

Construction de l'interprétation des situations chez des enseignants débutants et dispositifs de formation « expérientiels »

Les dispositifs de formation expérientiels utilisent des formes de mise en situation pratique afin de favoriser le développement de compétences. L'aide d'une certaine médiation sociale facilite ce développement, mais cette médiation ne va pourtant pas de soi.

1 La notion de type et l'interprétation des situations

Pour apporter une aide à l'organisation de ces dispositifs (le terrain d'étude porte ici sur des apprentis enseignants au cours de leçon de voile qu'ils donnent à des élèves), nous nous situons dans un courant d'analyse de l'activité qui considère cette entrée pertinente tant au niveau de l'intelligibilité des pratiques que de l'aide qu'elle peut fournir à leur développement (Barbier et Durand, 2003)¹.

L'étude du développement de la compétence à enseigner, est appréhendée à travers la construction de l'interprétation des situations en cours d'action construites par les apprentis enseignants. En effet, nous pensons après Bruner (1991)² que l'action est solidaire des significations pour celle-ci, et qu'en conséquence, il n'est pas possible d'agir de façon efficace, sans interprétations pertinentes des situations.

L'interprétation des situations est saisie à travers le repérage de construction de « types », que nous définissons comme *un représentant d'une catégorie de couplage d'une situation-action, organisé par le sens de l'action engagé, par l'acteur au cours de celle-ci (Zeitler, 2003)*³. Ce type permet une *médiatisation entre une occurrence (ce qui survient dans la situation) et un prototype de situation-action (forme moyenne d'une situation habituelle solidaire d'un engagement habituel dans cette situation). Cette médiatisation représente pour nous le processus interprétatif dans et pour l'action en cours.*

Pour recueillir les données sur les processus interprétatifs, nous avons utilisé une méthodologie d'autoconfrontation vidéo. Les données ont été analysées essentiellement à l'aide du cadre théorique sémiologique du cours d'action élaboré par Jacques Theureau

Commentaire [AZ1] : Transformer et citer l'entrée activité barbier et Durand, (2003).

¹ Barbier, J.M., Durand, M (2003). L'activité : un objet intégrateur pour les sciences sociales ? *Recherche et Formation*, 42,99-117

² Bruner, J. (1991). Car la culture donne forme à l'esprit. Paris: Eshel.

³ Zeitler A., (2003). Emergence de types et construction de forme signifiante pour l'action chez un enseignant débutant. *Recherche et Formation*, 42, 51-63

(2000)⁴. Deux résultats seront présentés afin d'illustrer des processus de transformation de l'interprétation des situations d'enseignement et des perspectives d'aide à l'amélioration de la formation.

2 Les résultats et les perspectives d'aide à l'amélioration des dispositifs de formation.

2.1 Fonctionnalité et transformation de l'interprétation.

L'interprétation est produite en fonction de l'intention de l'acteur dans la situation. La transformation de l'interprétation usuelle est solidaire d'un changement d'engagement dans l'action.

Par exemple, dans une séance de voile, un apprenti enseignant que nous appellerons Benoît, doit enseigner la voile à des élèves qui sont dans des petits catamarans à voile. Il doit réaliser une partie de séance à la suite d'un autre apprenti et avec la collaboration de ce dernier. Une tutrice est présente à bord du bateau de sécurité à moteur et observe la séance de Benoît. Benoît tente de mettre en place un exercice et demande aux élèves de se rendre sur un parcours placé à deux ou trois cents mètres de là (il s'agit de deux bouées). Mais la faiblesse du vent, sa direction, et le niveau des élèves ne permettent pas aux élèves de facilement rejoindre le parcours. Il reste très peu de temps et Benoît s'énerve en voyant les difficultés des élèves à rejoindre le parcours. L'engagement de Benoît vise à apparaître compétent aux yeux de la tutrice en mettant en place efficacement un « *exercice pédagogique* », c'est à dire un exercice où les élèves doivent faire avancer les bateaux à la voile, dans des formes d'organisations évitant le jeu (qui ne sont pas des formes pas assez sérieuses à ses yeux). Pendant près de dix minutes, il attribue les difficultés des élèves à remonter vers la bouée au seul niveau des élèves, alors que le vent tombe de plus en plus, au point que les bateaux sont, pour la plupart, arrêtés. Parallèlement, il tente d'aider les élèves à rejoindre la bouée en les guidant ou en leur donnant des conseils.

Devant les difficultés des élèves, l'engagement Benoît change. Il essaye de *trouver quelque d'autre chose à faire*. L'interprétation de la situation évolue aussitôt, puisqu'il suppose à ce moment précis que les élèves « *ne se rendent plus compte de ce qui se passe, car il n'y a pas assez de vent* ». Cette interprétation représente un glissement entre une attention toute entière centrée sur l'activité des élèves du point de vue de leur niveau, à la prise en compte de la faiblesse du vent qu'il ne peut plus ignorer maintenant. Il tente une nouvelle fois de maintenir l'organisation de son exercice. Puis enfin, sous l'effet combiné d'une discussion avec l'autre apprenti constatant aussi la faiblesse du vent et d'une nouvelle évolution de l'engagement

4 Theureau, J. (2000). Anthropologie cognitive et analyse des compétences. In Séminaire du Centre de Recherche sur la Formation du CNAM. L'analyse de la singularité de l'action (pp. 171-211). Paris : PUF.

visant maintenant à *terminer la séance au plus vite*, il comprend brutalement qu'*il n'y a pas assez de vent pour organiser son exercice de cette façon et qu'il aurait dû rapprocher le parcours plutôt que de vouloir à tout prix faire déplacer les élèves autant*.

Tout se passe comme si le retrait subjectif de Benoît de la situation lui permettait de la reconfigurer totalement et lui faisait en même temps entrevoir des possibilités d'action nouvelles. Nous avons de multiples exemples de l'intrication de l'interprétation de la situation et de l'engagement de l'acteur. Les ruptures brusques d'engagement dans l'action sont solidaires de transformations de l'interprétation des situations. D'autre part, certains engagements ne semblent guère propices à la transformation de l'interprétation en cours d'action. Par exemple, ceux qui visent à paraître compétent aux yeux du tuteur, (voir plus compétent que les autres apprentis enseignants), transforment l'activité d'apprentissage du métier d'enseignant en un exercice de conformation aux attentes supposées être celles du tuteur. En d'autres termes cet engagement fait évoluer l'activité d'un cadre primaire, dans un cadre secondaire d'activité théâtralisée (Goffman, 1991)⁵ dont le sens n'est plus l'apprentissage du métier mais la production théâtralisée de ce que sait déjà faire l'apprenti en excluant bien sûr toutes prises de risques.

En terme d'aide à la conception de la formation expérientielle, ceci pose de réelles questions sur le type de contrat didactique formel ou informel qui est posé entre l'apprenti et le tuteur et sur leurs attentes réciproques. En ce domaine, le silence est source de malentendu. Si les séances en présence du tuteur ont une signification sociale d'apprentissage du métier, le sens donné par l'apprenti est celui d'une évaluation certificative (alors que la formation vient tout juste de démarrer depuis deux semaines). L'engagement vise, à travers la présentation de face positive aux yeux de la tutrice, la reproduction d'habitude et de type usuel et sollicite donc très peu une activité d'apprentissage de la part de l'apprenti. Il semble donc tout à fait important de clarifier les termes du contrat entre le tuteur et l'apprenti, afin de faciliter son implication dans une véritable activité visant à se former, plutôt qu'à se conformer.

2.2 L'interprétation comme structuration de formes signifiantes

L'interprétation résulte de la structuration d'une forme signifiante, et non pas de l'application ou même de la procéduralisation d'une règle.

Dans les données en notre possession l'interprétation des situations résulte de plusieurs procès notamment abductifs, déductifs, ou inductifs. Cependant à de très rares cas près, ces procès interprétatifs ne sont jamais activés à partir de prémisses symboliques, de concepts, ou de règles formelles, mais au contraire à partir de la mise en relation de constats sur la

⁵ Goffman, E. (1991). *Les cadres de l'expérience*. Paris : Editions de Minuit.

situation. Cette mise en relation donne forme à la situation, c'est à dire que les différents constats sont reliés entre eux pour donner un sens global à cet ensemble dépassant et intégrant le sens de chacun des éléments pris séparément. Dans un premier temps, lorsque aucune forme n'est disponible, les constats sont simplement mis en relation, par une simple juxtaposition. Tout se passe comme si l'apprenti mettait en relation implicitement ces constats comme autant d'indices de quelque chose qui resterait à découvrir, pour pouvoir comprendre réellement la situation qui apparaît à ce moment mystérieuse.

L'élément manquant est un *interprétant* apte à mettre en relation fonctionnelle les constats sur la situation. Cet interprétant peut être une connaissance symbolique (comme le fonctionnement théorique du bateau lui permet de supposer pourquoi une embarcation n'avance pas à un moment donné), mais elle peut – être aussi un *type*. Par exemple, Benoît rechigne à lancer l'exercice avec les premiers bateaux qui arrivent à la bouée de rendez-vous, car la situation qu'il vit lui en rappelle une autre dans laquelle un lancement avec certains élèves et pas avec d'autres l'avait mis en difficulté. En conséquence, il attend que tout le monde arrive à la bouée RDV, quitte à faire attendre les premiers et perd le peu de temps qui lui reste tout en négligeant des aspects particuliers de la situation actuelle, notamment la faiblesse du vent. Ce faisant il considère la situation comme un déplacement de la flotte, et s'enferme dans cette interprétation, sans pouvoir imaginer de solutions autres, alors qu'il les possédait potentiellement (voir 2.1). La mobilisation de ce type explique aussi l'interprétation de la situation centrée exclusivement sur les difficultés des élèves et évacuant la faiblesse du vent dans l'interprétation, car elle permet d'espérer qu'avec une aide de sa part, les élèves puissent atteindre le point de RDV, pour organiser un lancement groupée de la flotte. *L'action de ce point de vue est une confirmation pragmatique de l'interprétation.*

En terme d'aide à la conception de la formation expérientielle, ces résultats nous semblent plaider pour une formation centrée sur les indices relevés et les types mobilisés par l'apprenti enseignant, plutôt que sur la reproduction du modèle d'action type du tuteur. Cependant, cela ne nous semble pas exclure l'intérêt et l'importance de fournir des moyens opératoires concrets aux apprentis, car il nous est aussi apparu (même si nous ne développerons pas ce point ici), que les moyens opératoires dont disposent les apprentis orientaient la fonctionnalité des types et donc l'interprétation des situations en cours d'action. En d'autres termes, donner des moyens concrets d'action, c'est aussi faire évoluer les processus d'interprétation des situations. On voit ici une fois de plus, la complexité de la fonction tutorale, qui, parce qu'elle est au cœur de l'apprentissage dans l'action, subit la complexité de la pratique et nous semble davantage affaire d'équilibres subtils contextuels que de suivi de règles formelles et générales...

Mots clés : Interprétation, types, forme signifiante, apprentissage, compétence, enseignement