

GREX INFO MARS n° 9/1995

GRUPE DE RECHERCHE SUR L'EXPLICITATION ET LA PRISE DE CONSCIENCE
24 RUE DES FOSSES SAINT BERNARD 75005 PARIS TEL 16.1.46.34.68.29

TAKE CARE OF THE TENSES, THE SENSES WILL TAKE CARE OF ITSELF.

par Catherine Coudray

(A la manière de Lewis Carroll : "Prenez soin des temps (de conjugaison), le sens prendra soin de lui même).

Dans le cadre de la "clinique de l'évocation", un des thèmes abordé à St Eble, une idée s'est peu à peu imposée au cours de formations co-animées avec Jean-Pierre Ancillotti.

Cette réflexion a eu pour point de départ la différence de découpage de l'évènementiel propre à chaque langue. Par découpage, j'entends la manière avec laquelle un évènement est envisagé et parlé ou rapporté à l'aide des temps de conjugaison. Dans tout acte de parole, le locuteur exerce une activité métalinguistique inconsciente ne serait-ce que par le fait qu'il effectue toute une série de choix. Ces choix cependant restent la plupart du temps implicites. Il y a effectivement un décalage entre le potentiel du langage et la réalisation que le locuteur en donne. Si le vocabulaire propre à telle ou telle langue est déterminé par le contexte dans lequel il est apparu, le concept de "temps de conjugaison" est également propre à chaque communauté.

J'en veux pour exemple la différence entre l'anglais et le français en ce qui concerne le temps de conjugaison du présent de l'indicatif.

L'emploi du présent de l'indicatif en français - donc d'un seul temps de conjugaison - peut se faire selon deux points de vue différents.

- Le premier lorsque l'on veut parler d'une action habituelle, ou d'une vérité générale,

- Le second lorsque l'on veut parler de ce que l'on est en train de faire.

** D'où la question :*

Lorsqu'on est en évocation quels sont, en français, les temps les plus appropriés et quels sont ceux que l'on emploie dans le questionnement qui peuvent permettre à l'interlocuteur de recontacter au mieux le moment spécifié qu'il veut évoquer ?

SOMMAIRE

pages 1-2 : Prenez soin des temps . .
par Catherine Coudray .

pages 3-6 : Stage EdE 95 réflexions
par Ginette Fourmond .

page 6-7 : A propos de la
fragmentation par Joëlle Crozier .

page 8 : Vu(e)s à Saint Eble .

Programme du séminaire de recherche

LUNDI

20 MARS 1995

de 10 h à 17 h 30,

à l'Institut Reille

34 avenue Reille, Paris 75014

gare RER Cité Universitaire

**- Discussion et réaction aux articles
du bulletin du GREX.**

**- Roselyne Bellier : Présentation d'un
protocole sur un bilan scolaire d'une
petite fille de six ans et demi.**

**- La journée est consacrée à des
exposés de N. Faingold, C. Martinez,
C. Le Hlr, et P. Vermersch sur la
science action de Schön et Argyris. La
lecture conseillée minimale est le
petit ouvrage de Y. Saint Arnaud
"Connaître par l'action" 1992, Presses
UNiversitaires de Montréal.**

- Définition du programme de Mai.

Lorsqu'on pose la question suivante :
 - "Que fais-tu ?"
 - et que l'on répond : "J'écris".
 Nous pouvons le faire selon ces deux points de vue :

- Que fais-tu ? (dans la vie)
- J'écris. (je suis donc écrivain)
- ou alors :
- Que fais-tu ? (maintenant)
- J'écris. (je suis en train d'écrire)

En français, ce choix, pour lequel le locuteur opte, peut rester implicite. Comment savons-nous ou quels sont les indices qui nous permettent de savoir que notre interlocuteur nous a suivi dans notre choix ? -

C'est donc le contexte de l'énonciation qui en définitive va conférer son sens à l'acte de parole.

Cependant le contexte dans lequel cet acte de parole prend place peut être signifié différemment selon la langue et être plus ou moins source d'ambiguïté.

Comparons maintenant avec l'anglais :

"What are you doing ?" ne peut se comprendre que comme "Que fais-tu ?" - sous entendu "maintenant". Ce temps de conjugaison de la langue anglaise, dont les marqueurs linguistiques sont l'auxiliaire "be" (être) et la terminaison de verbes par "-ing", nommé -présent progressif-, inscrivent à eux seuls l'action dans le moment où l'on en parle.

"What do you do ?" ne peut se comprendre que comme : "Que fais-tu ?" - sous entendu : "habituellement, dans la vie". Ce temps dont les marqueurs linguistiques sont l'emploi de l'auxiliaire "do" et la forme verbale simple, nommé présent simple, inscrivent à eux seuls l'action dans une généralité, une habitude ou une vérité générale.

En anglais donc, du fait qu'il existe deux "présents", le choix pour lequel opérerait le questionneur définirait clairement le contexte de référence.

C'est à ce stade que nos interrogations sur les difficultés rencontrées pour permettre à certaines personnes d'évoquer un moment spécifié et de s'y maintenir peuvent peut-être s'intercaler.

* Les difficultés pourraient-elle se situer aussi du côté du questionneur lorsqu'il formule ses questions ?

J'ai donc repris, dans un premier temps, les protocoles dont je pouvais disposer. Je les ai alors soumis à la question :

Quel temps de conjugaison avaient été utilisés lors des questionnements et le contexte était-il suffisamment clair pour l'interviewé ?

* **Les constats sont les suivants :**

Le contrat de communication est passé, en règle générale, en utilisant le **présent de l'indicatif** :

- **Es-tu d'accord pour..... ?**
- L'accord ou le désaccord du locuteur est formulé au même temps :
- **Oui, je suis d'accord..... Non, je ne suis pas d'accord....**

Les premières questions relatives au contexte du moment spécifié sont formulées en utilisant essentiellement l'**imparfait** :

- **Tu étais où... ? Tu faisais quoi... ?**
- Quel temps **faisait-il... ? Tu voyais** quoi comme couleurs... ? etc.

Les réponses, là aussi, sont données en utilisant le même temps :
J'étais..., Je faisais..., Il faisait., il y avait...

Puis j'ai constaté une alternance entre le passé composé, le présent de l'indicatif et l'imparfait.

Soit au **passé composé** :

- **Donc tu as fait** une tâche avec X...
- Soit au **présent de l'indicatif** :
- **Oui. Je n'ai plus** un souvenir très strict...
- **Donc tu vois** la scène, est-ce que tu **entends** des choses..... ?

- **C'est plus des images fixes...**

- **Donc tu vois** une image, tu la **vois** en couleur, en noir et blanc ?

- **En couleurs**

- **Tu es dedans... ?**

- **Je suis dedans.**

- **Tu es dedans... les couleurs sont** contrastées (et la phrase se continue en utilisant) :

1) **le passé composé** :

... tu m'**as dit** que...

2) **l'imparfait** :

...tu **voyais** les couleurs.

La réponse est la suivante :

1) **présent de l'indicatif** :

- non, ... **c'est** l'écran...

2) **imparfait** :

...qui **déformait**, ... **c'était pas** très clair ...**c'était** calme.

Extrait de : "A LA RECHERCHE DE LA SOLUTION PERDUE" - (Maryse Maurel et Jean-Pierre Ancillotti)

Ma question, à ce stade, a été de me demander quelle conscience nous avons de changer de temps de conjugaison et quel objectif nous nous fixions lorsque nous en changions ?

J'ai donc, lors d'un stage de formation, testé l'hypothèse suivante :

"S'il est vrai que le passé composé permet de relater des actions du passé, alors je vais utiliser ce temps chaque fois que l'interviewé ne sera pas en évocation ou qu'il en sera sorti."

Tandis que je supervisais un exercice où il s'agissait pour le questionneur (B) de permettre au questionné (A) d'évoquer un moment spécifié du passé, (B) m'a demandé de l'aider, ne parvenant pas à mettre (A) en évocation. Après leur avoir demandé leur accord j'ai proposé à (A) de reprendre le questionnement. Dans un premier temps j'ai formulé la question en utilisant le même temps de conjugaison que venait d'utiliser (B) :

- Lorsque **tu fais** le point dans ta voiture, **peux-tu préciser comment tu t'y prends ?**

- Je me cale bien dans mon siège et s'il fait chaud j'ouvre un peu la vitre ou alors non.

J'ai alors marqué un temps d'arrêt et j'ai reformulé la question :

- Quand tu **as fait** le point dans ta voiture, ce jour là, **peux-tu préciser comment tu t'y es pris ?**

Il y a eu un assez long silence et le regard de (A) a décroché puis elle a répondu :

- ... Une fois assise je me suis demandée si j'allais mettre le contact... pour le chauffage. Ah oui ! Il faisait quand même assez froid.

J'ai alors proposé d'arrêter là le questionnement et j'ai demandé à (A) si elle voyait une différence entre les deux questions. Elle m'a répondu qu'à la seconde question elle avait vraiment commencé à retrouver la scène dont elle voulait parler.

Depuis ce premier essai, il y en a eu d'autres qui, jusqu'à présent, n'ont fait que confirmer cette hypothèse.

La place et le temps me manquent pour les retranscrire ici. Des exercices cependant sont prévus pour mettre à l'épreuve cette conception et l'enrichir.

En situation d'E.d.E. il m'apparaît important de corroborer l'usage des temps de conjugaison avec les indices non-verbaux pour initialiser, repérer et maintenir la mise en évocation. Ceci toutefois est une autre histoire sur laquelle je reviendrai.



Stage EØE 95 : réflexions

par *Ginette Fourmond*

IREM de LYON

Dans la foulée de Saint Eble, quelques échos de notre mouture de stage 95

Notre stage de cette année présentait trois modifications matérielles essentielles par rapport aux précédents :

- nous disposions de 4 jours et non 3 pour la première session .
- nous bénéficions de la présence de 3 assistantes .
- nous disposions en référence du livre de Pierre .

1) L'ANIMATION DU STAGE

Quelles en ont été les répercussions sur le déroulement général du stage et sur notre façon d'intervenir

Je retiendrai trois points :

- le premier touche à la disponibilité gagnée en temps .
- le second est lié au canevas du stage et à sa progression.
- le troisième concerne le réaménagement théorique induit par le livre de Pierre.

1) Pour ce qui concerne la journée supplémentaire cela nous a donné plus de disponibilité à laquelle s'est ajoutée une plus grande liberté d'intervention dans les groupes grâce à la présence des assistantes.

Les effets nous paraissent intéressants à deux niveaux :

* D'abord, nous n'avons pas utilisé cette journée supplémentaire pour davantage de contenu ou d'exercices et malgré cela , nous avons même plus de "retard" qu'aux stages précédents, renvoyant les sous-modalités à la journée de rappel

En fait, nous avons utilisé ce temps pour des feed-back beaucoup plus longs, avec notamment quelques démonstrations plus poussées qu'à l'ordinaire en grand groupe. Il nous semble que grâce à ces feed-back "quelque chose" s'est passé différemment : une plus grande implication des stagiaires et une intégration facilitée, en tout cas qui nous a parue plus rapide que les autres fois.

* Ensuite, la présence des assistantes nous a permis de rester plus longtemps dans un groupe donné. Nous n'avons pas utilisé ce temps de la même façon Joëlle et moi.

Pour Joëlle, la nouveauté a été de suivre un groupe depuis le début, au lieu d'arriver en cours de questionnement de A par B .Le fait de suivre le questionnement mené par B depuis le début et de connaître les informations recueillies lui a semblé intéressant pour intervenir de façon plus pertinente ou plus ciblée, c'est à dire avec des repères que l'on n'a pas quand on arrive en cours de route dans un groupe.

Pour ma part, cela m'a donné la possibilité d'un questionnement mené plus loin que les autres fois. En me libérant d'une sorte d'obligation que je me donnais de passer dans le plus de groupes possibles pendant un exercice, cela m'a permis dès le premier jour de rester dans un groupe éventuellement tout le temps d'un exercice. J'ai pu ainsi avancer assez loin dans la fragmentation avec A, dès le premier jour et sur des consignes d'exercices qui ne demandaient pas d'aller si loin, alors que dans les stages précédents, je me contentais d'intervenir rapidement, simplement pour mettre A en évocation, ou pour relancer le questionnement de B, afin de pouvoir passer dans d'autres groupes.

2) La progression différente dans le canevas du stage concerne la place de la fragmentation que nous avons présentée après le travail sur la tâche.

Pour la première fois, les stagiaires n'ont pas eu cette impression d'exercice un peu gratuit et artificiel quand nous leur avons demandé de questionner pour fragmenter une action précise. Nous faisons l'hypothèse que le fait d'introduire la fragmentation après le travail sur l'analyse de la tâche y est pour quelque chose .

D'une part, avec les exercices de questionnement sur les différentes tâches proposées (colis postal, mémorisation du tableau de chiffres et texte-puzzle à reconstituer), les stagiaires ont pu commencé à se construire une représentation des notions de procédures et de critères puisque nous avons cherché ensemble les critères de réalisation de ces tâches afin qu'ils aient une grille pour questionner. Il nous semble qu'en fait cela a posé en même temps les bases d'un premier canevas pour fragmenter ultérieurement.

D'autre part, l'expérience de questionner sur les tâches réalisées pour obtenir une information précise, entre autres sur le critère d'arrêt par exemple, a créé chez eux le besoin de questionner au niveau qui permet d'avoir cette information, même si au cours de l'exercice ils n'avaient pas questionné à ce niveau et n'avaient pas obtenu cette information. Ce besoin a donné du sens au travail sur la fragmentation qui a suivi. L'effet produit par le fait d'aborder la tâche avant la fragmentation a sans doute été renforcé par le questionnement fin que nous avons mené dans les petits groupes et dont j'ai parlé plus haut . Non seulement l'effet de ces interventions s'est répercuté un jour de plus, mais elles ont d'une certaine manière préparé "l'arrivée" de la fragmentation, l'amenant naturellement à cet endroit dans le déroulement du stage .

En quoi peut-on parler d'une "préparation" ?

* Cela a permis à de nombreux A de faire non seulement l'expérience de l'évocation mais aussi la découverte de leur "pensée privée" bien avant qu'on arrive à la fragmentation. Ils avaient ainsi un vécu du processus de fragmentation "de l'intérieur".

* Les démonstrations menées assez loin en petits groupes ont permis à B et C de se représenter ce qu'est "faire fragmenter" au niveau de la technique utilisée. Cela leur a donné la possibilité de commencer à modéliser avant l'arrivée de l'exposé théorique et des exercices de fragmentation.

Cela a pu même se produire pour une même personne dans les positions de A, B ou/et C grâce aux changements dans les groupes.

* Enfin les répercussions nous sont apparues très positives sur le déroulement du stage dans l'interaction petit groupe / grand groupe.

En effet les feedback ont été enrichis de la verbalisation de ces expériences en petits groupes, celle de A découvrant sa pensée privée, celles de B et C découvrant celle de l'autre. Je n'ai pas l'impression d'exagérer en disant que cela a été pour beaucoup de l'ordre de la révélation.

Joëlle fait, dans son article, référence à cette sorte de "préparation" de la fragmentation, en montrant que ses effets (que nous mettons donc à la fois sur le compte de la place de la fragmentation et de nos interventions faisant fragmenter en petits groupes) ont été facilitateurs pour introduire l'apport théorique sur la fragmentation.

Celui-ci a justement coïncidé avec la question d'un stagiaire, comme si une dynamique dans ce sens s'était installée grâce à une pratique sensiblement différente que dans nos stages précédents

3) La fragmentation est par ailleurs le point théorique dont l'exposé a été le plus modifié au cours de ce stage.

Joëlle se propose de relater de quelle

façon elle a réorganisé son exposé théorique sur la base du chapitre du livre et du schéma élaboré par Pierre.

P.S. Un mot à propos de l'évocation

A propos de la question soulevée à ST Eble de démarrer ou pas par l'évocation et d'utiliser une mise en évocation collective, c'est ce que nous avons fait de nouveau et que nous persisterons sans doute à faire, l'expérience de cette fois ayant été pour nous particulièrement intéressante : en deux mots ...

La mise en évocation collective consistait à "conduire" les stagiaires en grand groupe pour les amener à retrouver comment ils avaient fait pour se rendre à l'Irem où avait lieu le stage.

Il ne m'a pas été aussi facile que les fois précédentes de conduire cette mise en évocation du grand groupe : j'ai vraiment eu dès le début l'impression de "ramer" et que les stagiaires accédaient très difficilement à ce niveau. J'ai persisté malgré tout. (Il est possible qu'un certain flou dans la consigne explique cette difficulté, à voir ...)

Je dirai que le feedback qui a suivi m'a semblé décevant dans la mesure où peu de stagiaires se sont exprimés sur leur vécu de l'expérience. Pourtant, la suite du déroulement du stage a modifié cette première impression négative.

Curieusement, c'est au fil des feedback successifs dans la progression du stage que sont revenues des informations sur ce premier vécu dont nous avons eu l'impression, après coup, que loin d'être un raté, il avait servi à la fois de tremplin à une élaboration de la représentation de l'évocation chez les stagiaires, et de référence commune à la construction de cette représentation au fil de stage.

Nous avons en effet été amenés à revenir à plusieurs reprises sur cette première expérience au fur et à mesure que nous avançons dans le stage.

Plus particulièrement, le vécu d'une des stagiaires a servi de point de référence constant sur les quatre jours : elle avait pris conscience au cours de cette évocation collective que lorsqu'elle demandait quelque chose à quelqu'un, pour mieux écouter, elle ne voyait pas la personne mais fixait son regard sur un détail précis. En l'occurrence, elle avait retrouvé un gros plan sur les mains du chauffeur du car à qui elle avait demandé des explications sur la route à suivre. C'est ce gros plan visuel qui dans l'évocation lui a permis de réaccéder à la voix et aux paroles.

J'ai pu faire allusion de nombreuses fois à son expérience pour illustrer différents points de l'E.D.E..

Mais c'est surtout pour amener et illustrer la théorie de la prise de conscience de Piaget que j'ai utilisé cette référence commune au groupe que constituait son feedback. M'appuyer sur son vécu partagé avec les autres pour présenter ce point théorique non seulement m'a facilité la tâche mais a produit un impact beaucoup plus grand sur le groupe : la théorie avait pris corps, avait pris sens.

POUR CONCLURE

J'ai envie de dire pour conclure que pour une prochaine formation, il me semblerait intéressant d'envisager la dynamique du stage autour des deux points clé que sont l'évocation et la fragmentation.

L'expérience de cette année tendrait à me faire penser que de même qu'il est important que les stagiaires expérimentent tôt la position de parole "évocation", il est important qu'il découvrent avant d'y arriver le double intérêt du processus de fragmentation :

pour B : prendre conscience du niveau auquel il est intéressant de questionner afin d'avoir des informations pertinentes sur l'activité de A.

pour A : prendre conscience "de l'intérieur" de sa pensée privée.

II) PRESENCE DES ASSISTANTES

Une des particularités de notre stage de cette année a été la présence de trois assistantes à nos côtés.

1) Préparation du stage

Avant de lister les différents effets de cette donnée nouvelle, nous précisons rapidement la façon dont nous avons préparé le stage avec elles. (temps passé : 3 heures)

* Nous ne leur avons donné que le canavas du stage sans le détail des contenus.

* Nous sommes parties d'une mise à plat de leur ressenti et de leurs interrogations.

- Crainte de ne pas être à la hauteur : soit par défaut de maîtrise de l'outil EDE, soit au niveau relationnel dans l'intervention avec les stagiaires.

- Interrogation sur leur place : quand intervenir ou ne pas intervenir ? (dans les petits groupes, en feed-back en grand groupe ...) de quelle façon ? (interrompre B et questionner, simple feed-back ou intervention explicative plus théorique ...) Nous leur avons proposé d'intervenir comme elles le sentaient dans les groupes, au niveau qui leur convenait sans s'obliger, en se faisant confiance.

* Nous leur avons néanmoins demandé de vérifier comme nous la position de parole de A et de nous avertir des personnes qui pour elles semblaient avoir des difficultés à entrer en évocation.

* Nous leur avons également demandé de nous faire part de ce qu'elles remarquaient ou pour nous ou pour les stagiaires.

Après coup, nous nous disons que nous n'avons peut-être pas été assez rigoureuses dans la formulation de ce que nous attendions :

- notamment nous n'avons pas explicité sur quels critères elles allaient vérifier que A était ou non en évoca-

tion

- nous n'avons pas été suffisamment explicites sur l'importance de nous faire part de "problèmes" particuliers qui pouvaient survenir dans tel ou tel groupe.

2) Les effets :

a) par rapport au déroulement du stage lui-même.

* Cela nous a permis une plus grande disponibilité à rester dans un petit groupe plus longtemps donc la possibilité d'expérimenter une autre pratique dans ces groupes.

* Cela nous a apporté une aide pour le repérage des personnes qui avaient de la difficulté à entrer en évocation. Le fait qu'elles nous signalent telle ou telle difficulté nous a permis d'aller travailler systématiquement avec ces stagiaires lors de l'exercice suivant. Leur rôle nous a semblé aidant dans la mesure où cela nous a déchargées en partie de ce travail de repérage.

* Leurs interventions dans les feed-back sur la base de leur propre expérience dans l'apprentissage de l'E.D.E. a apporté un éclairage tout à fait intéressant pour les stagiaires qui trouvaient ainsi un écho et un encouragement par rapport aux questions qu'ils se posaient pour eux-mêmes.

* Leurs remarques dans les feed-back par rapport à leur intervention en petits groupes sont venues nourrir le vécu échangé par les stagiaires en apportant un élément de recul supplémentaire.

b) dans l'interaction animatrices-assistantes- stagiaires :

- Une évolution du début à la fin des 4 jours

* Un certain manque d'assurance de leur part au début s'est peu à peu comblé par l'expérience pour faire place à davantage de confiance. Cela a modifié leur façon d'intervenir en grand groupe et en feed-back : montrant plus de sûreté, elles ont petit à

petit pris leur place.

* Le rôle du temps d'analyse que nous avons pris le soir avec elles (bien que sans doute trop court) a été très formateur et pour elles et pour nous.

- Retour sur leur vécu et sur leurs interventions

- Elles nous alertent sur certaines difficultés des stagiaires qu'elles ont repérées

- Retour sur l'animation elle-même (apport théorique ou guidage du feedback)

- Effets par rapport à nos pratiques mutuelles

* Leur expérimentation dans les groupes et le temps d'analyse pris le soir leur a permis de prendre conscience de ce qu'elles savaient faire par rapport aux stagiaires débutants.

* Cela a été pour elles l'occasion d'affirmer leur propre pratique de l'EdE en même temps qu'elles ont pu mettre à jour leurs connaissances théoriques en fonction des apports nouveaux de ce stage par rapport à celui auquel elles avaient participé.

* Le feed-back qu'elles nous ont renvoyé par rapport à notre animation de stage d'il y a deux ans, notamment sur notre façon d'intervenir dans le grand groupe en questionnant, chose que nous ne faisons semble-t-il que très peu, nous a permis à nous aussi de prendre conscience du chemin que nous avons parcouru, en même temps que des points sur lesquels nous avions à revenir.

* Cela nous a amenées aussi à gérer notre travail avec elles et à nous interroger à nouveau sur les limites entre une formation et une analyse de pratique.

Dans les feed-back avec elles le soir, nous avons dû tout à la fois écouter leurs difficultés, réagir à leur demande de conseils, et tout en essayant de ne pas donner de réponses, renforcer leurs prises de conscience positive et gérer la non maîtrise de certaines de leurs interventions en petit groupe.

Nous avons pris conscience en le

vivant que nous n'étions pas forcément préparées à cette situation, mais nous ne regrettons pas de l'avoir fait vu l'enrichissement que cela nous a apporté.

- Effets secondaires :

Lié à cette assurance plus grande des assistantes au fil du stage, s'est produit pour nous un effet d'autant plus intéressant que nous ne l'avons pas vécu de la même façon Joëlle et moi.

Alors que Joëlle, se sentant responsable de ce qui pouvait se passer, a conservé une grande vigilance jusqu'à la fin des quatre jours pour éventuellement intervenir, je me suis reposée à partir du troisième jour sur les assistantes, leur faisant d'autant plus confiance que je les sentais sûres d'elles et profitant de cette disponibilité "gagnée" pour rester plus longtemps dans les groupes.

Un petit incident sur la fin m'a fait prendre conscience de la nécessité de toujours rester, en tant que formateur et animateur du stage conscient et vigilant.

En effet, l'une des assistantes ne nous a pas averties en temps utile de ce qui s'était passé dans un groupe, pensant que son intervention avait suffi à réguler le problème. En fait celui-ci a ressurgi en grand groupe au moment du feed-back.

J'ai pu ainsi expérimenter que la nécessité de cette vigilance s'impose particulièrement pour l'animation du feed-back. En effet, à propos de ce même incident, je me suis contentée du résumé rapide de la situation que m'avait fait l'assistante juste avant. Je suis intervenue en grand groupe au moment du feed back sur la base de ce résumé au lieu d'aller questionner les personnes concernées pour obtenir d'elles l'information sur ce qui s'était passé. Ce n'est que le soir, en faisant le point avec les assistantes, que nous avons pris connaissance de ce qui s'était réellement passé.

Cette première expérience d'animation d'un stage avec des assistantes

est pour nous tout à fait positive :

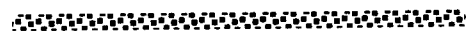
- par la dynamique des échanges installée

- par les possibilités nouvelles d'interventions offertes

- par les questions soulevées (impact sur nous, accompagnement des assistantes).

Dans le contexte de l'IREM, elle s'inscrit dans le cadre d'un approfondissement et d'un suivi pour ces ex-stagiaires de leur formation à l'EdE. Cette expérience, au-delà de l'intérêt qu'elle a suscité pour nous, nous amène à nous interroger sur les frontières entre formation et analyse de pratique et par la même sur les limites (compétence, efficacité) de nos interventions avec ces assistantes.

Vivement Saint Eble 3 pour que nous puissions confronter nos différentes expériences sur ces sujets et d'autres.



A PROPOS DE LA FRAGMENTATION DE LA DESCRIPTION DE L'ACTION *par Joëlle Crozier*

Nous avons cette année prévu notre stage de formation à l'EdE en 4 jours plus 2 jours de rappel. Cela nous a amenées, Ginette Fourmond et moi, à revoir la maquette du stage et nous avons entre autres décidé de traiter la fragmentation de l'action après avoir passé une journée sur la tâche. Les 4 premiers jours ont eu lieu en novembre, juste après avoir reçu le bulletin du GREX n°7 dans lequel se trouve un article de Pierre sur les niveaux de description de l'action. Je me suis donc inspirée de celui-ci pour l'exposé théorique que j'ai présenté le 4ème

jour. Précisons qu'il tombait à point; un stagiaire ayant observé notre façon de questionner finement dans les petits groupes nous demanda jusqu'où nous allions et comment nous savions qu'il fallait "découper".

Notons que parmi les stagiaires figuraient des professeurs d'éducation physique fort intéressés par le niveau 4, à propos duquel j'ai senti mes connaissances bien minces...

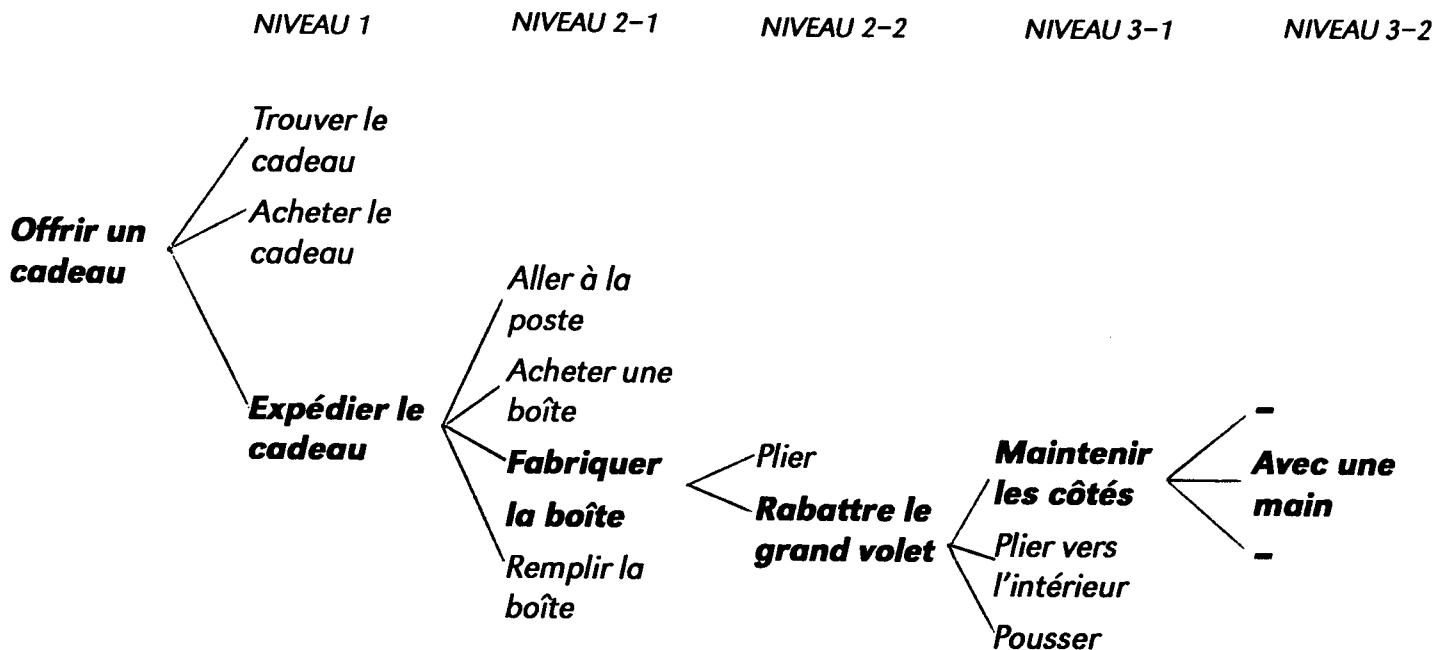
VOICI DONC COMMENT J'AI PRESENTE CE THEME à l'aide du schéma ci-joint.

Nous avons vu précédemment qu'une tâche comme la réalisation d'un colis postal peut se décomposer en procédures. Pour les tâches scolaires c'est la même chose (exemple résoudre certains types de problèmes nécessite de mettre en équation, de résoudre cette équation...) et il peut être intéressant d'aller voir d'un peu plus près ce que l'élève fait ou ne fait pas au moment de la réalisation de ces procédures. On parle de finesse de description, de granularité. Pour être plus précis: P. Vermersch a établi un classement en 4 niveaux de description.

Considérons le projet par exemple d'offrir un cadeau à une personne lointaine (nous sommes au niveau 1). Cela nécessite d'accomplir un certain nombre de tâches comme: trouver le cadeau, l'acheter, l'expédier..(nous sommes alors au niveau 2). Mais chacune de ces tâches peut elle aussi se décomposer en étapes. C'est ainsi que pour expédier le cadeau il faudra aller à la poste, acheter une boîte postale, fabriquer celle-ci, la remplir, la fermer...(nous sommes au niveau 2.1) Chacune de ces étapes va alors se décomposer à son tour en actions élémentaires; nous avons précédemment trouvé les actions élémentaires nécessaires à la réalisation de la boîte: plier, rabattre le grand volet, rabattre le petit volet.....(nous sommes au niveau 2.2)

Nous pouvons continuer le procédé de "découpage"; chaque action élémentaire peut se décompo-

Niveaux de fragmentation



ser en opérations: l'action de rabattre le grand volet nécessite de maintenir les côtés, plier vers l'intérieur, pousser...(nous sommes au niveau 3.1) Mais pour maintenir les côtés il faudra saisir ceux-ci (nous sommes au niveau 3.2). Notons qu'en donnant cet exemple je tenais un colis postal en mains et montrai alors que pour saisir ces côtés il y avait de multiples façons de s'y prendre: avec telle main ou tel doigt placé de telle façon et que la manière de s'y prendre était propre à l'individu .

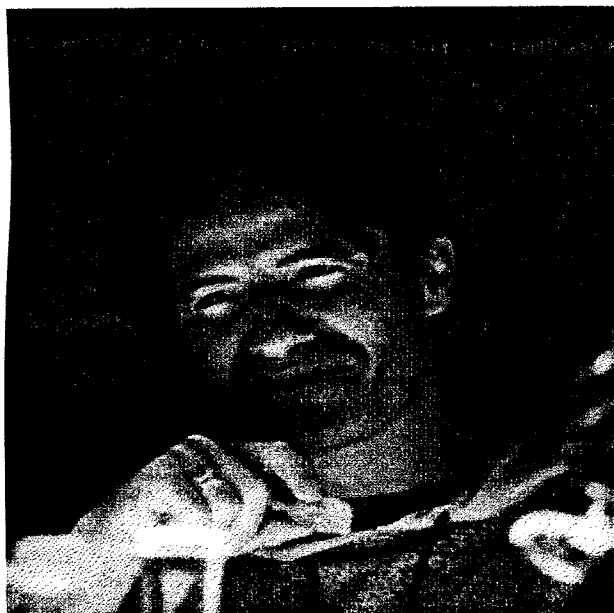
La fragmentation peut encore se poursuivre en un niveau 4 qui est celui de l'infra comportemental, mais qui concerne moins l'E.D.E.

Remarques: Les procédures d'une tâche sont reliées chronologiquement, c'est ce qui caractérise le niveau 2: en effet il n'est pas possible d'expédier le cadeau avant de l'avoir acheté, ni de rabattre le grand volet avant d'avoir plié les côtés. D'autre part les étapes et actions nommées au niveau 2 sont des incontournables de la tâche qui font que la tâche ne sera pas réussie si l'une d'elles n'est pas

effectuée. (lors de la journée précédente sur la tâche nous avons cherché des critères de réalisation de tâches comme la réalisation du colis mais aussi du résumé de texte) Questionner les élèves à propos d'une erreur, au niveau 2 permet donc de déceler si toutes les étapes et actions élémentaires ont été effectuées ou bien un défaut de chronologie. Dans toute action et pour chaque niveau il y a toujours de la part du sujet des prises d'information et des évaluations : par exemple, lorsque j'achète la boîte j'évalue sa taille par rapport à celle du cadeau que je veux y mettre, et pour cela je prends des informations sur les dimensions des deux objets. Cependant la façon dont je prends ces informations m'est propre: j'ai conscience de regarder les deux objets, de comparer leurs dimensions etc... mais je ne sais pas exactement dans le détail les micro actions mentales que je fais pour arriver à décider de la taille de colis à acheter; il peut donc être intéressant de questionner sur ces prises d'informations et ces moments d'évaluation lorsqu'il y a erreur. Les actions nommées au niveau 2 sont en général

conscientisées de la part du sujet; il n'en est pas de même au niveau 3 où les actions de plus en plus fines sont faites "automatiquement": c'est pourquoi ce niveau est celui qui peut révéler les "secrets" de l'expertise de même que le "défaut" qui a conduit à une erreur.

Pour revenir à la question posée par notre stagiaire sur "comment nous savons qu'il faut questionner à tel niveau et jusqu'où fractionner", notons que tout est lié à l'objectif du questionneur : s'il a décelé une étape manquante au niveau 2 (par exemple un élève qui aurait développé telle expression au lieu de la factoriser pour résoudre une équation), il va essayer de savoir ce qui fait que l'élève n'a pas fait cette opération et il va être amené à questionner sur ses prises d'informations ("comment il savait qu'il fallait développer") et alors tout dépend de la suite de l'entretien; tant que le questionneur n'a pas atteint son objectif, il poursuit le questionnement en combinant fragmentation et recherche de la micro-causalité des actions menées.



Calendrier des séminaires

vendredi 23 septembre 1994

Lundi 14 novembre 1994

Lundi 16 janvier 1995

Lundi 20 mars 1995

Lundi 22 mai 1995

AUTRES INFORMATIONS

- jeudi 9 mars, 18 h 41 rue Gay Lussac, Séminaire Phénoménologie et Psychologie. Exposé de P. Cabestan : Husserl et la description du psychisme.

- lundi 13 mars, 16 h 30, salle 403, couloir 55-65, 4ème étage, Jussieu. Séminaire d'intelligence artificielle Conférence de P. Vermersch : la pensée privée.

- vendredi 17 mars, Colloque international : Le Questionnement Social, Rouen, Université de Rouen, UFR de Lettres, Mont Saint Aignan 12 h 10 Le questionnement de l'action dans l'analyse de pratique par P. Vermersch. Colloque organisé par l'ura CNRS Sociolinguistique, Usage et devenir de la Langue.

- mercredi 22 mars, 14 h, Bordeaux, Séminaire de l'IREM présentation de l'entretien d'explicitation et recherches en didactique par P. Vermersch.

- samedi 25 mars, Lyon, conférence dans le cadre de l'association Apprendre (Meirieu) sur le problème posé par le passage du faire au dire.

- jeudi 30 mars, 14 h, Beaumont sur Oise, Conférence de présentation de l'entretien d'explicitation par P. Vermersch.

Claudine Martinez nous a signalé un mémoire de DEA en Sciences de l'Éducation fait à Nantes, de Jacques Saury sur "Savoirs d'action" et professionnalité des entraîneurs sportifs en voile, sous la direction de M. Altet qui dit utiliser l'entretien d'explicitation. C'est intéressant d'accueillir ce que peut faire quelqu'un qui ne s'est pas directement formé à l'EdE et qui adapte son questionnement à partir de ses lectures.

Maurice Legault, professeur canadien du département d'éducation physique de la faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Laval, collègue de Jean Brunelle, sera en France à partir de Juin pour six mois sabbatiques et souhait participer aux activités du GREX et rencontrer les différentes équipes.

Pour communiquer vos dates de formation à l'EdE, vos conférences, vos interventions de sensibilisation, envoyez les infos avant le 15 avril, pour la parution dans le numéro 10 de mai du GREX INFOS.

Merci.