

LES CONCEPTUALISATIONS PROPRES AUX SCHEMES PERCEPTIVO -GESTUELS.

Nature des conceptualisations.

Le perfectionnement et l'automatisation des schèmes perceptivo-gestuels favorisent l'évanouissement des conceptualisations sous-jacentes et leur cristallisation: Vygotsky(1978) parle de fossilisation des processus cognitifs.

Les gestes constituent un terrain sur lequel prolifèrent des conceptions aussi opposées que celle du traitement de l'information et la théorie écologique de Gibson(1979) qui tiennent, en partie, leur intérêt de leurs insuffisances réciproques. Le développement de cadres théoriques variés pour appréhender l'organisation de l'action des sujets révèle la difficulté à identifier les connaissances qui guident l'action des sujets.

On peut, en effet, se demander de quelle nature sont les invariants opératoires qui permettent par exemple l'appréciation juste d'une trajectoire de balle par un sportif ou l'identification, par l'enseignant, du moment précis où un élève doit déclencher une action(aider un partenaire au volley-ball, abaisser son centre de gravité en saut...).

Ces conceptualisations sont inévitablement différentes de celles mobilisées dans la résolution de problèmes mathématiques, l'énonciation ou la compréhension de textes. Mais ces différences se font-elles au niveau de la nature des raisonnements mis en jeu, du type logique des invariants opératoires (propositions, prédicats, objets) dont parle Vergnaud; ou doivent-elles être considérées en termes de niveau de conceptualisation, de complexité, d'abstraction et de généralisation[1]. L'exemple de la couleur nous permet de prendre conscience que bien des objets de la conceptualisation vont au-delà du concept d'objet matériel: ce n'est pas la même chose de distinguer un objet vert d'un objet jaune, d'extraire le vert par rapport au jaune dans un même objet, ou encore de reconnaître qu'il s'agit dans les deux cas de couleurs (la même distinction peut s'effectuer à propos d'un autre descripteur telle que la forme qui permet de distinguer un triangle d'un rond par exemple).

Mise à jour des conceptualisations.

Le caractère automatique des gestes, maintes [2] fois répétés, n'en facilite pas l'analyse. Aussi, le chercheur se doit-il de bien réfléchir aux méthodes qui permettent de capturer les conceptualisations en jeu[3].

La triangulation, entendue comme la « mise en relation de données différentes se rapportant à la même conduite » (Vermersch,1997), doit permettre aux points de vue en première et deuxième personne (P.Vermersch,1998), d'avoir toute leur place à côté des observations de terrain et de la méthode génético-expérimentale prônée par l'école historico-culturelle.

La méthodologie en première et deuxième personne permet la prise de conscience d'un grand nom-

bre de ces connaissances fossilisées. Mais il est certain, aujourd'hui, que certaines conceptualisations, qui sous-tendent les compétences professionnelles, ne peuvent pas se couler aisément dans les formes du langage. La nature séquentielle et discrète du langage(Bronckart,1999) et les limites du lexique ne favorisent pas l'analyse des prises d'indices qui sont simultanées (invariants synchroniques) ou qui prennent place dans une succession très fine et très rapide(invariants diachroniques)comme celles qui interviennent dans les gestes. Le langage peut, pourtant, permettre l'accès a posteriori(dans une certaine limite)à ces connaissances en acte Mais, nous sommes en droit de nous demander si toute l'activité se prête à la mise en mots et à quel prix. Pour Vergnaud « la sélection et l'utilisation de l'information en situation repose sur des conceptualisations qui ne peuvent pas toujours dire leur nom » (1999, p.54). Peut-on alors considérer que certaines conceptualisations ne sont pas des représentations au sens faible du terme (Varela, 1989, pp.98-103) ? Ce questionnement nous amène à nous demander ce que l'on entend par représentation[4] et symbole et à réfléchir au « statut des signes » (Bronckart, p.39,1999).

Véra et Simon (1993) ont abordé la question, notamment dans le but d'incorporer la théorie de l'action située à celle du traitement de l'information, mais le manque de dialogue authentique avec leurs contradicteurs et leurs références étroites aux symboles informatiques n'ont pas permis d'aller bien loin. Il semble qu'un dialogue « avec Vygotsky » (1999) tel que l'entreprennent par exemple, Bronckart, Clot, Deleau, ou Vergnaud nous permettra d'approfondir ces questions...

L'ETUDE DES ACTES DE MEDIATION.

Médiation et activité du sujet

Au delà de l'accès en deuxième et/ou en troisième personne, la cristallisation fonctionnelle des conceptualisations et le caractère apparemment direct des perceptions posent donc un problème. Nous pouvons lever, en partie, la difficulté, en étudiant la genèse des gestes en liaison avec les actes de médiation de l'enseignant, ou, pour reprendre les termes de Vygotsky, en analysant le passage de l'interpsychologique à l'intrapsychologique.

Pour permettre aux enfants l'apprentissage de gestes, l'enseignant offre des théorèmes relativement grossiers; par exemple en volley-ball: « Quand tu es prêt du filet, tu fais une passe haute ».

Les médiations sont progressivement affinées par les interventions ponctuelles du médiateur pendant le déroulement des actions et par l'activité même du sujet qui est le seul, in fine, à pouvoir et devoir conceptualiser la situation vécue. D'où la nécessité de coupler le constructivisme individuel de Piaget et le constructivisme social de Vygotsky.

La dialectique médiation/activité du sujet lève en partie le paradoxe selon lequel les médiations hu-

maines seraient de première importance dans l'apprentissage des gestes alors que les signifiants langagiers n'auraient qu'une place réduite.

La construction des connaissances en acte, qui sous-tendent l'efficacité gestuelle, dépend bien, en partie, du langage et de la médiation d'autrui. Mais ensuite, elle doit, selon « la loi de la double formation » (Rivière, 1990), être prise en charge par le sujet-apprenant, dans son activité propre.

La zone de proche développement, un concept scientifique?

Le médiateur soutient donc l'activité du sujet et cherche à pallier les insuffisances des schèmes en cours de construction.

Ainsi, l'intensité de l'aide apportée par l'enseignant peut diminuer progressivement pour finalement disparaître. Cette hypothèse s'avère très riche pour analyser les actes de médiations. Le médiateur tentera par exemple de remplacer la démonstration par le discours, par le silence et l'observation afin de naviguer au plus près de la « zone proximale de développement » du sujet. Ces analyses sont confirmées par les didacticiens pour qui, d'une part, « l'objectif d'une situation didactique et a-didactique est de s'effacer pour permettre à l'élève d'utiliser ses acquis dans de nouveaux contextes : des situations non didactiques » (Joannert et Vander Borgh, p.188, 1999), et pour qui, d'autre part « cette dialectique entre un maître et des élèves, à propos d'un savoir et à travers la zone proximale de développement, est générée par le contrat didactique » (p.185, op.cit.).

Pour effectuer ces actes de médiation l'enseignant doit identifier le niveau de connaissances des élèves. Ce niveau de connaissances constitue un concept pragmatique (Pastré, 1999) qui organise, en partie, l'activité du médiateur.

D'autres concepts pragmatiques, plus périphériques, mais aussi plus spécifiques à l'enseignement de l'EPS nécessitent une analyse approfondie. Ainsi, les spécialistes d'un domaine utilisent-ils des « concepts pragmatiques » de haut niveau pour étudier, analyser et transmettre des gestes spécifiques. Vigarello et Vivès (1985) nous en offrent un aperçu dans leur travail sur la technique corporelle et le discours technique à propos du saut en longueur [5]. Pour eux, la transmission des techniques corporelles nécessite, à certains moments, d'avoir recours à des procédés particuliers tel que l'usage des métaphores qui « ne peut éviter l'introduction du flou et de l'indéterminé dans l'analyse elle-même » (p.269). Il est, par exemple, « difficile de donner au « griffé » une interprétation précise et totalement concrétisable. Difficilement précise parce que le « griffé » renvoie beaucoup plus à une sensation qu'à une délimitation spatiale totalement géométrisable. (...) Difficilement concrétisable, enfin, parce que la sensation se cerne mal et qu'il n'est pas possible de la traduire en termes rigoureux » (p.270).

L'analyse des actes de médiation

L'analyse des actes de médiation met sur la sel-

lette le statut même du concept de ZPD auquel on prête tous les signes extérieurs de richesse et qui nourrit tant de travaux dans le monde anglo-saxon [6]. En effet ce concept n'est pas assez questionné et quand il l'est, c'est éventuellement pour le compromettre avec l'orthodoxie cognitiviste et plus particulièrement avec le modèle ACT (Adaptive Character of Thought) d'Anderson (Wood, 1996).

Pour rendre le concept de ZPD opératoire, il est nécessaire à l'instar de Weil-Barais (1994) de le référer à des contenus précis. Sur ce point, la psychologie russe n'est probablement pas assez analytique et opératoire (les écrits de Vygotsky (1934/1997) comme ceux de Léontiev (1984) se situent souvent à un niveau de généralité un peu trop haut, et donc trop vague). Ainsi, le recours à une analyse épistémologique [7] des contenus permettrait de penser les déplacements de la ZPD en termes de passage d'une forme d'organisation de l'activité à une autre et d'une conceptualisation à une autre.

Or, ce caractère dynamique montre aussi la difficulté de définir par avance ce potentiel de développement qui évoluerait à mesure que l'enseignant distille ses actes et que l'élève s'approprie les connaissances. Certes, la ZPD dépendrait de la qualité de la médiation. Mais on risque aussi de se retrouver devant une circularité dans laquelle on définit la médiation à l'aune de la « zone de construction » et celle-ci à l'aune de la qualité de l'étayage. On est enclin à se demander si l'enseignant à ce moment agit à la marge de la ZPD de l'élève en fonction des possibilités de l'élève... ou des siennes propres?

Ainsi, en se focalisant sur la ZPD, qui rappelons-le, véhicule la signification qu'on peut dépasser le niveau actuel de l'enfant, ne limite-t-on pas, paradoxalement, les possibilités de développement des apprenants? La ZPD est difficile à définir tant ce que l'élève sait faire avec l'aide de l'enseignant dépend de la qualité de cette aide. Elle est alors un concept a posteriori et pragmatique, qui reflète les catégories dont dispose les enseignants pour conduire la classe et par la même traiter la contingence. Il est important pour le chercheur de savoir comment l'enseignant agit, quels indices il prend en compte pour apprécier le niveau de maîtrise des élèves et ce qu'il en fait.

Les praticiens ont un temps d'avance sur les chercheurs (ce qu'au demeurant Vygotski est le premier à reconnaître avec beaucoup de chercheurs en éducation d'ailleurs).

Les chercheurs dont les analyses sont inévitablement partielles et partiales ne devraient-ils pas éviter le ton péremptoire et prescriptif de la rationalité technique et adopter la posture, plus modeste, de l'épistémologie de la pratique dont fait écho Schön (1996) lorsque, entre autre, il affirme qu'il y a une mutualité potentielle de l'intérêt réciproque des praticiens et des chercheurs, qui peut être exploité par le processus de collaboration réflexive sur la prati-

que».

Les analyses de la linguistique pragmatique.

Dans le cas, bien spécifique, des interactions didactiques, la linguistique pragmatique semble pouvoir mettre un peu d'ordre et faciliter l'interprétation des corpus obtenus par l'observation de l'enseignant en classe (voir Zaragosa). Il n'en reste pas moins qu'il faut, avec Roulet (1987), Searle (1992) ou Trognon (1993) réfléchir aux possibilités et aux limites, de la théorie des actes de langage dans l'analyse de la conversation d'une part, et nous demander, d'autre part, comment, et à quelles conditions, on peut appliquer le même cadre à l'analyse des interactions dans les activités finalisées. Pour Searle (1992), effectuer une analyse des conversations se calquant sur une analyse des actes de langage ne permet pas d'en faire émerger les règles qui les régissent et se faisant n'explique rien. Il met en évidence le caractère inadéquate des maximes de Grice d'une part et de l'ethnométhodologie des conversations d'autre part, pour expliquer les interactions verbales. Searle nous dit, par exemple, que les tours de paroles ne constituent pas des règles simplement parce que personne ne les suit. Il illustre son propos en montrant que, tout comme pour les conversations, on peut décrire une promenade (continuer, s'arrêter, repartir) sans pour autant l'expliquer. On pourrait encore se pencher sur les notions de « background » et d'« intentionnalité partagée » (shared intentionality) qui paraissent cruciales à Searle pour comprendre les discours. Mais aller plus avant dans ces interrogations dépasse le cadre de cette intervention.

En remarque conclusive, on peut se demander ce que la logique illocutoire apporte de décisif pour l'analyse des actes de médiation, eu égard à l'investissement considérable que demandent les analyses linguistiques. On peut aussi se demander si ce retour de la logique dans l'analyse de la signification et de l'usage du langage ne doit pas être affinée par la prise en compte des conceptualisations effectives. On peut encore souligner l'importance de coupler, dans une « posture analytique », les analyses linguistiques avec des entretiens, car, pour reprendre les propos de Demazière et Dubar « la parole ne véhicule pas seulement des significations mais aussi des sens qui échappent à la seule analyse linguistique » (1997, p.34)...

CONCLUSION

Tout comme P.Vermersch développe une « herméneutique de l'œuvre de Husserl centrée sur la pragmatique de la méthode phénoménologique envisagée dans sa dimension artisanale » (1999, p.6), je cherche à mettre en œuvre certains éléments de la méthodologie de Vygotsky. Le travail de Vygotsky s'inscrit (surtout) dans le champ de la psychologie et non dans celui de la philosophie comme celui de Husserl ; pourtant l'absence de traduction en français de ses œuvres complètes, la perte irrémédiable d'une partie de ses écrits, ou encore la particularité de sa méthode, la rendent difficilement opérationnalisable.

A terme, je pense qu'il est possible de coupler les expérimentations de Vygotsky avec des entretiens d'explicitation même si cet auteur critique vivement l'introspection. Il me semble qu'une véritable triangulation nécessite une réflexion épistémologique permettant, dans une perspective dialectique, de dépasser des points de vue apparemment contraire.

Pour finir, je rappellerai que les conceptualisations propres aux gestes sont difficilement exprimables ce qui n'incite pas les spécialistes du domaine, déjà méfiant envers les verbalisations, à prendre en compte la parole des gens. Il me semble cependant que nous ne pourrions réellement débattre sur ce sujet que lorsqu'une véritable psychologie phénoménologique sera développée et mise en œuvre dans le cadre de l'étude de l'apprentissage/enseignement des pratiques physiques et sportives ; en espérant qu'une telle approche ne subisse pas trop rapidement les critiques a priori et non fondées qu'a subi l'introspection (Vermersch, 1997)...

[1] Quoiqu'il en soit, les processus cognitifs mobilisés dans une activité gestuelle sont des processus psychologiques supérieurs qui peuvent être analysés dans un cadre vygotkien comme tendent à le montrer les travaux de Zaporozhets ou de Luria sur l'organisation motrice (Rivière, 1990).

[2] Cependant, seule des investigations poussées, prenant appui sur une méthodologie en première et deuxième personne, nous dirons, à l'avenir, ce que les sujets peuvent restituer de leur activité motrice. Il s'agira également d'étudier dans quelle mesure les prises de conscience occasionnées accroissent les compétences des personnes...

[3] Sans une telle réflexion méthodologique, un cadre théorique qui cherche à aller au cœur des conceptualisations, comme la théorie des champs conceptuels, risque, au niveau de ses investigations, de s'arrêter à la surface des phénomènes.

[4] L'étude psychologique du geste est un révélateur de tout ce qui oppose les différents courants de recherche (traitement de l'information, cognition située, éaction, théorie écologique approche dynamique...). Une théorie de la conceptualisation, prenant appui sur la sémiotique, doit pouvoir transcender les lignes de fracture essentielles, notamment si on prend toute la mesure du concept d'invariant opératoire, lequel permet d'étendre la signification de l'idée de représentation.

[5] Parmi les sources du discours technique, les auteurs mentionnent la référence à l'expérience du terrain et ajoutent que « la façon dont se constitue un tel savoir n'est interrogée dans aucun des textes du corpus » (p.267). L'analyse des actes de médiation de l'enseignant ou de l'entraîneur peut participer de cette interrogation.

[6] Voir par exemple les travaux de Rogoff (1986, 1990), de Rogoff et Wertsch (1984), de Newman & al (1989), de Tharp et Gallimore (1988)...

[7] Qui semble délicates et peu ébauchées en Sciences et techniques des activités physiques et sportives (STAPS) même si les recherches en didactique de l'INRP mettent, en partie, l'accent sur ces analyses comme l'illustre le travail de Goirand (1998).

Chers vous,
 Il y a quelques mois, voir quelques années, j'écrivais dans ce qui était à l'époque le journal du GREX, mon irritation, mon incompréhension à propos d'Husserl. Pourquoi fallait-il nous intéresser à un philosophe aux écrits aussi hermétiques ? Cependant, je lisais les articles de Pierre à son propos, plus pour rester dans la tendance comme on dit dans la mode que par véritable intérêt. Bien souvent j'avais l'impression que cela restait des phrases désincarnées, qui ne faisaient pas sens pour moi et je ne voyais pas comment cela pouvait s'intégrer ou apporter quelque chose à ma pratique.
 Et pourtant, un jour, alors que j'animais un stage de P.N.L., je m'entendis dire : "le problème est d'arriver à **opérer une réduction** !" Je parlais le husserlien !

Comment en suis-je arrivée à faire cette réflexion ?
 A ce moment du stage, nous abordions la relation au temps en utilisant le concept de Ligne du Temps. Il s'agissait pour les participants de mettre au jour leur représentation mentale du temps et de la spatialiser. Pour cela, ils devaient choisir une activité quotidienne répétitive (se laver les dents par exemple) et évoquer le moment où ils l'avaient effectuée : le matin même, puis la veille, la semaine précédente, le mois passé et ainsi remonter dans le temps puis faire la même chose pour le futur en se projetant dans demain, une semaine, un mois, un an etc. Pour chaque évocation, ils devaient s'imaginer la placer quelque part dans l'espace. Pour certains, ceci se fit tout seul, pour d'autres ce fut difficile, et même très difficile. Ce qui m'amena à me poser la question : "qu'est ce qui provoque cette difficulté ?". Je découvris ainsi que, pour réaliser cette opération de placer les situations dans l'espace, il était nécessaire de se dessaisir du contenu de la situation, de l'objet (noème), pour s'intéresser à l'enveloppe, la structure de cet objet. Et cette opération de dessaisissement ne peut se faire sans opérer une réduction. Le diagnostic étant posé, il ne restait qu'à apprendre aux participants à opérer cette réduction ! Je me souviens d'avoir utilisé les sous modalités et que cela avait donné des résultats intéressants. Cependant, je gardais à l'intérieur de moi une impression de "bidouillage" ! Il me manquait des mots pour pouvoir formaliser. Maintenant, et ceci est un autre élément de la pensée de Husserl que j'ai intégré, je sais qu'il s'agit d'orienter la pensée des individus vers un aspect ou vers un autre, de les aider à considérer ce qu'ils **prennent pour thème**, de les amener à prendre conscience qu'un même objet de pensée peut être abordé sous différentes facettes.

L'autre lien entre les concepts d'Husserl et la formation à l'explicitation, cette fois-ci, se fit avec les trois index : singularité, présentification et remplissement intuitif (article sur les problèmes de validation P. Vermersch GREX n°14, mars 1996 p.3).

A propos d'une remarque faite par un participant au sujet des deux outils (outil contexte et outil impression) pour aider à la mise en évocation, remarque qui disait « quand la question sur l'impression liée à la situation

m'a été posée ça n'a pas été pareil que la question sur le contexte, ça ne m'a pas demandé le même effort pour répondre », je me rendis compte que la question sur le contexte concernait la singularité, et la question sur les impressions, la présentification. Il m'est apparu, à ce moment là, que ces deux outils présentés comme interchangeables touchaient des aspects de l'activité évocatrice de nature différente et que, en conséquence, nous attirions l'attention du sujet sur des éléments n'appartenant pas au même plan.

L'outil contexte amène à stimuler la prise d'informations sur des informations extérieures au sujet : il peut rester descriptif, ne pas s'impliquer, sa parole peut être non incarnée. Identifier la singularité d'une situation peut se faire en position d'observateur.

Il en va tout autrement avec l'outil impression, il stimule le sujet comme vivant dans la situation, la prise d'information ne peut se faire que si le sujet revit sensoriellement la situation, de l'intérieur. S'informer sur les impressions et évaluer le degré de présentification ne peuvent se faire qu'en position de parole incarnée. Ceci amène le sujet à développer une compétence d'observateur-évaluateur de lui-même, autrement dit une métaposition.

Cependant, le point commun entre ces deux outils, et c'est ce qui motive de les présenter comme étant du même registre, est qu'ils modifient l'activité mentale du sujet, pour utiliser la terminologie de Husserl, on amène le sujet à changer **l'orientation de son attention**. On le fait passer d'un remarqué primaire à un remarqué secondaire ou à un co-remarqué.

En vous écrivant je constate que tous ces termes : prendre pour thème, remarqué primaire, co-remarqué, réduction etc. font maintenant partie de ma musique intérieure de même que les informations satellites de l'action. Cela me sert de boussole et me permet de m'orienter et d'orienter l'autre dans le questionnement. Quand je forme à l'explicitation, je ne les utilise pas en tant que tel, je ne dis pas : "Que prenez-vous pour thème ?", ou "attention, on opère une réduction dans ce travail", par contre j'attire l'attention des stagiaires sur ce sur quoi ils sont focalisés comme questionneur ou sur quoi est focalisé leur interlocuteur, sur ce qu'ils laissent dans l'ombre, ce qui est à la frange, ce qui pourrait être éclairé. Je les invite à devenir les éclairagistes de la situation qui en braquant leurs projecteurs déplacent l'attention de leur interlocuteur d'objet en objet.

Comme vous pouvez vous en rendre compte, la pensée d'Husserl s'est immiscée en moi, sachez cependant que je ne le lis toujours pas dans le texte, par contre je lis plus ou moins consciencieusement les articles de Pierre et j'écoute de façon plus ou moins attentive les débats sur le sujet ! Et, manifestement, mon inconscient d'apprenante fait bon usage de ce qu'il entend.

J'espère que ces quelques lignes vous donneront des idées ou vous aideront à votre tour à faire des liens !

Catherine Le Hir