

Étude de la pratique d'animation
de l'expert Michel Tozzi :
ses caractéristiques et sa singularité.

Valérie Saint-Dizier de Almeida

Psychologie – ergonomie
Laboratoire InterPsy – MSH Lorraine
Université de Lorraine

Séminaire d'automne 2015 du Laboratoire LiDiLEM
Grenoble 7-9 octobre 2015

Etude dans une visée de formation

Objectif des psychologues ergonomes : comprendre les activités de travail pour :

- établir des diagnostics
- élaborer des formations
- améliorer le bien-être et la qualité du travail des professionnels

Former à la conduite de DVP => étudier l'activité d'animation

Grâce au corpus capitalisé et le projet 2LAPRE une première étude a porté sur la conduite de 3 enseignantes ayant des profils différents.

Restitution des principaux résultats car c'est à leur lumière qu'il s'agira de montrer la singularité de l'animation produite par l'expert : Michel Tozzi.



Indications sur les enseignantes

9 DVP extraites du corpus capitalisé par E. Auriac-Slusarczyk & L. Fraczak (2011-2014)

L'enseignante	Ancienneté	PEMF	Précisions chronologiques	Niveau classe
E1	2 ans	non	11 ^{ème} « effort » 23 ^{ème} « partager » 24 ^{ème} « tomber malheureux »	CP
E2	11ans	non	11 ^{ème} « œuf-poule » 20 ^{ème} « police » 21 ^{ème} « sécurité »	CE1-CE2
E3	24 ans	oui	11 ^{ème} « argent » 17 ^{ème} « vie prêtée » 18 ^{ème} « bagarre »	CM2

Consignes données sur la conduite d'animation

- favoriser la curiosité,
- approfondir les mots chargés conceptuellement,
- animation libre avec reformulation si possible,
- ne pas tenter de coincer les propos,
- laisser aller les prises de paroles,
- faire 3 mini synthèses dans une discussion,
- ne pas hésiter à intervenir pour donner son point de vue,
- ne pas être moralisatrice.

Etude des DVP

- **Dimension architecturale** : Identification des phases, séquences et de leur articulation (Roulet et al. 85)
- **Dimension communicationnelle (réseaux de communication)** : les Boucles Conversationnelles (Specogna)
- **Dimension opératoire** : les fonctions réalisées à travers les comportements enseignants

L'architecture des DVP

Architecture et contribution des enseignants à l'organisation de l'activité

- Une planification pensée à priori (pour, contre)
- Une planification induite par les productions des élèves
- Une planification minimale

Les BC : (An/élé) et qqe fois (An/élé/élé)

Interventions initiatives (qui initient des phases) ou réactives initiatives (qui initient des phases mais sur la base de ce qui a déjà été produit) adressées au collectif	Apport : rappelle la consigne	
	Apport : fait une synthèse	
	Apport : (pré) clôture la séance	
	Demande de (pré) clôturer	
	Demande de faire une synthèse	
	Demande des prises de parole	
	Demande d'énoncer ou de se remémorer la question	
	Orienté vers un autre registre (généralité, factuel...)	
	Gère la dimension socio-émo-orga (conflit, humour, rappel à l'ordre)	
Interventions réactives adressées au collectif ou à un groupe d'élèves	Rappelle la consigne	
	Orienté vers un autre registre	
	Demande des approfondissements	
	Apporte une information	
	Gère la dimension socio-émotionnelle-organisationnelle (conflit, humour, rappel à l'ordre, rappel de consignes...)	
Interventions réactives adressées à un élève	Affecte la parole	
	Concourt à rendre intelligible (cas où la production de l'élève n'est pas suffisamment claire, précise, correctement formulée...)	Apport : Informe d'un terme adéquat
		Apport : rectifie une erreur de formulation, une erreur grammaticale
		Apport : clarifie le discours
		Demande de clarifier le discours
		Demande de rectifier une formulation, une erreur grammaticale
		Demande une formulation adaptée
		Demande des informations complémentaires
		Ratifie (via la réitération d'une proposition ou d'un segment, un phatique)
		Apport : soumettre une déduction
Guide, assiste, approfondit (cas où la production de l'élève est bien comprise)	Demande d'approfondir dans le même registre	

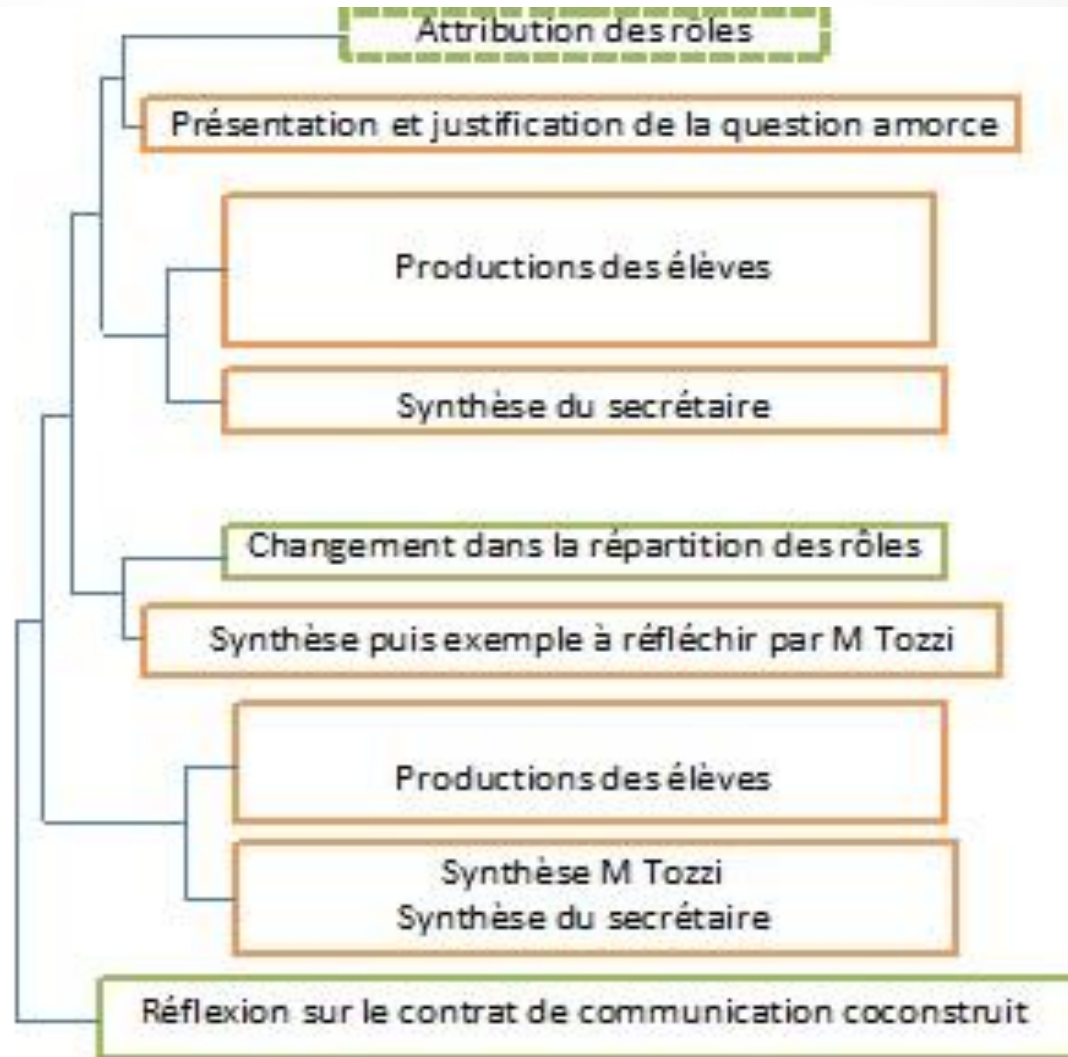
Grille d'analyse des comportements enseignants

		E1 (CP)		E2 (CE1-2)		E3 (CM2)			
		oi	ei	oi	ei	oi	ei		
Interventions adressée au collectif	Gestion organisationnelle-émotionnelle		71	39.47	15	33.46	27	40.07	
	Gestion de la tâche	Apport	29	18.16	7	15.40	16	18.44	
		Demande	41	28.99	6	24.58	36	29.43	
Interventions réactives adressées à un élève ou à un petit groupe d'élèves	Gestion organisationnelle-émotionnelle		192	288.13	389	244.31	244	292.56	
	Gestion de la tâche	Rendre intelligible	Apport	162	122.24	54	103.65	134	124.11
			Demande	46	54.13	52	45.90	57	54.97
		Guider, assister, approfondir	Apport	21	19.91	1	16.88	35	20.21
			Demande	89	79.98	28	67.82	112	81.21

Tableau : Occurrences des actions opératoires par catégorie pour chacun des enseignants (E1, E2, E3).

$$\chi^2 (14) = 298.8259, p < .01$$

L'architecture de la discussion



Les BC

- Des BC classiques
- Des BC impliquant un deuxième enfant **mais** à la demande de l'animateur

Les fonctions opératoires

	Gestion organisationnelle-émotionnelle		
Interventions adressée au collectif	Gestion de la tâche	Apport	
		Demande	
Interventions réactives adressées à un élève ou à un petit groupe d'élèves	Gestion organisationnelle-émotionnelle		
	Gestion de la tâche	Rendre intelligible	Apport
			Demande
	Gestion de la tâche	Guider, assister, approfondir	Apport
Demande			

Tableau : Répartition par intervenants des fonctions opératoires :
M. Tozzi en rose pâle, le Président ou la secrétaire en vert, en violet M Tozzi, Pdt et/ou Secrétaire et/ou philosophe)

Interventions initiatives (qui initient des phases) ou réactives initiatives (qui initient des phases mais sur la base de ce qui a déjà été produit) adressées au collectif	Apport : justifie la question amorcée	
	Apport : fait une synthèse	
	Demande : faire une synthèse	
	Orienté vers un autre registre : soumission d'un exemple à discuter	
	Gère la dimension socio-émo-orga (réfléchir avant de parler) nouveau	
	Produire une activité réflexive sur le contrat de communication, les rôles joués (nouveau)	
Interventions réactives adressées à un élève	Affecte la parole	
	Demande des approfondissements ou des éclaircissements à un autre élève qui n'a jamais pris la parole	
	Affecte la parole à un élève qui ne l'a pas demandé (nouveau qd élèves)	
	Concourt à rendre intelligible (cas où la production de l'élève n'est pas suffisamment claire, précise, correctement formulée...) et/ou méta-communique (nouveau)	Apport : clarifie le discours
		Apport : catégorise le discours en référence à la terminologie pour décrire la méthodologie de la philosophie (exemple, argument, thèse) (nouveau)
		Apport : introduit des concepts philo : la justice, l'égalité (nouveau)
	Guide, assiste, approfondit (cas où la production de l'élève est bien comprise)	Demande des informations complémentaires
Apport : soumettre une déduction (complexe)		
Demande d'approfondir dans le même registre		
	Orienté vers un autre registre	

Les singularités :

au niveau socio-organisationnel

**La prise en charge par les élèves de rôles occupés
« classiquement » par les animatrices**

- Rôles au niveau de la sphère sociale : signaler l'ouverture de la discussion, affecter la parole (Président)
- Rôles au niveau de la sphère instrumentale/tâche : prendre des notes, restituer la synthèse (secrétaire)
- Rôle d'observateurs (observation puis interventions lors de l'activité de débriefing)
- Rôle de philosophe pour ceux qui traitent de la question amorce

Les singularités :

sensibilisation à la philosophie

- Les élèves qui traitent de la question amorce sont qualifiés de « philosophes »
- Interventions réactives introduisant des objets de la philosophie : l'égalité, la justice (non repris en tant qu'objet par les élèves « c'est pas juste », « les inégalités... »)
- Métadiscours en employant la terminologie utilisée pour décrire le cheminement de la pensée philosophique: « c'est une thèse », « c'est un argument »., « c'est un exemple », « c'est une expérience.. »
 - ⇔ une caractérisation du discours en utilisant les catégorie de la philosophie

Les singularités :

un contrat objet à réflexion

- **Définition** : Le contrat renseigne sur « ce qui peut être dit ou fait dans une situation donnée, de connaître les objets que l'on peut "mettre en communication" ainsi que la manière de le faire. » (Vion, 1992).

OBSERVATIONS :

- Le contrat de communication se coconstruit au gré de l'activité,
- Des manques de précision sont comblés au gré du processus : qu'est ce qu'on transcrit lorsque l'on est secrétaire (idée + nom)
- Le contrat est objet à discussion/réflexion au cours de processus.(c'est bien de donner la parole à ceux qui n'ont pas parlé mais ne pas les obliger).
- Le contrat fait l'objet d'une réflexion collective en fin de séance
- Conduire une activité réflexive repose sur différentes ressources, ce qui s'est produit, ce que l'on a éprouvé au niveau émotionnel, ce qu'on pense avoir fait, ce que les observateurs en disent.

Les singularités :

un contrat objet à réflexion

- => il ressort
 - que l'organisation, les rôles accomplis et prescrits peuvent être objet à réflexion
 - que la réflexion peut déboucher sur des prises de décision pouvant impacter le contrat de communication futur :
 - (Président) il lancera des perches à ceux qui ne parlent pas mais ils pourront ne pas la saisir.
 - (secrétaire) il ne notera plus les noms des philosophes mais uniquement les idées (peut-être approfondir les fonctions de la synthèse avec apports enseignant)
 - (secrétaire) : à quel moment faire la synthèse ? Non stabilisé dans la discussion (l'emploi de l'imparfait par M Tozzi, la synthèse de M. Tozzi)

Apports pour les élèves :

DES INFORMATIONS SUR LES COLLECTIFS :

- La conduite d'une activité collective suppose des rôles différents qui sont complémentaires
- La conduite d'une activité collective suppose de gérer la sphère socio-organisationnelle et la sphère de la tâche
- Qu'un même élève peut jouer différents rôles.
- Que les rôles peuvent être objet à réflexion et peuvent être redéfinis

Cela permet d'introduire une flexibilité au niveau de la régulation relationnelle



Quelques pistes de réflexion

- Pour chacun des rôles (observateur, président, secrétaire, mais aussi le reformulateur), à partir de quel niveau scolaire peut-on demander ceci aux élèves ?
- Doit-on proposer des phases de réflexion sur la dimension socio-organisationnelle (à quoi ça sert d'être observateur ?) et sur la dimension instrumentale (à quoi ça sert les DVP) ? À quelle fréquence ? Pour quel niveau ?
- **A partir de quel niveau doit-on sensibiliser à la philosophie, ?**
 - En injectant des objets de la philo (la justice, l'égalité),
 - En dénommant les élèves de philosophes,
 - En décrivant les productions grâce à la terminologie utilisé en philo pour décrire le cheminement de la réflexion philosophique (thèse, argument, exemple)

Quelques pistes de réflexion

- **Doit-on évaluer positivement les productions des élèves** (c'est intéressant, c'est bien ???)
- **Doit-on impliquer d'autres élèves dans les Boucles Conversationnelles** - sans que le président ne se sente dépossédé de sa mission ?
- **Concernant les synthèses, les relances, certaines sont complexes et longues certaines sont des déductions exploitant des éléments lointains. Doit-on former les enseignants à cette pratique ?**
- **Quel est le rôle de l'adulte ? Dans quelle mesure, peut-il apporter des informations, des idées, des arguments ?**
 - Dans le cadre des discussions philo
 - Dans le cadre de l'activité réflexive :
 - Exemple : « doit-on noter les noms des philosophes ? » pourrait conduire à traiter de la fonction des synthèses (mémoire externe et/ou Somme de travail effectuée et/ou servir de base de connaissance pour d'autres activités ?

Publication des travaux

La méthodologie exposée est présentée dans :

Saint-Dizier de Almeida, V., Specogna, A., & Luxembourger, C. (à paraître en janvier 2016). L'activité communicationnelle enseignante lors des discussions à visée philosophique. *Revue Recherches en Education*, 24,

Les résultats de cette analyse et les recommandations qui en émergent sont à paraître dans les actes de :

Auriac-Slusarzyk, E. & Saint-Dizier de Almeida, V. (2015). L'étude de DVP authentiques pour concevoir des formations à l'animation de ces discussions. *ESREA Access, Learning Careers and Identities Network "Continuity and Discontinuity in Learning Careers: Potentials for a Learning Space in a Changing World*. University of Seville, Spain 25 – 27 November, 2015.

