

L'entretien  
d'explicitation  
avec  
de jeunes enfants

Agnès Thabuy

et Maryse Maurel

## Présentation du dossier

On nous pose souvent ces questions :

Et avec les petits ?

Est-ce qu'il est possible de faire un entretien d'explicitation avec de jeunes enfants ?

Et à partir de quel âge ?

La réponse à la première question est "oui" et le but de ce dossier est de proposer des exemples réels puisés dans nos pratiques.

Pour la deuxième question, nous pouvons seulement dire que le plus jeune enfant de nos exemples avait 5 ans au moment de l'entretien.

Nous posons nous-mêmes une autre question : Quel est l'intérêt de conduire des entretiens d'explicitation avec de jeunes enfants ?

La réponse est bien sûr "le même qu'avec les adultes", le but est de s'informer du déroulement d'une action effectuée par l'enfant en l'aidant en même temps à contacter son monde intérieur et à prendre conscience de tout ce qu'il a fait (s'informer et aider le sujet à s'informer). Cela vaut pour des maîtres d'école, pour des orthophonistes ou logopédistes, pour des parents ou des proches, ou tout autre personne voulant aider un enfant à s'intéresser à son propre fonctionnement.

Nous allons vous présenter quelques exemples relevés à l'école maternelle et à l'école primaire ou avec des enfants de l'âge correspondant.

Nous espérons que ces exemples vous aideront à tenter l'aventure avec vos "petits", qu'ils soient vos élèves, vos patients, vos clients ou peut-être tout simplement des membres de votre famille ou de votre entourage. D'après notre expérience, les enfants adorent faire des entretiens et être enregistrés "comme les grands". Il suffit juste de les aider à trouver le chemin de leur monde intérieur comme nous le faisons avec les grands. Et comme les grands, ils sont fascinés par cette découverte.

Le texte qui ouvre ce dossier est un chapitre du livre *Pratiques de l'entretien d'explicitation*, publié en 1997 chez ESF et retiré de la vente depuis quelques années. Vous pourrez trouver l'ouvrage complet sur le site du GREX. Ce texte-chapitre, écrit par Agnès Thabuy, concerne la pratique des maîtres E en RASED, enseignants spécialisés de l'école primaire dont elle a assuré la formation et le suivi pendant plus de 20 ans, d'abord en tant que conseillère pédagogique puis en tant qu'enseignante en IUFM.

Nous avons fait le choix de présenter à la suite les versions longues (transcriptions complètes et analyses fines) de deux des exemples abordés succinctement dans ce texte-chapitre. "Le difficile métier d'élève : entretien avec Ludovic", qui date de 1995, est un entretien de 30 minutes mené avec un élève en très grande difficulté, y compris langagière, qui met en lumière les différentes facettes de l'expertise de l'intervieweur et ce que peut être la souffrance d'un élève qui n'a pas les clés pour réussir. "Accéder à la logique singulière d'un élève : entretien avec Karim", qui date de 1993, est un entretien beaucoup plus court, mené sur le vif, dont les effets sur la réussite de l'élève et sur la pratique de l'enseignante de classe s'avèrent particulièrement positifs.

"Constance, un entretien en grande section de maternelle" a fait l'objet en 1994 d'une brochure de la collection *Protocole du GREX*, collection abandonnée depuis puisque tout est publié maintenant dans *Explicititer*. Il date donc des débuts du GREX et des débuts de la pratique de l'explicitation en classe (l'entretien a été mené en 1992).

Après ces quatre longs textes, vous trouverez une série de petits textes parus dans *Explicititer* entre 1998 et 2009. Ils sont là pour porter témoignage de ce que produit l'explicitation auprès de jeunes

enfants.

Nous terminerons ce dossier de façon très prometteuse avec deux textes plus récents et argumentés. En 2011, Sonja Pillet, conseillère pédagogique, membre du GREX et d'Antenne Suisse Explication nous a offert un très joli article sur une intervention non programmée mais riche d'enseignement lors d'une visite de supervision. En revenant sur cet article, Agnès Thabuy analyse les effets de l'intervention de Sonja sur les différents protagonistes. Excellente façon de conclure ce dossier.

Bonne lecture.

Maryse Maurel

Adresse du site du GREX

<http://www.grex2.com/>

# Table des matières

<b>Apprendre à se mettre "entre parenthèses" : l'exemple de l' AIS</b>	
<i>Agnès Thabuy</i> .....	<b>1</b>
1. Installer une autre attitude de l'élève face à la relation d'aide .....	2
2. Dénouer des situations conflictuelles .....	5
3. Comprendre le fonctionnement spécifique d'un élève .....	6
Conclusion .....	16
<b>Le difficile métier d'élève de CP : entretien avec Ludovic</b>	
<i>Ghislaine Courtot et Agnès Thabuy</i> .....	<b>18</b>
Introduction (A. Thabuy) .....	18
1. L'ante-début de l'entretien (G. Courtot) .....	19
2. L'entretien .....	19
3. La post-fin de l'entretien (G. Courtot) .....	31
4. Ludovic, un an après (G. Courtot) .....	32
<b>Accéder à la logique singulière d'un élève : entretien avec Karim</b>	
<i>Agnès Thabuy</i> .....	<b>33</b>
1. Contexte général .....	33
2. Une production « aberrante » .....	34
3. Intervention de l'enseignante spécialisée .....	34
4. Commentaires .....	37
En guise de conclusion .....	39
<b>Constance : un entretien en grande section de maternelle</b>	
<i>Agnès Thabuy, Pierre Vermersch, Pierre-André Dupuis</i> .....	<b>41</b>
1. Le concept de mot en grande section (Agnès Thabuy) .....	41
2. Éléments d'analyse (Pierre Vermersch) .....	56
3. Analyse des étapes d'appropriation de la règle (Pierre-André Dupuis) .....	63
<b>En maternelle</b>	
<i>Véronique MILLERY</i> .....	<b>65</b>
<b>CÉDRIC, le 5 octobre 1998</b>	
<i>Catherine Lahmy</i> .....	<b>66</b>
<b>Un exemple : Samanta en CM1 La décomposition des nombres</b>	
<i>Claudine Martinez</i> .....	<b>72</b>
Contexte (C. Martinez) .....	72
L'événementiel / description de la séquence (C. Martinez) .....	72
Commentaire de l'exemple (M. Maurel) .....	74
<b>Paul et la géométrie</b>	
<i>Armelle Hémet</i> .....	<b>76</b>
<b>Gabriel, Mina, les maths et l'explicitation, un quatuor efficace</b>	
<i>Maryse Maurel</i> .....	<b>78</b>
<b>Du « parce que » à l'éveil du savoir enfoui. L'aide à l'explicitation</b>	
<i>Sonja Pillet</i> .....	<b>82</b>
<b>L'art d'autoriser en s'autorisant</b>	
<i>Agnès Thabuy</i> .....	<b>86</b>

Paru dans VERMERSCH P., MAUREL M., (1997), *Pratiques de l'entretien d'explicitation*, ESF Paris, ouvrage disponible sur le site du GREX

## Apprendre à se mettre "entre parenthèses" : l'exemple de l' AIS<sup>1</sup>

Agnès Thabuy<sup>2</sup>

**Comment un enseignant spécialisé, chargé, dans le cadre des Réseaux d'Aides Spécialisées aux Elèves en Difficulté (RASED), de l'aide pédagogique à l'élève en difficulté dans ses apprentissages peut-il utiliser les techniques d'aide à l'explicitation ? En quoi cette utilisation, ponctuelle ou régulière, légère ou approfondie, lui permet-elle de mieux effectuer son travail ? Que signifie, pour cet enseignant spécialisé, la mise en œuvre de ces techniques dans sa relation à l'enfant ?**

**Plusieurs exemples d'entretiens avec des enfants jeunes (six-huit ans) serviront de points d'appui pour proposer des pistes de réponses à ces questions. Pour chaque exemple, l'interaction adulte-enfant sera examinée sous plusieurs aspects, pour ce qu'elle permet de comprendre du fonctionnement de l'élève et des difficultés qu'il rencontre, pour ce qu'elle permet de changer chez l'enfant et les membres de l'équipe éducative qui interagissent avec lui, et pour ce qu'elle nécessite en termes de savoir-faire et de savoir-être, d'attitudes de la part de l'enseignant spécialisé.**

Dans le cadre des dispositifs d'aides aux élèves en difficulté dans l'acquisition et la maîtrise des apprentissages fondamentaux à l'école primaire, le maître E est chargé du versant pédagogique des aides spécialisées<sup>3</sup>. Sa mission repose sur deux points d'appui :

- le principe de processus : l'idée d'évolutivité est centrale en pédagogie, particulièrement pour un enfant qui a des besoins particuliers à un moment donné de son cursus scolaire. Le maître E se situe du côté de l'aide cognitive. Après une évaluation diagnostique, il met en œuvre un projet pédagogique individualisé à court terme (deux à trois mois généralement), au bout duquel la prise en charge peut s'arrêter ou se poursuivre avec la mise en place d'un nouveau projet.
- le principe de partage des responsabilités : chaque projet, à l'initial et tout au long de sa mise en œuvre, doit être explicité dans le cadre d'un partenariat large (enseignants non spécialisés, parents d'élèves, autres membres du RASED, directeur d'école, éventuellement personnels d'une structure de soins ...), dans le but de préciser les termes d'une contractualisation nécessaire et d'articuler ce projet

---

<sup>1</sup> Depuis 2005, l' AIS (Adaptation et Intégration Scolaires) est devenue l'ASH (Adaptation et Scolarisation des élèves Handicapés)

<sup>2</sup> En 1997, Agnès Thabuy était conseillère pédagogique dans le Val d'Oise, sur une circonscription chargée de l'Adaptation et de l'Intégration scolaires (AIS). Ses différents axes de recherche s'articulent autour de la problématique de l'aide cognitive à l'élève en difficulté dans les apprentissages fondamentaux et de la formation des enseignants spécialisés et plus spécifiquement des maîtres E exerçant en Réseaux d'Aides Spécialisées aux Elèves en Difficulté (RASED).

Elle anime depuis plusieurs années des stages d'initiation et de perfectionnement à l'entretien d'explicitation et des groupes d'analyse des pratiques professionnelles avec des enseignants spécialisés exerçant dans différents dispositifs de l'éducation spécialisée. Avant de s'occuper de formation, Agnès Thabuy a été longtemps institutrice en école primaire, principalement en école maternelle.

<sup>3</sup> Les réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (RASED) ont été institués par la circulaire n°90-082 du 9 avril 1990. Le maître E est un professeur des écoles spécialisé, titulaire du CAPSAIS ou du CAPA-SH option E.

aux autres projets dans lesquels il s'insère (projet de classe, d'école, projet éducatif, projet thérapeutique dans certains cas).

Je me propose, dans ce qui suit, d'explorer comment certains maîtres E<sup>4</sup>, ayant suivi une formation longue sur plusieurs années aux techniques d'aide à l'explicitation, utilisent dans leurs pratiques quotidiennes tout ou partie des outils constituant l'entretien d'explicitation. Comment la maîtrise de ces outils peut-elle aider les maîtres E à mener à bien la tâche qui leur est confiée ? En quoi, pour ces enseignants, la mise en œuvre d'un tel questionnement auprès d'enfants jeunes (cinq à huit ans) est-elle la marque d'un changement d'attitude de l'adulte face à l'enfant, changement par rapport à une attitude "naturelle" d'enseignant à enseigné, changement par rapport à une conception courante de l'aide à un élève en difficulté ? Il ne s'agit plus d'apporter, de se mettre à la place de, de faire "plus de la même chose", mais d'être à l'écoute de l'enfant et de ses difficultés d'apprentissage. L'enseignant spécialisé doit apprendre à se mettre "entre parenthèses", comme l'a confié l'un d'entre eux, il doit installer un autre rapport au temps en prenant conscience qu'un objectif visé trop directement n'est jamais atteint, qu'une hypothèse, pour être fondée, nécessite un recueil préalable d'informations auprès de celui qui est le mieux à même de les fournir, et que rien ne remplace, dans ses effets directs et indirects, le poids d'une parole en première personne.

Pour étayer mon propos, je vais faire référence à deux types de situations : des entretiens enfant/maître E, entretiens enregistrés ou reconstitués après coup, et des entretiens maître E/intervieweur<sup>5</sup> dans le cadre d'une analyse des pratiques. Dans chaque type de situations, la personne en position d'accompagnateur a utilisé des techniques de l'entretien d'explicitation, soit pour mieux comprendre le fonctionnement du sujet (enfant ou adulte) à un moment donné, soit pour l'aider à s'auto-informer sur son fonctionnement propre et lui donner ainsi les moyens d'effectuer une prise de conscience soit enfin pour ces deux raisons à la fois.

Pour chacun des extraits retenus, j'ai organisé mon analyse en fonction de ma perception du but, conscientisé ou non, poursuivi par le maître dans sa pratique professionnelle.

## 1. Installer une autre attitude de l'élève face à la relation d'aide

Lorsque le maître E, pressé par le temps, dans le feu de l'action, questionne trop directement un élève, quand le vieux réflexe du "pourquoi" ou de la demande d'explications resurgit, l'enfant, surtout quand il est en grande difficulté, oppose souvent une attitude de refus face à l'investigation de l'adulte qui est perçue comme une volonté exclusive de souligner l'erreur pour la sanctionner.

Cependant, interrogés sur les effets de leur formation à l'entretien d'explicitation, certains enseignants spécialisés disent avoir pu adapter, voire modifier radicalement leur attitude pour débloquer cette situation. Ce qu'ils mettent en avant, c'est la conviction que tout élève possède des ressources insoupçonnées sur lesquelles il est indispensable de s'appuyer, et l'attention constante qu'ils portent aux messages verbaux et non-verbaux que chaque enfant leur envoie.

Les deux exemples que relate G. me semblent significatifs des effets d'une telle attitude de l'enseignant. La modification du type de questions de l'adulte, associée à un changement de posture, entraîne une modification de l'attitude de l'élève face à la relation d'aide. Le passage du "pourquoi" accusateur, qui renforce le regard sur l'erreur, au "comment" dynamisant, redonne l'initiative à l'enfant.

Mathieu et Amélie, ainsi que les autres élèves de leur groupe de soutien, sont mis en situation d'exécuter une tâche d'association de dessins d'objets avec la consigne suivante : "Tu mets ensemble les objets dont les noms riment".

---

<sup>4</sup> Je tiens à remercier, pour leur contribution à ce chapitre, J. Capman, G. Courtot, R. Guinguel et D. Soavi, maîtres E dans le Val-d'Oise.

<sup>5</sup> J'ai tenu moi-même le rôle d'intervieweur dans les entretiens menés avec ces maîtres E.

Mathieu est décrit par G. "comme un gamin qui a un énorme manque de confiance en lui, qui regarde toujours sur ses copains pour faire une tâche. Dès qu'il sent qu'il a fait une erreur, il cache tout, il mélange tout". Face à la tâche qui lui est proposée, il commence par mettre des étiquettes un peu partout sur la table, puis il associe quelques objets, dont un vase et une table. Dans un premier temps, G. pointe l'erreur et questionne trop directement :

*G : J'ai dû lui demander pourquoi il les avait mis ensemble, et alors, il cache avec ses mains comme ça (geste) et il en met partout, parce qu'il se précipite, et après je lui dis : "attends, attends, Mathieu, tu as une raison, là, tu n'as pas fait n'importe quoi, tu vas peut-être pouvoir m'expliquer comment tu as fait là". Et puis, j'ai dû repartir sur le comment... Alors, je suis revenue, j'ai changé de place, je suis venue derrière lui, et je lui ai dit : "on va voir comment tu as fait là. Comment tu as fait quand tu as vu les deux étiquettes ?" Il m'a répondu : "ben je me suis dit que le vase, ça va sur la table"... C'était logique. Et là, il m'a répondu, alors que sinon, il allait tout ranger, parce qu'il savait bien que ça n'allait pas, du moins que ça ne m'allait pas à moi... En fait, quand j'ai posé la question en pourquoi, j'étais en face à face, et devant sa réaction, j'ai senti qu'il fallait autre chose, donc je me suis mise derrière lui, et changer de place et poser ma question en comment, c'était lui signifier autre chose et il a répondu... J'étais derrière lui, un peu sur le côté, un peu penchée, sans trop le toucher. Il avait mis d'autres choses qui allaient bien, baleine avec laine, mais il a vu que mes yeux se portaient sur vase-table, et là, il a su qu'il s'était trompé.*

*Alors après, quand il m'a dit comment il avait associé table et vase, je lui ai demandé quelle était la consigne, il l'a redonnée, il s'est rendu compte de ce qui n'allait pas et à partir de ce moment-là, il a accepté de travailler, il n'a plus du tout pensé à ranger ses affaires. Il a manifestement ressenti le pourquoi et mon regard fixé sur ses étiquettes comme une agression et en fait, le changement de position et de question, ça lui a permis de repartir autrement.*

Dans le cas d'Amélie, G. montre dans un premier temps la même précipitation, qu'elle rectifie de la même manière après avoir intégré les informations qu'elle prend sur l'attitude de l'élève.

*G : Elle avait mis ensemble une image qui pour moi était un fauteuil avec une autre qui représentait un banc. De loin, j'ai vu ce qu'elle avait fait et elle s'est retournée, je suis venue vers elle, et j'ai obtenu la même chose. Quand je lui ai posé la question "pourquoi tu as fait ça ?", elle a caché. Alors, je lui ai dit "attends, attends, moi, je voudrais comprendre comment tu as fait" ; alors, elle s'est détendue, elle a répondu "j'ai mis le divan avec le banc". Evidemment, je ne pouvais pas comprendre son association. Mais ce qui me paraît le plus important, c'est le changement d'attitude de la gamine à partir du moment où je change mon questionnement. C'est la seule façon qu'elle puisse s'expliquer et ne pas rester bloquée dans son erreur. Je suis venue sur le côté de la table, à angle droit, et je me suis accroupie pour être à son niveau à elle.*

I : Tu retrouves ce moment-là, quand tu lui poses la question, qu'est-ce qui s'est passé pour toi ?

*G : Jusqu'à présent, c'était moi qu'elle regardait, elle attendait mon approbation, c'est bon, tu as fini, tu as tout bon, quelque chose comme ça, donc c'était mon regard qu'elle cherchait, je l'ai senti avant d'arriver, et là, elle m'a quittée pour revenir à sa tâche, son regard se décroche de moi, elle revient sur son travail, elle cherche comment elle avait fait, ça l'a remise dedans, comme Mathieu dans la même situation.*

L'adulte, dans les deux exemples rapportés, poursuit deux buts, dont l'un vient s'emboîter dans l'autre. Il ne s'agit plus seulement de comprendre le fonctionnement de l'enfant, même si cette compréhension reste un objectif majeur, mais il s'agit aussi de lever un blocage et de s'adapter à son attitude pour la modifier. La relation d'aide n'est plus un simple étayage cognitif de l'élève, c'est d'abord lui donner les moyens de se percevoir comme sujet, c'est l'aider à construire une autonomie qui fonctionne à partir de la reconnaissance et de la mobilisation de sa pensée privée.

Le changement de posture du maître E peut enfin signifier à l'enfant l'autorisation d'aller plus loin, de livrer ce qu'il a envie de livrer à un adulte qui est à l'écoute de ses préoccupations.

François, élève non lecteur de CE1, est invité lors d'un entretien à décrire les moments où, dans sa famille, il fréquente les différents types d'écrits. Construire un projet de lecteur avec l'enfant passe

aussi par la prise en compte de ses habitudes familiales. Il me semble important de noter au passage que le maître E, qui prend François en charge, a transformé la question fermée prescrite dans l'outil d'évaluation utilisé à cette fin (est-ce que chez toi on te raconte des histoires ?) par une question ouverte (est-ce que tu peux me parler d'un moment où, chez toi, on t'a raconté une histoire ?) qui invite à la description d'une action supposée exister, et donc qui supprime un jugement de valeur implicite contenu dans la première formulation et souvent perçu par les élèves.

François manifeste une certaine agitation, tout en disant : "Oh, les histoires, c'est rare, parfois, c'est papa, parfois c'est maman, quand j'étais petit je préférais et maintenant, j'aime plus beaucoup". L'adulte hésite sur le sens à donner à cette agitation : l'élève veut-il arrêter, veut-il aller plus loin ? L'entretien d'explicitation que j'ai mené avec le maître E a permis d'élucider son intervention pour le moins peu classique.

I : Je te propose de retrouver le moment où tu le questionnes... par rapport à cette histoire d'histoire...

A : Ouais, le début, je sais pas, le gamin se recule ; il se met en arrière (*A. fait le geste*), et puis il regarde par la fenêtre, et puis le moment où il me dit en fait qu'il se sent piégé..

I : Attends, arrête-toi au moment où il est en arrière, là.. tu repères qu'il est en arrière, il a le regard qui s'en va vers la fenêtre..

A : *oui, parce qu'à chaque fois, je me dis qu'il a envie de s'en aller.*

I : D'accord, donc à chaque fois, tu te le dis et qu'est-ce que tu fais à ce moment-là ?

A : *J'ai dû aussi, là j'ai hésité, en me disant : il doit en avoir assez de mon entretien et je ne savais pas trop si j'allais pousser un petit peu, et puis il me faisait un peu sourire, je me retenais certainement de rigoler en me disant il a encore envie de partir, et puis quand même, j'avais envie d'en savoir plus et je pense que j'ai dit quelque chose comme : "Bon, mais comment ça se fait que quand tu étais petit, tu aimais bien et puis que maintenant tu n'aimes plus" ... Et là il s'est agité encore plus, parce que effectivement...*

A change de posture et se penche en avant.

I : Et quand tu dis ça, tu t'approches de lui ?

A : *Oui, oui, je change la position, j'ai dû faire ça et puis je me disais ça ne me donne rien du tout, et puis le fait qu'il ait envie de s'en aller, je me disais, ça y est, il ne se passe rien, tu rates le truc, quoi, et puis je me dis bon, tant pis, j'insiste, oh oui et puis, il entendait les gamins sortir, c'était 11h30, et vraiment, j'hésitais à continuer et à remettre à plus tard, et puis je me suis dit allez, il doit bien y avoir encore deux ou trois minutes, j'avance quoi, et là je me suis avancée, et puis lui aussi, il ne s'est pas avancé sur sa chaise, il s'est avancé comme ça, comme moi et de nouveau, il s'agite.*

I : Et quand tu dis il s'agite, c'est quoi ?

A : *Il se met à parler très vite, et puis c'est, il me le balance presque dans les dents, tu vois, "ben oui, je ne suis plus habitué, et puis j'ai pas envie, et puis moi d'abord, je dois le dire quand je connais les mots maintenant" ... Alors, c'est plus des histoires, évidemment, il n'a plus d'histoire à écouter puisqu'il faut qu'il lise les mots qu'il connaît dans le livre.*

En dépit de son hésitation et de sa crainte de ne pas bien interpréter et de brusquer l'enfant, l'adulte suit son envie d'avancer, d'aller plus loin dans le questionnement et modifie sa posture : il se désaccorde<sup>6</sup> de l'élève, s'avance effectivement vers lui, lequel se réaccorde en s'avançant à son tour ; simultanément, il donne des informations précises sur la façon dont cela se passe pour lui quand ses parents lui lisent des histoires, informations qui peuvent débloquent une situation complexe entre parents et enfants au sujet de l'apprentissage de la lecture.

Avec l'accord de François, la restitution à ses parents du contenu de l'entretien a permis de redéfinir, au sein de la famille, un statut moins scolaire du livre et de différencier les temps et les fonctions de l'écrit : à certains moments, l'enfant est mis en situation de retrouver, dans des textes réservés à cet

---

<sup>6</sup> L'accord postural est un des éléments entrant en jeu dans l'établissement et le maintien d'une bonne communication.

effet, les mots appris en classe ; à d'autres moments, il est auditeur d'histoires qui lui sont lues simplement pour son plaisir.

Cette flexibilité de l'enseignant spécialisé, cette attention permanente aux signaux qu'émet l'enfant et cette capacité à les intégrer presque instantanément pour répondre au besoin premier de l'élève ou pour lui signifier qu'il peut s'autoriser à risquer un pas de plus, apparaissent comme les bénéfices majeurs d'une formation expérientielle à l'entretien d'explicitation.

## 2. Dénouer des situations conflictuelles

La difficulté scolaire d'un élève peut être le symptôme ou la résultante d'une situation conflictuelle tripartite, entre l'élève, la famille et l'école. Qu'elle en soit l'origine ou l'aboutissement, il y a de toute manière nécessité de dénouer un conflit sous-tendu par des enjeux dépassant largement le simple apprentissage de la lecture. Le maître E peut être un acteur déterminant dans ce dénouement, quand il tente de réengager autrement le dialogue entre les protagonistes, en s'appuyant sur des éléments positifs recueillis dans les verbalisations de l'enfant ou de l'adulte à partir de l'évocation d'exemples précis. Le dialogue quitte alors le niveau des positions, du rapport de force entre la famille et l'école, pour s'instituer au niveau d'objectifs communs, de la compréhension du fonctionnement de l'élève, de sa réussite scolaire et de la nécessaire contribution de chacun.

Anaïs est une élève en difficulté de CE1. En classe, elle ne montre aucune de ses compétences d'apprentie-lectrice, compétences repérées par ailleurs par G., le maître E, lors d'un entretien évaluatif.

Mme X, la maman d'Anaïs, se montre très agressive dans ses rapports avec l'école, et tout particulièrement avec l'institutrice. Elle a demandé que sa fille change de classe, persuadée que la maîtresse ne s'en occupait pas. L'enfant alimente le conflit en se plaignant de n'être jamais interrogée, alors qu'elle réclame souvent la parole. L'institutrice se sent très dévalorisée en tant que professionnelle par l'échec d'Anaïs et par l'attitude de Mme X.

En situation duelle, G. propose à Anaïs, pour illustrer la question large : "comment tu fais pour apprendre à lire ?" (question à laquelle Anaïs a répondu de la manière suivante : "je lis syllabe par syllabe comme ma maman elle me dit, parce qu'avant, je savais pas lire, et comme ma maman m'a appris maintenant, j'arrive à mieux lire") de choisir un moment où, dans sa classe, elle a été en situation de lecture.

*G : En fait, je centre sur un moment spécifié, et Anaïs a choisi un moment de lecture avec sa mère. Elle m'a très précisément décrit comment elle avait lu le mot "Sibelle" dans un livre "tu vois, j'ai dit S et I, ça fait si, B et elle, ça fait belle". J'ai noté avec l'enfant que pour elle, choisir un moment où elle avait lu quelque chose en classe l'amenait à me décrire un moment de lecture avec sa mère. Je lui ai lu ce que j'avais écrit de sa démarche et de la conclusion que j'en tirais : lire, c'est lire avec maman, apprendre, c'est être avec maman. Elle a été d'accord avec moi, et d'accord avec le fait que je lise à sa mère ce que j'avais écrit.*

*Quand j'ai eu l'entretien avec sa mère, celle-ci est arrivée très remontée contre l'école pour une histoire de cagoule disparue. J'ai dit à la mère, quand elle s'est calmée : "je vais vous lire ce qu'Anaïs m'a dit ". Alors là, ça a été décisif, le fait que je lui lise exactement ce que sa fille avait dit, j'ai vu un sourire sur son visage, et elle m'a dit : "vous voyez qu'elle fait des progrès avec moi!". Le fait que j'aie pu lui parler d'un exemple précis donné par sa fille renvoie au fait que c'est vrai, que je ne peux pas l'inventer, c'est authentique, et ça prouve qu'à l'école, on écoute sa fille, on prend réellement en compte ce qu'elle dit et ce qu'elle pense. A partir de là, j'ai pu discuter calmement avec elle, lui faire admettre qu'elle ne pouvait pas remplacer à elle seule six heures de classe tous les jours. En plus, elle était reconnue dans les efforts qu'elle avait faits depuis le début de l'année pour aider sa fille. On a pu réfléchir ensemble sur comment collaborer avec l'école, et comment convaincre sa fille de montrer en classe ce qu'elle sait faire.*

Parallèlement, G. rencontre l'institutrice de la classe.

*G : J'ai essayé de dégager un petit peu la maîtresse de ce conflit-là, à un moment donné, elle était effondrée, parce que la mère demandait à ce que la gamine change de classe. Je l'ai rencontrée dans le couloir... et elle m'a expliqué l'entretien avec la maman, visiblement, elle s'était pris toute la souffrance de la mère quoi... elle avait les larmes aux yeux, parce que pour elle, c'était comme si elle avait été giflée. Je l'ai aidée à me décrire ce qui s'était passé, même si c'était dur, parce que je sentais qu'on ne pourrait pas aller plus loin tant qu'elle n'aurait pas vidé son sac. Elle m'a décrit les changements de situation, à un moment donné, la mère qui dit à sa fille : "hein que tu m'as dit que la maîtresse, elle te faisait peur, dis-lui à la maîtresse!". Elle me dit : "tu te rends compte, Anaïs est venue devant moi pour me dire ça!". Donc la gamine a changé de place, s'est plantée devant la maîtresse pour lui dire : "maîtresse, tu me fais peur!". Et bon, elle a décrit tout ça, son émotion, et après on a pu parler autrement. J'ai attendu qu'elle soit calmée pour lui demander : "et en classe, avec Anaïs, comment c'est jusque là ?". Visiblement, c'était pas évident parce que c'est une élève en difficulté, mais au niveau relationnel, ça ne se passait pas si mal que ça.*

I : Comment tu as réussi à lui faire prendre conscience que finalement, avec Anaïs, ça ne se passait pas si mal que ça ? Je te propose de retourner au moment où tu lui demandes comment c'est avec Anaïs.

*G : Elle me décrit des choses positives, elle me dit qu'Anaïs vient la voir, elle me décrit une petite gamine sympathique, en fait, avec qui dans la classe ça se passe bien et qui vient demander de l'aide. Je lui ai demandé si elle avait un exemple d'un moment où Anaïs lui a demandé de l'aide, et elle me parle d'un moment en classe, le matin, Anaïs est venue la voir au bureau pour lui dire qu'elle n'avait pas compris, et là, la maîtresse, elle aime bien le fait qu'Anaïs lui ait demandé de l'aide. Et puis après, elle me parle d'un moment où Anaïs levait le doigt en classe et là, j'ai compris le quiproquo, parce que comme Anaïs répond tout le temps à côté, la maîtresse évite de l'interroger, là elle me dit : "je ne veux pas qu'elle dise des âneries devant trente gamins". Mais le fait qu'Anaïs lève le doigt, ça lui plaît bien, elle retrouve son rôle d'institutrice. Nous sommes reparties de son rôle d'institutrice, sur la nécessité d'interroger peut-être Anaïs de temps en temps en l'aidant à donner une réponse qui ne la ridiculise pas devant les autres, et j'ai même pu lui dire que quand la mère reproche à l'institutrice de ne jamais interroger sa fille, elle n'a peut-être pas complètement tort. On a trouvé un accord par rapport à ça. Je pense que maintenant, ça devrait bouger, que la situation devrait pouvoir évoluer.*

Dans cette situation complexe où la réussite scolaire d'Anaïs semble compromise, le maître E joue le rôle d'interface qui lui est dévolu par sa mission. La simple utilisation de deux des techniques d'aide à l'explicitation, la centration sur un moment spécifié et le questionnement en comment, permet, avec l'enfant et avec l'institutrice, la description d'exemples précis. Dans le premier cas, la restitution de la parole de l'enfant à sa mère provoque un changement dans la perception que celle-ci a du statut de sa fille à l'école ; dans le second cas, c'est l'institutrice qui s'auto-informe sur les aspects positifs de sa relation à l'enfant, ce qui l'aide à se réassurer en tant que professionnelle. On peut noter au passage la capacité de l'enseignante spécialisée à accueillir l'émotion de l'institutrice : l'entendre, la reconnaître, sans pour autant la relancer et encore moins la travailler (ce qui serait orienter vers un travail personnel de type psychothérapeutique), est un passage obligé vers l'étape ultérieure.

### 3. Comprendre le fonctionnement spécifique d'un élève

Mettre en place une remédiation appropriée suppose, dans un premier temps, un recueil précis d'informations portant sur le fonctionnement cognitif de l'enfant dans le but de mettre à jour des logiques propres qui font obstacle à l'apprentissage. Ces logiques de compréhension et d'interprétation, qui ne font pas seulement référence à la façon dont l'enfant apprend mais à d'autres éléments du contexte ou de son histoire particulière, ne peuvent être déduites de la connaissance de la didactique des disciplines ou de la connaissance de la psychologie de l'enfant en général ou encore

d'une connaissance de modèles d'apprentissage. Elles sont la propriété du sujet et l'entretien d'explicitation permet d'y accéder.

## Samba

Le recueil d'informations peut être effectué à la suite du signalement d'un élève, signalement opéré par l'enseignant de la classe, en raison de difficultés répétées dans un domaine déterminé. C'est le cas de Samba, élève de CE2, originaire du Mali. Son institutrice ayant constaté des perturbations dans l'acquisition de la numération entre 69 et 100, J., le maître E qui prend Samba en charge, doit, dans un premier temps, identifier la nature exacte du dysfonctionnement pour pouvoir poser les premières pierres du projet pédagogique individualisé.

En situation duelle, J. propose à Samba une dictée de plusieurs nombres, dont 98 et 88, que l'élève, après réflexion, écrit tous deux de la même façon : 88. J. entreprend alors de mettre à jour les procédures employées par Samba dans cette tâche. Dans un premier temps, J. fait expliciter l'écriture de 98 :

5. J : Voilà. Eh bien écoute on va parler de ce quatre-vingt-dix-huit, hein. Essaie de revoir précisément le moment où tu as écrit sur ta feuille quatre-vingt-dix-huit... ou alors le moment où moi je l'ai dit. Est-ce que tu te souviens quand je l'ai dit ? Quand j'ai dit quatre-vingt-dix-huit, qu'est-ce qui s'est passé pour toi dans ta tête à ce moment-là ?

6. S : Ben, j'ai réfléchi. Quatre-vingts, c'était 8, et dix-huit, j'enlève le 1 et je mets le 8.

7. J : Bon, alors tu as réfléchi, tu me dis quatre-vingts, c'était 8 et ensuite ?

8. S : Heu, après c'était quatre-vingt... dix-huit, dix-huit j'enlève le 1 et je mets le 8.

9. J : Tu as enlevé 1 et tu as mis 8...

10. S : Oui.

11. J : Est-ce que tu peux m'expliquer plus précisément comment ça s'est passé quand tu as enlevé 1. Tu as enlevé 1...

12. S : J'ai dit, je pouvais pas faire quatre-vingt-dix-huit comme ça en mettant le 1 parce que si je mets le 1, ça fait, heu, ça fait pas quatre-vingt-dix-huit.

13. J : Donc, tu as enlevé le 1, si tu avais mis le 1, si je comprends bien, un 1 et un 8, ça ne pouvait pas faire quatre-vingt-dix-huit.

14. S : Non.

15. J : Tu sais ce que ça pouvait faire, un 1 et un 8 par exemple ?

16. S : Non.

17. J : Non... Bon, alors donc ça faisait pas quatre-vingt-dix-huit, tu savais que ça ne faisait pas quatre-vingt-dix-huit... et comment tu savais faire quatre-vingt-dix-huit à ce moment-là ?

18. S : Parce que j'ai fait, j'ai fait quatre-vingts, quatre-vingts c'est 8-0. Après, j'ai mis 8, j'ai réfléchi, j'ai mis, j'ai dit dans ma tête, je mets 8 et j'enlève ... je mets 8 et j'enlève 0.

19. J : Oui.

20. S : Et c'est ça qui fait quatre-vingt-dix-huit.

21. J : Quatre-vingt-dix-huit, ça fait quatre-vingt-dix-huit. Donc tu mets le 8, ça fait quatre-vingts et ensuite tu mets un autre 8 et ça fait quatre-vingt-dix-huit. Et qu'est-ce que tu vois à ce moment-là sur ta feuille ?

22. S : Quatre-vingt... 8-8.

23. J : Tu vois 8-8.

Dans un deuxième temps, J. guide Samba vers la mise en mots des actions mentales qui ont présidé à l'écriture de 88 :

43. J : Et pour quatre-vingt-huit, qu'est-ce que tu t'es dit dans ta tête, pour le deuxième ?

44. S : Quatre-vingt-huit... J'ai cru que c'était pareil et j'ai écrit 8-8.

45. J : Tu as écrit 8-8. Pour quatre-vingt-huit... Et comment tu as fait pour trouver ça ?

46. S : J'ai dit que j'pouvais pas mettre le 2 sinon ça va pas faire quatre-vingt-huit...

47. J : Tu pouvais pas mettre le 2.. le 2 de quoi ?

48. S : *Le 2 de quatre-vingts... quatre-vingts.*

49. J : le 2 de quatre-vingts. Est-ce que tu peux me dire précisément où tu le voyais ce 2 de quatre-vingts, où est-ce que tu aurais pu le mettre ?

50. S : *J'pouvais pas le mettre.*

51. J : Tu pouvais pas le mettre...

52. S : *Sinon ça va pas faire quatre-vingt-huit.*

53. J : Ca ferait pas quatre-vingt-huit. Donc toi, tu as mis quoi, tu as mis un 8 et ça fait quoi ?

54. S : *J'ai mis 8-8. 8, et ça fait quatre-vingts... quatre-vingt... huit.*

En fin d'entretien, Samba apporte les précisions suivantes :

76. S : *Bah, quatre-vingt-dix-huit, il a, il a ... euh, si j'écris quatre-vingt-dix-huit, si je mets le 1, ça fera pas quatre-vingt-dix-huit... Ils sont pas pareils... le quatre-vingt-dix de quatre-vingt-dix-huit, il y a 1. Et quatre-vingt-t-huit, quatre-vingt-huit, y a un 2.*

77. J : Quatre-vingt-huit, y a un 2. Et où est-ce qu'il est ce 2 ? Tu me parles d'un 2... Est-ce que tu peux m'expliquer mieux où tu vois ce 2, précisément ?

78. S : *Bah, c'est comme si j'écrivais heu, heu, vingt-huit.*

79. J : C'est comme si tu écrivais vingt-huit... Ah! mais je comprends!

80. S : *C'est pour ça que j'ai enlevé les 2, sinon je peux pas faire quatre-vingt-huit.*

81. J : Alors là, tu enlèves les 2. Et pour quatre-vingt-dix-huit, tu enlèves le 1 de dix-huit...

Samba n'a pas établi toutes les passerelles indispensables entre numération orale et numération écrite. Il écrit les nombres comme il les entend, du moins dans la tranche particulièrement complexe de notre numération comprise entre 69 et 99. Il traite en deux parties les nombres qui lui sont dictés : quatre-vingts comme 80, ou parfois même comme 4-20, comme il semble le signifier en 48 ; dix-huit et vingt-huit comme 18 et 28. Puis Samba, parce qu'il sait que dans cette tranche numérique, les nombres ne comportent que deux chiffres (12- 46-50-52-80), enlève ce qu'il juge être en trop, le 0 de 80, le 1 de 18 et le 2 de 28. Il resterait à comprendre quelle est la logique qui préside à la suppression d'un chiffre plutôt que d'un autre (il retire les chiffres du milieu et non ceux des extrémités, ce qui semble signifier qu'il ne leur attribue pas le même statut). On notera au passage le double traitement de vingt dans quatre-vingt-huit, vingt avec quatre-vingts et vingt avec vingt-huit.

Dans ce cas, la seule analyse des traces peut conduire à une interprétation erronée de la démarche de Samba : 88, correctement écrit, est pourtant le fruit d'un raisonnement qui lui est particulier.

Dans cet exemple, l'entretien a été programmé au préalable et le choix de la situation duelle a été soutenu par la nécessité d'une exploration la plus poussée possible au regard de la difficulté à identifier l'obstacle. J. explore successivement les deux étapes de la tâche avec, comme fil directeur, le déroulement chronologique des actions et elle fixe le temps zéro au moment où elle dicte le premier nombre. Elle questionne d'une manière souvent très directe et ne cherche pas une description fine des actions mentales de Samba ; toutefois, celui-ci perçoit rapidement la nature de la tâche et la communication est bien établie ; Samba apporte immédiatement des informations importantes sur sa démarche, même si ses réponses déstabilisent J., qui ne la comprend pas dans un premier temps. La simple reprise presque systématique des formulations de l'élève, qui semble remplir la fonction de point d'appui pour J., agit comme un accompagnement qui se révèle au bout du compte suffisamment efficace pour que la logique de cet élève qui entend si bien les nombres soit mise à jour.

## Thomas

Toujours en amont de l'élaboration du projet pédagogique individualisé, le recueil d'informations peut aussi être systématique, quand il se rapporte à des outils utilisés selon une démarche d'évaluation dont le cadre est préétabli. Mais la mise en place d'un questionnement particulier en cours de passation peut contredire des résultats recueillis préalablement. C'est ce que G. explique à propos d'un élève de CE1, Thomas. L'un des premiers items de l'évaluation utilisée par G. consiste à proposer à l'élève des mots phonétiquement simples à lire. Thomas, face au mot Rafi (personnage d'un livre de lecture), produit

l'énoncé "Rafa", erreur que G. interprète dans un premier temps comme une confusion de sons. Lorsque, la séance suivante, G. continue ses investigations, elle centre son questionnement sur un moment spécifié :

*G : Pour dépasser les généralités, je lui ai demandé, comme je fais avec tous les élèves que j'ai à évaluer, de penser à un moment où il a eu à lire une histoire dans sa classe, et je lui ai demandé : "Comment tu as fait à ce moment-là ?" ; il a pensé à ce qu'il a fait le matin avec sa maîtresse et il a dit : "J'ai essayé un petit peu de lire et j'ai fait deux lettres et j'ai fait une lettre"; "Ah bon, mais tu as fait comment ? je ne comprends pas très bien"; "Ben, un j et un o, ça fait jo, et un e et un r, ça fait re". En même temps qu'il parlait, il faisait le geste de prendre deux éléments et deux seulement, et de les combiner ensemble pour faire une syllabe (ce qu'il appelle faire une lettre) et son geste était orienté dans l'espace selon le sens de sa lecture, une fois vers la droite, une fois vers la gauche. J'ai questionné pour avoir plus de précisions sur le mot qu'il avait à lire dans sa classe ; il est apparu qu'en fait, c'était le mot jouer, il retrouvait bien toutes les lettres, mais il ne s'occupait pas du u. Son geste et ce qu'il disait montraient bien qu'il ne cherchait à combiner que deux lettres ensemble, une consonne et une voyelle, d'où le problème pour les phonèmes composés de plusieurs lettres dont il ne prenait que la première ; puis il cherchait la consonne suivante qu'il combinait avec la voyelle précédente et non suivante ; j'ai bien compris qu'il lisait alternativement de gauche à droite puis de droite à gauche, en omettant les lettres qui ne rentraient pas dans sa logique. A ce moment-là, j'ai compris ce qu'il faisait pour lire Rafi : il prenait d'abord r et a qu'il combinait en ra, puis il se focalisait sur la consonne suivante f, mais il repartait dans l'autre sens et il la combinait avec le a qu'il utilisait en fait deux fois. A la fin de la séance, j'ai dit à Thomas : "je vais essayer de t'expliquer ce que j'ai compris et tu vas me dire si c'est ça ou pas". Il a été tout à fait d'accord avec moi.*

Dans cet exemple, l'utilisation systématique et délibérée de deux techniques d'aide à l'explicitation (questionnement en "comment ?" et utilisation d'un exemple précis choisi par l'enfant) vient infirmer ce que l'observation a conduit à repérer comme obstacle à l'apprentissage de la lecture pour Thomas. Au cours de l'entretien, G. porte son attention sur un geste signifiant de l'élève, geste qu'elle ne reprend pas mais sur le sens duquel elle émet une hypothèse en lien avec le contenu du discours de l'enfant. Le risque d'une interprétation erronée est annulé par le feed-back que G. renvoie à Thomas, la mise en mots de sa démarche. L'originalité de celle-ci ne peut qu'inviter à observer la plus grande prudence concernant l'utilisation d'outils d'évaluation construits au préalable : aussi performants soient-ils, ils ne peuvent rendre compte de procédures répondant à des logiques propres et, comme dans l'exemple qui précède et dans les deux qui vont suivre, seul l'enfant peut livrer la clé de son fonctionnement, à condition que l'on mette en place un questionnement approprié.

Quelque temps plus tard, lors de l'entretien qu'elle mène avec le père de Thomas, G. entreprend de lui retracer, à partir des notes qu'elle a prises, la démarche que l'enfant met en œuvre pour lire. Elle reprend, à travers l'exemple des mots "jouer" et "Rafi", les expressions et le geste utilisés par celui-ci ainsi que l'interprétation, confirmée par lui, qu'elle en a tirée (focalisation sur les consonnes, formation exclusive de syllabes de deux lettres et alternance gauche/droite puis droite/gauche de la combinatoire).

*G : J'explique ça au papa, qui a l'air de prendre ça en charge et je l'ai senti intéressé ; il cherchait à se servir des informations que je lui donnais.*

*I : Au moment où tu sens que le père s'intéresse, tu repères ça comment ?*

*G : Le père a un ordinateur et il essaie de composer des exercices pour son fils, et je pense qu'en même temps que je lui racontais ça, il essayait de cogiter comment il pouvait faire pour l'aider avec son ordinateur...*

*I : Tu retrouves le moment où tu as cette impression ?*

*G : Ah, je l'ai senti, le père, mais accroché!... Il était dans mon regard, mais en même temps, il était devant son écran, il me regardait, mais ce n'est pas moi qu'il voyait, je suis sûre qu'il voyait son ordinateur avec ce qu'il pouvait en faire... A un moment donné, il m'a fait rire, il m'a demandé s'il pouvait prendre des notes et on a presque convenu d'un programme. C'est la*

*première fois qu'un papa prend des notes comme ça, généralement, les parents retiennent les points plus globaux, alors que là, c'était beaucoup plus précis, il m'a expliqué ce qu'il comptait mettre en place avec son fils pour qu'il dépasse ses difficultés. Deux jours après, Thomas est arrivé, on devait taper sur ordinateur les histoires inventées par les élèves du groupe, il a tapé son texte et il m'a dit : "je sais écrire les mots, j'ai pas besoin de ton modèle". Il me l'a dit d'emblée. Je suis sûre que le papa est intervenu, car Thomas a fait allusion à l'ordinateur de la maison qui peut taper les "ç" en majuscules alors que celui de l'école ne peut pas. Il a changé d'attitude, de fonctionnement par rapport à ses problèmes d'alternance du sens de lecture, même si ça ne marche pas encore à chaque fois ; il a changé dès que ses parents ont pris les choses en charge.*

## **Ludovic<sup>7</sup>**

C'est aussi dans le cadre d'une évaluation outillée menée en amont du projet pédagogique individualisé que la démarche que Ludovic met en œuvre pour lire dans sa classe a pu être mise à jour, avec tout ce qu'elle comporte de complexité et d'inefficacité.

Ludovic est en CP. Après que son institutrice l'ait signalé au début du second trimestre, G. mène avec lui un premier entretien, au cours duquel Ludovic identifie sa difficulté pour apprendre à lire comme une impossibilité pour lui de mémoriser les mots. Au cours de la seconde entrevue qui se déroule dans le local du maître E, G. entreprend d'explorer la façon dont procède Ludovic.

Après avoir répondu à la question large prescrite par l'outil d'évaluation utilisé ("comment tu fais pour apprendre à lire ?") par une formule généralisante qui se révélera, au bout du compte, être le point clé de sa difficulté ("je cherche les syllabes"), Ludovic évoque une situation où, en classe, l'institutrice a demandé à l'ensemble des élèves de lire/relire à haute voix deux pages en vis-à-vis du manuel de lecture. La page de gauche est constituée d'un dessin (représentant un petit garçon, Roger, qui joue dans sa chambre sous le regard réprobateur de sa maman qui lui reproche son désordre) suivi d'un texte qui le paraphrase. Sur la page de droite, sous un dessin représentant Roger jouant avec son mécano, six phrases numérotées ont été reconstituées : certaines (comme la phrase n°1 "Roger joue dans sa chambre avec son mécano" que Ludovic va évoquer dans l'entretien) sont recombinaisons à partir des seuls mots de la page de gauche ; d'autres incluent des mots des leçons précédentes ; la phrase n°5 ("l'auto va très vite"), que Ludovic évoque aussi dans l'entretien, comporte des mots de la page de gauche (auto, va), un mot vu précédemment (vite) et un mot inconnu de l'enfant (très).

G. ne possède pas le support qui se trouve dans la classe de l'élève. Elle va pourtant, en s'appuyant exclusivement sur ce que dit Ludovic, en le suivant pas à pas, lui permettre de mettre en mots sa démarche et, par là-même, recueillir des informations indispensables à l'élaboration d'une remédiation appropriée.

Dans un premier temps, G. aide Ludovic à se centrer sur un moment spécifié et donc à préciser des éléments généraux du contexte de la situation :

3. G : Est-ce que tu pourrais heu choisir le dernier moment dans la classe où tu avais quelque chose à lire... c'était quand ?...

4. L : *C'était hier, on avait plein de trucs à lire.*

5. G : Ah, c'était hier, tu avais...

6. L : *J'ai lu une phrase, c'est que, sans le camarade le dit, j'l'ai lue heu, d'un coup.*

7. G : D'un coup.

8. L : *J'ai dit "Roger joue dans sa chambre avec son mécano".*

9. G : D'accord, est-ce que tu peux heu... te remettre dans le moment où la maîtresse a demandé de prendre le livre, est-ce qu'elle l'a demandé de prendre le livre ? comment ça s'est passé, elle l'a peut-être pas demandé...

---

<sup>7</sup> L'intégralité de l'entretien et de son analyse fait l'objet du chapitre intitulé « Le difficile métier d'élève de CP : entretien avec Ludovic ».

10. L : *Si, elle l'a dit de prendre note livre de lecture, pourque on lit et les phrases que l'on à lire comme devoirs et à copier.*

11. G : D'accord, c'est bien le moment de lecture dans la journée, ça, hein ?

12. L : *Oui.*

13. G : Oui, c'était, quand c'était ?

14. L : *Hier.*

15. G : Et hier quand dans la journée ?

16. L : *Heu le matin.*

17. G : le matin.

De 18 à 56, Ludovic retrouve, par le questionnement qui vise à le placer en position de parole incarnée, des éléments précis de l'image et du texte de la page de gauche. Puis G. centre ses questions sur les procédures qu'il emploie pour lire (en fait, retenir) des éléments de ce texte :

57. G : Et puis, comment tu t'y prends ?... tu te dis quelque chose à ce moment-là ?... dans ta tête, tu te parles ?... non ? non, tu te parles pas.

58. L : *Après "il y a", c'est les mots que j'arrive pas, "sur le sol" après...*

59. G : "Il y a", tu as su le lire... "sur le sol" aussi.

60. L : *Oui.*

61. G : Et comment t'as fait pour le lire ?

62. L : *Au début, j'voyais que ça commençait vers (?), ça recommençait vers les autres.*

63. G : Attends, attends, ça commençait vers...

64. L : *Vers Mehdi.*

65. G : Mehdi, comment ça, ça commençait vers Mehdi ?

66. L : *Mehdi, c'est un camarade de la classe, c'est lui qu'a commencé à lire, après ça faisait le tour, alors j'ai retenu le mot "il y a", et pis "dans la chambre de Yves, de Roger", après c'est "sur le sol", j'ai retenu.*

67. G : Oui, alors tu retiens ce qu'ont dit les autres... (*signe de tête OK*) d'accord...

Le rôle joué par les camarades de la classe apparaît dès cet échange. G. va ensuite explorer le moment où Ludovic a cherché la phrase recombinaison de la page de droite. Pour une plus juste compréhension des propos de Ludovic, il faut préciser qu'il confond certains concepts : mot, nom, syllabe désignent ici la lettre :

83. G : D'accord, alors la phrase n°1, est-ce que tu veux bien revenir au moment où tu as cherché cette phrase... qu'est-ce qui s'est passé à ce moment-là ?

84. L : *"Yves est dans sa chambre", non, c'est plutôt "Roger est dans sa chambre, il joue avec son meccano", les autres, je...*

85. G : Attends, ça c'est le moment où tu l'as lue, moi j'aimerais revenir un petit peu avant, avant que tu le dises dans la classe, comment tu as fait pour trouver ces mots-là ?...

86. L : *J'ai vu les syllabes, j'ai dit A, j'ai vu l'autre syllabe derrière, alors l'autre à la fin, j'ai pas cherché et j'l'ai écoutée.*

87. G : Ah, alors au début, tu m'as dit : j'ai lu les syllabes A, et à la fin, t'as pas cherché, t'as lu.

88. L : *Plus la lettre derrière.*

89. G : Alors, tu lis la syllabe plus la lettre derrière.

90. L : *Oui.*

91. G : Oui, est-ce que tu peux m'expliquer comment c'est quand tu fais ça, quand tu lis la syllabe avec la lettre derrière ?

92. L : *C'est, c'est un peu dur quand il faut mettre les noms comme ils s'entendent.*

93. G : Il faut mettre les noms comme ils s'entendent, oui, alors c'est comment, quand tu mets les noms comme ils s'entendent ?

94. L : *Ben, c'est à dire dans, pas comme ça et pas comme l'alphabet, c'est c'est les mots qui qui...*

95. G : Alors, c'est pas comme l'alphabet, oui, c'est...

96. L : *Les mots qui se disent en même temps.*

97. G : Les mots qui se disent en même temps.

98. L : *Deux mots qui s'entendent en même temps.*

99. G : Deux mots qui s'entendent en même temps, c'est ça ?

100. L : *Oui.*

101. G : Est-ce que tu peux revenir à.. peut-être au début de la phrase, que t'as, quand t'as cherché, tu te souviens ?...

102. L : *Hon (signe de tête oui).*

103. G : Ça y est, alors c'était quoi ça ?

104. L : *"Roger".*

105. G : Bon, alors comment t'as fait pour celui-là ?

106. L : *Quand je l'ai entendu dans l'autre phrase, et l'autre phrase on l'a lue après, et on l'a lue entier, et on l'a répétée pour tout (?), après on a lu l'autre phrase, et comme dans la première phrase j'entendais "Roger", c'était facile à trouver comme on l'entendait, "meccano" et "joue dans la chambre avec ses jouets" comme il l'était dans l'autre phrase, c'est facile à trouver.*

Deux aspects de la démarche de Ludovic se précisent : d'une part, il cherche bien à faire quelque chose qui s'apparente à la combinatoire, mais d'autre part, comme il n'y réussit pas, il procède à une correspondance terme à terme entre les mots de la page de gauche et ceux de la page de droite et il retient ce qui a été lu au préalable par ses camarades pour le répéter au bon moment.

On notera au passage l'accompagnement très pertinent de G., sa capacité à suivre le cheminement de l'enfant (95, 97 et 99) et à faire abstraction du sien, à accepter de surseoir (89, 91 et 93) à la compréhension immédiate de la situation évoquée (d'autant plus que, ne possédant pas le support, G. ignore les relations entre page de gauche et page de droite) et de la logique de Ludovic, pour atteindre l'objectif qu'elle s'est fixé.

Après s'être focalisée sur le début de la phrase (Roger), elle repart sur un autre mot (mécano). Se confirme alors ce qui apparaissait jusque-là en filigrane, l'existence de deux réalités sous un même signifiant : lire des mots, pour Ludovic, c'est les dire (les retenir puis les répéter) ; lire des mots, pour G., c'est mettre en œuvre des opérations mentales qui permettent d'en découvrir le sens. L'existence de ces deux réalités ne perturbe pourtant pas le cours de l'entretien, tant le maître E privilégie l'adaptation à l'enfant en reprenant exactement ses expressions. G. propose alors patiemment l'évocation d'un moment où Ludovic a lu "tout seul"... en pure perte, car il ne fait que reformuler ce qu'il a dit précédemment.

Alors, toujours dans la même perspective, G. paraphrase sa consigne et cible sur la lecture de mots absents de la page de gauche, ce qui va conduire Ludovic à évoquer, dans la phrase n°5, une autre de ses difficultés, sa focalisation exclusive sur l'entame des mots :

163. G : d'accord, tous les mots, tu les as trouvés dans les autres phrases tu me dis, oui, et est-ce qu'il y avait un mot ou plusieurs mots qui étaient pas dans les autres phrases et que tu as réussi à lire... non... ?

164. L : *"Auto" y était dans l'autre phrase, mais j'ai cru que c'était "école", alors j'ai dit "école", mais "auto", j'ai du mal à l'trouver dans les autres phrases.*

165. G : Alors t'as dit "école", on va, on va rester un petit peu sur ce mot "auto", là, quand tu as vu "auto", qu'est-ce qui s'est passé ?...

166. L : *"Auto", j'ai vu que ça commençait vers "école", un L, avec on a une virgule.*

167. G : Ah! "l'auto", ça commençait comme dans "l'école"!

168. L : *Oui.*

169. G : D'accord, un L avec, heu, une virgule, la virgule, c'est l'apostrophe, d'accord ? alors tu t'es dit " c'est "l'école" "... c'est ça ?

170. L : Là, la maîtresse elle m'a dit : "'école", ça ?

171. G : Attends, attends, est-ce tu as regardé autre chose que le L avec la virgule là, avec l'apostrophe ?

172. L : Avec l'apostrophe.

173. G : Oui, tu as dit : c'est comme "l'école", le L avec la virgule là-haut, avec l'apostrophe, et après ?

174. L : A, y avait.

175. G : Oui, y'avait un A.

176. L : Et la maîtresse, après, elle m'avait dit : " "l'école", ça commence par "é" ".

177. G : Ah d'accord, donc ça pouvait pas être "école", OK.

Enfin, probablement pour être sûre que cette opération mentale est absente de la démarche de l'enfant, G. lui demande explicitement d'évoquer un moment où il s'est essayé à la combinatoire. L. décrit alors comment il a cherché à lire la phrase n°5, et en particulier le mot "très" (en 214, il dira : "y avait un F au début d'une phrase", ce qu'il faut comprendre comme "il y avait un T au début d'un mot" : en effet, il fait une confusion entre les concepts de mot et de phrase, et il fait aussi une confusion, au niveau de la forme, entre l'écriture en script des lettres t et f) :

183. G : Quand est-ce que tu fais ça, toi, en classe ?.. est-ce que tu peux trouver un moment où tu as cherché un mot en faisant ça ?... quand toi, t'as cherché, hein, pas quand y'a un enfant qui l'a dit ...

184. L : J'l'ai cherché.

185. G : Dans quel mot tu as fait ça ?

186. L : J'ai du mal à trouver, j'ai pas trouvé, mais j'ai cherché.

187. G : Le moment qui m'intéresse, c'est le moment où tu as cherché.

188. L : J'ai cherché.

189. G : Alors, t'as cherché.

190. L : J'ai trouvé, heu, une syllabe, mais j'ai pas entendu celle-là derrière.

191. G : D'accord.

192. L : J'ai pas entendu S.

193. G : Ce moment où tu as cherché, comment c'était ?

194. L : J'ai entendu F, mais c'était "l'auto... va vite" plutôt, "vite", c'était V.I.

195. G : C'est celui-là que tu as cherché ?

196. L : "Vite", j'ai pas cherché.

197. G : T'as pas cherché, c'était quoi ?

198. L : Un camarade qui l'avait lu, et moi, j'l'avais lu "école" à la place de "auto".

199. G : Oui, t'avais "l'école" à la place de "l'auto", et puis, qu'est-ce que t'as cherché en faisant comme tu me dis là, les syllabes plus la lettre ?... est-ce qu'il y a un mot dans cette histoire que tu as cherché en faisant ça ?...

200. L : Hum... oui, le T, j'l'ai cherché avec le...

201. G : Alors, on reprend ce mot-là.

202. L : Ouais.

203. G : Ouais, ah bon, tu m'expliques ?

204. L : F, J'l'avais trouvé mais j'avais pas trouvé le mot, j'avais dit, j'allais dire "école ... va.. heu.. à l'école", mais y'avait pas A, alors j'ai dit "non c'est pas ça", j'ai recommencé, j'ai pas trouvé "auto", mais après "vite", j'ai pas trouvé, j'ai que trouvé le F.

205. G : Le F ?

206. L : "L'auto va vite".

Pour éclairer la réplique 204, il est important de préciser que Ludovic confond aussi les notions avant et après.

Je relèverai au passage, en 186, la formulation de Ludovic, pathétique en ce qu'elle synthétise ce qui me semble être une constante chez les élèves en difficulté : le désarroi et le sentiment d'impuissance de celui qui dépense une grande énergie en pure perte parce qu'il ne maîtrise pas les règles du jeu, celui qui sait qu'il ne détient pas la clé, mais qui ignore comment y accéder. En 187, G. utilise l'expression pathétique de Ludovic pour en faire une ressource, qui peut se traduire par une valeur du type "l'important, c'est de chercher".

L'entretien se termine sur un raisonnement qui montre qu'à défaut d'avoir compris comment il peut efficacement apprendre à lire, Ludovic a perçu très finement le fonctionnement de la maîtresse :

216. L : "Vite", y l'était, mais y avait "auto", y avait un F, après un V, après j'ai pas continué, j'avais arrêté de heu... que j'ai dit : "si j'trouve pas, c'est pas grave, puisque que c'est peut-être elle va pas m'interroger, la maîtresse", alors j'ai dit : "c'est pas grave, quelquefois elle nous interroge pas tout de suite quand on lève le doigt, c'est quelquefois, c'est les autres qu'elle interroge quand y lèvent le doigt".

217. G : D'accord.

218. L : Alors j'ai dit : "c'est plus la peine de chercher, car peut-être elle va pas m'interroger".

La stratégie de Ludovic, basée sur la croyance-obstacle que lire, c'est répéter ce que d'autres ont dit avant lui, a pu être reconstituée dans sa totalité après l'analyse de la transcription et la confrontation avec le support. En s'appuyant sur les aspects positifs de sa démarche (sa capacité, en dépit de ses dires préalables, à mémoriser des mots, sa sensibilisation à la combinatoire, sa motivation et son pouvoir de concentration sur une tâche difficile), le maître E dispose des pistes adaptées à l'élaboration du projet pédagogique individualisé.

Cet extraordinaire pilotage à vue est constitué d'évocations de moments choisis par l'adulte en fonction de ce qu'apporte l'enfant au fur et à mesure du déroulement de l'entretien. A chaque centration, G. prend le temps de vérifier la position de parole de Ludovic ou de mettre en place l'espace approprié avant de relancer sur l'action. Le haut niveau d'expertise et la ténacité de G. permettent de mettre à jour les informations indispensables pour comprendre le fonctionnement de Ludovic : la technique mise en œuvre, les outils utilisés sont subordonnés à la poursuite de cet objectif majeur.

Lorsque G. rend compte du contenu de l'entretien à l'institutrice de Ludovic, celle-ci s'exclame : "Ce n'est pas possible, il fait tout ce travail-là ?" et réclame une photocopie de la transcription ; elle propose de travailler individuellement avec lui, lui raconte chaque jour une petite histoire et, pour lui montrer qu'il peut lire sans répéter ce que disent les autres, elle le fait lire avant ses camarades.

## **Karim<sup>8</sup>**

Enfin, lorsque le projet pédagogique est élaboré et mis en œuvre, le maître E peut être amené à repérer en cours de route chez un élève des productions aberrantes. Mener à bien le projet conduit à comprendre les logiques qui les sous-tendent au fur et à mesure de leur apparition : le recueil d'informations est alors effectué au coup par coup. Dans le cas de Karim, élève de CP, le projet qui a été construit par le maître E (en réponse à des constats d'incapacité de codage/décodage même partiel de mots phonétiquement simples et de mémorisation des mots-clés du livre de lecture) est centré sur l'installation de repères auxquels Karim pourra se fier pour lire et produire de petits textes.

L'objectif spécifique, connu de l'élève, est ainsi formulé : pouvoir, en s'aidant d'un récit illustré support de l'apprentissage, d'une part identifier n'importe quel mot de l'histoire sorti du contexte, d'autre part, reconstituer une phrase, dictée par l'adulte, de 5 à 10 mots pris dans n'importe quelle page du texte.

---

<sup>8</sup> L'intégralité de l'entretien et de son analyse fait l'objet du chapitre intitulé « Accéder à la logique singulière d'un élève : entretien avec Karim ».

Lors d'une séance avec A., le maître E, Karim est mis en situation d'écrire la phrase suivante, constituée de quatre mots présents dans le récit-support : "maman achète une maison". L'enseignante remarque que l'élève, au cours de l'effectuation de la tâche, semble se concentrer profondément : il fait des grimaces, ferme les yeux en les plissant fortement; sur le cahier, elle découvre la production suivante : "maman achète deche". A quelle logique Karim a-t-il fait appel pour produire ce "deche" qui ne ressemble ni de près ni de loin aux mots "une maison" demandés ?

A. s'assoit face à Karim et lui propose de retrouver ensemble ce qui s'est passé pour lui quand il a produit cette phrase. Le cahier a été fermé et rangé.

1. A : Bon, Karim, si tu le veux bien, on va revenir à ce qui s'est passé tout à l'heure quand je vous ai demandé d'écrire la phrase : "maman achète une maison". Tu étais assis à ta table, tu avais ton crayon à la main et ton cahier était ouvert devant toi, il y avait des choses qui étaient déjà écrites sur la page. Tu retrouves bien ce moment-là ?

2. K : *Oui*

3. A : Ensuite, j'ai dit la phrase : "maman achète une maison". Qu'est-ce qui s'est passé pour toi à ce moment-là, au moment où tu as entendu cette phrase ?

4. K : *"Maman", je savais qu'il fallait que j'écrive "maman", alors "maman" je le savais, je le connaissais, j'ai écrit "maman" comme je le connaissais.*

5. A : Et alors après, qu'est-ce que tu as fait ?

6. K : *Alors après, je me suis rappelé que la phrase elle disait "maman achète", donc j'ai cherché le mot "achète", j'ai cherché dans la page où je savais qu'il était écrit.*

7. A : Et alors, après ?

8. K : *Après, je devais écrire "une maison" et alors à ce moment-là, j'ai fermé très fort mes yeux.*

9. A : Et quand tu as fermé très fort tes yeux, qu'est-ce qui s'est passé pour toi ?

Le regard de Karim décroche vers le haut.

10. K : *Eh bien quand je ferme comme ça très fort mes yeux, eh bien ça devient blanc dans ma tête.*

11. A : Ah bon, et alors quand c'est blanc comme ça dans ta tête, qu'est-ce qui se passe ?

12. K : *Dessus, c'est écrit. Dans ma tête, c'est écrit sur du blanc.*

L'adulte lui fait décrire son image :

13. K : *Il y a plein de mots qui sont écrits dans ma tête.*

14. A : Et ce qui est écrit, c'est en quelle couleur ?

15. K : *C'est en noir.*

16. A : Et alors, qu'est-ce qui s'est passé pour toi, quand tu avais ce blanc dans ta tête avec plein de mots écrits en noir ?

17. K : *Et alors, à ce moment-là, j'ai regardé très très fort au milieu de ce qui était écrit dans ma tête, parce que là je savais qu'il y avait "maison".*

18. A : Et qu'est-ce que tu as fait ?

19. K : *Et alors, j'ai vu que ça commençait par un "d", et en regardant encore plus, il y avait une petite boucle.*

Karim explique ensuite qu'il a copié ce qu'il voyait "dans sa tête", c'est-à-dire la suite de lettres composant le "deche" problématique. L'enseignante essaie alors de comprendre un peu mieux ce que c'était que ce "blanc" qu'il voyait ; il donne les informations suivantes : c'était un blanc brillant, il voyait nettement ce qui était écrit en noir parce que c'était écrit gros. L'adulte lui demande alors :

20. A : Mais quelque chose de blanc brillant, comme ça, avec des écritures noires et grosses, est-ce que tu en as déjà vu quelque part ?

Karim réfléchit un moment et dit :

21. K : *Je crois bien que ça ressemble au tableau qui est dans ma classe.*

Pendant la récréation, Karim et A. se rendent dans la classe de l'enfant, où il y a effectivement un tableau blanc couvert de mots écrits en noir : une cinquantaine de déterminants, prépositions courantes (dans, sur...), adverbes fréquents (après, toujours, jamais...), mots de liaison qui avaient été rencontrés dans le livre de lecture, mais pas de mot "maison". Karim prend alors une baguette et, tout en disant :

22. K : *tu sais, c'est là le mot "maison".*

Il pointe, au milieu du tableau, le mot "dehors".

Comment procède Karim ? Dans un premier temps, il découpe la chaîne orale en unités-mots, et pour cela, il sépare successivement chaque unité qu'il écrit au fur et à mesure. Il semble qu'à ce moment-là, il soit dans le registre auditif et que pour trouver l'unité suivante, il réentende la phrase (6). Puis, pour écrire chacune des unités, il met en œuvre trois procédés différents : il utilise un mot mémorisé probablement hors séquence de lecture de CP, à la maison ou à l'école maternelle (4), qu'il écrit automatiquement. Puis il met en œuvre une procédure apprise avec le maître E : utiliser un outil-référence connu, chercher la page où il sait trouver le mot (aidé certainement en cela par l'image adjacente), puis identifier le mot dans la page (6). Enfin, pour la dernière unité, il recopie ce qu'il voit au milieu de l'image qui s'est formée dans sa tête, image mémorisée du tableau blanc de sa classe, le tableau couvert des mots à apprendre par cœur.

Karim commet trois erreurs de natures différentes : une erreur de mémorisation ("dehors" est mémorisé en "deche"), une erreur d'identification au niveau du sens ("dehors" est associé à ou confondu avec "maison", association/confusion probablement signifiante pour lui) et une erreur de découpage en mots ("une maison" semble être un tout indifférencié, qui se traduit par une seule unité dans sa production écrite).

Cet exemple confirme ce que j'avais précédemment : quand il écrit "deche", Karim répond à sa logique propre, il écrit la suite de lettres qui, pour lui, est "maison". Et parce que la logique qui préside à l'enchaînement de ses actions matérielles et mentales est celle de son vécu de référence, il n'existe aucun moyen de la reconstituer, sinon à partir de ce qu'il dit lui-même. Dans ce cas précis, aucune interprétation des traces n'est possible, quelque performante que soit la grille de lecture.

Dans cette situation, l'entretien n'a pas été programmé. Mené "sur le vif", au milieu d'un groupe de dix élèves, il a pourtant fait appel à la quasi totalité des outils de l'entretien d'explicitation. L'information n'aurait pu être obtenue sans un temps d'évocation (évocation favorisée par le questionnement sur le contexte en 1) et un questionnement de détour : l'adulte, en 9, 11, 14, reprend systématiquement les mots de l'enfant et avance pas à pas en relançant par une question ouverte, ce qui permet à Karim de décrire son image mentale. Un questionnement trop direct n'aurait débouché que sur un silence, une impossibilité à mettre en mots ce qui était de la connaissance en acte, du domaine du préréfléchi, non directement verbalisable. Il est toutefois évident que la qualité de la relation et la facilité avec laquelle Karim accède à l'évocation et accepte de travailler avec sa pensée ont autorisé A. à entreprendre un entretien d'explicitation puis à le poursuivre jusqu'à son terme.

La description du cheminement de Karim a provoqué chez l'institutrice responsable de la classe une double prise de conscience : prise de conscience des effets d'une mémorisation trop systématique de mots non signifiants placés hors contexte, et prise de conscience de l'existence d'une logique propre à l'enfant sous-tendant son erreur. Dans un lieu, classe et école, où l'erreur de l'élève était toujours comprise comme l'expression d'une mauvaise volonté, d'une absence de motivation ou d'une déficience de l'enfant, voire d'une déficience de la famille, la mise à jour du fonctionnement de Karim a réellement servi de point de départ dans la négociation d'un nouveau contrat entre le maître E et l'institutrice, reposant sur la complémentarité des rôles, puisqu'il y avait alors similitude et non plus antinomie des regards portés sur l'enfant et sur ses erreurs.

## Conclusion

Les exemples rapportés montrent une adaptation de la procédure employée en fonction du but poursuivi. Selon les cas, le maître E peut mettre en place de véritables entretiens qui visent la mise en mots d'éléments préréfléchis, dans d'autres, ce sont de rapides questionnements à la volée, une

question formulée autrement et/ou un simple changement de posture. Toute la panoplie est disponible, au service d'une aide pédagogique de proximité qui apporte à l'enfant, là où il se trouve et compte tenu de ce qu'il est à un moment donné, des ressources individualisées.

Mais, au-delà d'une utilisation appropriée plus ou moins ponctuelle, plus ou moins partielle des techniques d'aide à l'explicitation, l'adaptation à l'enfant est le fait du changement simultané de position de l'adulte, d'un changement de rapport de pouvoir et de rapport de savoir entre enseignant et apprenant. Ces maîtres E montrent leur capacité à surseoir à l'envie d'interpréter un comportement jusqu'à ce qu'ils aient recueilli les informations indispensables à sa compréhension, à éviter de projeter leur propre fonctionnement, à automatiser la nécessité de casser une évidence qui n'a jamais rien d'évident.

Apprendre à se mettre "entre parenthèses" : l'apprentissage de ce type de questionnement, qui ne peut se dissocier d'une formation globale à l'écoute et à la relation, pourrait bien être la marque d'une rupture épistémologique pour l'enseignant, rupture qui permet de travailler avec le savoir (et l'erreur) de l'enfant qui existe alors comme Autre, sujet à part entière.

Enfin, au-delà de leur utilisation directe, les techniques d'aide à l'explicitation sont en outre susceptibles de provoquer des effets qui s'inscrivent dans le prolongement du but initialement poursuivi. Lorsque le maître E recueille des informations à partir d'exemples précis sur le fonctionnement spécifique des élèves qu'il prend en charge, ces informations, restituées aux partenaires de l'équipe éducative, parents, enseignant de la classe, changent leur rapport à la difficulté de l'enfant. A plusieurs reprises, les maîtres E interviewés ont insisté sur le caractère d'authenticité que ces informations revêtent aux yeux des adultes à qui elles sont transmises : la difficulté est reconnue et comprise. Ceux-ci ne se sentent pas jugés ni coupables, mais concernés et responsables. En levant l'angoisse, cette restitution d'informations "vraies" leur donne les moyens d'agir dans le champ qui est le leur.

*Paru dans la collection Protocole du GREX, numéro 6, février 1997*

## Le difficile métier d'élève de CP : entretien avec Ludovic

*Ghislaine Courtot et Agnès Thabuy*

### Introduction (A. Thabuy)

Ghislaine Courtot est « maître E » au sein d'une Réseau d'Aides Spécialisées aux Elèves en difficulté (RASED) : à ce titre, elle est chargée de l'aide spécialisée à dominante pédagogique auprès des élèves de l'école primaire qui éprouvent des difficultés dans l'acquisition et la maîtrise des apprentissages fondamentaux.

Le maître E, professeur des écoles spécialisé, titulaire du CAPSAIS<sup>9</sup> option E, est chargé d'une mission qui repose principalement sur deux points d'appui :

- le principe de processus : l'idée d'évolutivité est centrale en pédagogie, particulièrement pour un enfant qui a des besoins éducatifs particuliers à un moment donné de son cursus scolaire ; le maître E a donc à répondre au plus près aux difficultés spécifiques de chaque élève et cette réponse, qui se situe du côté de l'aide cognitive, est matérialisée, après une évaluation diagnostique la plus fine et la plus complète possible, par l'élaboration et la mise en œuvre d'un projet pédagogique individualisé à court terme (1 à 2 mois généralement), au bout duquel la prise en charge peut s'arrêter ou se poursuivre avec la mise en place d'un nouveau projet.
- Le principe de partage des responsabilités : chaque projet, à l'initiale et tout au long de sa mise en œuvre, doit être explicité à un partenariat large (enseignant non spécialisé, parents d'élève, autre membre du RASED, directeur d'école, éventuellement personnel d'une structure de soins...), dans le but de préciser les termes d'une contractualisation nécessaire et d'articuler ce projet aux autres projets dans lesquels il s'insère (projet de classe, d'école, projet éducatif, projet thérapeutique dans certains cas).

Le protocole qui est présenté ici peut être envisagé comme une ébauche de réponse aux questions qui sont, souvent et à juste titre, posées par les maîtres E au cours des stages de formation à l'entretien d'explicitation. Reformulées en fonction des problèmes spécifiques qu'il soulève, elles serviront de guide à l'analyse de cet entretien :

- En quoi l'EDE est-il un outil au service de la mission de Ghislaine ? Quelles pistes cet entretien ouvre-t-il pour la mise en place d'une remédiation, d'une pédagogie adaptée aux difficultés spécifiques de Ludovic ?
- Comment conduire un entretien avec un enfant jeune, qui ne possède pas un bagage langagier suffisant pour traduire ce qu'il veut dire sans risque de contresens pour l'intervieweur ?
- Comment travailler autrement que sur tâche avec un élève ? Quel est l'intérêt de proposer à l'enfant d'évoquer une situation de sa vie ordinaire d'écolier ? A quelles difficultés est confronté l'adulte qui n'en maîtrise pas les paramètres ?

---

<sup>9</sup> Depuis 2004, le CAPSAIS est remplacé par le CAPA-SH.

## 1. L'ante-début de l'entretien (G. Courtot)

La première fois que j'ai rencontré Ludovic, c'était lors d'un entretien avec ses parents au sujet de sa demi-sœur Vanessa (seule enfant dans l'école que j'ai suivie trois années complètes et qui, tout en sachant lire, a été orientée en Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté (SEGPA)). Durant cette entrevue, le comportement de Ludovic a été tel que je suis sortie du cadre habituel de l'entretien, et que j'ai proposé aux parents de parler de lui aussi. Il m'apparaissait un peu comme un enfant « sauvage », ne sachant ni parler, ni dessiner, ni découper. Au début de sa première année d'école maternelle, Ludovic hurlait tellement que sa mère ne l'a plus scolarisé au bout de quelques jours. Je suis intervenue pour proposer une entrée très progressive en petite section. Ce qui s'est fait, mais à la rentrée suivante. J'ai aussi informé le service PMI du secteur. L'enfant a été aidé par une rééducatrice en grande section et au cours préparatoire. Les parents ont rencontré le psychologue scolaire. Ils n'ont pas donné suite aux différentes propositions de consultation au CMPP. L'enfant était décrit par ses enseignants successifs comme un « *enfant inerte, ne souriant pas, éteint, répondant à côté, inquiet* ». Il a été maintenu en CP. Au cours du premier trimestre du second CP, il semblait pouvoir s'inscrire dans les apprentissages, je ne l'ai donc suivi qu'à partir du mois de janvier.

A ce moment-là, je participais, sous la direction d'un professeur de l'IUFM à Cergy, à l'élaboration de MEDIAL, une évaluation diagnostique en lecture pour les enfants en difficulté. La première rubrique de cette évaluation porte sur le projet de lecteur de l'enfant, plus précisément sur ses représentations des buts de la lecture (le « pour en faire quoi ? ») et surtout les représentations de l'apprentissage (le « comment faire pour apprendre à lire ? »). Pour cette rubrique, nous avions en projet d'intégrer la démarche de l'entretien d'explicitation.

Dans cette exploration de son projet de lecteur, les propositions de Ludovic avaient été succinctes et vagues ; De plus, en réponse à un des items de cette évaluation, une phrase de Ludovic m'avait frappée, il m'avait dit : « *On l'apprend, mais j'arrive pas à retenir les mots* ». Au vu de l'évaluation, et compte tenu de ce que je savais de ses difficultés, j'ai choisi d'explorer avec lui la conduite d'un entretien sur ce « comment ».

Ludovic a 7 ans et 7 mois en cette fin janvier. Il opte pour une situation vécue dans la classe avec sa maîtresse. Je connaissais le nom de la méthode de lecture dont il parle (Au fil des mots), notamment le nom des héros, Yves et Béatrice, mais je n'ai pas le support. L'entretien, qui dure environ 30 minutes, se déroule dans la salle où j'exerce habituellement, et nous sommes seuls, lui et moi.

## 2. L'entretien

### **Situation évoquée par Ludovic : contenu et organisation du support (Cf. copie du support ci-après) (A. Thabuy)**

Ludovic évoque donc une situation où, en classe, l'institutrice a demandé à l'ensemble des élèves de lire/relire à haute voix deux pages (26 et 27) en vis à vis du manuel de lecture. La page de gauche (26) est constituée d'un dessin (représentant un petit garçon, Roger, qui joue dans sa chambre sous le regard réprobateur de sa maman qui lui reproche son désordre ; Roger n'est donc pas le personnage principal du manuel) suivi d'un texte qui le paraphrase : ce texte est le texte-référence, celui que les élèves de la classe doivent connaître parfaitement pour effectuer ensuite les activités métalinguistiques qui leur sont proposées : extraction d'un phonème et des graphèmes correspondants, décodage de mots comportant ce phonème.

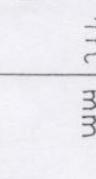
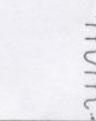
La page de droite comporte, en haut, la liste de mots à décoder, puis, sous une image représentant Roger qui joue avec un meccano, six phrases ou groupes de phrases numérotées de 1 à 6. La phrase n°1 est en grande partie, une recombinaison de mots présents dans le texte de la page 26. Les autres phrases comportent des mots rencontrés dans les précédentes pages et des mots inconnus, relativement réguliers phonétiquement, constitués de sons étudiés dans les séquences antérieures.

L'approche de chaque double page fait l'objet d'un rituel dans la classe : la première séance est consacrée à la découverte du texte de la page de gauche et à l'extraction du phonème. La seconde séance commence par une relecture systématique du texte, chaque élève ayant à dire le groupe de mots suivant celui prononcé par son voisin ; puis l'enseignante soumet chaque phrase numérotée de la page de droite à l'attention de la classe et elle interroge les élèves qui, quand ils pensent l'avoir trouvée, lèvent le doigt.

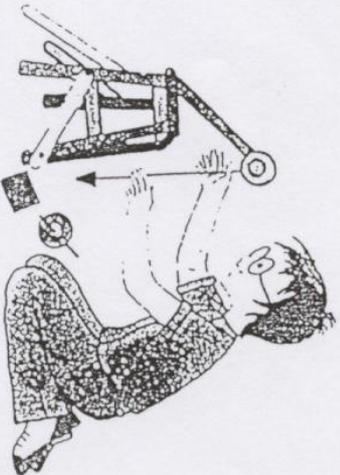
Le moment évoqué par Ludovic se situe pendant la deuxième séance.



dans la chambre de roger,  
il y a péle-mêle sur le sol des petites autos,  
des motos, des animaux, des livres, un meccano  
et même... un morceau de pomme !  
la maman de roger s'écrie :  
« oh ! le beau désordre !  
mon petit roger, tu vas classer les livres  
et mettre les jouets dans le placard.  
après, tu iras jouer avec tes camarades. »

		
[m]	m	mm
		
	une moto	une pomme

mercredi	un mouton	un matelot	un ami	une crème
une moto	une marmite	la maîtresse	une tomate	une larme
une minute	merci	il m'ôrd	un animal	un costume
un mot	une mine	la mer	une omelette	une pomme
la mère	un mur		une marmite	un homme



1. roger joue dans sa chambre avec son meccano.
2. béatrice a laissé traîner ses livres. « c'est laid le désordre ! » lui dit sa mère.
3. yves mord dans une pomme qu'il a ramassée dans un pré. « elle n'est pas mûre ! » s'écrie-t-il.
4. « il ne faut pas faire du mal aux animaux, ce sont nos amis », dit maman.
5. l'auto va très vite, mais la moto va aussi vite que l'auto.
6. « quel est l'animal qui parle comme un homme ? dit la maîtresse. - c'est le perroquet ! » dit béatrice.

## Entretien avec Ludovic

1. G : comment tu fais pour apprendre à lire ?
  2. L : je cherche les (ch)syllabes
  3. G : tu cherches les syllabes... est-ce que tu pourrais choisir le dernier moment dans la classe où tu avais quelque chose à lire ?... c'était quand ?
  4. L : c'était hier, on avait plein de trucs à lire.
  5. G : ah, c'était hier, tu avais...
  6. L : j'ai lu une phrase, c'est que, sans le camarade le lit, j'l'ai lue, heu, d'un coup.
  7. G : d'un coup.
  8. L : j'ai dit : « Roger joue dans sa chambre avec son meccano ».
- L. restitue la phrase qu'il a lue sans l'aide d'un camarade, la phrase n°1 p.27.*
9. G : d'accord, est-ce que tu peux heu... te remettre dans le moment où la maîtresse a demandé de prendre le livre, est-ce qu'elle l'a demandé de prendre le livre ? comment ça s'est passé, elle l'a peut-être pas demandé...
  10. L : si, elle l'a dit de prendre note livre de lecture pour que on lit et les phrases que l'on a à lire comme devoirs et à copier.
  11. G : d'accord, c'est bien le moment de lecture dans la journée, ça, hein ?
  12. L : oui.
  13. G : oui, c'était, quand c'était ?
  14. L : hier.
  15. G : et hier quand, dans la journée ?
  16. L : heu, le matin.
  17. G : le matin.
  18. L : je crois.
  19. G : hier matin... essaie de rechercher...
  20. L : le matin.
  21. G : le matin, d'accord, donc, hier matin, la maîtresse demande...
  22. L : de prendre le livre.
  23. G : de prendre le livre, et qu'est-ce qui se passe à ce moment-là ?... qu'est-ce que tu fais, toi ?
  24. L : je lis.
  25. G : attends, attends, tu peux heu... revoir la page où il y avait cette lecture...
  26. L : je sais c'est quoi, c'est c'est, « dans la chambre de Yves il y a »...
- L. fait référence à la p.26, il restitue le début du texte en faisant une erreur sur le prénom du garçon (Yves est le personnage principal du manuel de lecture).*
27. G : « dans la chambre de Yves il y a »... Alors, ça parlait de la chambre de Yves, c'est ça ?
  28. L : c'est maman qui parlait.
  29. G : c'est maman qui parlait.
  30. L : la maman de Yves.
  31. G : ah, la maman de Yves, d'accord, tu la revois cette page ?... oui... tu peux me dire comment est-ce qu'elle était ?
  32. L : blanche, avec Yves dans sa chambre qui lit un livre avec plein de jouets par terre.
- Ludovic parle du dessin de la p.26.*
33. G : ça, c'était le dessin ?
  34. L : oui.

35. G : alors, blanche avec Yves qui jouait par terre... et comment est-ce qu'elle était cette page encore ?...

36. L : avec maman qui l' regardait.

37. G : oui, c'est le dessin, ça, ou c'est écrit ?

38. L : c'est le dessin.

39. G : c'est le dessin, d'accord, donc maman qui regarde Yves jouer par terre, oui... et puis qu'est-ce qu'il y avait d'autre ?

40. L : y a qu'est dit à Yves que Yves doit ranger sa chambre.

*Ludovic fait allusion à la bulle du dessin, mais il restitue le sens du discours tenu par la maman dans le texte situé sous le dessin et non les mots de la bulle.*

41. G : oui, c'est écrit, ça ?

42. L : non.

43. G : non, c'est le dessin.

44. L : oui, « il y a » au début quand quand c'était écrit après, c'était « dans »...

*Il s'agit probablement des mots des deux premières lignes du texte p.26, avec une inversion. Il confond avant et après, début et fin.*

45. G : tu sais plus après.

46. L : y a un mot que m'en rappelle plus, qu'est dur à redire, c'est quand tout est emmêlé là.

*Il parle de « pêle-mêle », mais il fait une confusion entre mot et phrase. Il dit qu'il n'est pas arrivé à lire « pêle-mêle », mais qu'il a réussi à lire d'autres mots.*

47. G : quand tout est emmêlé, et c'est comment quand tout est emmêlé ?

48. L : c'est le désordre.

49. G : c'est le désordre, oui, alors ça, t'arrives pas à le lire...

50. L : c'est pas la phrase que j'arrive à lire, c'est une autre phrase que ça commence par [mɛ], par [ɛl] et le début, y a P et après les lettres...

*Il s'agit toujours de « pêle-mêle », mais il fait une confusion entre mot et phrase. Il dit qu'il n'est pas arrivé à lire « pêle-mêle », mais qu'il a réussi à lire d'autres mots.*

51. G : tu revois ce que tu as lu... où tu es sur la page, là ?

52. L : 26.

53. G : 26, oui, d'accord, et où t'es sur la page, tu me montres où tu en es là ?

54. L : la deuxième ligne.

55. G : la deuxième ligne, d'accord, et alors comment tu fais ?... qu'est-ce qu'il y a sur cette deuxième ligne ?

56. L : « il y a ».

*Il s'agit bien de la deuxième ligne p.26.*

57. G : ah, y a écrit « il y a »... c'est ça ?... oui... et puis, comment tu t'y prends ?... tu te dis quelque chose à ce moment-là ? dans ta tête, tu te parles ?... non ? (signe de tête : non) non, tu te parles pas.

58. L : après « il y a », c'est les mots que j'arrive pas, « sur le sol » après...

*Il s'agit toujours de la deuxième ligne p.26*

59. G : « il y a », tu as su le lire... « sur le sol » aussi.

60. L : oui.

61. G : et comment tu as fait pour le lire ?

62. L : au début, j'voyais que ça commençait vers ( ?), ça recommençait vers les autres.

63. G : attends, attends, ça commençait vers...

64. L : vers Mehdi.

65. G : Mehdi, comment ça, ça commençait vers Mehdi ?

66. L : Mehdi, c'est un camarade de la classe, c'est lui qu'a commencé à lire, après ça faisait le tour, alors j'ai retenu le mot « il y a », et pis « dans la chambre de Yves, de Roger », après c'est « sur le sol », j'ai retenu.

*Ludovic met en mots une partie de sa stratégie de lecteur : lire, c'est garder en mémoire le maximum de mots lus préalablement par les autres élèves.*

67. G : oui, alors, tu retiens ce qu'ont dit les autres... (signe de tête OK) d'accord...

68. L : « petu petu petit »

69. G : il y avait petite aussi.

70. L : « petit ».

71. G : oui, « petit »... non, c'est pas ça ?

72. L : c'était (nouto ?), là, un petit mot avant.

*Il parle probablement des « petites autos » de la p.26. Il examine chaque mot l'un après l'autre dans l'ordre.*

73. G : (nouto ?) un petit mot avant comment ?... et le moment où toi, tu as su le lire, tu me l'as dit tout à l'heure, hein, t'as su lire ?

74. L : « des autos et des motos, « des animaux », « un », « livre »

*Il s'agit des mots de la p.26 qu'il a su lire ou reconnaître ou retenir.*

75. G : oui.

76. L : « les », non, « le ».

77. G : tu le revois, le texte, là, tu revois ce qui est écrit ?...

78. L : « le ».

79. G : y a écrit « le », oui.

80. L : « même un morceau de pomme ».

*Toujours les mots de la p.26.*

81. G : « même un morceau de pomme », d'accord, et tu m'as dit aussi que tu avais lu toute une phrase sans que les autres, heu, t'aident.

82. L : si, j'avais lu toute une phrase, mais pas toute la feuille, c'est que la phrase que j't'ai dite tout à l'heure, la phrase n°1 [p.27].

83. G : d'accord, alors la phrase n°1, est-ce que tu veux bien revenir au moment où tu as cherché cette phrase... qu'est-ce qui s'est passé à ce moment-là ?

84. L : « Yves est dans sa chambre », non, c'est plutôt « Roger est dans sa chambre, il joue avec son meccano », les autres, je...

*C'est bien la phrase n°1 p.27.*

85. G : attends, ça, c'est le moment où tu l'as lue, moi, j'aimerais revenir un petit peu avant, avant que tu le dises dans la classe, comment tu as fait pour trouver ces mots-là ?...

86. L : J'ai vu les syllabes, j'ai dit A, j'ai vu l'autre syllabe derrière, alors l'autre à la fin, j'ai pas cherché et j'l'ai écoutée.

*Il confond lettre et syllabe.*

87. G : ah, alors au début, tu m'as dit : j'ai lu les syllabes A, et à la fin, t'as pas cherché, t'as lu.

88. L : plus la lettre derrière.

89. G : alors, tu lis la syllabe plus la lettre derrière.

90. L : oui.

91. G : oui, est-ce que tu peux m'expliquer comment c'est quand tu fais ça, quand tu lis la syllabe avec la lettre derrière ?

92. L : c'est, c'est un peu dur quand il faut mettre les noms comme ils s'entendent.

93. G : il faut mettre les noms comme ils s'entendent, oui, alors, c'est comment, quand tu mets les noms comme ils s'entendent ?

94. L : ben, c'est-à-dire, pas comme ça et pas comme l'alphabet, alors, c'est c'est les mots qui qui...

95. G : alors, c'est pas comme l'alphabet, oui, c'est...

96. L : les mots qui se disent en même temps.

97. G : les mots qui se disent en même temps.

98. L : deux mots qui s'entendent en même temps.

99. G : deux mots qui s'entendent en même temps, c'est ça ?

100. L : oui

*Il confond nom, lettre et mot. Il s'agit en fait des lettres qui se lisent en même temps, il parle donc de la combinatoire qui est difficile pour lui.*

101. G : est-ce que tu peux revenir à... peut-être au début de la phrase, que t'as, quand t'as cherché, tu te souviens ?...

102. L : hon (signe de tête oui)

103. G : ça y est, alors, c'était quoi, ça ?

104. L : « Roger »

105. G : bon, alors, comment t'as fait pour celui-là ?

106. L : quand je l'ai entendu dans l'autre phrase, et l'autre phrase, on l'a lue après, et on l'a lue entier, et on l'a répétée pour tout (?), après, on a lu l'autre phrase, et comme dans la première phrase j'entendais « Roger », c'était facile à trouver comme on l'entendait, « meccano » et « joue dans la chambre avec ses jouets », comme il l'était dans l'autre phrase, c'est facile à trouver.

*L. précise sa stratégie de lecteur : faire une correspondance terme à terme entre les mots ou groupes de mots de la p.26 et ceux de la p.27, entendre et retenir ce qui est lu p.26 par ses camarades pour trouver, par recombinaison, ce qui est écrit p.27.*

107. G : d'accord, donc, « Roger », c'était facile à trouver.

108. L : mais tous les autres mots, y en avaient qui commençaient de l'autre phrase en bas ou en haut, comme « joue dans la chambre », ça commençait tout en haut de (plusieurs phrases ?) et l'autre « Roger », ça commençait au début de la phrase en haut aussi, en bas, pis « meccano », ça commence en haut.

*L. explique à sa manière que les phrases de la p.27 sont recombinaison avec des mots qui se trouvent n'importe où dans le texte de la p.26, en haut ou en bas, au début ou à la fin.*

109. G : attends, j'comprends pas bien, là, « meccano », ça commençait en haut, qu'est-ce que ça ?...

110. L : ça commençait à moitié, heu, à côté de.

111. G : j'comprends pas bien ce que tu veux me dire là... j'ai bien compris « Roger », il était dans une autre phrase et ça, c'était facile à retrouver, c'est ça ? bon, alors, les autres mots, « meccano », comment t'as fait pour trouver « meccano » ?

112. L : pour « meccano », j'avais fait une faute.

113. G : tu peux parler un petit peu plus fort, là, tout à l'heure, t'avais fait une faute, oui.

114. L : c'était « meccano » à la fin, c'était « un meccano », c'était pas « un ».

*L. parle probablement de « son meccano ». Il sait que ce n'est pas « un », mais il n'a sans doute pas su trouver « son ».*

115. G : alors, comment est-ce que tu as fait pour trouver « meccano » ?

116. L : au début, ils l'ont dit, j'ai entendu un camarade derrière moi qui l'avait dit la phrase, alors alors moi, j'ai répété à la maîtresse.

*Autre manière, pour L., d'expliquer sa stratégie de lecteur...*

117. G : d'accord, mais toi, quand tu as lu tout seul, tu m'as dit tout à l'heure, j'aimerais bien comprendre comment tu fais quand c'est toi qui lis tout seul, comment tu t'y prends ? essaie de retrouver la petite phrase que tu as lue tout seul... tu la vois cette phrase... oui... alors, elle était où cette phrase ?

118. L : tout en haut.

119. G : tout en haut.

120. L : tout au début de la phrase.

*Confusion phrase/page ou phrase/ligne.*

121. G : tout au début, d'accord, alors tu regardes où, à ce moment-là ?

122. L : au début où qu'on commence la phrase.

123. G : où qu'on commence la phrase.

124. L : on démarre du début et... après on termine jusqu'en bas, on continue et jusqu'à la deuxième phrase, pis jusqu'en bas, après on s'arrête.

125. G : alors, tout au début, qu'est-ce qui se passe ?

126. L : c'est « Yves joue ».

*Confusion Yves/Roger.*

127. G : d'accord.

128. L : « avec son meccano ».

129. G : d'accord, comment tu as fait pour lire ça ?

130. L : tout était dans l'autre phrase, c'est comme j'avais dit dans l'autre phrase, « dans la chambre de Yves ».

*Toujours la même confusion et la même stratégie.*

131. G : tout était déjà dans le, dans l'autre...

132. L : « il y a »

133. G : dans les autres phrases, t'as connu tous les mots comme ça ?

134. L : que non.

135. G : non.

136. L : j'ai lu la phrase que j'ai trouvée tout seul, j'l'ai aussi trouvée tout seul, mais un mot.

« Mais un mot » signifie « sauf un mot ».

137. G : ah !

138. L : c'était « meccano », alors que mon camarade l'avait dit, alors.

139. G : tu l'as trouvé tout seul, alors ?

140. L : « meccano ».

141. G : oui, comment t'as fait pour trouver « meccano » ?

142. L : « un meccano ».

143. G : et « un meccano », et t'as retrouvé « un meccano » dans cette phrase-là ?

144. L : oui.

145. G : d'accord, est-ce qu'il y a un mot, heu, dans ce que tu as lu, qu'était un petit peu difficile ?... oui, c'était lequel ?

146. L : c'était « joue ». [deuxième mot de la phrase n°1 p.27]

147. G : c'était « joue », alors « joue », c'était difficile, oui, et comment t'as trouvé « joue » alors ?

148. L : c'était dans l'autre phrase, il y était. [p.26]

149. G : dans l'autre phrase, il y était, tous les mots que tu as lus, ils étaient dans les autres phrases... tous tous ?

150. L : pas tous, quand y n'avait « Yves » y était, mais « Roger » plutôt.
151. G : « Roger » y était.
152. L : et pis d'abord et après, « joue » y était, il était en bas, « mon petit Yves tu vas ranger ».
153. G : « mon petit Yves tu vas ranger ».
154. L : non, c'était « mon petit Yves, vas ranger les jouets... dans le... placard ».
- Ludovic a retenu le sens des trois dernières lignes du texte p.26. Le mot « joue » n'y figure pas, mais il y a « jouets » et « jouer » sur lesquels, semble-t-il, il s'est appuyé pour lire le « joue » de la p.27, bien qu'il ne le précise pas.*
155. G : d'accord, et est-ce qu'il y avait un mot qui n'était pas dans les autres phrases ?
156. L : oui, c'était...
157. G : c'était...
158. L : plein d'mots qu'étaient pas dans la première phrase.
159. G : et c'était quoi, alors, ces mots-là ?
160. L : tous les mots qui étaient pas dans la première phrase mais pas dans la deuxième phrase, et ceux-là qui étaient dans la première phrase, c'est « des motos, des... des animaux, des livres ».
- Il parle du texte p.26 et particulièrement de la 3<sup>ème</sup> ligne.*
161. G : d'accord.
162. L : « un meccano », c'était.
163. G : d'accord, tous les mots, tu les as trouvés dans les autres phrases tu me dis, oui, et est-ce qu'il y avait un mot ou plusieurs mots qui n'étaient pas dans les autres phrases et que tu as réussi à lire... non ?
164. L : « auto », y était dans l'autre phrase, mais j'ai cru que c'était « école », alors j'ai dit « école », mais « auto », j'ai du mal à l'trouver dans les autres phrases.
- Il s'agit de la phrase n°5 p.27.*
165. G : alors t'as dit « école », on va rester un petit peu sur ce mot « auto », là, quand tu as vu « auto », qu'est-ce qui s'est passé ?...
166. L : « auto », j'ai vu que ça commençait vers « école », un L, avec on a une virgule.
- « ça commençait vers » signifie « ça commençait comme ». L. explique que sa confusion entre « l'auto » et « l'école » est provoquée par sa focalisation exclusive sur le « l' ».*
167. G : ah ! « l'auto », ça commençait comme dans « l'école » !
168. L : oui.
169. G : d'accord, un l avec, heu, une virgule, la virgule, c'est l'apostrophe, d'accord ? alors, tu t'es dit c'est « l'école »... c'est ça ?
170. L : là, la maîtresse elle m'a dit : « école », ça ?
171. G : attends, attends, est-ce que tu as regardé autre chose que le L avec la virgule, là, avec l'apostrophe ?
172. L : avec l'apostrophe.
173. G : oui, tu as dit : c'est comme « l'école », le L avec la virgule, là haut, avec l'apostrophe, et après ?
174. L : A, y avait.
175. G : oui, y avait un A.
176. L : et la maîtresse, après, elle m'a dit : « l'école », ça commence par un « é ».
177. G : ah, d'accord, donc ça pouvait pas être école, OK. J'aimerais bien que tu m'expliques comment tu fais avec tes syllabes quand t'ajoutes heu, qu'est-ce que tu m'as dit tout à l'heure, quand t'ajoutais la lettre ?
178. L : la dernière lettre avant celle-là d'avant, c'est comme quand deux, la maîtresse, elle nous fait, heu, ça : ma mo mi ma, ça s'entendait avec le A, mi, ça s'entendait avec le... N, O.

*Ludovic fait allusion aux séquences de classe centrées sur la combinatoire, qui lui pose manifestement problème puisque, là encore, il ne réussit pas à décomposer la syllabe mi.*

179. G : mi, ça s'entendait avec ?

180. L : non, avec N, I.

181. G : tu veux dire M, I.

182. L : heu, M, I.

183. G : oui, et puis... quand est-ce que tu fais ça en classe ?... est-ce que tu peux trouver un moment où tu as cherché un mot en faisant ça ?... quand toi t'as cherché, hein, pas quand y a un enfant qui l'a dit...

184. L : j'l'ai cherché.

185. G : dans quel mot tu as fait ça ?

186. L : j'ai du mal à trouver, j'ai pas trouvé, mais j'ai cherché.

*Ludovic exprime très nettement le fait qu'il cherche à combiner, même s'il n'y réussit pas.*

187. G : le moment qui m'intéresse, c'est le moment où tu as cherché.

188. L : j'ai cherché.

189. G : alors, t'as cherché.

190. L : j'ai trouvé, heu, une syllabe, mais j'ai pas entendu celle-là derrière.

*Confusion lettre/syllabe. En fait, il trouve la première lettre, mais il ne réussit pas à la combiner avec celle qui suit pour faire une syllabe (il « n'entend pas celle-là derrière »)*

191. G : d'accord.

192. L : j'ai pas entendu S.

193. G : ce moment où tu as cherché, comment c'était ?

194. L : j'ai entendu F, mais c'était « l'auto... va vite » plutôt, « vite », c'était V, I.

*Il s'agit de la phrase n°5 p.27. Parce que L. fait fréquemment cette erreur, on peut faire l'hypothèse que le F est en fait le « t » de « très », qu'il confond, au niveau de la forme, avec le « f » script.*

195. G : c'est celui-là que tu as cherché ?

196. L : « vite », j'ai pas cherché.

197. G : t'as pas cherché, c'était quoi ?

198. L : un camarade qui l'avait lu, et moi, j'l'avais lu « école » à la place de « auto ».

199. G : oui, t'avais lu « l'école » à la place de « l'auto », et puis, qu'est-ce que t'as cherché en faisant comme tu me dis, là, les syllabes plus la lettre ?... est-ce qu'il y a un mot dans cette histoire que tu as cherché en faisant ça ?

200. L : hum... oui, le T, j'l'ai cherché avec le...

*Confirmation de la confusion f/t (?).*

201. G : alors, on reprend ce mot-là.

202. L : ouais.

203. G : ouais, ah bon, tu m'expliques ?

204. L : F, j'l'avais trouvé, mais j'avais pas trouvé le mot, j'avais dit, j'allais dire « école ... va à ... heu... à l'école », mais y avait pas A, alors, j'ai dit non, c'est pas ça, j'ai recommencé, j'ai pas trouvé « auto », mais après « vite », j'ai pas trouvé, j'ai trouvé que le F.

*L. explique comment il a essayé de lire la phrase n°5 p.27, avec toujours (?) la confusion f/t.*

205. G : le F ?

206. L : « l'auto va vite ».

207. G : où est-ce qu'il y a un F, là ?

208. L : ah non, « l'auto », c'est « vite », c'est V.

209. G : c'est ?

210. L : c'est V.

211. G : c'est V, t'avais trouvé le V, le V de quoi, t'avais trouvé le V de quel mot ?

212. L : de « vite ».

213. G : ah, t'avais trouvé le V de « vite », d'accord, j'ai compris, alors, t'avais trouvé le V de « vite ».

214. L : y avait un F au début d'une phrase.

*Confusion phrase/mot et flt ( ?). Il s'agit sûrement du « t » de « très », le seul mot qui n'est pas dans le texte p.26, qui n'est donc pas lu par les autres élèves, donc pas retenu par lui, et pas restitué ici.*

215. G : y avait un F, alors, c'est pas celui-là, j'suis en train de t'embrouiller, là.

216. L : « vite », y l'était, mais y avait « auto », y avait un F, après un V, avec un A, un grand mot, après j'ai pas continué, j'avais arrêté de heu.. ; que j'ai dit : si j'trouve pas, c'est pas grave, puisque c'est peut-être elle va pas m'interroger, la maîtresse, alors, j'ai dit : c'est pas grave, quelquefois elle nous interroge pas tout de suite quand on lève le doigt, c'est quelquefois, c'est les autres qu'elle interroge quand y lèvent le doigt.

*Où Ludovic explique clairement sa compréhension du fonctionnement de la maîtresse....*

217. G : d'accord.

218. L : alors j'ai dit : c'est plus la peine de chercher, car peut-être, elle va pas m'interroger.

### **Analyse de l'entretien (A. Thabuy)**

Le but que s'est fixé Ghislaine, en amont de l'entretien, est bien de mettre à jour comment procède Ludovic quand il lit, avec ce qu'elle met, elle, sous le signifiant « lire » quand il concerne un apprenti-lecteur : mettre en œuvre des opérations mentales qui permettent de découvrir le sens d'un mot ou d'une phrase, opérations mentales s'appuyant sur des compétences restreintes acquises au moins partiellement (a minima : compétence grammaticale au niveau des structures de la langue orale et écrite, compétence idéographique, compétence grapho-phonique, compétence tactique – Cf. Chauveau, Rogovas-Chauveau, 1990).

L'entretien se décompose en 11 phases, correspondant aux 11 sous-buts qu'elle poursuit successivement.

- **Phase 1 (1 et 2) :** G. cherche à faire émerger la représentation de L. concernant l'apprentissage de la lecture ; elle utilise pour cela un item de l'outil d'évaluation MEDIAL. L. exprime ce qu'il pense à ce sujet, ou ce qu'il sait de ce qui se dit.
- **Phase 2 (3 à 8) :** G. cherche à ce que L. trouve un moment spécifié « évocable ». Elle demande quelques éléments du contexte général et L. se centre sur la phrase n°1 de la page 27.
- **Phase 3 (9 au milieu de la réplique 57) :** G. cherche à mettre L. en évocation du moment spécifié qu'il a choisi. Elle emploie une formulation très ouverte « te remettre dans le moment où la maîtresse a demandé de prendre le livre » qu'elle complète par un « peut-être pas » qui module sa proposition. L. enchainant, G. questionne sur le contexte, même si au passage, elle induit, par une formulation négative, une stratégie de rappel basée sur le savoir (19). Une première question centrée sur l'action (23) amenant une réponse trop large (« je lis » 24), elle propose de nouveau un détour par l'évocation du contexte, tout en induisant à plusieurs reprises l'évocation de l'image présentifiée de la page de lecture (« revoir » 25 ; « tu la revois cette page ? » 31) : G. a-t-elle besoin d'éléments pour se repérer dans un support qu'elle en connaît pas ? En 46, 48 et 50, L. désigne ce qui est « dur à redire » pour lui mais dont il a gardé le sens, le terme « pêle-mêle » ; le but de G étant sans doute trop prégnant, elle traduit le « dur à redire » par « t'arrives pas à le lire », ce que rectifie L. en 50.
- **Phase 4 (57 à 80) :** après une faible tentative en 55, G. relance cette fois clairement sur l'action (« comment tu t'y prends ? »). Elle cherche l'évocation du moment où L. a « lu » le texte de la page 26, alors que la phrase que L. considère avoir lue est page 27. En dépit du malentendu, L. livre là des éléments importants de son fonctionnement, même si ce n'est pas ce que cherche G., laquelle est déstabilisée par l'entrée en scène de Medhi et des autres

camarades de la classe. En 67, elle vérifie sa bonne compréhension des dires de L., lequel continue à décrire le support jusqu'en 80. Nouvelle tentative en 73 de recentrage sur le lire, sans effet.

- **Phase 5 (81 à 100) :** en 81, G. va s'appuyer sur ce que L. avait dit en 6 et va reformuler sa consigne pour que L. évoque le moment où il a « cherché » la phrase. Elle va donc tenter de la positionner sur le moment précédant celui où il a dit la phrase, dans l'espoir, semble-t-il, de l'amener à faire émerger des opérations mentales s'appuyant sur une ou plusieurs des compétences restreintes courantes chez l'apprenti-lecteur. De 86 à 100, L. va décrire une activité qui s'apparente à la combinatoire (il confond les notions de mot, syllabe, nom, lettre, son), sans qu'il soit possible de comprendre, même a posteriori, de quoi il s'agit : le reste de l'entretien ne confirme absolument pas le fait qu'il ait tenté de décoder un mot ou un morceau de mot de la phrase n°1 page 27. Pour autant, G. ne se décontenance pas et accepte de surseoir à la compréhension immédiate des dires de L. : elle l'accompagne avec une technicité magistrale en reprenant exactement ses mots.
- **Phase 6 (101 à 110) :** G. va alors resserrer sa consigne et donc centrer L. sur l'évocation de la recherche du début de la phrase. En 106, L. restitue autrement la démarche qu'il a décrite précédemment : il s'appuie sur ce qu'ont lui avant lui ses camarades de classe. En 108, il explique à sa manière le fait que la phrase de la page 27 est recombinaison avec des mots qui se trouvent n'importe où dans le texte de la page 26.
- **Phase 7 (111 à 116) :** G. marque une pause ; elle vérifie ce qu'elle croit avoir compris, puis elle resserre encore sa consigne en centrant L. sur l'évocation de la recherche du mot « meccano » ; En 116, L. réaffirme le rôle tenu par ses camarades.
- **Phase 8 (117 à 144) :** G. abandonne alors sa consigne et recherche l'évocation d'un autre moment, celui où L. a lu « tout seul »... en pure perte, bien qu'elle fasse un détour par le contexte ; L. ; est toujours centré sur la même phrase, puisque, comme il le dit en 136, il estime l'avoir lue tout seul. A noter au passage que l'interprétation/proposition que G. fait en 133 est contrée par un « que non » incisif de L., qui ne semble pas prêt à s'en laisser compter par l'adulte.
- **Phase 9 (145 à 162) :** nouvelle reformulation de la consigne, nouvelle centration sur un autre moment, celui où L. ; aurait recherché un mot qui aurait été difficile (donc trouvé tout seul, donc pas dit d'abord par un autre élève). Toujours à propos de la même phrase, L. évoque alors la manière dont il a trouvé « joue » en s'appuyant sur « jouet » et « jouer » de la page 26, même s'il ne se souvient que du sens de la phrase contenant le mot jouer.
- **Phase 10 (163 à 177) :** G. n'ayant toujours pas obtenu ce qu'elle cherchait, va introduire une nouvelle consigne (« est-ce qu'il y avait un mot ou plusieurs mots qui étaient pas dans les autres phrases et que tu as réussi à lire ? » 163). L. va alors évoquer et ce, jusqu'à la fin de l'entretien, le moment où il a cherché à lire la phrase n°5 page 27. Dans cette phase, il restitue comment il a trouvé le groupe de mots « l'auto » : apparaissent alors sa focalisation exclusive sur le « l' » et le rôle joué par la maîtresse dans cette découverte. A noter au passage la compétence de G. à reformuler/interpréter le propos de L. : « auto, j'ai vu que ça commençait vers l'école, un L avec on a une virgule » (166) qui devient « l'auto, ça commençait comme dans l'école » (167).
- **Phase 11 (177 à 218) :** toujours dans la même logique et puisque rien de la sorte n'est apparu jusque là, G. reprend ce que L. avait dit en 86 et 88 et le questionne maintenant directement sur la manière dont il procède avec la combinatoire (« comment tu fais avec tes syllabes quand t'ajoutes... la lettre ? »). En 183, la formulation de G. (« quand toi t'as cherché, hein, pas quand y'a un enfant qui l'a dit »), qui semble pour L. nier sa vérité subjective, provoque de sa part une justification pathétique (184 et 186) qui traduit bien son désarroi d'élève en difficulté, qui sait qu'il ne détient pas la clé mais qui ignore comment y accéder ; L. verbalise qu'il a cherché à décoder un mot qui commence par un F ou un T : la confusion qu'il fait fréquemment entre ces lettres scriptes (f/t) et le fait que le mot « très » de la phrase « l'auto va très vite » est le seul qu'il ne restitue pas invitant à faire l'hypothèse que c'est sur ce mot qu'il

a buté ; En 216 et 218, L. montre que, à défaut d'avoir compris le fonctionnement de la langue écrite, il a intégré celui de la maîtresse.

### **Commentaires sur l'entretien (A. Thabuy)**

La persévérance que Ghislaine met en œuvre pour atteindre son but n'a d'égale que celle de Ludovic à réussir ce qui est attendu de lui dans la classe.

Bien qu'elle ne mette pas la même réalité que Ludovic sous le signifiant « lire » et que, de ce fait, elle refuse ce qu'il amène quand il décrit le rôle tenu par ses camarades dans cette activité, elle réussit à ne pas projeter sur lui sa propre représentation : elle se met « entre parenthèses » et la communication reste efficace tout au long de l'échange ; Pour chacun des moments qu'elle lui propose d'explorer, elle prend le temps d'installer l'enfant dans le contexte avant de relancer sur l'action. Elle s'adapte en permanence à ce que dit Ludovic en reprenant presque systématiquement ses mots propres. Elle n'hésite pas à le ralentir, à vérifier ce qu'elle croit avoir saisi, à lui signifier parfois sa difficulté à comprendre ; Les interprétations qu'elle s'autorise restent rares et souvent justifiées par la confusion du discours de Ludovic. Elle réussit à garder en mémoire les éléments apportés par l'enfant au fur et à mesure du déroulement de l'échange et à les utiliser quand elle le juge nécessaire sans les dénaturer. Ghislaine resserre sa consigne progressivement pour amener Ludovic dans l'espace qui l'intéresse, elle le canalise fermement tout en manifestant un respect qui ne se dément jamais.

L'extraordinaire pilotage à vue de Ghislaine permet de mettre à jour le fonctionnement original de Ludovic pendant une séance de lecture en classe, fonctionnement qui n'a toutefois pu être reconstitué qu'a posteriori, en confrontant la transcription de l'entretien, le support et ce que Ghislaine sait de ses erreurs les plus courantes. Cet élève, qui disait qu'il n'avait pas de mémoire, qu'il ne retenait pas les mots, a développé une démarche reposant presque uniquement sur une mémorisation des mots lus au préalable par ses camarades, sur une analyse appropriée de l'organisation du support et sur une intériorisation des rituels de la classe et du fonctionnement de la maîtresse. Ludovic a construit son « métier d'élève » (Perrenoud, 1994) au détriment de son « métier d'apprenant » (Bautier, 2005).

Seule l'évocation d'une situation de sa vie d'apprenti-lecteur en classe pouvait permettre la mise en évidence de ce fonctionnement et la formalisation de préalables indispensables à une remédiation. Cet entretien, par les éléments spécifiques qu'il apporte, montre bien en quoi les techniques d'aide à l'explicitation trouvent leur place au sein d'une évaluation armée et participent à la mise en œuvre d'une pédagogie adaptée.

### **3. La post-fin de l'entretien (G. Courtot)**

Juste après l'entretien, j'étais surexcitée, contente d'avoir compris comment fonctionnait Ludovic, j'avais l'impression d'un coup de baguette magique. Je suis immédiatement allée voir l'enseignante dans sa classe et nous avons passé la récréation avec Ludovic, à examiner le support : tout ce que Ludovic avait dit concordait, je possédais les informations nécessaires sur lesquelles asseoir le projet d'aides.

#### *Le projet d'aides spécialisées*

J'ai construit ce projet selon trois axes :

- Sortir Ludovic, en mobilisant l'enseignante et les parents sur ce point, de la croyance que lire, c'est répéter ce que disent les autres.
- Travailler la mémorisation à long terme : entraîner la mémoire verbale en l'invitant à mémoriser des énoncés de plus en plus longs et travailler spécifiquement le « comment mémoriser les mots » pour construire un lexique initial, en utilisant « l'épellation fonctionnelle » (stabiliser et décontextualiser le souvenir des mots, prendre des indices sur les lettres qui les composent).

- Construire les notions de texte, phrase, mot, syllabe, lettre en prenant appui sur les motivations de Ludovic (lecture et écriture d'histoires et de lettres à son frère hospitalisé).

### *Les effets de l'entretien sur les différents protagonistes*

- **L'enfant :** à la suite de cet entretien, Ludovic se met à beaucoup parler, à montrer ce qu'il fait et à dire comment il le fait au sein du groupe d'aides. Cet élève dont les enseignants disaient qu'il ne parlait pas, réclame même la parole suffisamment souvent pour qu'il soit parfois nécessaire de lui demander de laisser la place aux autres.
- **L'enseignante :** à la suite du compte rendu de l'entretien, elle s'exclame : « C'est pas possible, il fait tout ce travail-là ? ». Elle réclame une photocopie de la transcription ; Pour aider Ludovic à se construire une représentation des fonctions de la lecture (« à quoi ça sert de lire ? »), elle propose de travailler individuellement avec lui et elle lui raconte chaque soir, après la classe, une petite histoire, ce qui est une démarche nouvelle pour elle. De même, pour lui montrer qu'il peut lire sans répéter ce que disent les autres, elle le fait lire avant ses camarades.
- **Les parents :** lorsque je les rencontre pour leur présenter le bilan de l'évaluation, ils disent que, pour eux, Ludovic fait des progrès et qu'il apprend un peu. Mais il y a une sorte de fatalité, par avance un échec lourd ; ils me disent, devant la transcription de l'entretien (dont ils réclament une photocopie) : « Vous avez passé tout ce temps pour lui ?!... » ; Ce que je ressens comme un effet inverse à celui que j'attends, comme si ça ne valait pas la peine de se donner tant de mal pour lui. J'essaie à partir de l'entretien de montrer combien il cherche, combien il travaille. Il est important que les parents puissent m'aider à le sortir de cette croyance que lire, c'est répéter ce que disent les autres, de construire avec lui des stratégies de mémorisation et de l'aider dans la construction du sens du lire/écrire et à l'associer à des activités comme élaborer la liste des courses, écrire au grand frère.

## 4. Ludovic, un an après (G. Courtot)

L'excitation de l'après-entretien est rapidement retombée : j'ai mesuré l'ampleur de la tâche nécessaire pour sortir Ludovic d'affaire et reconnu qu'il ne suffisait pas d'avoir compris son fonctionnement pour savoir comment l'aider efficacement. J'ai abandonné progressivement le travail entrepris sur la mémorisation des mots : Ludovic, s'il était devenu relativement performant dans ce type d'activité sur le court terme, ne l'était pas du tout dans le long terme. Il semblait bien qu'accéder à la mémorisation se heurtait chez lui à des obstacles d'un autre ordre. Un blocage s'installait, il fallait arrêter de continuer de « gratter là où ça faisait mal ». Actuellement, il est en CE1, il participe toujours à un groupe d'aides, il n'est pas lecteur, mais il peut déchiffrer un texte très simple ; L'écart entre ce qui est attendu de lui en cette fin de cycle II et les résultats qu'il produit est très (trop) important : la question se pose pour l'équipe éducative d'un aménagement de parcours en cycle III et de son devenir au collègue. Si cet entretien a impulsé une dynamique importante pour et autour de cet enfant, il a aussi montré ses limites : il est la pierre sur laquelle repose une remédiation, il n'est pas la remédiation.

*Paru dans la collection Protocole du GREX, numéro 6, février 1997*

## Accéder à la logique singulière d'un élève : entretien avec Karim

*Agnès THABUY*

Il s'agit, dans le texte qui suit, de présenter et d'analyser comment un entretien d'explicitation rapide et « sur le vif », mené par une enseignante spécialisée (maître E), a permis de comprendre la nature d'une difficulté spécifique rencontrée par un élève de CP dans une tâche de production de phrase, et, à partir des informations recueillies dans l'entretien, de mettre en place une procédure de remédiation qui s'avère efficace, au moins sur un point ; comment, ensuite, l'explication du processus a permis à l'institutrice responsable de la classe de comprendre les effets de certaines de ses pratiques pédagogiques, d'y apporter des transformations appropriées et de modifier son regard sur les erreurs de ses élèves.

### 1. Contexte général

Dans le cadre de sa mission au sein d'un Réseau d'Aides Spécialisées aux Elèves en Difficulté (RASED), l'enseignante spécialisée a été amenée à mettre en place un dispositif de prévention auprès d'élèves qui lui ont été signalés par les enseignants des classes de cycle 2 de deux écoles d'une ZEP. La spécificité de ce type d'intervention consiste à élaborer et mettre en œuvre, pour des petits groupes d'enfants, des projets ponctuels et ciblés qui doivent prendre en compte les difficultés particulières de chaque élève pour éviter leur installation, et s'articuler sur les actions de soutien mises en place par l'enseignant de la classe. La double articulation projet de classe/projet de groupe/projet individuel suppose, sinon une communauté de points de vue, du moins une prise en compte par chaque enseignant, spécialisé et non spécialisé, des modalités et des axes d'intervention de l'autre.

Karim, ainsi que neuf autres enfants de sa classe de CP, a été signalé au mois d'octobre pour des difficultés dans l'apprentissage de la lecture. Il confond les mots-clés du livre de lecture et est incapable de coder/décoder, même partiellement, des mots réguliers phonétiquement. L'enseignante est consciente que la méthode de lecture choisie n'est pas adaptée aux élèves qui, comme Karim, n'ont pas encore compris le principe alphabétique, l'existence d'une correspondance phonème/graphème entre langage oral et langage écrit.

Un projet d'intervention du maître E est alors construit en accord avec l'enseignante de la classe : il s'agit, pour le groupe de 10 élèves en difficulté de ce CP, d'installer des repères auxquels ils pourront se référer pour lire et produire de petits textes ; le projet définit en outre les modalités de la prise en charge : des séances de 45 minutes, deux fois par semaine, pour une période de deux mois.

Un livret de la série des Dinomir le géant<sup>10</sup> sert de support à la mise en place de la démarche : le texte, un récit illustré et découpé en huit parties, est découvert progressivement par le groupe d'enfants qui est ensuite amené, par des actions multiples de décomposition/recomposition de phrases, à s'approprier l'ensemble du corpus ; les critères de réussite de cette phase de l'apprentissage, critères élaborés par l'enseignante spécialisée en accord avec le groupe d'élèves, sont formulés ainsi : pouvoir, en s'aidant du livret, d'une part identifier n'importe quel mot de l'histoire sorti de son contexte,

---

<sup>10</sup> Dinomir le géant, série de livrets édités par MDI, niveau CP.

d'autre part, reconstituer une phrase (dictée par l'adulte) de 5 à 10 mots pris dans n'importe quelle page du texte.

## 2. Une production « aberrante »

Dès le début de la prise en charge, Karim, qui a eu 6 ans au mois d'octobre, s'adapte bien au type de tâche qui lui est demandé ; il participe activement et il progresse : il acquiert repères et méthodes de travail et son capital-mots s'accroît.

Toutefois, le maître E remarque que, de temps en temps, Karim semble « déconnecter » : il arrive que, au milieu d'une phrase reconstituée tout à fait correctement, il produise des suites de lettres qui ne ressemblent, ni de près ni de loin, au mot demandé ; l'analyse des traces ne montre aucune correspondance grapho-phonétique même lointaine, ni aucune similitude avec la forme ou la longueur du mot.

L'institutrice de la classe a, elle aussi, constaté l'existence de productions « aberrantes » sur le cahier de contrôle de Karim : ces constats sont le point départ de discussions entre les deux enseignantes sur le sens à donner à ces erreurs. Que fait Karim quand il écrit ces suites incompréhensibles de lettres ?

A plusieurs reprises, l'enseignante spécialisée a tenté de questionner l'enfant directement, sans obtenir d'information satisfaisante : Karim ne semble pas comprendre ce qui lui est demandé, il ne semble pas non plus comprendre que ce qu'il écrit n'a pas de sens ; il identifie seulement, dans le mode d'intervention de l'adulte, le fait qu'il a fait une erreur qu'il rectifie en recopiant ce que le voisin le plus proche a écrit.

Lors d'une séance, Karim, ainsi que les neuf autres élèves du groupe, est mis en situation d'écrire la phrase suivante : « maman achète une maison ». Le maître E remarque, de loin, que Karim semble, à un moment d'effectuation de la tâche, se concentrer profondément : il fait même des grimaces, ferme les yeux en les plissant. Quand il estime avoir fini, il appelle l'enseignante et lui montre la phrase qu'il a écrite. C'est avec le plus grand étonnement qu'elle découvre la production suivante : « maman achète deche ». Les deux premiers mots sont écrits tout à fait conventionnellement, mais que peut bien vouloir dire ce « deche » qui ne ressemble ni de près ni de loin aux mots « une maison » qui lui étaient demandés ?

## 3. Intervention de l'enseignante spécialisée

### Un temps d'explicitation

L'enseignante exprime à Karim le fait qu'elle ne comprend pas ce qu'il a écrit et lui propose de réfléchir ensemble à ce qui s'est passé pour lui quand il a produit cette phrase. Karim ayant donné son accord, elle donne une nouvelle phrase à écrire aux neuf autres élèves et va s'installer avec lui à un groupe de tables un peu en retrait. L'adulte s'assoit face à l'enfant, une table vide les sépare. Le cahier a été fermé et rangé.

L'entretien qui suit a été reconstitué après coup, par auto-explicitation, aussi précisément que possible.

1-A : Bon, Karim, on va revenir à ce qui s'est passé tout à l'heure quand je vous ai demandé d'écrire la phrase « maman achète une maison ». Tu étais assis à ta table, tu avais ton crayon à la main et ton cahier était ouvert devant toi, il y avait plein de choses qui étaient écrites sur la page. Tu retrouves bien ce moment-là ?

2-K : *Oui*

3-A : Ensuite, j'ai dit la phrase « maman achète une maison », qu'est-ce qu'il s'est passé pour toi à ce moment-là, au moment où tu as entendu cette phrase ?

4-K : *« Maman », je savais qu'il fallait que j'écrive « maman », alors, « maman », je le savais, je le connaissais, j'ai écrit « maman » comme je le connaissais.*

5-A : Et alors, après, qu'est-ce que tu as fait ?

6-K : *Alors après, je me suis rappelé que la phrase elle disait « maman achète », j'ai cherché le mot « achète », j'ai cherché dans la page où je savais qu'il était écrit.*

7-A : Et alors, après ?

8-K : *Après, je devais écrire « une maison », et alors à ce moment-là, j'ai fermé très fort mes yeux.*

9-A : Et quand tu as fermé très fort tes yeux, qu'est-ce qu'il s'est passé pour toi ? [le regard de Karim décroche vers le haut]

10-K : *Et bien quand je ferme comme ça très fort mes yeux, et bien ça devient blanc dans ma tête.*

11-A : Ah bon, et alors, quand c'est blanc comme ça dans ta tête, qu'est-ce qu'il se passe ?

12-K : *Dessus, c'est écrit. Dans ma tête, c'est écrit sur du blanc.*

13-A : Et c'est comment ce qui est écrit dans ta tête ?

14-K : *Il y a plein de mots qui sont écrits dans ma tête.*

15-A : Et ce qui est écrit, c'est en quelle couleur ?

16-K : *C'est en noir.*

17-A : Et alors, qu'est-ce qu'il s'est passé pour toi, quand tu avais ce blanc dans ta tête avec plein de mots écrits en noir ?

18-K : *Et alors, à ce moment-là, j'ai regardé très très fort au milieu de ce qui était écrit dans ma tête, parce que je savais qu'il y avait « maison ».*

19-A : Et qu'est-ce que tu as fait ?

20-K : *Et alors, j'ai vu que ça commençait par un « d », et en regardant encore plus, il y avait une petite boucle.*

Karim explique ensuite qu'il a copié ce qu'il voyait dans sa tête, c'est-à-dire la suite de lettres composant le « deche » problématique. L'enseignante essaie alors de comprendre un peu mieux ce que c'était que ce blanc qu'il voyait ; il donne les informations suivantes : c'était un blanc brillant, il voyait nettement ce qui était écrit en noir parce que c'était écrit gros. L'adulte lui demande alors :

21-A : Mais quelque chose de blanc, brillant, comme ça, avec des écritures noires et grosses, est-ce que tu en as déjà vu quelque part ?

Karim réfléchit un moment et dit :

22-K : *Je crois bien que ça ressemble au tableau qui est dans ma classe.*

Pendant la récréation, Karim et le maître E se rendent dans la classe de l'enfant, où il y a effectivement un tableau blanc couvert de mots écrits en noir : une cinquantaine de déterminants, prépositions courantes (dans, sur...), adverbes fréquents (après, toujours, jamais...), mots de liaison, qui avaient été rencontrés dans le livre de lecture, mais pas de mots « maison ». Karim prend alors une baguette et, tout en disant :

23-K : *Tu sais, c'est là le mot « maison »*

il pointe, au milieu du tableau, le mot « dehors ».

## Un conflit cognitif

L'enseignante demande alors :

24-A : D'accord, là tu penses que c'est « maison », mais est-ce qu'il n'y a pas un autre endroit où tu sais que c'est écrit « maison », où tu sois complètement sûr que c'est écrit ce mot-là ?

25-K : *Si, dans l'histoire de Dinomir, c'est écrit « maison ».*

Karim va chercher son livret, tourne les pages, trouve l'illustration de la maison de Dinomir, il relit le texte en pointant les mots avec son doigt et en montrant le bon mot, il dit :

26-K : *Là, c'est « maison ».*

C'est alors qu'il se rend compte que les deux propositions ne sont pas les mêmes : ses yeux s'écarquillent littéralement, il reste bouche bée, pendant que son regard continue à faire des allées et retours entre le mot du tableau et celui du livret, sidéré devant l'indéniable différence.

L'enseignante lui demande alors lequel, à son avis, est effectivement le mot qu'il cherche ; pour lui, c'est bien le mot du livret.

27-A : Comment tu sais que c'est celui-là ?

28-K : *Parce qu'il y a l'image à côté... et aussi parce que ça commence comme « maman ».*

## Une procédure de remédiation

L'adulte ayant précisé à Karim que le mot du tableau était « dehors », elle essaie de voir avec lui comment faire désormais pour qu'il ne refasse pas ce type d'erreur.

Elle s'appuie sur ce qu'il vient de dire (28-K) et lui propose de n'écrire que quand il dispose d'un outil-référence pour l'aider (texte avec image, fichier illustré, phrase-clé qu'il sait pouvoir relire en pointant correctement les mots...). Mais Karim exprime son désir de vouloir procéder autrement : les « grands » n'écrivant pas en allant sans cesse chercher les mots sur tel ou tel support, et lui ayant envie de faire comme les grands, d'être grand, il veut écrire en se débrouillant tout seul.

L'enseignante lui propose alors un compromis : il essaiera de produire en autonomie dans un premier temps, en s'appuyant quand il le peut et comme il le dit en 28-K sur une correspondance graphophonique partielle (qu'est-ce que j'entends d'abord dans le mot ?), puis dans un second temps, de vérifier ce qu'il a écrit en utilisant un outil-référence.

Le modus vivendi convient à Karim qui part, satisfait, rejoindre ses camarades en récréation.

## Epilogue

Deux points dans la suite de cette histoire semblent intéressants à relever.

Le premier concerne Karim : du jour où a eu lieu cet entretien, les suites de lettres incompréhensibles ont totalement disparu de ses productions écrites et ses progrès en lecture ont été très nets.

Le second concerne l'enseignante de la classe : lorsque le maître E lui a expliqué la démarche de Karim mise à jour par l'entretien d'explicitation, celle-ci a vu se rejouer sous ses yeux une scène identique à celle de la confrontation entre le « dehors » du tableau blanc et le « maison » du livret Dinomir : l'enseignante a écarquillé les yeux, mise en face de faits suffisamment précis pour n'être pas soupçonnés d'être le produit de l'imagination trop féconde de l'enfant. Elle a brusquement pris conscience des effets d'une systématisation trop précoce et non différenciée. La consigne concernant les mots du tableau blanc étant de les apprendre par cœur à la maison le soir, l'enseignante en contrôlait régulièrement la mémorisation par interrogation orale. Elle avait fait le constat que les échecs étaient nombreux, sauf pour les élèves déjà lecteurs (très peu à cette période de l'année), et elle avait mis cet échec sur le compte d'une non-motivation de ces élèves de ZEP face à l'écrit.

La nécessité de mettre en place des outils-références permettant à chaque enfant, en cas de besoin, de trouver de l'aide ou de comparer ce qu'il pense être vrai avec ce qui l'est réellement, lui est apparue, de même que la nécessité de sortir de la problématique binaire du « bon ou faux », sans que l'enfant puisse, par ses actions et ses expériences sur l'écrit, faire évoluer son niveau de conceptualisation du fonctionnement de cet écrit.

## 4. Commentaires

### La démarche de Karim

Karim commet trois erreurs de natures différentes : une erreur de mémorisation ("dehors" est mémorisé en "deche"), une erreur d'identification au niveau du sens ("dehors" est associé à ou confondu avec "maison", association/confusion probablement signifiante pour lui) et une erreur de découpage en mots ("une maison" semble être un tout indifférencié, qui se traduit par une seule unité dans sa production écrite).

Comment procède Karim ? Dans un premier temps, il découpe la chaîne orale en unités-mots, et pour cela, il sépare successivement chaque unité qu'il écrit au fur et à mesure. Il semble qu'à ce moment-là, il soit dans le registre auditif et que pour trouver l'unité suivante, il réentende la phrase (6-K : *Je me suis rappelé que la phrase elle disait « maman achète »*). Puis, pour écrire chacune des unités, il met en œuvre trois procédés différents : il utilise un mot mémorisé probablement hors séquence de lecture de CP, à la maison ou à l'école maternelle (4-K : « *maman* », *je le savais, je le connaissais*), qu'il écrit automatiquement. Puis il met en œuvre une procédure apprise avec le maître E : utiliser un outil-référence connu, chercher la page où il sait trouver le mot « achète » (aidé certainement en cela par l'image adjacente), puis identifier le mot dans la page (6-K).

Enfin, pour la dernière unité, il recopie ce qu'il voit au milieu de l'image qui s'est formée dans sa tête, image mémorisée du tableau blanc de sa classe, le tableau couvert des mots à apprendre par cœur.

### Le questionnement de l'adulte

Le maître E, dans tout le travail mené avec Karim, poursuit un but relativement simple à identifier : mettre à jour la logique ayant présidé à l'élaboration, donc à la production, de la suite de lettres « aberrante ». C'est pourquoi elle ne s'appesantit pas sur l'explicitation des deux premières propositions qui, pour elle, n'a d'autre intérêt que celui de permettre à Karim de comprendre la nature de la tâche qui lui est demandée.

Dans un premier temps, après un rapide rappel du contrat de communication (qui avait été posé antérieurement, comme il est précisé en amont de la transcription de l'entretien), elle met Karim en situation de retrouver le contexte sensoriel de la situation et fixe le temps 0 de l'action au moment où celui-ci a entendu la phrase qu'elle a prononcée. Les deux premières propositions sont donc rapidement survolées ; Karim paraît avoir compris ce qui lui est demandé mais il ne semble pas en évocation.

C'est à partir du moment où l'adulte (7-A) le guide vers la troisième proposition que son regard décroche vers le haut. L'enseignante constate que Karim lui-même semble surpris de ce à quoi il accède, comme s'il ne comprenait pas la nature de ce qu'il voyait dans sa tête, ou bien comme si il estimait incongru de décrire à une « maîtresse » un objet si peu scolaire. L'adulte n'est pas moins surpris des informations qu'elle recueille. Son questionnement est prudent, les formulations sont ouvertes, reprenant le temps des verbes et les expressions employées par l'enfant, complétées par la formule passe-partout : « *Qu'est-ce qu'il s'est passé pour toi ?* » (9-A et 16-A) « *Qu'est-ce qu'il se passe pour toi ?* » (11-A). Remarquons au passage le changement de temps des verbes, en symétrie de Karim qui passe au présent dès lors qu'il commence à évoquer.

Toutefois, lorsque Karim décrit comment il a copié ce qu'il voyait dans sa tête, l'enseignante ne comprend pas d'où vient cette image ni ce qu'elle peut signifier. C'est pourquoi elle demande des précisions et questionne en sous-modalités du registre visuel. Et les informations recueillies, particulièrement le « blanc brillant », lui font penser en un éclair à une ressemblance possible avec un tableau blanc (bien qu'elle ignore totalement l'existence d'un tel tableau dans la classe) et l'amène à poser la question (21-A) qui sort des questions-types de l'aide à l'explicitation (puisqu'elle sort Karim de l'évocation et l'amène non plus à décrire mais à commenter son action), mais n'en est pas moins nécessaire pour comprendre l'ensemble de sa démarche. Précisons au passage que le but de cet entretien étant pour l'enseignante de comprendre le fonctionnement de l'élève, elle arrête

l'accompagnement en explicitation dès lors qu'elle pense posséder les informations suffisantes à cette compréhension.

On peut noter au passage que l'enfant semble n'avoir pas eu conscience, avant que l'adulte ne pose la question, que l'image mentale qu'il active pour écrire « deche » soit en fait l'image mémorisée du tableau de sa classe : en effet, d'une part il emploie en (22-K) l'expression « *Je crois bien* » et, d'autre part, le temps de silence qui sépare la question (21-A) de la réponse (22-K) laisse à penser que l'information n'était pas directement disponible.

### Un outil d'élucidation indispensable

L'entretien avec Karim nous conduit à tenir le raisonnement suivant :

- Karim, quand il écrit « deche », répond à sa logique propre, il écrit la suite des lettres qui, pour lui, est « maison ». Et parce que la logique qui préside à l'enchaînement de ses actions matérielles et mentales est celle de son vécu, il n'existe aucun moyen de les reconstituer, sinon qu'il le dise lui-même. Aucune interprétation des traces n'est possible, aussi performante soit la grille de lecture.
- L'information n'aurait pu être obtenue sans un temps d'évocation et un questionnement de détour, qui permet à l'enfant de décrire son image mentale. Un questionnement trop direct n'aurait débouché que sur un silence, une impossibilité à mettre en mots ce qui était de la connaissance en actes, du domaine du pré-réfléchi, non directement verbalisable. C'est d'ailleurs ce à quoi s'est heurté le maître E lorsque, antérieurement, il a questionné Karim trop directement, sans prendre le temps de le mettre en évocation et de lui faire décrire la succession de ses actions matérielles et mentales mises en œuvre dans l'effectuation de la tâche.

### Les informations manquantes

Même si l'enseignante a disposé d'éléments suffisants pour mettre en place une procédure de remédiation qui, semble-t-il, s'est avérée efficace, un certain nombre d'informations supplémentaires auraient pu être recueillies, dont l'importance est à mettre en regard du but poursuivi par l'adulte.

- **A propos du mot « dehors »** : qu'est-ce qui faisait que Karim était si convaincu que c'était « maison » qui était écrit à cet endroit-là sur le tableau ? Question à doubler de son corollaire : qu'est-ce qui faisait qu'il était si convaincu que c'était « maison » qui était écrit au milieu de ce qu'il voyait dans sa tête ? Autrement dit, il manque une information fondamentale pour comprendre en détail le fonctionnement de Karim. Sans pour autant le remettre dans la situation où l'institutrice responsable de la classe a inscrit le mot sur le tableau, il était nécessaire, après ce qu'il dit en (18-K) de lui demander comment il savait que c'était « maison », de manière à mettre à jour ses critères d'identification de ce mot spécifique. En dépit du choc qu'a été pour lui la phase de confrontation avec le « maison » du livret, choc qui a sûrement ébranlé ses croyances concernant ce cas précis, la non verbalisation des critères n'a pas permis de travailler avec lui sur la procédure employée, mais uniquement sur le produit de la procédure.
- **A propos du mot « maman »** : comment Karim sait-il que le mot qu'il a écrit est conforme ? Epelle-t-il les lettres, est-il sensible à la forme du mot et/ou à sa longueur, utilise-t-il une combinaison des deux, ou bien une toute autre stratégie pour pouvoir, à un moment, prendre la décision que le mot est correct et qu'il peut passer au suivant ? Dans le cas présent, et compte tenu du type de difficulté de Karim qui croit avoir mémorisé « dehors », il aurait été nécessaire de mettre à jour, dans une situation de réussite, les critères internes qui ont guidé sa prise de décision. En d'autres termes, de l'aider à mettre en mots comment il s'y prend pour mémoriser efficacement et reproduire conventionnellement un élément du lexique. On peut noter ici que la procédure de remédiation mise en place par l'adulte, centrée exclusivement sur l'identification du mot, a totalement laissé de côté le problème de mémorisation : il y a fort à parier que si cet aspect-là n'est pas, à un moment ou à un autre, travaillé spécifiquement, Karim reproduise ce type d'erreur.

- **A propos de l'absence du déterminant « une » précédant « maison »** : Karim ne fait jamais allusion, dans l'entretien, au mot isolé « une ». Il ne l'emploie qu'une seule fois, en (8-K), mais immédiatement suivi de « maison » ; puis le déterminant disparaît. Et que ce soit en (18-K), en (22-K), ou quand il pointe le mot dans le livret, ce qu'il désigne est le nom privé de son article. Qu'est-ce qui explique, dans la logique de Karim, la disparition de « une » ? Est-ce qu'il s'agit, comme on peut le constater souvent chez certains élèves de GS ou de CP, d'une confusion entre partie et tout, où le mot signifiant peut être à la fois le mot seul, le mot et un déterminant, un groupe de plusieurs mots ou même une phrase ? Compte tenu des éléments recueillis, il nous est impossible de trancher, encore moins de pouvoir appréhender la logique propre à cet élève sur ce point précis ; ce qui signifie, là aussi, qu'en terme de remédiation, cet aspect est à clarifier d'abord, à travailler ensuite, pour l'aider à progresser.
- **A propos du mot « achète »** : il aurait été nécessaire de reprendre le verbe non spécifié utilisé par Karim en (6-K) : « *J'ai cherché dans la page* » pour savoir comment il a identifié « achète ». A-t-il relu en pointant avec le doigt tous les mots de la page jusqu'à celui qui l'intéressait, comme il le fait ultérieurement pour trouver « maison », ou bien a-t-il identifié directement « achète » en procédant à un début d'analyse grapho-phonémique, ou en utilisant une toute autre procédure ? Bien que l'information ne soit pas indispensable, en regard du but visé par l'adulte, elle aurait permis d'appréhender plus finement le niveau d'habileté de Karim dans l'apprentissage de la lecture.
- **A propos des autres productions « aberrantes » repérées les séances précédentes** : il est impossible de savoir si Karim a procédé de la même manière à chaque fois qu'il a produit des suites de lettres incompréhensibles. On peut noter toutefois la formulation de l'enfant (10-K), l'emploi de l'expression « *comme ça* » et le changement de temps du verbe qui passe au présent : l'impression qu'il décrit ce qui se passe à chaque fois qu'il ferme les yeux très fort, amène à penser que ce n'est pas la première fois qu'il a recours à l'image mentale du tableau pour écrire, sans pour autant permettre d'affirmer que ce recours correspond aux productions « aberrantes » signalées. Toujours est-il que, comme cela a été précisé précédemment, à dater du jour où l'élucidation de « deche » a eu lieu, ces suites de lettres ont disparu de sa production écrite. Mais est-ce parce qu'il utilisait le même système, ou bien parce que le contrat passé ce jour-là avec lui a remédié en même temps à d'autres procédures, différentes mais tout aussi inefficaces ?

## En guise de conclusion

Quand elle a pris la décision de consacrer un temps pour mener un entretien d'explicitation avec Karim, et donc d'organiser le groupe dont elle avait la charge en conséquence, l'enseignante spécialisée était désireuse avant tout de vérifier qu'il n'avait pas fait « n'importe quoi » mais avait répondu à une logique : ce premier point était indispensable à mettre à jour dans un lieu (classe et école) où l'erreur de l'élève était toujours comprise comme l'expression d'une mauvaise volonté, d'une absence de motivation ou d'une déficience de l'enfant, voire de la famille.

La mise à jour du fonctionnement de Karim a réellement servi de point de départ dans la négociation d'un autre contrat entre enseignante spécialisée et enseignante responsable de la classe, un contrat reposant sur la complémentarité des rôles, puisqu'il y avait alors similitude et non plus antinomie des regards portés sur l'enfant et ses erreurs.

L'entretien d'explicitation mené avec Karim a permis de recueillir toutes les informations nécessaires pour identifier les erreurs qu'il a commises lors de l'effectuation de la tâche ; si le travail mis en place permet à Karim de résoudre une partie de ses difficultés, la remédiation n'est que partielle. Comme nous l'avons montré, un certain nombre d'informations manquent, qui seules peuvent permettre de traiter les trois sources d'erreur restantes : l'absence de déterminant, la mémorisation et la procédure d'identification des mots. Karim sait maintenant que ce qu'il a fait n'est pas pertinent, qu'il doit s'appuyer sur une autre procédure (la correspondance graphie/phonie) puis utiliser une procédure de vérification (le recours aux outils-références). Mais il ne sait toujours pas pourquoi la présence de

l'article est indispensable ni pourquoi il se trompe en mémorisant ou en identifiant des mots, encore moins comment faire pour réussir.

Ces derniers points relevant d'un travail de longue haleine, on peut toutefois considérer que, les erreurs étant identifiées, il reste toujours possible, sur ces exemples-là ou sur d'autres, de mettre à jour les informations manquantes puis de construire des situations de remédiation appropriées.

*Paru dans la collection Protocole du GREX, numéro 4, novembre 1994*

## Constance : un entretien en grande section de maternelle

*Agnès Thabuy*

*Cet article comporte trois parties, la présentation du travail, le protocole et le découpage du protocole en phases, le tout rédigé par Agnès Thabuy, ensuite des éléments d'analyse de Pierre Vermersch sur la conduite de l'entretien par Agnès Thabuy et plus particulièrement sur ce qui concerne l'élucidation et l'enchaînement des relances, et enfin une analyse des étapes d'appropriation de la règle par l'enfant par Pierre-André Dupuis.*

### 1. Le concept de mot en grande section (Agnès Thabuy)

#### **Introduction**

Avant d'aborder l'apprentissage systématique de la lecture (en CP pour la majorité des enfants, en GS pour quelques uns comme le stipulent les textes officiels définissant la mise en place des cycles d'apprentissage à l'école primaire), les élèves ont déjà construit des représentations concernant le fonctionnement de la langue écrite. Ces conceptualisations sont une des composantes déterminant la manière dont l'enfant aborde cet apprentissage systématique. Pour un grand nombre d'entre eux, cet apprentissage va s'effectuer sans difficulté. Pour d'autres, le chemin va être semé d'embûches. Remédier à l'échec en lecture, ou le prévenir, passe sûrement par un repérage, par l'enseignant, du type de conceptualisation élaboré par chaque enfant en difficulté, pour proposer des progressions adaptées ou provoquer des ruptures parfois indispensables.

Les travaux d'E. Ferreiro (1998) ont permis d'entrevoir des pistes de réponses à ce problème. Bien avant de parvenir à "l'hypothèse alphabétique", l'enfant se construit plusieurs conceptualisations successives de l'écrit, d'une manière relativement autonome par rapport à l'intervention de l'adulte. J.M. Besse (1990) a repris les conclusions de Ferreiro en adaptant ses recherches à des enfants de langue française : il invite des élèves de GS à mener des entretiens critiques sur leurs notations produites dans une activité de dictée de mots. Il dégage ainsi quatre niveaux de conceptualisations : le niveau "production écrite sans conservation de l'oral", le niveau "ajustement oral-écrit", le niveau "essais d'analyse phonétique de mot" et le niveau "hypothèse alphabétique".

Dans une perspective de remédiation, au-delà de la connaissance que l'enseignant peut avoir du niveau de conceptualisation d'un élève, il apparaît indispensable de recueillir d'autres informations plus personnalisées sur la nature exacte de cette représentation pour lever certains obstacles, et pour éviter que l'enfant ne construise, à côté de cette représentation, un îlot sans restructuration générale de ses connaissances.

L'exemple de Joachim illustre bien la nécessité d'une remédiation personnalisée. Mis en situation en fin de CP d'écrire des mots inconnus dictés par son institutrice, il produit un écrit qui peut, à première vue, sembler aberrant. L'analyse de sa production montre une logique originale : il n'utilise que les lettres de son prénom à l'exception de toutes les autres, qu'il semble agencer en respectant la forme globale et le nombre de lettres du mot demandé. Le mot "sucre" est ainsi écrit "oamam" et le mot "abeille" devient "ohaihho".

Comprendre la logique de son écrit est une chose, mettre en place une situation appropriée pouvant provoquer un conflit cognitif et une refonte de son schéma des connaissances en est une autre. Sur quoi l'enseignant peut-il s'appuyer pour construire une situation de remédiation ? Dans une telle

perspective, l'entretien d'explicitation peut-il être un outil de recueil d'informations plus pertinentes que celles pouvant être recueillies par l'analyse des simples traces ?

Question qui en amène plusieurs autres :

- Dans quelles mesures peut-on mener un entretien d'explicitation avec un enfant jeune et quelles en sont les limites ?
- Quelle tâche répondant bien à l'objectif fixé proposer à des enfants n'ayant pas les capacités langagières pour décrire leurs actions mentales dans une activité de lecture ?

## Présentation de la tâche

Dans une classe de GS de maternelle, des élèves non-lecteurs ont donc été amenés à se prononcer sur ce qui était un mot et sur ce qui ne l'était pas parmi plusieurs propositions. L'entretien d'explicitation mené après l'achèvement de la tâche visait à faire émerger leurs critères de classification, l'hypothèse étant que la nature des critères de classification utilisés pouvait permettre d'apercevoir les représentations de l'écrit qui les sous-tendaient.

Cette tâche de classification de mots/non-mots met en jeu 4 des 7 "compétences restreintes" en para lecture définies par Chauveau-Rogovas Chauveau (1990) sur lesquelles s'appuie le savoir-lire en tant que compétence élaborée (ou stratégique) de construction/reconstruction de sens :

- Compétence grammaticale au niveau des structures de la langue orale et écrite : ici, c'est avoir une connaissance implicite que les mots sont des unités de sens marqués, à l'écrit, par la présence d'un blanc avant et après.
- Compétence idéographique : avoir stocké globalement en mémoire certains mots couramment rencontrés par l'enfant en classe ou à la maison.
- Compétence grapho-phonique : avoir compris l'existence d'un code de correspondance graphème/phonème, avoir des connaissances partielles sur ce code.
- Compétence tactique : être capable de connecter des opérations sectorielles, dans le cas présent, être capable de connecter compétence grammaticale et compétence grapho-phonique.

Pour pouvoir décrire précisément ses actions mentales, l'élève devait avoir un nombre limité d'informations à traiter. L'organisation des propositions sur le support devait lui permettre l'utilisation de périphrases ou de gestes pour pouvoir désigner ce dont il parlait.

Huit propositions ont donc été positionnées sur une feuille en 2 colonnes de 4, de manière à pouvoir être désignées par l'écriture "en haut, en bas, au milieu, à gauche, ..." ; la difficulté à désigner les propositions médianes pouvant être levée par des gestes appropriés ou par l'emploi de locutions comme celui qui est "en dessous de ..., au-dessus de ...".

Quatre paramètres ont présidé au choix des huit propositions :

Connu-inconnu : le mot "elle" était communément employé dans les textes références de la classe, le mot "bébé" connu socialement par certains enfants et le mot "calendrier" totalement inconnu (ce qui obligeait à un décodage pour le lire).

Type d'écriture : 6 propositions étaient écrites en écriture cursive, 1 en écriture scripte ("bébé") et 1 en capitales d'imprimerie (le mot "ROUGE", connu dans la classe seulement en écriture cursive).

Longueur : de 2 à 10 lettres (la plus courte étant "ai" et la plus longue "calendrier").

Alternance/suite de consonnes et de voyelles : deux propositions étaient une répétition d'une même lettre ("aaaa" et "lllll"), une était une alternance de consonnes proche ("mnm"). Deux propositions présentaient des variantes : "elle", à la fois proche de la suite de boucles et présentant une régularité, et "bébé" : répétition d'une même syllabe. La proposition "ai" présentait la particularité d'être formée de deux voyelles, les deux dernières ("ROUGE" et "calendrier") n'offraient aucune régularité.

Comme dans beaucoup de grandes sections, la reconnaissance de mots était une activité fréquente dans la classe, mais sous forme de repérage de mots connus dans un texte ou dans une liste de mots. Dans la situation mise en place, l'absence d'un contexte facilitateur, la présence de non-mots et la nouveauté de la consigne ("Entoure ce qui pour toi est un mot : quand tu penses que c'est un mot, tu l'entoures, quand tu penses que ce n'est pas un mot, tu n'entoures pas ") obligeaient l'enfant à résoudre un problème ciblant précisément le niveau de l'interaction entre éléments de sens et éléments de code.

En fait, pour un enfant non-lecteur de GS, un mot était-il seulement ce qui était connu, à l'école ou ailleurs ? Ce qui faisait sens ? Ce qui était court ou long ? Ce qui était seulement écrit dans un type d'écriture ? La présence obligatoire de voyelle pour un mot de plusieurs lettres était-elle perçue, ainsi que certaines régularités dans l'agencement consonne/voyelle ?

### **Le protocole**

L'entretien étudié est celui de Constance (5 ans – 10 mois), élève de GS volontaire, qualifiée d'élève relativement à l'aise dans ses apprentissages par son institutrice ; A, l'intervieweur, est connue des élèves pour avoir mené, de temps en temps des observations avec des élèves-instituteurs en formation dans la classe. L'entretien se déroule dans le bureau contigu à la classe, en début d'après-midi. Il dure 17 minutes et trente secondes.

Auparavant, A a mené des entretiens similaires avec d'autres élèves de la classe (entretiens enregistrés mais non filmés). Dans ce premier temps, la difficulté majeure qui a été rencontrée a été de faire comprendre à chaque enfant la nature du travail attendu ; c'est pourquoi les verbes "se rappeler" et "se souvenir" ont été employés sciemment en début d'entretien.

De même, il est apparu que le fait d'amener l'enfant à préciser la couleur de l'écrit facilitait l'évocation en induisant la recherche en mémoire.

#### *Le protocole : l'entretien de Constance en grande section*

Durée de l'entretien : 17'30"

Date de l'entretien : mars 1992

A désigne Agnès, C désigne Constance

Voir la feuille de travail proposée à Constance ci-dessous.

constance

aaaa

lllll

bébé

mmm

constance

ai <sup>28</sup> 2

elle 1

calendrier

ROUGE

0 00	<p>1. A : Tu sais ce que tu viens faire ? Un petit peu ?</p> <p>2. C : Non</p> <p>3. A : Non. Alors je vais t'expliquer ce que je voudrais que tu fasses cet après-midi avec moi, hein ... Alors, tout à l'heure, je vais te donner une feuille, je vais te montrer une feuille, je vais te prêter mon crayon et puis ... heu, je vais te demander de faire quelque chose sur cette feuille, je vais la prendre, hein, et puis à ce moment-là, je te demanderai d'essayer de te rappeler, de te souvenir ... ce que tu as, d'essayer de me dire tout ce que tu as fait sur la feuille, comment ça s'est passé ... il faudra que tu essayes de te rappeler ce que tu avais fait. D'accord ? Alors, si tu n'es pas d'accord, hein, tu peux, tu peux rentrer dans ta classe. Est-ce que tu veux bien qu'on fasse cela ensemble ?</p> <p>D'accord ? Alors, voilà, d'abord je vais te donner la feuille, hein ... voilà je te donne le crayon ... alors, sur cette feuille, je vais te demander, écoute bien avant de la faire, je vais te demander d'entourer ce qui pour toi est un mot. Quand tu penses que c'est un mot, tu l'entoures, quand tu penses que ce n'est pas un mot, tu ne l'entoures pas. D'accord ? ... Allez.</p>	<p><i>C. acquiesce</i></p> <p><i>C., pendant que A. parle, regarde discrètement "calendrier" ou "elle" puis "mnm" ou "bébé". Ensuite, elle commence sa recherche en regardant de nouveau "calendrier", puis "elle" qu'elle entoure, puis elle regarde "bébé" puis "ai" qu'elle entoure, retourne à la colonne de gauche, et revient enfin à celle de droite.</i></p>
2 00  2 30	<p>4. A : Ça y est ? D'accord ... Bon, alors, Constance ... quand je t'ai donné la feuille, tout à l'heure, hein, est-ce que tu peux me, est-ce que tu peux essayer de te rappeler ce qui s'est passé pour toi, quand je t'ai posé la feuille devant toi ? ... tu te rappelles comment elle était, cette feuille ?</p> <p>5. C : y avait des mots</p> <p>6. A : y avait des mots, d'accord ... alors tu te rappelles comment ils étaient, à quel endroit ils étaient ?</p> <p>7. C : là</p> <p>8. A : D'accord</p> <p>9. C : y en avait un là et puis celui-là qu'était là, y en avait un autre qui était en dessous.</p> <p>10. A : D'accord ... Alors est-ce que tu te rappelles de ce que tu as fait, d'abord, qu'est-ce que tu as regardé d'abord quand tu as eu la feuille devant toi ?</p>	<p><i>C. mime sur la table l'emplacement des mots en faisant avec son doigt 4 traits horizontaux devant elle.</i></p> <p><i>C. montre un endroit sur la table correspondant au premier trait qu'elle a fait (en haut).</i></p> <p><i>C. montre 2 endroits l'un sous l'autre qui pourraient correspondre à ce qu'elle a entouré.</i></p>

<p>3 00</p> <p>3 30</p>	<p>11. C : J'ai regardé tous les mots</p> <p>12. A : Tu as regardé partout, tous les mots, hein, tu as regardé tous les mots, et alors qu'est-ce qui s'est passé à ce moment-là dans ta tête quand tu as regardé tous les mots ?</p> <p>13. C : Je me suis dit que j'avais vu ce mot dans la classe.</p> <p>14. A : Ah, tu as regardé celui qui était tout en haut, c'est ça ? Tu peux me dire comment il était celui-là, il était petit, il était grand ?</p> <p>15. C : Il était petit</p> <p>16. A : Il était petit. Il était écrit en quelle couleur ?</p> <p>17. C : En noir.</p> <p>18. A : Il était écrit en noir ... D'accord. Tu le voyais très très bien ? ... et alors, qu'est-ce que tu as fait à ce moment-là ?</p> <p>19. C : Je l'ai entouré.</p> <p>20. A : Tu l'as entouré. Et quand tu as entouré le mot, qu'est-ce que tu, qu'est-ce qui s'est passé dans ta tête à ce moment-là, est-ce que tu t'es dit quelque chose ?..... quand tu regardes ce mot tout petit, qui était en noir comme dans ta classe, qu'est-ce que tu t'es dit à ce moment-là ?</p> <p>21. C : Je me suis dit : je le connais.</p> <p>22. A : Tu t'es dit que tu le connais.</p> <p>23. C : Oui.</p>	<p><i>C. regard horizontal droit</i></p> <p><i>Geste circulaire sur la table</i></p> <p><i>Regard en haut à droite</i> <i>Montre sur la table un endroit pouvant correspondre à "elle" et désigne sa classe du doigt.</i></p> <p><i>Regard rapide vers la table.</i></p> <p><i>Montre l'endroit sur la table.</i></p> <p><i>Regard horizontal gauche.</i></p> <p><i>Regard horizontal droit.</i></p>
<p>4 00</p> <p>4 30</p> <p>5 00</p>	<p>24. A : D'accord. Et alors après, qu'est-ce que tu as fait après ?</p> <p>25. C : Celui qu'était en dessous du petit mot, je l'ai entouré.</p> <p>26. A : Celui qu'était en dessous du petit mot, tu l'as entouré. Et alors, quand tu as entouré ce mot, il était comment, ce mot, tu t'en rappelles comment il était ?</p> <p>27. C : Non</p> <p>28. A : Il était petit, il était grand, il était moyen ?</p> <p>29. C : (murmure) moyen</p> <p>30. A : Il était moyen. Est-ce qu'il avait de grandes lettres ?</p> <p>31. C : Non</p> <p>32. A : Non. Il était tout plat ? ... Est-ce que tu peux me dire comment, comment, là, là, pour l'instant, tu le vois, dans ta tête, tu le vois, dans ta tête, tu le vois comment il était ? ... Non ? ... Alors ce mot moyen, qui était donc en dessous du tout petit mot, ... hein ... et quand tu vois donc ce mot moyen en dessous du tout petit mot, qu'est-ce qui se passe à ce moment-là ? ...</p> <p>33. C : Ben rien.</p> <p>34. A : Il se passe rien ? Tu l'entoures ? ... tu prends ton crayon ? Tu l'avais dans la main et tu l'entoures et quand tu l'entoures, est-ce que peut-être tu te dis quelque chose dans ta tête ? ...</p>	<p><i>Pointe 2 fois du doigt sur la table, à l'emplacement de "ai" et "elle".</i></p> <p><i>A reprend ses gestes.</i> <i>Regard haut gauche</i></p> <p><i>C. mime rapidement l'écriture du mot sur la table.</i> <i>Regard haut gauche.</i></p> <p><i>Regard horizontal droit</i> <i>Regard fixe horizontal en face.</i></p> <p><i>C. secoue la tête.</i></p> <p><i>Regard haut gauche.</i></p> <p><i>C acquiesce</i></p>

	<p>35. C : Non, je ne dis rien.</p> <p>36. A : Qu'est-ce qui fait que tu l'entoures</p> <p>37. C : Parce que je l'ai déjà vu dans la classe !</p> <p>38. A : Tu l'as déjà vu dans la classe, mais moi je le savais pas ça, hein ! Tu l'as déjà vu dans la classe et c'est quelque chose que tu te dis dans ta tête à ce moment-là, quand tu étais en train de l'entourer ?</p>	<p><i>C secoue la tête.</i></p> <p><i>Haussement d'épaules.</i> <i>Regard horizontal gauche.</i></p>
5 30	<p>(C : murmure)</p> <p>39. A : Tu l'as déjà vu dans la classe, d'accord. Et alors après, qu'est-ce qui se passe, est-ce que sur cette feuille qui est devant toi, là, alors qu'il y a le petit mot que tu as entouré, l'autre en dessous que tu as entouré aussi, que tu as vu dans la classe, est-ce que tu vois autre chose sur cette feuille ?</p> <p>40. C : Oui, d'autres mots que j'ai pas entourés.</p> <p>41. A : D'autres choses que tu n'as pas entourées.</p> <p>42. C : Parce que je sais pas ce qu'est écrit.</p> <p>43. A : Parce que tu sais pas ce que tu, ce qui est écrit ... Alors, est-ce que tu te rappelles, est-ce qu'il y avait quelque chose qui était, est-ce qu'il y en avait un, est-ce qu'il y avait quelque chose qui était très grand, dans ce qui était écrit ... tu te rappelles à quel endroit il était ? très très grand, très très long, est-ce qu'il y avait d'écrit très très grand, très très long ? ... c'était à quel endroit ?...</p> <p>44. C : Je sais plus. Je sais plus.</p> <p>45. A : C'était plutôt en bas, plutôt en haut ? plutôt au milieu ? plutôt par là</p> <p>46. C : Oui je pense.</p> <p>47. A : Quelque chose, voilà, qu'était comment alors, tu m'as dit très très grand ? très très grand. Et alors, c'était écrit en quelle couleur ?</p> <p>48. C : Noir</p>	<p><i>C. acquiesce.</i> <i>A reprend les gestes de C. et montre la place des mots sur la table. C. a un regard fixe en bas de face.</i> <i>Rapide décrochage du regard en haut à droite de C.</i> <i>Puis elle trace trois traits sur la table.</i> <i>Regard en bas à droite.</i> <i>Décrochage du regard en haut à gauche puis C acquiesce</i> <i>C. secoue la tête, C. acquiesce puis regarde horizontalement à gauche.</i></p> <p><i>C. montre sur la table un endroit en haut à gauche.</i></p>
6 00	<p>49. C : E, noir ... et ce, ce quelque chose d'écrit qui était très très grand, est-ce qu'il avait des grandes lettres, des choses qui dépassaient ?</p> <p>50. C : Oui.</p> <p>51. A : Oui ... et comment elles étaient ces grandes lettres ?</p> <p>52. C : Je sais plus.</p> <p>53. A : Est-ce qu'il y avait des boucles, est-ce qu'il y avait des traits ?</p> <p>54. C : Je sais plus.</p> <p>55. A : Tu sais plus ... est-ce qu'il y avait des points ?</p> <p>56. C : Y avait pas de points.</p>	<p><i>Acquiescement.</i></p>
6 30	<p>57. A : Y avait pas de points, y avait pas de points. Sur le mot qui était là, sur ce qui était écrit qui était là, y avait pas de points ... et quand tu regardes ce qui est écrit là, que tu connais pas, qui a des grandes lettres ... qui a pas de point ; qu'est-ce que tu te dis, est-ce que tu te dis quelque chose à ce moment-là ?</p> <p>58. C : (murmure) Non.</p> <p>59. A : Qu'est-ce qui fait que tu l'entoures pas ?</p> <p>60. C : Ben, je le connais pas.</p>	<p><i>Décrochage en haut à droite.</i> <i>Acquiescement.</i></p> <p><i>Décrochage en haut à gauche</i></p> <p><i>Décrochage rapide haut gauche</i></p> <p><i>C. regarde la caméra.</i></p> <p><i>C. secoue la tête.</i></p>
7 00		

	<p>61. A : Ah, d'accord. Tu l'entoures pas, parce que tu le connais pas.</p> <p>62. C : Je l'entoures pas, parce que je le connais pas, je l'ai pas vu dans la classe.</p>	
7 30	<p>63. A : Tu l'as pas vu dans la classe, d'accord ... Est-ce que tu te rappelles de ce qui était tout en haut sur la feuille, là, de ce côté-là ?</p> <p>64. C : Y avait des boucles.</p> <p>65. A : Y avait des boucles, d'accord.</p> <p>66. C : Avec des traits au-dessus.</p> <p>67. A : Avec des traits au-dessus ... Alors, tu te rappelles quand tu as regardé ces boucles ? Elles étaient comment ces boucles ?</p> <p>68. C : Elles étaient un petit peu penchées.</p> <p>69. A : Elles étaient un petit peu penchées ... elles étaient en quelle couleur ?</p> <p>70. C : En noir</p>	<p><i>A montre la table.</i></p> <p><i>C acquiesce.</i></p> <p><i>C écrit les boucles avec son doigt.</i></p> <p><i>C dessine des traits du doigt au-dessus des boucles.</i></p> <p><i>C fait le geste sur la table.</i></p>
8 00	<p>71. A : Elles étaient en noir, d'accord. Et quand tu es en train, quand tu étais en train de regarder ces boucles qui étaient un petit peu penchées et qui étaient noires, qu'est-ce qui s'est passé pour toi à ce moment-là ?</p> <p>72. C : Ben ... j'en ai déjà vu.</p> <p>73. A : T'en as déjà vu ... Et quand tu regardes des boucles, un peu penchées que tu as déjà vues.</p> <p>74. C : Quand je les ai regardées, je ne ... je ne savais pas que j'en avais déjà vu.</p> <p>75. A : Ah, quand tu les as regardées là, tu savais pas que tu en avais déjà vu ... Et qu'est-ce qui fait qu'à ce moment-là, tu les as pas entourées ?</p>	<p><i>Regard fixe en bas à gauche puis rapide regard en haut à droite.</i></p> <p><i>C dessine les boucles en même temps.</i></p> <p><i>A reprend les gestes de C.</i></p>
8 30	<p>76. C : Ben je savais pas que j'avais déjà vu des boucles.</p> <p>77. A : Tu savais pas que tu en avais déjà vu des boucles ... Et c'est ce qui fait que tu les as pas entourées ?</p> <p>78. C : Ben, j'avais pas pensé que j'ai déjà vu ... je savais pas que j'avais déjà vu des boucles.</p> <p>79. A : Et quand tu penses pas que tu as déjà vu des boucles, comment ça se passe pour toi ?</p> <p>80. C : Ben quand j'ai pas vu de boucles je, je, j'entoure pas.</p>	<p><i>En parlant, C dessine du doigt sur la table sans regarder.</i></p> <p><i>Machinalement C dessine des boucles en parlant.</i></p>
9 00	<p>81. A : D'accord. Quand t'as pas vu de boucles, t'entoures pas. D'accord. Est-ce que tu te rappelles ce qu'il y avait juste au-dessus des boucles, là ?</p> <p>82. C : Des traits.</p> <p>83. A : Des traits. Tu peux me dire comment ils étaient ces traits ?</p> <p>84. C : Penchés aussi.</p> <p>85. A : Y avait des traits penchés. Ils étaient de quelle couleur, ces traits penchés ?</p> <p>86. C : En noir.</p> <p>87. A : Y en avait beaucoup ?</p> <p>88. C : Y en avait beaucoup en noir.</p> <p>89. A : D'accord, mais des traits penchés là, y en avait beaucoup, beaucoup ?</p>	<p><i>A montre sur la table au-dessus.</i></p> <p><i>C dessine plusieurs traits en ligne.</i></p> <p><i>C refait les gestes plus lentement.</i></p> <p><i>C dessine toute la colonne.</i></p> <p><i>Regard en haut à droite</i></p>

<p>9 30</p> <p>10 00</p> <p>10 30</p> <p>11 00</p>	<p>90. C : Non.</p> <p>91. A : Non. Y en avait combien ? Tu sais à peu près ?</p> <p>92. C : Non, je sais plus.</p> <p>93. A : Tu sais plus. Et alors, quand tu es en train de regarder ces traits penchés ... où y en avait quelques uns, qu'est-ce qui se passe pour toi à ce moment-là ? ...</p> <p>94. C : Rien.</p> <p>95. A : Il se passe rien. Et quand il se passe rien, est-ce qu'il se passe peut-être quelque chose quand même ? ... qu'est-ce qui fait que tu les as pas entourés ?</p> <p>96. C : Ben je me souvenais plus que j'avais pas vu des, que j'avais vu des boucles.</p> <p>97. A : D'accord. Et quand tu regardes donc ces traits penchés là, en noir, hein, qui sont tout en haut, sur le côté, est-ce que peut-être tu te dis quelque chose ?</p> <p>98. C : Oui.</p> <p>99. A : Quand tu te dis quelque chose, c'est comment ce que tu te dis ?</p> <p>100. C : Ben y a des "e accent" avec des accents qui se mettent l'air penché.</p> <p>101. A : Ah, y a des "e accent" qui se mettent l'air penché. Et quand tu regardes des "e accents" penchés, qu'est-ce que tu te dis à ce moment-là ?</p> <p>102. C : ben je me dis que j'en ai déjà vu, des traits penchés.</p> <p>103. A : Tu te dis que tu as peut-être déjà vu des traits penchés. Et quand tu te dis cela comme tu te dis, qu'est-ce qui se passe pour toi ?</p> <p>104. C : ... Rien.</p> <p>105. A : Il se passe rien. Tu l'as pas entouré ? ... Et qu'est-ce qui fait que tu l'as pas entouré alors ?</p> <p>106. C : Ben, si j'entoure que les petits traits, ça va pas aller, si j'entoure pas les boucles.</p> <p>107. A : Et qu'est-ce qui fait que si t'entoures rien que les traits, ça va pas aller ?</p> <p>108. C : Ben, ça va pas aller, ça fera une ligne de petits traits, sinon ...</p> <p>109. A : Ah, d'accord. Et une ligne de petits traits, c'est pas un mot ?</p> <p>110. C : Non. C'est : trait, trait, trait, trait, trait.</p> <p>111. A : Ah, et quand c'est : trait, trait, trait, trait, trait, c'est pas un mot ?</p> <p>112. C : Non.</p> <p>113. A : D'accord.</p> <p>114. C : Quand c'est : boucle, boucle, boucle, boucle, boucle ...</p> <p>115. A : Et bien ?</p> <p>116. C : C'est pas un mot.</p> <p>117. A : Quand c'est : boucle, boucle, boucle, boucle, c'est pas un mot, d'accord. Et sur la feuille, de ce côté-là, c'est tout ce qu'il y avait. Y avait rien d'autre ?</p>	<p><i>avant de secouer la tête.</i></p> <p><i>Regard en haut à gauche fixe.</i></p> <p><i>C regarde A.</i></p> <p><i>Regard fixe en haut à droite.</i></p> <p><i>En parlant, elle regarde la table et fait machinalement des traits.</i></p> <p><i>A reprend les gestes de C.</i></p> <p><i>C regarde en haut à gauche.</i></p> <p><i>C acquiesce.</i></p> <p><i>C dessine des e avec des accents.</i></p> <p><i>A reprend les gestes de C.</i></p> <p><i>C refait un trait.</i></p> <p><i>Regard rapide en haut à gauche, puis à droite.</i></p> <p><i>Dénégation.</i></p> <p><i>Elle dessine un rond.</i></p> <p><i>C dessine les traits.</i></p> <p><i>C ponctue ses mots par un trait.</i></p> <p><i>C ponctue ses mots par une boucle.</i></p>
	<p>118. C : Euh, si.</p> <p>119. A : Alors, qu'est-ce qu'il pouvait bien y avoir, encore ?</p> <p>120. C : Je sais plus.</p>	

<p>11 30</p> <p>12 00</p> <p>12 30</p> <p>13 00</p> <p>13 30</p>	<p>121. A : Est-ce que tu te rappelles de ce qu'il y avait tout en bas, là ? Non ? Juste en dessous les traits, justement ?</p> <p>122. C : Non, je me souviens pas.</p> <p>123. A : Est-ce que tu peux essayer quand même de retrouver ? c'était grand, c'était petit ?</p> <p>124. C : C'était petit.</p> <p>125. A : C'était petit.</p> <p>126. C : Non, c'était moyen, comme ça à peu près.</p> <p>127. A : D'accord. Y a des choses qui dépassaient ?</p> <p>128. C : Oui. Le mot qu'était au-dessus du mot en dessous.</p> <p>129. A : Il y avait des choses qui dépassaient dans le mot qui était au-dessus de celui qui était en dessous. Et alors, comment c'était ce qui dépassait ? ... C'étaient des traits ? c'étaient des boucles ?</p> <p>130. C : Je sais plus.</p> <p>131. A : Tu sais plus ... Et qu'est-ce qui fait que tu l'as pas entouré, quand tu l'as regardé ?</p> <p>132. C : Parce que, si, si ça a été une ligne de 3, c'était marqué 3, 3, 3, 3, 3 et ... c'était pas une ligne de 3, je sais plus.</p> <p>133. A : C'était pas une ligne de 3. Et si ça avait été une ligne de 3, quand c'est une ligne de 3 ?</p> <p>134. C : Ça ferait 3, 3, 3, 3, 3.</p> <p>135. A : D'accord. Et là, c'était comment, alors, ce que tu regardais ?</p> <p>136. C : Je sais plus.</p> <p>137. A : Ça ressemblait à des 3 ?</p> <p>138. C : Non.</p> <p>139. A : Non ... Et ce qui était tout en bas, de l'autre côté, est-ce que tu te rappelles ? ... Moi je vais te rappeler ce que t'avais fait, t'as entouré le tout petit mot qu'était en haut, parce que tu t'es dit que tu l'avais déjà vu dans la classe ... et puis tu as entouré celui qui était en dessous, parce que tu l'avais déjà vu dans la classe. Et quand tu regardes ces deux mots que tu as déjà entourés, que tu regardes ce qui est encore en dessous, est-ce que tu peux essayer de retrouver un peu comment c'était, est-ce qu'il y avait des choses qui étaient grandes ; qui étaient petites ?</p> <p>140. C : Je sais plus.</p> <p>141. A : Tu sais plus ... Alors, regarde, je vais te redonner la feuille ... Alors.</p>	<p><i>A montre la table.</i></p> <p><i>Regard fixe vers la droite.</i></p> <p><i>C regarde A et pointe un endroit sur la table.</i></p> <p><i>C montre la table avec sa main.</i></p> <p><i>Regard en haut à gauche.</i></p> <p><i>C montre l'endroit en parlant, à l'emplacement de "bébé".</i></p> <p><i>Regard vers le bas.</i></p> <p><i>Regard en haut à gauche.</i></p> <p><i>C avec sa main gauche dessine des 3 sur la table en ligne.</i></p> <p><i>C dessine de grands 3 en ligne.</i></p> <p><i>Regard fixe en face.</i></p> <p><i>A montre un autre endroit.</i></p> <p><i>Le regard de C suit difficilement.</i></p> <p><i>A montre l'endroit et fait le geste d'entourer puis montre en dessous.</i></p> <p><i>C tourne la tête vers la droite et regarde fixement en haut.</i></p> <p><i>C se détourne en parlant.</i></p> <p><i>Réintroduction de la feuille.</i></p>
<p>14 00</p>	<p>142. C : Je me suis trompée.</p> <p>143. A : C'est pas grave hein, tu sais, c'est pas grave si tu t'es trompée. Alors, où est-ce que tu t'es trompée ?</p> <p>144. C : Je t'ai dit qu'en haut, y avait des boucles.</p> <p>145. A : Bon, ben écoute, ça c'est pas grave. Mais, moi, j'aimerais que tu m'expliques quand même maintenant, c'est : qu'est-ce qui fait que tu n'as pas entouré celui-là</p> <p>146. C : Ben, si j'avais a, a, a, ça va pas.</p> <p>147. A : Ça va pas. Ben, qu'est-ce qui fait que ça va pas ?</p> <p>148. C : Ben, si on dit : a, a, a, a, les gens comprendra pas et</p>	<p><i>Sourire de C.</i></p> <p><i>Elle montre la ligne de boucles.</i></p> <p><i>A montre la ligne de "aaaaa".</i></p> <p><i>C pointe chaque a en</i></p>

	<p>dira : lequel a, quel a ?</p> <p>149. A : D'accord, les gens ne comprendront pas, donc ils diront : quel a. D'accord. Et qu'est-ce qui fait donc que tu n'as pas entouré celui-là ?</p>	<i>parlant.</i>
	<p>150. C : Parce que ça fera : boucle, boucle, boucle, boucle, boucle, et les gens i vont dire : mais qu'est-ce que c'est que boucle, boucle, boucle, boucle ?</p> <p>151. A : Hum, hum, ils comprendront pas si tu dis ça.</p>	<i>C pointe chaque boucle en parlant.</i>
14 30	<p>152. C : Ça je l'ai déjà vu, regarde, c'est comme un accent.</p> <p>153. A : Oui, hum, hum. Et qu'est-ce qui fait que tu l'as pas entouré alors, celui-là, là ?</p> <p>154. C : Ben, je sais pas qu'est-ce qui est, si, c'est marqué [dœ]</p> <p>155. A : Hum, hum.</p> <p>156. C : Oui, mais ça fait [dœ], [dœ], quel [dœ] ? Ils vont dire ...</p> <p>157. A : Les gens vont dire quel [dœ] ?</p> <p>158. C : Oui.</p> <p>159. A : D'accord.</p>	<i>A montre "bébé".</i>
15 00	<p>160. C : Ça, ça commence comme maman.</p> <p>161. A : Hum, hum, ça, ça commence comme maman.</p> <p>162. C : mais il fallait mettre un rond comme ça.</p> <p>163. A : Oui, bien sûr. Et quand c'est pas exactement comme maman, c'est pas un mot ?</p> <p>164. C : Non, ....., c'est [rr] (chuchotements)</p> <p>165. A : Tu ne te rappelles plus le nom de la lettre ?</p> <p>166. C : Non.</p> <p>167. A : C'est pas grave, je vais te le dire, c'est un "m" en premier.</p> <p>168. C : "n".</p> <p>169. A : "m".</p> <p>170. C : "m" "n" "m", ça sert à, ça dit rien</p> <p>171. A : Ça veut rien dire, hum, hum.</p>	<i>C montre le m de "mnm".</i>
15 30	<p>172. C : Et ça, je sais pas ...</p> <p>173. A : Oui, mais, qu'est-ce qui fait que tu l'as pas entouré ? Tu sais pas, peut-être, mais qu'est-ce qui fait que tu l'as pas entouré ? Qu'est-ce qui fait que tu penses que c'est pas un mot ?</p> <p>174. C : Si c'est en détaché et que les autres mots comme ça sont en attaché, ça veut rien dire si c'est en détaché et que les autres mots en attaché.</p> <p>175. A : Ah bon, tu penses que c'est pas possible qu'il y ait quelque chose qui soit en détaché alors que le reste est en attaché.</p> <p>176. C : C'est pas possible !</p> <p>177. A : C'est pas possible.</p> <p>178. C : C'est pareil pour ça, c'est pas attaché.</p>	<p><i>C montre "ROUGE".</i></p> <p><i>C montre "bébé".</i></p>
	<p>179. A : D'accord. Et celui-là alors ?</p> <p>180. C : Ici y a "o"</p>	<p><i>A montre "calendrier".</i></p> <p><i>C montre le "O" de</i></p>



## Les phases de l'entretien

L'entretien se décompose en 14 phases, qui peuvent se regrouper en 5 grandes parties correspondant chacune à un sous-but différent de A.

### *Première partie : Contrat de communication et présentation de la tâche*

(Phase 1 : de 1 à 3)

Prise de contact entre A et C ; A cherche le juste ton, le juste rythme, d'autant plus qu'elle sent C tendue et sur la défensive. Mais à vouloir trop rassurer C, A commet l'erreur de lui donner d'abord le support avant de dire la consigne et C, avant de l'avoir enregistrée commence à balayer la feuille du regard. Elle effectue la tâche en 45 secondes.

Chaque phase des deuxième et troisième parties correspondent à l'évocation-description d'une des propositions et se terminent par l'expression "d'accord" dont l'emploi systématique par A signifie à la fois la conservation du rapport, un encouragement à continuer et le passage à une autre proposition.

### *Deuxième partie : Recherche des actions mentales et matérielles selon leur chronologie*

(Phase 2 : 4 à 23 ; phase 3 : 24 à 38)

Recherche de l'accord : A a besoin de s'appuyer sur les gestes et les dires de C pour guider l'entretien. C entre dans le jeu et 2 propositions vont être évoquées successivement, en réponse aux adverbes de temps énoncés par A : qu'est-ce que tu as regardé d'abord ? (10). Qu'est-ce que tu as fait après ? (24).

C désigne une première proposition (qui doit être le mot "ai", par le positionnement et la taille qu'elle indique. En réalité, c'est le mot qu'elle a entouré en second). A. lui demande une description, à laquelle C répond, puis la guide vers une restitution de son dialogue interne : C s'est dit qu'elle le connaissait, elle l'avait déjà vu en classe. Le schéma est le même pour la seconde proposition évoquée (probablement le mot "elle") qu'elle a entourée. Cette fois-ci, C ne s'est rien dit, mais à la question : "Qu'est-ce qui fait que tu l'entoures ?" (36), elle confirme que son critère de classification repose sur une connaissance globale et scolaire du mot.

### *Troisième partie : Recherche d'informations par la description*

(Phase 4 : 39 à 62 ; phase 5 : 63 à 80 ; phase 6 : 81 à 117 ; phase 7 : 118 à 141).

A tente le passage à une autre proposition selon la chronologie, mais la question (39) : "Est-ce que tu vois autre chose sur cette feuille ?", trop vague et trop globalisante, reçoit la réponse qu'elle méritait : "D'autres mots que j'ai pas entourés ... parce que je sais pas qu'est-ce qu'est écrit" (40 – 42).

Cette formulation montre d'ailleurs que C s'est trompée sur la consigne et qu'elle a répondu à une consigne familière pour elle : "Entoure les mots que tu connais".

Devant la masse des autres propositions, A a l'impression que seule une description des éléments pertinents pour C pourra leur permettre de sortir de l'impasse. A va proposer des aides à l'isolement successif de plusieurs propositions : la taille et la localisation sur le support. Dès que C désigne une proposition, A demande une description plus fine (grandes lettres, boucles, points, ... tous éléments auxquels un enfant de GS est généralement sensible), puis, par un emploi systématiques de techniques ericksoniennes, recherche le dialogue interne, et en désespoir de cause, recourt à la question : "qu'est-ce qui fait que tu ne l'entoures pas ?" (59 – 75 – 95).

En fait, C ne restitue rien d'autre que ce qu'elle a déjà dit, elle n'a entouré que les mots connus dans la classe, à l'exclusion des autres propositions.

À partir de 63, C va donner un certain nombre d'informations extrêmement confuses qui vont petit à petit faire perdre pied à A.

Pour décrire la colonne gauche de la feuille, C parle de boucles, avec des traits penchés au-dessus (beaucoup) qui en fait sont des "e accent". Manifestement, elle mélange "llll" et "bébé". Mais elle livre une partie de son raisonnement : une ligne de traits ou de boucles, ce n'est pas un mot ; et A ne pense pas à lui demander ce qui fait qu'elle n'a pas entouré les "e accent" ensemble.

La dernière phrase de cette troisième partie (118 à 141) est vraiment celle de l'incompréhension totale alors que C livre là une information essentielle sur son fonctionnement. A demande à C de décrire la

dernière proposition de la colonne de gauche, mais C n'a fixé en mémoire que l'avant-dernière proposition ("bébé") et à la question : "qu'est-ce qui fait que tu ne l'as pas entouré ?", répond par une énigme (132 – 134) : la ligne de 3. A demande une évocation visuelle ("Et là, c'était comment, alors, ce que tu regardais ?" (135)), le regard de C est horizontal et fixe. "À quoi correspond cette ligne de 3 ?" C précise seulement que ça ne ressemble pas à des 3. A tente un dernier essai de description d'une autre proposition ; mais le désaccord est trop grand : elle réintroduit le support.

#### *Quatrième partie : retour du support – Analyse successive des propositions non entourées*

(Phase 8 : 147 à 149) ; phase 9 : 150 et 151 ; phase 10 : 152 à 159 ; phase 11 : 160 à 171 ; phase 12 : 172 à 178)

A va alors pointer les propositions non entourées l'une après l'autre et demander à C : "qu'est-ce qui fait que tu n'as pas entouré celui-là ?" (145 – 149 – 153). Sont ainsi examinées les propositions "aaaa", "IIII" et "bébé". Le raisonnement de C se clarifie : elle essaie de décoder (en se trompant entre nom des lettres ou des formes, et bruit des lettres ; pour "a", nom et bruit sont les mêmes ; pour "I", elle désigne le signe par sa forme "boucle" qui représente aussi pour elle le bruit) et elle met en relation ce qu'elle obtient par essai de décodage et le sens que cela peut avoir ("Les gens comprendra pas et dira : quel "a" ? (148)). Elle étend ce raisonnement à "bébé" qu'elle décode en "dede" ou [doe] [doe] et elle généralise le raisonnement précédent : "[doe], [doe], quel [doe] ? Ils vont dire ..." (156). On peut noter qu'en parlant, elle sépare très nettement chaque syllabe [doe], et qu'elle prend le même ton pour prononcer cette phrase que pour parler des "a" et des boucles (148 et 150), comme si elle lisait le début d'un algorithme.

En fait, cette phrase pourrait éclairer la phase 7 qui avait été incompréhensible pour A. On peut faire l'hypothèse que C n'avait gardé en mémoire que le fait que la proposition "bébé" lui avait évoqué une suite de chiffres parce que le décodage erroné qu'elle en avait fait lui avait évoqué le chiffre 2. Elle a peut-être généralisé à partir des deux propositions précédentes "aaaa" et "IIII" et déduit que c'était des répétitions d'une même proposition (début d'une "ligne d'écriture" si fréquente en GS ?). la focalisation sur les structures algorithmiques est certaine, le passage du 2 au 3 ne restant qu'une hypothèse étayée par la prononciation de [doe] d'une part, et par le ton spécifique qu'elle a employé dans tous les autres cas d'autre part.

Les deux propositions examinées dans phases 11 et 12 le sont sur l'initiative de C. En fait, elle confirme qu'elle confond nom des lettres et phonème, mais aussi qu'une proposition, pour être un mot, doit lui "dire" quelque chose (170 – 174). Le type d'écriture est aussi évoqué et C pose que "c'est pas possible" (176) que tout ne soit pas écrit dans la même écriture.

#### *Cinquième partie: rappel de la consigne et conclusions de C*

(Phase 13 : 179 à 188) ; phase 14 : 189 à 208)

A reprend l'initiative et montre "calendrier", qui ne "dit rien" à C parce qu'elle ne sait pas ce qui est écrit (182 – 184). A aurait pu reprendre cette remarque et relancer par la question : "Et quand tu sais ce qui est écrit, ça te dit quelque chose ?". Mais A rappelle la consigne de départ et C prend conscience de son erreur. A lui demande alors "ce qu'elle en pense" et comment elle sait que ce qu'elle désigne est un mot (189 – 191). C est donc mise en situation de refaire la tâche et elle procède à une généralisation de ses constatations précédentes : elle en déduit que la colonne de gauche est faite de non-mots parce que les propositions comportent toutes une organisation algorithmique ("aaaa", "IIII", "bébé" et "trois ponts – 2 ponts – 3 ponts" (204) et la colonne de droite est faite de mots pour la raison inverse.

Fort de cette découverte, C signifie par son attitude que le travail est alors pour elle terminé.

### **Commentaires**

#### *Élucidation de la démarche de Constance et analyse de la tâche*

La tâche proposée correspond à l'objectif visé : recueillir des informations sur les représentations de Constance concernant le fonctionnement de la langue écrite. Elle met effectivement en œuvre les compétences restreintes évoquées en II, toutes compétences en cours d'acquisition chez Constance. En effet, celle-ci est sensible à l'aspect unité de sens du mot, elle a compris l'existence d'un code de

correspondance phonème-graphème et elle possède des connaissances partielles sur ce code ; elle est, de plus, capable de connecter les deux approches, tout en ayant stocké en mémoire des mots couramment rencontrés.

Toutefois, l'entretien mené permet de repérer une difficulté, sinon un obstacle: le statut donné par Constance aux propositions algorithmiques. Dans une perspective de remédiation, le mot "papa" (connu de tous les enfants de GS) pourrait lui être proposé. Le renvoi en miroir de ses expressions, telles qu'elle les a précisément énoncées dans l'entretien ("Quand c'est pareil, c'est pas un mot") pourrait provoquer un conflit cognitif susceptible de lui faire réviser sa généralisation trop hâtive. Il reste néanmoins évident que cet obstacle est mineur et que Constance montre des compétences bien installées pour une élève de GS à cette période de l'année.

Si la tâche est bien adaptée au niveau de compétence de Constance, on peut toutefois s'interroger sur son adéquation à un enfant moins performant. Un aménagement serait alors nécessaire : pour éviter les confusions dans la désignation des mots/non-mots, le support peut ne comporter que six propositions au lieu de huit : selon l'âge et le niveau présumé de l'enfant, elle peut être simplifiée ou complexifiée en variant le nombre et la nature des paramètres qui ont présidé à son élaboration.

### *Méthodologie de l'entretien : support ou pas support ?*

Était-il indispensable de supprimer le support dans la première phase de l'entretien, puis de le réintroduire dans la seconde ? Quelle est la spécificité de chacune ?

À première vue, la phase entretien sans le support n'apporte que peu d'informations, sinon le fait que Constance s'est trompée de consigne. L'information la plus pertinente (la ligne de 3), celle qui permettait de comprendre comment Constance a fonctionné à ce moment-là, est donnée sous la forme d'une énigme que l'adulte ne peut décrypter.

En fait, pouvait-on à ce moment-là pousser le questionnement plus loin ? Sans aucun doute, mais outre le désaccord noté en 3, A ne savait pas précisément de quoi parlait Constance. Il est probable qu'un support vierge posé devant l'enfant aurait aidé à lever cette ambiguïté en permettant à l'enfant de positionner ce dont elle parlait. Mais un autre aspect mérite d'être considéré : jusqu'où A pouvait-elle s'autoriser à pousser le questionnement avec une enfant aussi jeune ? Dans le cadre d'un stage de formation continue, l'enregistrement vidéo de l'entretien a été projeté à un public de psychologues et de rééducateurs, tous praticiens de l'entretien avec des enfants de maternelle : la durée de la séquence, sa lenteur, les silences de la première phase ont amené certains stagiaires à exprimer leur inquiétude sur le risque de manipulation et de forçage de l'enfant par l'adulte. Quoiqu'il en soit, A était consciente de l'accord qui existait entre Constance et elle, et souhaitait avant tout le préserver : c'est pourquoi, aux premiers signes de désaccord, elle a pris la décision de réintroduire le support.

À l'inverse, la phase avec support apporte bien plus d'informations sur le fonctionnement de C que la précédente. Elle permet non seulement de poser une hypothèse sur "la ligne de 3", mais encore, Constance s'exprimant beaucoup plus facilement, d'apporter des précisions indispensables pour comprendre toute sa démarche, même si elle s'est trouvée (et c'est évident pour la fin de l'entretien) en situation de refaire la tâche (ce qui n'était pas un obstacle majeur à la réalisation de l'objectif qui était visé).

Il apparaît néanmoins que si la phase avec support éclaire et précise la phase sans support, celle-ci permet d'une part de repérer la prégnance de la croyance de C concernant les propositions algorithmiques, et, d'autre part, de supposer un début d'automatisation d'élaboration d'une stratégie interactive décodage/construction de sens.

Pour ce qui concerne cet entretien, les deux phases semblent donc bien indispensables, chacune prenant sens au regard de l'autre.

Ce travail sur le concept de mot a été mené avec plusieurs élèves de 2 GS, selon une méthodologie sensiblement comparable à celle décrite ici. Les informations recueillies, toujours abondantes, montrent une grande variété dans ce que savaient ces enfants de 5-6 ans du fonctionnement de la langue écrite. Certains obstacles ont pu être identifiés : informés, les enseignants ont disposé d'éléments précis sur lesquels construire une remédiation personnalisée. Mais, au-delà de l'aspect individuel des verbalisations des enfants interviewés, certaines constantes sont apparues selon la classe à laquelle les enfants appartenaient : les élèves d'une GS, à des degrés divers et sous des formulations

différentes, faisaient tous apparaître des références au sens et des références au code plus ou moins précises ; en revanche, les élèves de l'autre GS semblaient beaucoup plus sensibles (et presque exclusivement pour certains) aux aspects phonémiques de la langue.

Dans une perspective de formation des enseignants, une des pistes qu'il serait intéressant de creuser dans le prolongement du travail amorcé, pourrait être de repérer plus précisément, à travers une série d'entretiens, les effets de la pédagogie mise en œuvre dans plusieurs classes. Ce pourrait être aussi donner les moyens aux enseignants de ces classes de réajuster leur action, si nécessaire, en fonction de leurs objectifs.

## 2. Éléments d'analyse (Pierre Vermersch)

Le texte ci-après pose dans un premier temps deux types de problèmes repérables dans l'entretien mené par A. Thabuy :

- 1) Qu'est-ce qui fait l'objet de l'élucidation ?
- 2) Quels sont les fils conducteurs que suivent les relances de l'intervieweur ?

Il est ensuite proposé deux exemples tirés du protocole qui illustrent les propos tenus.

### **Le contenu de l'entretien : problèmes d'élucidation**

a) Le problème posé par l'élucidation de la compréhension que l'enfant avait de la consigne qui lui avait été donnée, qui nous aurait peut-être permis de comprendre ses réponses initiales. C'est-à-dire, savoir si l'enfant identifiait bien les mots des non-mots (multi-lettres: j'utilise cette expression pour distinguer tout objet graphique composé de lettres qui n'est pas un mot), ou si, de manière plus limitée, elle distinguait les mots qu'elle connaissait pour les avoir vus et appris en classe de tous les autres, présentés sur la liste de huit.

b) La signification du discours de l'enfant quand il donne des indications sur comment il fait, pour savoir si c'est un mot ou pas. En particulier, l'échange qui commence en 131/132 où il est difficile de trancher entre différentes hypothèses : soit que l'enfant ait eu une lecture particulière des boucles des llll, soit qu'il ait imaginé un cas de figure de toutes pièces pour se faire comprendre (référence à des 333, absents du document mais invoqués par Constance pour se faire comprendre). Ce procédé de cas imaginaire serait assez congruent avec sa capacité à imaginer les réponses d'un public imaginaire (cf. ci-dessous).

c) L'élucidation du procédé imaginé par l'enfant pour savoir si une suite de lettres est un mot ou pas : par exemple en 148 "ben si on dit : a a a a, les gens comprendra pas et dira : lequel a ?", ou bien suivant le même modèle en 150, 156. Cette verbalisation semble indiquer que l'enfant se donne un ou des interlocuteurs imaginaires à qui il parle les lettres (technique où il épelle les lettres) et dont il imagine les réponses (c'est de plus un joli exemple de début d'intériorisation de la médiation de l'autre au sens de Vitgotsky).

### **Techniques de l'entretien : les fils conducteurs (problèmes de navigation à vue)**

L'élucidation du contenu de l'activité de Constance va me servir de support à une série de discussions sur la technique d'entretien mise en œuvre.

Ces questions peuvent être rassemblées autour du thème du fil conducteur de l'entretien que l'intervieweur suit.

Autrement dit, au-delà du but général de l'entretien (ici, mettre en évidence les règles de reconnaissance des mots et des non-mots, les propriétés des mots prises en compte, omises, transformées éventuellement par l'enfant, les procédés mis en œuvre pour déterminer si c'est un mot ou pas), après chaque réplique de l'enfant, se pose la question du type de relance que va choisir d'utiliser l'intervieweur.

- Va-t-il se taire et compter sur le silence pour encourager la poursuite de la mise en mots ? (Ou bien, va-t-il arrêter de se taire pour passer aux choix suivants ?)

- S'il parle : va-t-il rester sur le questionnement dans le cadre du déroulement de l'action ou la quitter pour passer à un autre contenu : les buts, les représentations ? Va-t-il changer de niveau logique et, au lieu de questionner sur l'action en référence à la tâche passée, va-t-il questionner sur l'action présente : le fait de faire retour sur le passé, le fait de nommer, de mettre en mots ? Ou encore quitter la recherche d'information pour redéfinir un contrat de communication ? Etc.
- S'il parle et qu'il reste dans le même contenu de questionnement : va-t-il simplement reformuler les derniers mots, ou les retraduire dans son langage pour encourager à la poursuite de la verbalisation ou vérifier la compréhension de ce que lui a dit le sujet ? Va-t-il passer à un niveau de description plus fin ? Va-t-il ramener la verbalisation vers l'action elle-même ou intervenir sur l'accès au vécu ou sur le caractère spécifique de ce qui est évoqué ?
- Va-t-il laisser de côté ce que le sujet vient juste de lui dire pour revenir sur un point déjà abordé précédemment de manière à le compléter, le faire préciser ? Ou bien va-t-il introduire une nouvelle question, un nouveau thème ?

La possibilité d'opérer l'un de ces choix suppose la prise d'informations dans la dernière réplique du sujet à de nombreux niveaux descriptifs, mais aussi la mémorisation de ce qui a déjà été dit et en référence à ce qui pourrait être dit mais qui ne l'a pas encore été (référence à des canevas virtuels).

## Deux exemples dans le protocole Constance/Agnès

### *Exemple 1 : repérer que l'information est incomplète !*

#### **Le contexte :**

Après que Constance ait reconnu, à partir de la feuille qui sert de support à l'exercice, que les boucles ne sont pas en haut.

#### **Le protocole :**

145. A : 1. Bon, ben écoute, ça c'est pas grave. 2. Mais, moi, j'aimerais que tu m'expliques quand même maintenant, c'est : 3. qu'est-ce qui fait que tu n'as pas entouré celui-là ?

146. C : Ben, si j'avais a, a, a, ça va pas. (*Pointe chaque a en parlant*)

147. A : Ça va pas. Ben, qu'est-ce qui fait que ça va pas ?

148. C : Ben, si on dit : a, a, a, a, les gens comprendra pas et dira : lequel a, quel a ?

149. A : 1. D'accord, les gens ne comprendront pas, donc ils diront : quel a. d'accord. 2. Et qu'est-ce qui fait donc que tu n'as pas entouré celui-là ? (*Pointe la ligne des l*)

#### **Analyse :**

##### *a/ Les types d'informations données par l'enfant :*

On peut distinguer quatre informations dans ces réponses de l'enfant, en ce qui concerne l'élucidation de la manière dont elle distingue les mots des non-mots :

Le jugement → l'enfant affirme qu'il sait que aaaa n'est pas un mot (146 ça va pas).

Le procédé → imaginer des auditeurs, pour élaborer un questionnement et de donner la réponse (les gens comprendra pas).

Les signifiants intériorisés → le procédé se déroule essentiellement sous la forme d'un dialogue à haute voix imaginé (si on dit ... et dira : lequel a).

Le(s) critère(s) → ici, on ne le(s) connaît pas. Dans ce dialogue imaginaire avec des interlocuteurs, qu'est-ce que Constance imagine sur comment les autres savent que c'est un mot ou pas ? Le procédé de dialogue à haute voix permet de faire l'hypothèse qu'il doit s'agir de la comparaison entre signifiants intériorisés sonores mais, de fait, le critère permettant de discriminer entre bonnes réponses et les autres n'a pas été verbalisé (cf. la discussion plus loin).

Ces quatre informations sont relativement indépendantes l'une de l'autre. L'expression du fait de savoir (jugement) ne donne aucune information sur le procédé ou les critères. Le procédé de vérification choisi n'entraîne pas nécessairement que les signifiants intériorisés (SI) soient lexicaux et auditif externe (imaginer le son de la voix d'un interlocuteur). Et même si ces SI sont ceux-là, cela ne permet pas de savoir quelles sont les règles ou les critères qui lui permettent d'identifier si c'est un mot ou pas : l'enfant se réfère-t-il :

- à l'aspect sémantique : cela ne veut rien dire, il n'y a pas de référent ou de signifié auquel rapporter le multi-lettres,
- - à l'aspect social : le reste de sa classe ne connaît pas non plus ce multi-lettres, donc ce n'est pas un mot,
- - à l'aspect formel : le multi-lettres ne correspond pas aux règles d'écriture du mot, etc.

*b/ L'enchaînement des répliques :*

Si on repart de 146, l'enchaînement qui suit est parfait :

L'enfant produit une formulation implicite (si ça fait a, a, a) et un jugement affirmé (ça va pas) mais dont on ne sait pas ce qui fait que "ça va pas". Très justement, Agnès reprend cette partie de la réplique de Constance pour la faire expliciter, puisque, pour le moment, la seule information que l'on possède est que Constance sait que ça ne va pas : "quand on fait a, a, a, ça fait quoi ?". Autrement dit, à quelle signification pour l'enfant renvoie cette expression ?

Idéalement, il eut fallu après 148 détecter l'information restée implicite (le critère) et formuler une question qui porterait précisément sur l'information encore absente. Soit une relance sur "Qu'est-ce qui fait que les gens comprendra pas quand tu dis a, a, a, a ?" , ou bien peut-être, seulement une relance en écho sur : "Lequel a ?".

**Conclusion (pour cet exemple)**

Cet exemple est intéressant en ce qu'il montre comment l'analyse des informations contenues dans une réplique du sujet permet de détecter l'implicite.

Dans ce cas précis, son absence est d'autant plus étonnante, qu'elle correspond à la finalité principale poursuivie par l'interviewer : s'informer sur les critères de reconnaissance des mots et des non mots.

La clef pour réussir cet enchaînement de répliques est de disposer des catégories abstraites qui permettent d'analyser les informations présentes et absentes dans les formulations du sujet, et de plus, de le faire en temps réel dans le temps du dialogue.

Sur cet exemple, les catégories abstraites relèvent d'une réflexion sur la mise en mots des actions (ici, une action mentale de reconnaissance).

- l'expression du jugement subjectif du sujet sur sa réponse,
- les aspects procéduraux de l'action : telle qu'elle est mise en mots par le sujet (sa compétence d'utilisateur), le sujet énonce son action, pas le savoir qu'elle a sur son action. Et telle qu'on peut l'inférer au travers de son discours. Mais dans cet exemple, nous n'avons pas d'information sur le cycle formel de l'action (pré-action, début d'action, réalisation de l'action (sous-cycles emboîtés éventuels), fin de l'action, post-action). Ce cycle n'est pas décomposé dans son expression en unités plus fines.
- les signifiants intériorisés mis en œuvre dans l'action mentale de se représenter le multi-lettres et la procédure de vérification (c'est une des dimensions fonctionnelles subjectives de l'aspect procédural). (Note : il peut y avoir pensée avec ou sans évocation [le vieux débat sur : existe-t-il une pensée sans image ?], mais dans le cas où il y a pensée accompagnée d'évocation, cette évocation peut-elle ne pas être sensoriellement fondée, d'une manière ou d'une autre ? Dans la mesure où tout signifiant intériorisé doit bien nécessairement, quand il est évoqué, l'être à partir d'un support, d'un signifiant qui représente un degré de matérialisation pour exister dans la pensée du sujet et donc, nécessairement, une traduction sensorielle, puisque le matériel / matérialisé n'existe pour le sujet qu'au travers des organes sensoriels ?).
- l'aspect déclaratif, dont ici nous n'avons pas connaissance, qui lui permet de générer des règles d'identification et d'utiliser des critères.

*Exemple 2 : Guidage et interférences sensorielles*

**Le protocole**

Cet extrait est délimité : en amont, par le fait qu'il s'agit du tout début de l'entretien (les répliques précédentes concernent la consigne), en aval par le fait qu'il y a changement d'objet questionné (on passe à un autre mot).

Le protocole	Commentaires
<p>4. A : Ça y est ? D'accord ... Bon, alors, Constance ... quand je t'ai donné la feuille, tout à l'heure, hein, est-ce que tu peux me, est-ce que tu peux essayer de te rappeler ce qui s'est passé pour toi, quand je t'ai posé la feuille devant toi ? ... tu te rappelles comment elle était, cette feuille ?</p>	<p><i>Sur cette première réplique, plusieurs points doivent être soulignés :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Le départ contient des inductions négatives qu'il est, en principe important d'éviter. Par exemple, "est-ce que tu peux" qui sous-entend que peut-être le locuteur ne peut pas, et qui peut donc lui faire penser, s'il n'y avait pas pensé de lui-même, qu'il serait envisageable qu'il ne puisse pas. Et la formulation suivante est pire : "est-ce que tu peux essayer", pour les mêmes raisons avec en plus la connotation non pas de faire une action, mais seulement d'essayer. Ce pourrait en plus refléter les incertitudes de l'interviewer.</i></li> <li>- <i>Le terme rappeler est en principe à éviter, dans la mesure où il risque d'induire une stratégie de rappel basé sur le savoir et non pas sur la mémoire d'évocation qui aide, à travers l'évocation, le sujet à revivre ce qu'il faisait. Il eut été possible de formuler par exemple : "bon, alors Constance, je te propose de revenir (de retourner dans ta tête) au moment où je t'ai donné la feuille".</i></li> <li>- <i>Enfin, deux questions sont posées successivement, ce qui risque toujours de rendre le sujet confus. Elles correspondent à deux intentions différentes : la première, de l'ordre de l'action, formulée de façon large (ce qui est judicieux ici) : "ce qui s'est passé". On pourrait à la place demander à l'enfant "par quoi est-ce que tu as commencé ?" ou bien "qu'est-ce que tu as fait d'abord (en premier) ?". La seconde, portant sur le contexte "comment elle était cette feuille ?", qui semble liée chez l'intervieweur au souci d'aider / vérifier que l'enfant est bien en évocation, ou qu'elle se rappelle de ce qu'elle a eu à faire.</i></li> </ul>
<p>5. C : <b>y avait des mots</b> (C. mime sur la table l'emplacement des mots en faisant avec son doigt 4 traits horizontaux devant elle).</p> <p>6. A : y avait des mots, d'accord ... alors tu te rappelles comment ils étaient, à quel endroit ils étaient ?</p> <p>7. C : <b>là</b> (C. montre un endroit sur la table</p>	<p><i>Provisoirement, l'échange se poursuit sur la description de la feuille.</i></p>



<p>14. A : Ah, tu as regardé celui qui était tout en haut, c'est ça ? Tu peux me dire comment il était celui-là, il était petit, il était grand ?</p>	<p><i>subjectif implicite, on peut en inférer qu'elle sait répondre.</i></p> <p>2) <i>Ce qu'elle donne en premier, c'est un procédé relevant de sa pensée privée : "je me suis dit". Il s'agit là d'une information cruciale, puisque ce pourrait être la clef d'accès à son évocation et la possibilité pour l'intervieweur de s'accorder sur le langage subjectif de l'enfant, il serait essentiel de le tester du point de vue de sa validité. L'intervieweur ne le fera pas systématiquement, mais on peut retrouver dans d'autres réponses de l'enfant, en particulier dans l'exemple précédent, le rôle des SI de types auditifs / lexicaux.</i></p> <p>3) <i>Ensuite l'enfant donne une information sur sa référence : "j'avais vu", qu'elle complète d'une désignation "ce mot" et d'une localisation "en classe". Avec ces réponses, on apprend que l'enfant peut accéder à des images mentales visuelles (cela confirme le sens du fait que, quand l'intervieweur lui a demandé : "ce qu'elle regardait", cf. en 10, elle ne bloque pas, mais peut répondre sur le mode du visuel).</i></p> <p><i>Restent deux interrogations :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>est-ce que, dans sa pensée privée, la stratégie de l'enfant est auditif → visuel, ce qui serait important à respecter dans la formulation des questions ; ou bien l'enfant peut-il accéder indifféremment par l'un ou l'autre code ? Il est dommage de ne pas avoir essayé de valider l'une ou l'autre des hypothèses.</i></li> <li>- <i>Avec la formule "je le voyais", comme avec la formule qu'elle reprendra plus loin en 21 : "je le connais", on a affaire à des expressions qui restent floues sur la règle de reconnaissance mise en œuvre et donc sur les connaissances que l'enfant maîtrise ou pas, met en œuvre ou pas. La conséquence de cette imprécision se retrouve dans les difficultés de l'intervieweur à poursuivre.</i></li> </ul> <p><i>En effet, avec la réplique 14, l'intervieweur va revenir sur la description du support, comme si elle était dans l'impossibilité d'exploiter la signification de la réplique 13. Dans l'enchaînement 13 → 14 on a donc une rupture.</i></p>
---	---

<p>15. C : Il était petit</p> <p>16. A : Il était petit. Il était écrit en quelle couleur ?</p> <p>17. C : En noir.</p> <p>18. A : Il était écrit en noir ... D'accord. Tu le voyais très très bien ? ... et alors, qu'est-ce que tu as fait à ce moment-là ?</p> <p>19. C : Je l'ai entouré.</p> <p>20. A : Tu l'as entouré. Et quand tu as entouré le mot, qu'est-ce que tu, qu'est-ce qui s'est passé dans ta tête à ce moment-là, est-ce que tu t'es dit quelque chose ?</p> <p>21. C : Je me suis dit : je le connais.</p> <p>22. A : Tu t'es dit que tu le connais.</p> <p>23. C : Oui.</p> <p>24. A : D'accord. Et alors après, qu'est-ce que tu as fait après ?</p> <p>25. C : Celui qu'était en dessous du petit mot, je l'ai entouré.</p>	<p><i>Avec cet enchaînement 14 → 17, l'intervieweur se réassure quant au fait que l'enfant est bien en évocation, classiquement pour cela elle demande des détails perceptifs (mais en privilégiant systématiquement les aspects visuels).</i></p> <p><i>Avec cette réplique, l'intervieweur réamorçe le questionnement sur l'action. Mais la formulation est prise au pied de la lettre par l'enfant qui répond sur le plan de l'action matérielle (19 : j'ai entouré) et non pas sur le plan de l'action mentale que cherche à mettre à jour l'intervieweur.</i></p> <p><i>D'où reprise : "et quand ... qu'est-ce que ... ?". mais là, de nouveau difficulté à choisir entre diverses formulations : la plus générique, déjà utilisée en 12, "qu'est-ce qui s'est passé dans ta tête ...", une autre s'appuie sur ce que Constance a formulé (13 : je me suis dit) : "est-ce que tu t'es dit quelque chose", et la reprise des réponses précédentes (15 et 17) sur le support, pour redemander de l'auditif.</i></p> <p><i>Ce qui est remarquable, c'est que l'on obtient alors presque la même réponse. La formulation est différente (voir / connaître) mais dans les deux cas, elle désigne l'action par laquelle la chose est connue ou vue, pas la connaissance qui est mise en œuvre.</i></p> <p><i>L'intervieweur quitte alors l'élaboration de cette première réponse, pour passer à la suivante, en laissant plusieurs points cruciaux non élucidés :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Le rôle des signifiants intériorisés visuels et auditifs / lexicaux chez Constance. Et cela ne peut que laisser la stratégie de formulation des questions hésitante.</i></li> <li>- <i>Les connaissances que Constance met en œuvre pour déterminer si elle a affaire à un mot ou à un multi-lettres. L'énigme est entière et l'élucidation reste à faire.</i></li> </ul>
---	--

### 3. Analyse des étapes d'appropriation de la règle (Pierre-André Dupuis)

#### Hypothèse générale

Avant 141 (numéro de la réplique), il y aurait plutôt, par le jeu des évocations et des questions/relances, un travail sur le processus de pensée privée de l'enfant, permettant une certaine émergence progressive de la règle de reconnaissance des mots. Après, il y aurait plutôt un travail sur la règle, s'appuyant sur les perceptions de Constance et la guidance d'Agnès (apprentissage), autour des critères de vérification qu'il s'agit bien de mots.

#### Résumé des types d'informations avant la restitution de la feuille à l'enfant

En 59, la question "en désespoir de cause" (Agnès) [avec la structure "Qu'est-ce qui fait ... que ... ne ... pas ?"] va déclencher chez Constance, en 62, la phrase la plus longue depuis 9. De 59 à 81, apparaît la règle "pas vu en classe", "pas connu", "pas encore". On ne peut pas dire que Constance donne les "informations confuses", mais Agnès, qui est plutôt ici sur un registre visuel/spatial, n'est pas accordée à ce que (de 64 à 72) Constance exprime kinesthésiquement (gestes sur la table), et a l'impression de "perdre pied". Après une variante de la règle en 76, la question sous la forme "Qu'est-ce qui fait ... que ... ne ... pas ?" (en 77), provoque en 78 la réponse la plus longue depuis 62. Autres variantes de la formulation de la règle en 96 et en 102 (qui répète 72).

Ensuite (de part et d'autre de 141), on pourrait repérer six passages de seuils (précision sur la règle, puis travail sur la règle) :

##### Seuil 1 :

Alors que 105 répétait 59, 106 ne répète pas 74 ou 62.

"Si j'entoure que les petits traits, ça va pas aller, si j'entoure pas les boucles". (110 et 112 confirment : trait, trait, trait, trait, trait = non mot).

*Passage de la différence connu/non connu  
à la différence mot/non mot*

(Mais c'est Agnès qui a l'insight : "Ah d'accord" en 109).

##### Seuil 2 :

Alors que 131 répète 105, 59 (avec la structure "Qu'est-ce qui fait ... que ... ne ... pas ?"), 132 donne la réponse surprenante dans la bouche de Constance "C'était pas une ligne de 3". Peut-être s'agit-il d'un raisonnement plutôt que d'une vision (regard horizontal et fixe). Autre chose affleure :

*Passage de la différence connu / non connu  
Mot / non mot  
à la différence chiffres / mots.*

#### Les types d'informations après la restitution de la feuille à l'enfant

Après 141, en 142 : expression d'un habitus (restitution de la feuille → correction).

##### Seuil 3 :

Alors que 145 répète 131, 105, 59 ("Qu'est-ce qui fait ... que ... ne ... pas ?"), 148 exprime un procédé de vérification (la compréhension des "gens") sans que soit explicité le critère de vérification. Mais

*Le procédé de vérification prend ici appui sur  
une comparaison (de quel type) entre signifiants  
intériorisés sonores*

Or il s'agit aussi d'un raisonnement aidé par la perception (comparaison / reconnaissance). Cf. le commentaire ultérieur d'Agnès : "le raisonnement de Constance se clarifie".

- 150 est la phrase de Constance la plus longue (dans la "série" 148, 106)
- 153 (même structure que 145, 131, 105, 59) amène la récurrence du procédé de vérification phonétique en 156. On le retrouve aussi en 170.
- 160 : exploration perception → reconnaissance.

#### Seuil 4:

Alors que 173 répète 153, 145, 131, 105, 59, 174 amène un autre critère de vérification (appuyé sur la perception).

*Détaché / attaché.*  
*DÉTACHÉ NE VEUT RIEN DIRE.*  
*(Mot attaché veut dire quelque chose).*

#### Seuil 5 :

Après 183 (structure ("Qu'est-ce qui fait ... que ... ne ... pas ?"), Constance distingue mot / savoir ce qui est écrit.

*Passage de la différence connu / non connu*  
*Mot / non mot*  
*à la disjonction mot / connu.*

Après le renforcement par Agnès en 185, insight de Constance en 186.

Ensuite, feed back en 188, entraînant une précipitation de répartition en 192 (à gauche : pas des mots ; à droite, des mots).

#### Seuil 6 :

Après la demande de vérification en 193, 194 opère le

*Passage à la disjonction mot / multi-lettres*  
*("a, a, a, a").*

Mais "bébé" est intermédiaire entre mot et multi-lettres. Il est classé en 202 par Constance comme non-mot.

Une contre-épreuve (203) avec un quasi multi-lettres (mmm) suscite une réponse en deçà du seuil ("c'est pas un mot, parce que, trois mots qui est pas pareil") et Constance garde la tête tournée vers l'extérieur.

## **Conclusion**

Au total : avant 141, l'entretien d'explicitation (avec des évocations assez fugitives) donne des informations beaucoup plus précises que celle de l'observation ou de l'analyse des traces de réalisation de la tâche. La dynamique du travail (passages de seuil) se poursuit après 141 : **l'explicitation est aussi une très bonne préparation à l'apprentissage.**

Paru dans *Expliciter* 26, septembre 1998

## En maternelle

Véronique Millery

Sensibilisée à l'entretien d'explicitation au cours de mes études en Sciences de l'Éducation à l'Université de Nancy, j'ai lu le livre coordonné par P. Vermersch et M. Maurel, *Pratiques de l'entretien d'explicitation* (Paris. E.S.F., 1997).

Je me permets de vous envoyer ce qui est pour moi une belle histoire.

- Je travaillais avec un groupe de six enfants (Je suis enseignante à l'école maternelle et formatrice à l'IUFM). Parmi eux il y avait Yvon, petit enfant blond du quart monde, démuné de presque tout. Assis tous les sept dans la cuisine, autour d'une table ovale, nous étions là pour faire un gâteau. Au dernier moment, m'étant aperçue que ce petit groupe était en majorité formé d'enfants qui hésitent encore beaucoup à s'aventurer dans l'écrit (ma classe est une grande section) j'ai pris une recette que nous avons déjà utilisée en début d'année. Sur cette recette, se trouvent le nom et l'image de chaque ingrédient. Je commençai par demander aux enfants ce que nous allions mettre dans le gâteau. Je vis alors devant moi les grands yeux bleus d'Yvon se diriger vers la recette et je l'entends me dire « Des œufs ». Pour qu'il explique aux autres comment il avait fait pour trouver cette réponse, et qu'il les incite eux aussi à se « promener » dans la recette, je lui demandai: « Pourquoi tu dis des œufs ? » Les yeux d'Yvon se baissent, je comprends que je n'ai pas posé la bonne question. « Comment as-tu fait pour trouver œufs ? »

Ses yeux me regardent à nouveau, je sens dans son attitude comme un obstacle, qui me fait penser à ce qu'Agnès Thabuy, dans le livre, décrit comme: « le désarroi et le sentiment d'impuissance de celui qui dépense une grande énergie en pure perte parce qu'il ne maîtrise pas les règles du jeu » (p.87). Je lui pose alors une troisième question:

« Qu'est-ce que tu as fait pour trouver œufs ? »

Alors son regard s'illumine, se dirige vers la recette : « J'ai regardé sur la feuille. »

Les autres enfants écoutaient.

- Voilà ma belle histoire. Elle est belle parce que c'était la première fois que j'avais su aider Yvon en lecture, parce que ses camarades, eux aussi enfants de ZEP, avaient fait preuve de qualité d'écoute et parce que, grâce à un jeu d'enfants (c'est le nom du gâteau), je venais d'oser utiliser un mini-questionnement d'explicitation. J'emploie le mot oser car je ne pensais pas jusqu'alors qu'il était possible de l'employer avec des enfants aussi jeunes (5 ans), qui maîtrisent mal le langage explicite.

Auparavant, dans le cadre d'une visite à un étudiant de 2ème année à l'IUFM, j'avais timidement utilisé ce mode de questionnement. Mais je n'ai pas su exploiter les réponses qu'il me donna. Mon écoute ce matin-là n'était pas suffisante. Je n'avais pas su oublier complètement pendant cette visite le travail qui m'attendait l'après-midi, je ne m'étais pas suffisamment mise « entre parenthèses ».

En tant que formatrice, le questionnement d'explicitation est important, parce que je pense que son utilisation permet à l'enseignant en formation, en se centrant sur ce qu'il fait, en disant ce qu'il fait, de prendre en charge sa formation continue, d'acquérir ainsi vis-à-vis des formateurs une autonomie.

Je pense aussi que ce questionnement peut l'aider à se construire ce que je me permets d'appeler une « sécurité de base », si nécessaire aux enseignants surtout quand ils débutent pour prendre des risques :

- risque de s'éloigner de sa préparation de classe,
- risque de se livrer au bricolage pédagogique,
- risque de faire classe AVEC des enfants.

Je remercie ceux qui m'ont fait connaître l'entretien d'explicitation.

Paru dans *Expliciter* 27, novembre 1998



CÉDRIC, le 5 octobre 1998

*Catherine Lahmi*

Ce protocole met en scène un enfant qui a 8 ans et demi qui présente de grosses difficultés en lecture. Il a très bien saisi la combinatoire; il connaît les lettres et leurs associations phonémiques; il reconnaît globalement quelques « mots outils », mais il ne passe pas à l'automatisme nécessaire à la compréhension d'un texte. Mon objectif global avec lui est de mettre à jour son fonctionnement afin de trouver un point d'accroche qui me fournisse une base de remédiation.

Lors de l'entretien précédent, j'avais cherché comment il se représentait les mots de la langue, si pour lui tous étaient « équivalents » du point de vue d'un canevas représentatif de base, ou s'il faisait des différences entre certaines catégories. Il avait alors parlé des mots pour lesquels il avait une image (les mots dits « pleins », comme arbre, table...) et ceux pour lesquels il avait déclaré, dans un premier temps, n'avoir aucune image (les articles, prépositions...). Puis il avait découvert qu'en fait il voyait quand même quelque chose pour les « petits mots », mais « c'étaient des lettres ». Il avait alors dessiné spontanément sa représentation de l'article « la » qui se trouve ci-dessus, image en mouvement et partant vers la gauche.

Ici je repars de ce morceau de séquence pour chercher davantage de renseignements sur ses représentations.

L'entretien a été pris en cours au magnétophone.

Q1 : Donc quand on te dit certains mots, comme chien etc., tu as une image qui vient, c'est ça que tu m'as dit ?

R2: Oui.

*Le questionneur a omis d'appuyer au début de l'entretien sur le bouton de l'appareil.*

*Retour rapide sur l'entretien précédent.*

Q3 : Et dans des petits mots comme le, la les, il, elle, tu m'as dit que tu n'avais pas d'image ?

R4 : Euh...

Q5 : Enfin c'était une image différente en tous cas.

R6: Oui voilà différente des autres mots.

Q7 : Tu peux me dire en quoi c'est différent ?

R8: Qu'ils sont plus courts.

Q9: Plus courts... L'image qui te vient ...euh... par exemple le mot chien, qu'est-ce que c'est ?

R10 : C'est un chien qui aboie.

Q11 : Oui, et si je te dis lui ?

R12 : Lui ? Là je vois quelqu'un qui montre avec le doigt lui .... Attends, je peux ?

Q13 : Oui vas-y.

R14 : Ce que je vois donc c'est un périmètre comme ça.

Q15 : Un quoi ?

R16 : Un carré comme ça.

Q17 : Oui.

R18 : Et là y a quelqu'un ... Et là ... Je vois quelqu'un qui dit lui.

Q19 : Ah d'accord oui, qui montre du doigt alors. Et l'autre jour tu m'avais parlé de la.

**R20 : Ah oui la c'est comme ça...**

Q21 : Et tu m'avais dit que ça partait dans quelle direction ?

R22 : Comme ça.

Q23 : Comme ça, d'accord, bon, est-ce tu peux prendre le temps de voir le mot maman ? De voir le mot hein, pas une maman. Pas une image qui est associée au mot maman, mais de voir le mot lui-même ; est-ce que tu peux le mettre dans ta tête là, pour le regarder ?

R24 : Oui.

Q25 : Voilà, tu le vois

R26 : Oui.

Q27 : Voilà, prends le temps maintenant, est-ce que tu peux me dire si celui-là bouge ou pas ?

**R28 : Euh ...non**

Q29 : Il bouge pas, il s'en va pas comme la ?

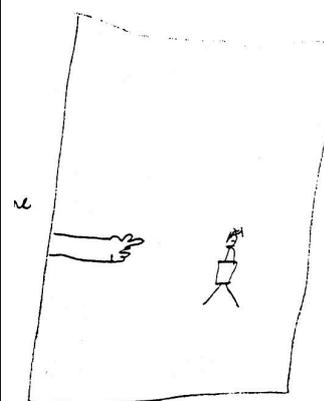
R30 : Non.

Q31 : Et il se trouve où par rapport à toi ?... Plutôt loin, plutôt près... ?

R32 : Plutôt près.

**Ici, je ne recherche pas l'évocation.**

*C. prend une feuille pour dessiner.*



*C. écrit la à l'envers.*

*Il montre sa gauche.  
(Les petits traits à droite du mot sont destinés à montrer un mouvement)*

*Ici, je veux vérifier sur un mot « concret » qu'il connaît bien, si c'est aussi en mouvement.*

*C. regarde devant lui fixement.*

*Main placée à 30 cm environ*

Q33 : Tu peux me montrer où, c'est où près pour toi, avec ta main ?

R34 : C'est là.

Q35 : D'accord, il est juste en face ?

R36 : Oui.

Q37 : Il est écrit euh ...c'est plutôt gros, plutôt petit... ?

R38 : C'est comme ça.

Q39 : Et est-ce que c'est en noir et blanc ou en couleurs ?

**R40 : ...Ah !...Mince !**

Q41 : Qu'est-ce qui se passe ?

R42 : J'ai fait une faute.

Q43 : Quelle faute ?

R44 : La c'est l, a.

Q45 : Ben écris-le en-dessous alors... D'accord. Et quand tu le euh ... mets-le dans ta tête dans ce sens-là, pas comme ça mais comme ça, prends le temps de le regarder...

R46 : Oui.

Q47 : Oui d'accord ?...Est-ce qu'il est toujours en mouvement?

R48 : Oui.

Q49 : Et est-ce qu'il part euh... il part vers où ?

R50 : Pareil.

Q51 : Toujours pareil.

R52 : Oui.

Q53 : Est-ce que je peux te poser une question là-dessus ? Tu vas me dire ce que ... tu me réponds si tu veux.

R54 : Oui.

Q55 : D'accord ?

R56 : D'accord.

Q57 : Ce la, le petit mot là, si tu prends le temps de le regarder, et si tu essayes de le faire partir de l'autre côté...

**R58 : De l'autre côté ?**

Q59 : Est-ce que tu peux le faire partir de l'autre côté ?

R60 : ...Non, sinon ça se bloque.

Q61 : Ca se bloque ?

R62 : Oui.

Q63 : C'est comment ...tu vois si tu peux me répondre, c'est comment quand ça se bloque ?

R64 : Ben... c'est comme... t'as... t'as une grosse machine avec des... tu sais que tu mets quelque chose... tu sais qui broie... qui fait comme ça avec des... trucs...

Q65 : Comme des engrenages ?

R66 : Oui.

Q67 : Oui je vois ce que tu veux dire, enfin je crois.

R68 : Et si on fait quelque chose qui est pas bien, il peut se... voilà ça part dans la machine avec des tuyaux... et ça va exploser.

Q69 : Qu'est-ce que c'est qui part dans cette machine ?

R70 : Ce qui part ?

*devant les yeux.*

*C. montre ce qu'il a écrit sur la feuille.*

*Regardant ce qu'il a écrit, il prend conscience de quelque chose.*

*Il l'écrit à l'endroit.*



*C. regarde en face de lui.*

*Comme je veux essayer de creuser cette question, je repasse un contrat.*

*C. regarde en face de lui.*

***C dessine en parlant.***



*Il fait des gestes mimes avec les mains, les doigts des 2 mains s'entrecroisent et descendent vers le bas. C. a du mal à verbaliser, je risque une interprétation pour l'aider.*

Q71 : Oui

R72 : Ben c'est le a, ... c'est le la.

Q73 : C'est le *la*.

R74 : C'est le *la*, derrière.

**Q75 : D'accord...**

R76 : ...Quand y a des dessins, ils sont comme ça mes périmètres lettres comme ça, ils sont comme ça.

Q77 : C'est-à-dire ils sont plus

R78 : Voilà ils sont plus longs... Là y a la machine.

Q79 : Oui.

R80 : Alors qu'est-ce qu'on met ? ... Ben là y a rien qui sépare, on met.

Q81 : Où ça y a rien qui sépare ?

R82 : Là, y a rien là.

Q83 : Entre le mot et la machine tu veux dire, y a rien ?

R84 : Oui y a rien ... Alors si il part comme ça, *sifflement*, il continue son chemin pour aller à ma bouche et sortir...

Q85 : Oui d'accord.

R86 : Et s'il va par là, il va hop, hop, hop, comme ça, il va partir boum

Q87 : Où il s'est fait. C'est où qu'il s'est fait ?

R88 : Ben là, ...parce que dans mon cerveau, c'est comme une grange... des petits bonshommes... ils transportent des lettres qui va suffire au mot bonhomme, il porte le a, et là le petit bonhomme il porte le l. Et ces deux le machine elle va ta, ta, ta, un tas de trucs, et à la fin ça va faire ça.

Q89 : Oui d'accord et donc une fois qu'il est sorti de la machine, qu'est-ce qu'il fait ce petit mot, là ?

R90 : Et ben il part pour sortir de ma bouche.

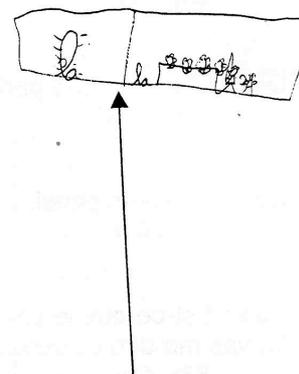
Q91 : D'accord. Il sort de ta bouche, par où alors ?

R92 : Par là.

Q 93: Oui. Et alors que... est-ce que tu peux m'expliquer le lien entre le fait qu'il sort de ta bouche comme ça et le fait que tu le vois aller sur ta gauche ?

R94 : Ben là... ça c'est ma bouche... là je fais un profil hein je sais pas...

### C. fait un autre dessin



*C. dessine un trait pour montrer l'endroit en question.*

**Geste de la main vers la gauche.**

**Repart vers la droite**

**C. exprime dans quel ordre il forme la syllabe « la », à l'envers.**

**Geste de la main depuis la bouche vers l'avant.**

*Je cherche la congruence entre le geste mimique de la direction dans laquelle part le mot et le schéma dessiné.*

*C. dessine une tête de profil.*

C. veut dire qu'il ne sait pas bien dessiner

Q95 : Vas-y, vas-y.

R96 : ... Là y a les cheveux, ...là c'est le cou, y a une poche là, et dans cette poche, là y a toutes les lettres stockées et là c'est où y a la machine.

Q97 : D'accord. Je peux mettre des choses pour me rappeler moi, parce que je le garde le dessin, je peux écrire des choses?

R98 : Oui

Q99 : Donc là tu m'as dit qu'y a les lettres ?

R100: Oui y a toutes les lettres.

Q101 : Et là c'est la machine ?

R102: Oui.

Q103 : D'accord.

R104: Et après là y a un tuyau ... qui va les mettre dans la bouche ... et hop, il lâche les a et toutes les lettres, piiiiou...

Q105 : D'accord, et alors euh ... ce... quand tu m'as dit tout à l'heure que... il serait bloqué le la, si tu le faisais partir dans l'autre sens, c'est-à-dire qu'il retournerait où alors ?

R106: Ben il est comme ça... il se fait et quand au bout d'un moment il est là, mais d'abord là il part pas directement, comme les avions, il va doucement et tout d'un coup ben il part.

Q107 : D'accord.

R108: Mais là, regarde, il fait comme ça ... et comme je t'ai

Q109 : Oui.

R110 : Alors qu'est-ce qui fait s'il va en arrière ? Il va revenir au point de départ.

Q111: D'accord. Bon là je comprends un peu mieux... Et... je réfléchis hein... C'est-à-dire que si tu le faisais partir... J'essaye de comprendre hein tu me dis si c'est ça... Si tu le faisais donc partir par là, il retournerait donc effectivement à son point de départ, c'est ça ? Puisque toi en fait, ta tête tu la vois tournée par là ?

R112 : Oui comme ça.

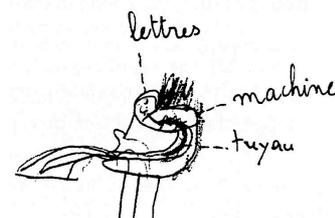
Q113 : C'est ça ?

R114: Oui de profil.

Q115 : D'accord donc il faut qu'il sorte de ce côté pour aller dans la bonne direction, sinon évidemment il va pas pouvoir sortir, ça y est j'ai compris.

R116: Et comme ça, ça me bloque.

Q117 : Et ça te bloque d'accord. Alors qu'est-ce que ... on va chercher... Qu'est-ce qu'on pourrait faire avec tout ça ?



**Vers sa gauche.**

*C. montre le dessin de son profil avec un geste de la main vers la droite.*

*le la un une les des l'*  
*les la une des l' le un*  
*l' des la les un le une*  
*une le l' les un des la*

### Commentaires

On peut découper cet entretien en plusieurs phases :

La première partie, qui va de Q1 à R22, est un simple rappel de l'entretien précédent visant à le récapituler et à vérifier avec Cédric que nous parlons bien de la même chose.

A partir de Q23, j'introduis une demande destinée à établir un éventuel contraste avec la description qu'il vient de faire de sa représentation d'un « mot court ».

Cette étape se poursuit jusqu'à R40, où Cédric s'aperçoit qu'il a écrit « la » à l'envers.

De Q43 à 8110, l'échange se déroule autour de « la » avec plusieurs sous-étapes :

Q43 à R52 : description de l'image mentale de « la ».

Q53 à R86: introduction d'une consigne visant à inverser la direction de « la » pour voir si cela change quelque chose pour Cédric.

Q87 à 8110 : Cédric parle de sa machine, ce qui va mettre à jour d'une part l'origine du mouvement vers la gauche, d'autre part une inversion dans l'ordre des lettres du mot traité.

De Q 111 à la fin, je récapitule ce que Cédric m'a dit de façon à voir s'il est d'accord avec ce que j'ai compris. En résumé, on peut retirer de cet entretien les informations suivantes : alors que pour le mot MAMAN (substantif concret), il a une image du mot statique, pour « la » (mot grammatical), il voit des lettres en mouvement vers la gauche. En outre, il semble régner un certain flou spatio-temporel concernant la structure syllabique de « la ». (V. R72, R88)

Cédric semble donc posséder une représentation personnelle de la construction de petits mots monosyllabiques mais il est possible que son système dynamique ne soit pas utilisé pour des mots polysyllabiques (comme c'est le cas pour maman qui est une image statique). Cette hypothèse reste à vérifier. L'inversion graphique dans « la » n'est sans doute pas due à un défaut de latéralisation mais toucherait directement l'aspect linéaire de la parole aux niveaux syllabique et phonémique.

Comme je sais par ailleurs que Cédric n'a pas de mal à reconnaître les mots monosyllabiques, ma réflexion après cet entretien, s'oriente vers un entraînement systématique sur la structuration syllabique de la langue, en vérifiant si Cédric peut se servir de son outil personnel c'est-à-dire sa « machine à fabriquer les syllabes ».

*L'article initial a été publié dans Expliciter 58, janvier 2005, il est ici augmenté de la présentation qui en a été faite par Maryse Maurel au colloque de Lugano organisé par Antenne Suisse en novembre 2010.*

## Un exemple : Samanta en CM1 La décomposition des nombres

*Claudine Martinez*

### Contexte (C. Martinez)

L'école primaire de mon village. Une association de soutien scolaire organisée par la directrice. J'y participe pour la deuxième année, à raison d'une fois par semaine. Samanta est une petite fille très calme qui vient de commencer son CM1, une classe à deux niveaux. Elle me connaît déjà bien. Contente de me voir revenir, elle m'interpelle et me dit : "moi, j'ai une difficulté!"

### L'événementiel / description de la séquence (C. Martinez)

La séquence n'a pas été enregistrée. Je la restitue donc avec quelques moments d'auto-explicitation. D'emblée, Samanta me dit qu'elle a une difficulté avec la décomposition des nombres. J'explore son fonctionnement avec un premier type d'exercice à partir des activités menées en classe telles qu'elle me les décrit. Je lui propose d'abord de décomposer des grands nombres qu'elle écrit sur une feuille, puis décompose en suivant la logique du tableau, les centaines, dizaines, unités ... Je vais jusqu'à l'utilisation des millions. Elle me dit qu'elle n'a pas fait si grand, mais réussit tout de même. Elle m'emmène voir dans sa classe le tableau que la maîtresse a mis sur le mur au-dessus du tableau. Il comporte des colonnes, celle des unités, des milliers, des millions, etc., chacune étant subdivisée en trois sous-colonnes avec les unités, dizaines et centaines. Samanta semble avoir très bien compris la logique du tableau. Au retour à sa place, après avoir repris quelques exemples, je lui dis qu'elle a très bien compris. Et là, elle me dit qu'en fait, ce sont les dictées de nombres qui lui posent problème. Elle me montre son cahier où je peux constater ses résultats et ses notes. Je lui propose donc de faire une dictée de nombres. Je constate qu'elle fait à nouveau tout juste. Je le lui dis. Là, Samanta me dit "oui, mais en classe..." (Suivi d'une généralité). Cela me met la puce à l'oreille et intérieurement, je réalise que je ne procède peut-être pas comme la maîtresse. Comme je suis seule avec elle, que je la vois écrire au fur et à mesure, je lui répète le nombre autant que nécessaire, jusqu'à ce qu'elle l'ait écrit en entier. Je lui propose donc d'explorer comment la maîtresse s'y prend. Pour cela, je lui fais évoquer la dernière fois où elle a fait cet exercice en classe et récupère ainsi le procédural de la maîtresse : "Elle dit le nombre une première fois... j'ai pas bien entendu et je panique...." I : Ah, tu paniques! Et après que fait la maîtresse ? S : elle se tourne vers l'autre partie de la classe et ..." (je ne sais plus ce qu'elle fait avec l'autre groupe) "puis elle revient et dit le nombre une deuxième fois. J'ai peur de ne pas bien entendre!...". Donc, la maîtresse dit le nombre une première fois, se tourne vers l'autre groupe puis revient vers leur groupe et le dit une deuxième fois. Elle ne le dit que deux fois. Je lui propose donc de recommencer l'exercice et que je vais faire comme la maîtresse, ne le lui dire que deux fois avant qu'elle ne l'écrive. Je lui dicte plusieurs nombres. Je constate, après trois essais, qu'elle est capable d'écrire les chiffres des milliers puis elle a un trou et donne le chiffre des unités d'unités, voire des dizaines, mais jamais celui des centaines ! Ex : 435 .4. Là, je me dit qu'il faut que je la mette en évocation de ce qu'elle vient de faire pour récupérer ce qui se passe dans sa tête au moment du trou. Pour cela, j'ai besoin d'identifier son canal sensoriel dominant afin d'être plus à l'aise pour la mettre en

évoquant. De plus, je voudrais explorer la mise en évocation de Samanta sur autre chose que sa difficulté, pour voir ses réactions et la familiariser sur quelque chose sans enjeu immédiat. Je lui fais donc faire un détour par sa poésie (de Robert Desnos), puisqu'elle était en train de l'apprendre quand je suis arrivée. Pour elle, c'est positif car elle avance sur ses devoirs. Je veux voir comment elle s'y prend dans sa tête quand elle cherche une information. Elle commence à me la réciter et bute à un moment donné... je la laisse finir avec quelques petits accrocs. Puis, techniquement, je la ramène sur l'un de ses accrocs et lui fais expliciter comment elle s'y prend à ce moment là, quand elle cherche le mot qui lui manque. Elle me dit qu'elle le voit écrit sur son cahier et ses yeux décrochent nettement vers le haut. Ce fut donc assez rapide. Le canal dominant de Samanta est le canal visuel. Je reviens là où nous en étions restées de la dictée de nombres et lui propose alors de fermer les yeux comme pour la récitation et de voir le nombre en entier avant de le ranger dans le tableau et de l'écrire. Résultat, elle a toujours un blanc pour le chiffre correspondant à la centaine d'unité. Je décide donc d'explorer ce qui se passe pour elle quand je dicte le nombre, qu'elle l'écoute. Je prends l'exemple du dernier qu'elle a écrit. Elle me dit :... "quand j'entends mille!..." I : quand tu entends mille, qu'est-ce qui se passe à ce moment là pour toi ? S: je regarde le tableau et je range les chiffres dedans"

Donc, si quand elle entend mille, elle range déjà ces chiffres dans le tableau, son attention n'est alors plus disponible pour entendre la suite de l'énoncé de la maîtresse qui poursuit... d'où le trou du chiffre des centaines, puisque après, elle entend parfois celui des dizaines et récupère toujours celui des unités.

Fort de cette hypothèse, je voulais poursuivre pour aider Samanta à trouver une solution différente. Mais l'heure est terminée, sa maman l'attend depuis déjà quelques minutes, donc je stoppe là.

Le mardi suivant, je lui demande comment ça va pour la décomposition des nombres. Elle me dit qu'elle a eu 5/5 aux exercices de décomposition de nombres et de même pour les dictées.

J'ai passé environ 3/4 d'h avec elle pour diagnostiquer le problème à la source de sa difficulté.

Les informations significatives recueillies : au cours de la séquence d'exploration de sa difficulté, deux informations ont, à un moment donné, été clés pour m'orienter vers le diagnostic de sa difficulté et me faire changer de direction.

. La première : quand elle me dit "qu'en classe..." et que je lui fais évoquer un moment où elle fait cet exercice avec la maîtresse. Je mesure l'écart entre ma procédure et celle de la maîtresse avec le soupçon que le problème se loge peut-être là.

. La deuxième : alors qu'elle me décrit comment elle vient de procéder pour écrire le nombre et qu'elle ne se rappelle pas le chiffre des centaines, qu'elle me dit : ..."j'entends mille" avec certainement un non-verbal qui a dû m'éveiller ! "Et quand tu entends mille, qu'est-ce qui se passe là, précisément dans ta tête?". Et là, je suis stupéfaite que Samanta poursuive... en restant en évocation et me dise : "je regarde le tableau (en aperception) et j'y mets les chiffres". Eurêka, me dis-je et le diagnostic s'impose ! L'information de ce que fait Samanta à ce moment là, pendant que la maîtresse continue d'énoncer la suite du nombre, couplée avec la théorie de l'attention développée par Pierre Vermersch, me clarifie le problème cause de sa difficulté (Je sépare bien la difficulté du problème. La difficulté, c'est ce que ressent, vit la personne qui ne réussit pas ce qu'elle cherche à faire. Le problème, c'est ce qui en est la cause et qui demande une exploration, une recherche. Je m'appuie sur la démarche de "problémation" d'Yves St Arnaud au Québec que l'on peut appréhender dans son ouvrage : Connaître par l'action, 1992, éd. PUF de Montréal.)

A suivre.... Peut-être faire un entretien sur comment elle fait maintenant?....

## Commentaire de l'exemple (M. Maurel)

Claudine est une chercheuse du GREX qui assure un soutien scolaire dans l'école de son village. Samanta est une petite fille très calme qui vient de commencer son CM1 (9 ans). Elle connaît bien Claudine et fait appel à elle, un soir. "Moi, j'ai une difficulté avec la décomposition des nombres!".

Claudine explore le fonctionnement de Samanta et lui propose d'abord de décomposer des grands nombres comme à l'école, Samanta décompose des nombres en suivant la logique du tableau, les centaines, dizaines, unités ... Claudine va jusqu'à l'utilisation des millions. Samanta dit qu'elle n'a pas fait si grand en classe, mais réussit tout de même. Claudine lui dit qu'elle a très bien compris. Et là, Samanta dit qu'en fait, ce sont les dictées de nombres qui lui posent problème. Claudine lui propose donc de faire une dictée de nombres et constate qu'elle fait à nouveau tout juste. Elle le dit à Samanta qui répond "oui, mais en classe..." Les mots "en classe" alertent Claudine qui se dit qu'elle ne procède peut-être pas comme la maîtresse. Pour explorer ce que fait la maîtresse, Claudine met Samanta en évocation de la dernière fois où elle a fait cet exercice en classe :

S : La maîtresse dit le nombre une première fois ... j'ai pas bien entendu et je panique ...

C : Ah, tu paniques! Et après que fait la maîtresse ?

S: Elle se tourne vers l'autre partie de la classe (c'est une classe à deux niveaux) et ... (la maîtresse fait quelque chose avec l'autre groupe) puis elle revient et dit le nombre une deuxième fois. J'ai peur de ne pas bien entendre ...

Donc, la maîtresse dit le nombre une première fois, se tourne vers l'autre groupe puis revient vers le groupe de Samanta et le dit une deuxième fois. Elle ne le dit que deux fois. Claudine propose à Samanta de recommencer l'exercice et de dire le nombre seulement deux fois avant qu'elle ne l'écrive. Claudine dicte plusieurs nombres et constate, après trois essais, que Samanta est capable d'écrire les chiffres des milliers puis qu'elle a un trou et donne le chiffre des unités voire des dizaines, mais jamais celui des centaines ! Claudine met Samanta en évocation de ce qu'elle vient de faire pour obtenir ce qui se passe dans sa tête au moment du trou. Pour avoir plus d'information sur le fonctionnement de Samanta, Claudine la met en évocation du moment où Samanta a appris la poésie qu'elle vient d'apprendre. Puis Claudine revient là où elles en étaient restées de la dictée de nombres et propose alors à Samanta de fermer les yeux comme pour la récitation et de voir le nombre en entier avant de le ranger dans le tableau et de l'écrire. Samanta a toujours un blanc pour le chiffre correspondant à la centaine. Claudine décide donc d'explorer ce qui se passe pour Samanta quand elle dicte le nombre, en prenant l'exemple du dernier nombre qu'elle a dicté.

S: Quand j'entends mille ...

I: Quand tu entends mille, qu'est-ce qui se passe à ce moment là pour toi ?

S: Je regarde le tableau et je range les chiffres dedans ...

Donc, si, quand elle entend « mille », elle range déjà ses chiffres dans le tableau, son attention n'est plus disponible pour entendre la suite de l'énoncé de la maîtresse.

L'entretien s'arrête là car la maman de Samanta l'attend depuis déjà quelques minutes. Claudine a passé environ trois quarts d'heure avec Samanta pour diagnostiquer son problème. Le mardi suivant, Samanta dit à Claudine qu'elle a eu 5/5 aux exercices de décomposition de nombres et de même pour les dictées.

Que s'est-il passé ? Samanta a dit à Claudine "Moi, j'ai une difficulté". La difficulté, c'est ce qu'a ressenti Samanta quand elle n'a pas réussi à faire ce qu'elle cherchait à faire. Claudine a cherché où était le problème, quelle en était la cause et a fait une exploration des vécus d'action de Samanta. Cette cause était préréfléchie pour Samanta qui a découvert (en même temps que Claudine) qu'elle n'entendait pas ce que disait la maîtresse pendant qu'elle était déjà en train d'écrire des chiffres dans les colonnes. L'entretien mené par Claudine amène cette information à la conscience réfléchie de Samanta. A partir du moment où elle sait ce qu'elle fait, elle ajuste son comportement et trouve toute seule la solution à son problème. Il aurait été intéressant de faire un entretien pour savoir comment elle faisait après le travail avec Claudine. Notons qu'ici, c'est la gestion de l'attention par Samanta qui crée le problème et non sa compréhension des mathématiques. Elle prend pour thème principal

l'écriture du premier chiffre dans la bonne colonne, en même temps les paroles de la maîtresse sont saisies sur le mode de la conscience directe, et pas de la conscience réfléchie, et toute seule, elle ne sait pas les retrouver. Samanta est la seule personne qui peut donner cette information sans pour autant en être réflexivement consciente. Son besoin d'aide se situe précisément là.

Claudine est une didacticienne de l'Education Physique et Sportive, elle sait apprendre à nager ou à danser, mais qu'aurait-elle fait avec une difficulté mathématique ? Nous ne le savons pas.

Paru dans *Expliciter* 73, février 2008

## Paul et la géométrie

Armelle Hémet, octobre 2003

*Ce très bel exemple d'aide au changement de croyance et d'ancrage de ressource m'a été rapporté par Armelle Hémet, professeur d'école et maître formateur à l'IUFM de l'académie de Versailles (Université de Cergy-Pontoise), suite à un stage de niveau 2 où étaient spécifiquement travaillées des situations de formation inspirées des démarches de la PNL concernant la recherche de situations ressource, et du travail relaté dans mon chapitre « Contre-exemple et recadrage en analyse de pratique » (VERMERSCH et MAUREL, Pratiques de l'EDE, voir sur le site à la rubrique « auteurs »). J'avoue mon émotion, à chaque lecture que j'en fais... (N. Faingold).*

### Contexte

Je suis en classe avec mes 27 CM2. Les élèves ont à reproduire une figure géométrique complexe. Tout est calme. Je circule dans la classe. Arrivée à la hauteur d'un élève (que j'appellerais Paul), il repousse violemment ses feuilles et dit : « De toute façon, ça ne sert à rien, j'suis nul. »

Je m'arrête à sa hauteur et je lui réponds : « tu sais bien que les élèves nuls, ça n'existe pas. ». Il me regarde de travers, pas du tout convaincu. A ce moment là, je lui dis : « Et quand tu dis que tu es nul, qu'est-ce qui te revient ? » « Comme une photo dans la tête... (silence). J'étais en CE2, en géométrie, comme maintenant, et je n'y arrivais pas. Alors, madame X est passée et m'a dit : « mon pauvre Paul, tu es vraiment nul en géométrie. » »

### Intervention

Je décide alors d'aller chercher une chaise, de m'asseoir à côté de lui et je dis aux autres élèves que j'ai besoin de passer quelques minutes avec Paul sans être dérangée.

**Moi** : Paul tu te souviens de ce que nous avons fait en mathématiques mardi ?

**Paul** : Oh oui maîtresse, c'était le problème des astronautes. (*Son visage s'éclaire. Il est très fort en résolution de problèmes.*)

**M** : Si tu le veux bien Paul, tu voudrais m'expliquer comment tu t'y prends ?

**P** : Oui. C'est trop facile. Je lis le problème plusieurs fois et je comprends.

**M** : Attends, attends, si tu veux bien je voudrais que tu reprennes au moment où je démarre la séance de mathématiques. Je suis placée où à ce moment là ?

**P** : (*Il se détend physiquement, s'adosse à sa chaise et se met en évocation, son regard quitte le mien.*) Tu es devant le tableau et tu nous parles. Tout le monde t'écoute, de toute façon maîtresse, on n'a pas le droit de ne pas t'écouter (*sourire en coin*).

**M** : Et toi, que fais-tu à ce moment là ?

**P** : Et bien, j'attends ce que tu vas dire et quand tu dis qu'on va travailler sur un problème d'astronautes, alors je suis tout content car j'adore les problèmes et en plus je suis fort. Après, tu nous demandes de rappeler les consignes de travail, tu écris au tableau toutes les étapes et les distributeurs nous donnent le problème.

**M** : Tu viens de recevoir le problème. Comment es-tu installé à ce moment-là ?

**P** : J'ai les mains coincées sous mes jambes et...

**M** : Tu veux bien te remettre dans la même position que je comprends bien ?

**P :** *(Paul se remet dans la position et dit)* En fait, je mets les mains sous mes jambes pour m'obliger à lire le problème en entier sans commencer à faire des calculs ou des dessins. Alors, je lis le problème une fois comme ça..

**M :** Tu lis le problème une fois comme ça et après que se passe-t-il ?

**P :** Après, je prends mon surligneur et je relis le problème et je surligne tout ce qui me paraît important.

**M :** Tu veux bien m'expliquer comment tu t'y prends quand tu surlignes ce qui est important ?

**P :** Je lis le texte et dans ma tête, je vois ce qui est important.

**M :** Et quand tu vois ce qui est important, qu'est-ce que tu vois ?

**P :** Je vois des images....

**M :** Tu vois des images...

**P :** Je vois les astronautes, je vois les boîtes avec leurs repas et je vois les jours où ils voyagent et je surligne tous les renseignements qui parlent de ces images.

**M :** Tu surlignes tous les renseignements qui parlent de ces images et que fais-tu à ce moment-là ?

**P :** Je relis bien la question et je commence à faire mes calculs et ça marche.

**M :** Si tu veux bien, Paul, on va s'arrêter là pour le problème.

**P :** D'accord.

**M :** Si tu avais à résumer ce qui est le plus important pour toi quand tu dois résoudre un problème, qu'est-ce que tu dirais ?

**P :** Et bien, je dirais : lire, voir les images et surligner.

**M :** Tu peux me remontrer rapidement ?

*(Il a fait les gestes suivants : pour lire « mettre les mains sous ses jambes », pour voir les images « regarder en l'air en fronçant les sourcils » et pour surligner, il a fait le geste correspondant.)*

**M :** Toujours si tu es d'accord, j'aimerais bien que le Paul des résolutions de problèmes parle au Paul de la géométrie. Qu'est-ce que tu pourrais lui dire pour l'aider ?

**P :** Je ne comprends pas maîtresse.

**M :** Viens avec moi. »

*Il se lève et nous allons au fond de la classe. Je reformule ma question.*

**M :** Tu vois là-bas le Paul de la géométrie. Il a des difficultés. Qu'est-ce que tu pourrais lui dire pour l'aider ?

*Silence...*

**P :** Et bien peut-être qu'il devrait essayer de lire ; de voir des images et de surligner ce qui est important comme si c'était un problème à résoudre. Merci maîtresse.

**M :** Merci à toi Paul. Tu verras que d'ici la fin de l'année, non seulement tu aimeras la géométrie mais en plus, tu vas devenir très fort. »

La discussion a été transcrite à partir de notes prises le soir même de l'entretien.

## **Fin juin**

Pour la petite histoire, fin juin, en récréation, Paul vient me voir et me dit :

**P :** Tu te souviens maîtresse de ce que tu m'avais dit en début d'année ?

**M :** Non.

**P :** Et bien, tu m'avais dit que je deviendrais fort en géométrie et que j'aimerais ça et bien, ça y est. Je suis devenu fort et j'aime ça. »

*Paru dans Expliciter 82, décembre 2009*

## Gabriel, Mina, les maths et l'explicitation, un quatuor efficace

*Maryse Maurel*

*Gabriel est mon petit-fils. Au moment du récit, Gabriel a 7 ans, il habite et est scolarisé à Toronto au Canada. Nous communiquons par Skype. Natacha est ma fille, la maman de Gabriel. Elle m'a déjà dit plusieurs fois qu'elle n'arrive pas à savoir ce qu'il fait à l'école.*

*Entretien du 10 octobre 2009 (la veille c'était l'anniversaire de Natacha, j'avais envoyé un message mais je n'avais pas pu lui parler, donc je rappelle samedi matin dès qu'il est raisonnable de le faire), durée de la connexion 30 mn, 15h30 pour moi, 9h30 pour Gabriel.*

*Quelques minutes de conversation avec Natacha, puis elle me dit que Gabriel veut me parler.*

*Comme il ne sait pas dire ce qu'il veut me dire et qu'il fait le singe devant la caméra, il la bouge, met sa main devant, fait des grimaces, je le ramène à ce qui nous lie.*

M : Gabriel, j'aimerais savoir si tu fais des maths ou du calcul à l'école

G : Ben oui

M : Et cela m'intéresse de savoir ce que tu fais

G : Ben des maths

M : Oui, est-ce que tu es d'accord pour me décrire ce que tu as fait récemment

*(Il faut se rappeler que le maître donne les consignes en anglais et que Gabriel ne comprend pas encore l'anglais. Je ne peux donc pas lui demander ce qu'a dit le maître, je suis obligée de rester sur ses actions à lui.)*

G : Ben j'ai fait un tableau et j'ai mis le nombre de formes

M : Oui et ces formes, elles étaient où

G : Dans une caisse et on comptait le nombre de poissons

*Je suis perplexe et Natacha dit «Je ne comprends rien à ce que tu racontes, je vous laisse tous les deux, vous me raconterez après » et elle s'en va.*

M : Tu peux me décrire ce que vous avez fait pour que je puisse m'en faire une idée

G : Ben, on avait 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12 dans le tableau et on allait compter les formes qui étaient sur le tapis.

M : Oui, et qui allait compter les formes qui étaient sur le tapis

G : Et ben nous

M : Oui, est-ce que tu es toujours d'accord pour me dire, Gabriel, ce que vous avez fait précisément

G : Oui

M : Est-ce que tu es d'accord pour me décrire le tableau

G : Je sais pas

M : Est-ce que tu es d'accord pour me le dessiner

*(Il va chercher une feuille de papier et un crayon et il me dessine sur toute la feuille le tableau ci-dessous et il dit en dessinant « J'ai écrit Gabriel en haut »)*

1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	
9	
10	
11	
12	

M : Chaque enfant a une feuille

G : Oui

M : Oui, et qu'est-ce que tu fais avec ce tableau ?

G : J'écris le nombre de formes

M : Et elles sont où les formes ?

G : Dans la caisse

M : Et tu comptes les formes qui sont dans la caisse ?

G : Non, sur le tapis

M : Et qui met les formes sur le tapis ?

G : Un enfant

M : Le premier enfant qui met des formes sur le tapis, tu y es ?

G : Oui

M : C'était qui

G : X (*j'ai oublié le prénom*)

M : Il les prend où, X, les formes qu'il met sur le tapis ?

G : Dans la caisse

M : Ah, il y a une caisse et il y a des formes dedans

G : Oui

M : Oui, et qu'est-ce qu'il fait X quand il prend les formes dans la caisse ?

G : Et ben, il fait un poisson

M : Ah, et es-tu d'accord pour me dire comment il fait ce poisson ?

G : Il prend quatre formes dans la caisse et il fait un poisson

M : Et après ?

G : Il met les quatre formes sur le tapis

M : Et ça fait un poisson

G : Ben oui

M : Et après ?

G : Après un autre va prendre les formes dans la caisse et les met sur le tapis

M : Et ça fait un autre poisson

G : Ben oui

M : Et toi tu fais quoi ?

G : Il faut compter les formes et remplir le tableau, 4, 8, 12,

M : Et toi Gabriel, quand il faut compter les formes et remplir le tableau, tu fais quoi ?

G : Moi, je vais pas sur le tapis compter les formes, je mets 4, 8, 12, 16, 20

M : Oui, est-ce que tu es d'accord pour me décrire ce que tu fais quand tu ne vas pas sur le tapis pour compter les formes ?

G : Ben je fais plus quatre, voilà comme ça

*(Et devant la caméra, il remplit son tableau)*

G : Je fais 4 plus 4, 8, plus 4, 12, plus 4, ..., plus 4, 48. Et voilà *(et il me montre le tableau rempli)*

1	4
2	8
3	12
4	16
5	20
6	24
7	28
8	32
9	36
10	40
11	44
12	48

M : Tu es d'accord pour que je te raconte ce que j'ai compris *(j'ai renvoyé à la récapitulation ce que je n'ai pas compris sur le moment, pour ne pas agacer Gabriel car la relation est plus difficile à établir via Skype que dans un entretien classique où les deux protagonistes sont assez proches et où l'accord postural se fait plus facilement)*

G : Oui

M : Chaque enfant a une feuille avec son nom et le tableau

G : Oui

M : Il y a des formes dans une caisse

G : Oui

M : Un enfant prend quatre formes dans la caisse et fait un poisson sur le tapis

G : Oui

M : Elles sont comment ces formes qui sont dans la caisse ?

*Silence*

M : Comment fait X pour faire un poisson avec des formes qu'il prend dans la caisse ?

G : Et ben il prend une tête, des nageoires, un corps et une queue

M : Ah, et avec il fait un poisson

G : Oui

M : Et il faut quatre formes pour faire un poisson

G : Oui

M : Et après, quand l'enfant a pris les quatre formes

G : Et ben, il les pose sur le tapis, et nous on doit aller compter les formes, mais moi, j'ai pas besoin de les compter, je fais plus quatre.

M : Super, tu vois je te l'avais dit que les maths ça sert à être paresseux

*Il rit*

M : Bon, je crois que maintenant j'ai très bien compris et je pense que maman aimerait bien savoir, elle aussi, est-ce que tu veux bien l'appeler ?

G : Oui

*Et je l'aide à raconter à Natacha ce qu'il a fait en maths deux jours avant.*

*Et nous sommes très contents tous les trois.*

*Merci à Skype et merci à l'explicitation qui me permettent de rester en communication avec Gabriel !*

*Paru dans Expliciter 89, mars 2011*

## Du « parce que » à l'éveil du savoir enfoui

### L'aide à l'explicitation

*Sonja Pillet*

*Conseillère pédagogique, Antenne Suisse Explicitation, GREX*

*Cet article relate une intervention auprès d'une élève en difficulté scolaire. A la première lecture, ma posture paraît simple et à la portée de tout enseignant mais en réalité, elle fait appel aux techniques spécifiques à l'entretien d'explicitation qui ne deviennent naturelles qu'après une certaine pratique et l'exercice de l'auto-explicitation à savoir : le contrat d'alliance, le moment spécifié, l'évocation, le guidage, la contrainte canalisante. (Les prénoms sont des pseudos).*

#### **Contexte**

Cette séquence se déroule en mai 2010, lors de la supervision d'une enseignante spécialisée dispensant des cours d'appui pédagogique à une enfant lusophone (Rosana) pour des difficultés en français, notamment en orthographe d'usage. Rosana est une fillette de 8 ans qui suit le programme CE2. Elle comprend, parle et lit le français car elle a commencé l'école en maternelle (4 ans) ; à la maison, ses parents peuvent suivre ses activités scolaires, mais le français est relativement ardu pour eux.

L'enseignante spécialisée, Anne, souhaite que je voie travailler Rosana en appui individuel afin de trouver un autre chemin pour débloquer ce problème de difficultés en français. En effet, la question d'un redoublement est à l'ordre du jour. Anne travaille dans un centre scolaire depuis quelques années et cette supervision s'inscrit dans son parcours professionnel. Je la rencontre environ toutes les quatre à cinq semaines, j'assiste (en retrait) à une prise en charge d'élèves différents à chaque fois, puis nous avons un entretien sur ladite prise en charge et sur le rôle attendu de l'enseignante d'appui pédagogique intégré, les difficultés, les exigences à satisfaire, les moyens utilisés, les régulations à mettre en place. J'ai choisi de décrire cette situation car elle est totalement inhabituelle dans mon mandat professionnel et elle me conforte dans mes convictions sur la métacognition, le sens aigu que les enfants, même très jeunes, ont de leurs compétences et de leurs actions.

#### **Déroulement**

Rosana arrive dans la salle d'appui, elle est au courant de ma présence, elle nous salue avec un magnifique sourire. Je me présente, la remercie de m'autoriser à la voir travailler et elle se met à bavarder comme si elle voulait « gagner du temps ». Anne, l'enseignante spécialisée, lui demande comment s'est passée la dictée des mots en « ou » qu'elle avait à étudier. Rosana répond qu'elle a fait « plein de fautes » mais qu'elle avait pourtant préparé huit fois avec son papa et qu'à la maison, elle faisait tout juste. Anne me confirme que cette fillette travaille beaucoup à la maison, ses parents la suivent bien et font tout ce qu'ils peuvent pour qu'elle réussisse. Son papa s'implique plus que sa maman car il connaît mieux notre langue que son épouse. Anne demande à Rosana quelles fautes elle a faites et la fillette ne sait pas quoi lui répondre puisqu'elle sait écrire tous les mots avec « ou ».

J'ai beaucoup de peine à ne pas me manifester à ce moment-là car je vois, je sens, je devine que Rosana sait des choses qui sont prêtes à éclore. Exceptionnellement, et parce que Anne me connaît bien et que nous entretenons une relation de confiance l'une envers l'autre, je prends la liberté d'intervenir et demande donc à Anne l'autorisation de poser des questions.

Ce qu'elle m'accorde bien volontiers et c'est ainsi que je passe un contrat avec l'élève :

**SP :** « *Rosana si tu es d'accord, je te propose de me dire les mots de la dictée que tu te rappelles.* »

Avec un sourire éclatant et une motivation maximale, elle récite la liste de tous les mots appris (12) !

**SP :** *Peux-tu me montrer comment tu écris « la poule » ?*

Rosana va au tableau noir et y écrit « la poule » en tout petit, tout crispé et quasiment.... Illisible ! Elle efface plusieurs fois. Je lui demande alors de s'approcher de moi - donc de s'éloigner du tableau.

**SP :** *Rosana qu'as-tu écrit ?*

Elle lit « la poule ».

**SP :** *Maintenant, c'est moi qui lis ce que tu as écrit : « la pale ».*

**R :** *Non, la pou...le*

**SP :** *Moi, je lis la « pale ». Regarde bien comment tu as écrit*

**R :** *J'ai écrit p-o-u-l-e*

**SP :** *Je vois p-a-l-e*

**R :** *Je te montre de nouveau.*

Elle efface et réécrit un peu plus grand mais toujours crispé et peu lisible. Elle revient tout tout près de moi, son bras touche mon épaule et lit « la poule » et me demande de lire moi aussi.

**SP :** *Je lis la p.... le ? Cette fois je ne sais pas trop quelle lettre tu as faite là entre le « p » et le « l »*

**R :** *Ben... « ou » o et u*

**SP :** *Rosana, je vais te montrer comment moi j'écris « la poule » et tu vérifies.*

Rosana vient s'asseoir sur ma chaise pendant que je vais au tableau. J'écris avec beaucoup d'application (je n'ai plus l'habitude de soigner mes graphies !) et Rosana me regarde écrire avec une attention et un sérieux impressionnants puis s'écrie « Ah oui ! c'est le « o » !

Nous discutons de la calligraphie du « o » tout seul puis du « o » qui donne la main à une autre lettre. Rosana est absolument passionnée par ce qui se passe sous ses yeux, elle et moi au tableau en train de comparer nos façons d'écrire, de tenir la craie, de crisper ou non sa main etc.

Nous aurions pu nous arrêter là et nous aurions déjà appris beaucoup d'éléments sur la maîtresse, ses exigences, la vitesse de la dictée mais ce n'était pas vraiment l'objectif d'Anne, Anne que nous avions, bien involontairement, oubliée !

Je reviens donc aux mots de la dictée pour en savoir un peu plus.

**SP :** *Rosana, je te propose de laisser revenir dans ta tête comment tu fais la dictée à l'école. Es-tu d'accord ?*

**R :** *Oui*

**SP :** *Où es-tu assise à l'école ?*

**R :** *Je suis sur ma chaise*

**SP :** *Qu'est-ce que tu fais ?*

**R :** *Je prends mon cahier et pis mon crayon*

**SP :** *.... Et ?*

**R :** *J'écoute ce qu'elle dit la maîtresse et pis j'écris « la bouche »*

**SP :** *Comment tu l'écris ?*

**R :** *b-o-u-c-h-e. Ah ! mais.... j'écris vilain le « o » !*

**SP :** *Comment tu fais quand tu fais vilain le « o » ?*

**R :** *Je fais la queue trop bas.*

Rosana retourne, d'elle-même, au tableau et m'explique que, la maîtresse, elle a dit « qu'on doit faire la queue en bas pour lier les lettres ». Je viens vers elle et, à nouveau, nous nous entraînons et nous comparons nos graphies. Je lui demande si elle se souvient des mots de la dictée, elle me les récite rapidement et décide qu'elle va s'entraîner à écrire « plus joli ».

Ce moment a passé très rapidement et Rosana a pris les commandes de cette séance.

L'enseignante spécialisée s'est complètement retirée pendant mon intervention car elle était en train de découvrir une autre Rosana qu'elle n'avait encore jamais vue (c'est ce qu'elle m'a dit lors de notre entretien) : si clairvoyante sur ses savoirs, ses comportements, son travail.

Puis Rosana me dit :

*« Tu sais madame, j'ai aussi de la peine avec les calculs »*

Je regarde Anne et lui demande l'autorisation de parler des calculs bien que ce n'était pas dans l'objectif du jour.

Elle acquiesce avec curiosité.

**SP :** *Ok, Rosana puisque tu le veux, parle-moi des calculs.*

**R :** *Et ben ! je fais tous les calculs à l'envers*

**SP :** *Oh la la ! ça doit être difficile ça ! j'ai jamais vu personne faire des calculs à l'envers, tu veux bien me montrer comment tu fais ?*

Rosana retourne au tableau et écrit les chiffres de 0 à 9.

Elle pose la craie, vient s'installer tout près de moi, lit les chiffres et d'elle-même va corriger les « 5-7-9 » qui sont effectivement écrits à l'envers.

**SP :** *Qu'est-ce que tu as écrit ?*

**R :** *Ben des calculs !*

**SP :** *Qu'est-ce que c'est des calculs ?*

**R :** *C'est faire des plus et des moins*

**SP :** *Où tu as fait des plus et des moins ?*

**R :** *Ah ! non ! j'ai fait des chiffres...*

**SP :** *Sais-tu me montrer un calcul avec des plus ? Tu inventes un calcul et je regarde comment tu fais.*

Rosana écrit  $14 + 12$  et réalise correctement l'addition. Je la félicite, lui demande comment elle s'y est prise, elle me décrit les étapes et est contente car c'est juste. Je lui demande d'écrire un autre calcul et cette fois de le faire à l'envers. Elle écrit  $15 + 11$  et le fait correctement, elle ne sait plus faire à l'envers, me dit-elle ! Pour s'assurer qu'elle a bien compris, elle souhaite en faire encore un mais elle n'a plus d'idée alors je lui dicte  $35 + 42$ .

**R :** *C'est trop difficile, c'est trop grand les chiffres !*

Je lui propose d'essayer et l'on verra bien, de toute façon, nous sommes deux maîtresses pour l'aider au cas où elle aurait besoin de nous. Inutile de préciser qu'elle a fait son calcul juste et rapidement. Elle ne veut plus s'arrêter et m'en demande encore un plus difficile. Alors je dicte  $3201 + 4615$  qu'elle réalise facilement et ... à l'endroit, bien évidemment.

Ces deux moments sont deux exemples de l'utilisation possible des outils de l'EdE avec des élèves en appui pédagogique. En effet, s'occuper du comment Rosana s'y prend, la remettre dans son contexte à un endroit bien précis et à un moment spécifié, la faire verbaliser ses actions, l'amener à vérifier, à corriger ses dires, ses actes, ses croyances, tous ces éléments mis ensemble constituent bel et bien un entretien d'explicitation. Il ne s'agit pas ici, comme dans une interrogation classique, de lui faire dire ce qu'elle fait faux ou ce qu'elle dit faux, ce qui oriente mon questionnement, c'est de lui faire prendre conscience de tout ce qu'elle sait faire et de corriger, elle-même, ses erreurs. L'éveil au savoir enfoui de Rosana a pris du temps (environ 45'). Pendant l'entretien, Anne m'a dit son étonnement de voir cette fillette si à l'aise, capable d'explicitier et d'aller chercher en elle les solutions. Nous avons convenu que l'enseignante spécialisée donnerait comme indication à la maîtresse titulaire de ne plus faire écrire Rosana, pour l'instant, dans un cahier ligné mais sur des feuilles blanches afin qu'elle se concentre sur la dictée et non sur la calligraphie et lorsqu'elle aurait repris confiance en elle, on pourrait exiger qu'elle écrive dans les lignes. Anne a remarqué également à quel point le vocabulaire utilisé par Rosana est « pauvre » et là encore, le travail devrait se faire dans l'entraînement à la

verbalisation, l'institutionnalisation d'un vocabulaire précis (calcul, chiffre etc.) à partir de son expérience.

J'étais très émue par ce moment passé avec Rosana, car c'est la première fois que je peux prendre la liberté de me poser avec une élève en tant que conseillère pédagogique. Je n'en croyais pas mes yeux et encore moins mes oreilles ! J'ai pris le temps d'écrire ce qui s'est passé tout de suite après le moment de supervision car j'ai trouvé Rosana exceptionnelle de présence, de capacité à juger ses actes, de remise en question pour une si jeune enfant. Je n'oublierai pas son plaisir de travailler, sa motivation et surtout sa joie d'apprendre et de se connaître ou mieux, de se reconnaître. De plus, elle m'a accordé une confiance totale.

Elle m'a montré l'importance du changement de position ou de lieu pendant un entretien. Ma place, ma chaise était le lieu d'où elle a pu découvrir ses erreurs. Au moment des calculs à l'envers, elle était presque sur mes genoux pour voir « comme moi » ce qu'elle avait écrit.

Plus je réfléchis, plus j'observe dans les classes, plus j'entends les enseignants, plus je me dis que la réussite de chacun passe par la capacité à analyser ses actions, à les verbaliser pour mieux les comprendre et les intérioriser et pour mieux les changer lorsque c'est nécessaire. L'estime de soi s'en trouve améliorée ainsi que la motivation de continuer un travail difficile et trop souvent hélas ! peu reconnu.

En tant que conseillère pédagogique, mon regard sur les enseignants est double. Il est celui d'une autorité de surveillance de la mise en œuvre des pratiques pédagogiques des enseignants spécialisés avec les élèves en difficulté : approche différente et différenciée des élèves suivis en appui, bien-fondé des stratégies mises en place, rigueur et teneur des contenus pédagogiques, etc. Mais, le deuxième axe est, pour moi, le plus important. Il consiste à accompagner les enseignants spécialisés dans leur réflexion et dans leur approche des élèves en difficulté. Je rencontre encore trop souvent des enseignants de bonne volonté qui restent dans le « toujours plus de la même chose », à la recherche d'explications avec des « parce que.... » Ex. « parce qu'elle ne travaille pas à la maison ; parce qu'elle n'est pas motivée ; parce qu'elle n'a pas de mémoire ». Ces phrases que les élèves intègrent beaucoup trop facilement et qu'ils traduisent par « j'arrive pas parce que c'est trop dur ; parce que je suis pas assez intelligent ... ». Mon rôle consiste à aider les enseignants à sortir de ces impasses. Avec Anne, une de mes intentions était de lui faire prendre conscience des savoirs de Rosana, et de changer son regard sur les « fautes » des enfants.

L'entretien d'explicitation m'aide à me dégager de l'explication simple et rapide d'une difficulté ou d'un comportement envahissant chez un élève. Avec Rosana, le « parce que » habituel ne donne aucune réponse, aucune ouverture à la résolution de son problème : elle avait bien travaillé sa dictée avec son papa et elle était incapable de dire où elle avait fait des fautes puisqu'elle connaissait par cœur sa dictée ! Seul, un questionnement en explicitation a pu mettre à jour la difficulté de Rosana qui posait problème dans la dictée, mais surtout montrer sa capacité à se comprendre, se remettre en question et à progresser.

J'ai pu dans ce court moment, apprécier et renforcer ma croyance en l'éducabilité de l'intelligence et surtout, je suis persuadée que nous devons avoir encore plus confiance en nos élèves.

*Paru dans Expliciter 94, mars 2012*

## L'art d'autoriser en s'autorisant

*Agnès Thabuy*

*Retour sur l'article : Du « parce que » à l'éveil du savoir enfoui, de Sonja Pillet, paru dans le n° 89 d'Expliciter (mars 2011)*

Cet article relate une relation d'aide auprès d'une élève, Rosana, mise en œuvre par Sonja, conseillère pédagogique, alors qu'elle est en visite de supervision auprès d'Anne, l'enseignante spécialisée dispensant les cours d'appui.

En introduction, Sonja présente son article comme une intervention auprès d'une élève en difficulté scolaire ; mais, si elle précise que, sous la simplicité de la posture qu'elle occupe, elle fait appel à des techniques empruntant à l'explicitation, des techniques devenues naturelles grâce à une pratique exercée, cette présentation passe largement sous silence ce qui, de mon point de vue, relève d'une expertise plurielle.

Cette présentation m'apparaît comme très réductrice par rapport à la complexité de ce qu'elle fait ce jour-là. J'y vois plusieurs niveaux imbriqués que je vais essayer de mettre à jour l'un après l'autre pour en déplier, au moins en partie, la richesse.

### **En tant que conseillère pédagogique**

Sonja pointe que cette « situation est inhabituelle dans son mandat professionnel ». Si le rôle d'un conseiller pédagogique est celui d'une « autorité de surveillance de la mise en œuvre des pratiques pédagogiques des enseignants » (spécialisés dans le cas de Sonja), c'est aussi celui d'accompagner lesdits enseignants dans leur réflexion et dans la construction d'une posture d'« aidant ».

Manifestement, Sonja rencontre Anne fréquemment (toutes les 4 à 5 semaines), c'est donc un accompagnement intensif. Et pourtant, à lire entre les lignes de ce qu'écrit Sonja dans sa conclusion, Anne est encore dans une recherche chez l'élève et sa famille des causes des difficultés scolaires, dans une approche pédagogique du type « soutien », en faisant « toujours plus de la même chose ».

Sonja a déjà utilisé toute la palette des possibles qu'un conseiller pédagogique a à sa disposition pour accompagner un enseignant en formation ou en supervision. Alors, il faut tenter autre chose auprès d'Anne pour provoquer un changement de posture face à l'élève et un changement de croyance sur l'élève en difficulté.

En tant que formatrice, j'ai eu souvent l'occasion de mesurer les effets d'un isomorphisme entre l'attitude du formateur à l'égard du formé et l'attitude de l'enseignant en formation à l'égard des élèves : pour qu'Anne cesse, peut-être, de faire toujours plus de la même chose avec Rosana, il est indispensable que Sonja utilise une autre entrée que celle utilisée d'habitude, une entrée imprévue et imprévisible pour elle.

Pour moi, ce que Sonja s'autorise à faire s'apparente à un changement 2 au sens où le décrit Watzlawick : son intervention sort du cadre habituel du conseil pédagogique, elle s'autorise à se mettre en scène auprès de l'élève plutôt que de rester en retrait pour ensuite, donner un conseil ou co-construire avec l'enseignante en envisageant comment celle-ci aurait pu faire autrement.

La mise en scène est une mise en scène sans filet : Sonja ne connaît pas Rosana, la rencontre va se dérouler sous les yeux de l'enseignante en supervision, elle n'a pas droit à l'erreur au risque de devenir celle qui veut montrer mais qui ne sait pas faire....

## Être à côté, juste à côté de l'élève en difficulté

Et justement, quand elle intervient avec Rosana, Sonja ne lui montre pas ce qu'il faut faire ni comment le faire, elle **s'autorise à seulement être avec** l'enfant. Elle s'intéresse vraiment à elle et cet intérêt authentique a valeur de contrat de communication. Le message est si bien passé qu'en retour, Rosana gratifie Sonja d'un « sourire éclatant ».

Et ça marche : la communication s'instaure, la confiance est installée, les échanges sont nombreux, riches et constructifs, une rencontre a lieu.

Sonja ne se positionne pas comme l'adulte qui est seule à posséder le savoir, mais comme celle qui apporte un point de vue (« je vais te montrer comment moi j'écris « la poule » »), qu'elle propose à l'attention de Rosana (« et tu vérifies »), comme Rosana apporte le sien (« j'ai écrit P-O-U-L-E ») pour le proposer en retour à l'attention de Sonja.

Cette dernière se pose comme une interlocutrice à part entière qui n'hésite pas à investir explicitement et totalement son rôle d'« écrivante » : tous les échanges qui tournent autour de « voilà comment je m'y prends pour tracer un O, voilà comment est ma main, comment je tiens la craie ou le crayon » montrent qu'un vrai dialogue s'est instauré, un dialogue entre deux personnes, qui ont toutes deux un avis sur la question et qui prennent en compte l'avis de l'autre.

Par ailleurs, il y a fort à parier que ces aspects-là de l'écriture sont restés totalement opaques à Rosana, tant l'enseignement de la calligraphie en sous-estime l'importance, sans chercher à casser l'évidence d'un geste automatisé chez l'adulte expert qui l'enseigne.

De fait, on a là tous les ingrédients d'un conflit socio-cognitif entre un adulte et un enfant, dans une relation symétrique excluant la position basse. Ce qui n'empêche pas Sonja de s'assumer comme lectrice experte qui ne peut pas négocier le code écrit : un O ou un A se tracent d'une certaine manière pour que n'importe quel lecteur puisse les identifier comme tels.

Les différents échanges qui portent sur le décodage par Sonja des signes/lettres tracées par Rosana (« Maintenant, c'est moi qui lis ce que tu as écrit : « la pale » » - « Je vois P-A-L-E » - « Je lis la p...le ? Cette fois, je ne sais pas trop quelle lettre tu as faites là entre le P et le L ») montrent le tricotage subtil d'un double feed-back : si l'adulte prend complètement en compte et avec tout le sérieux qui convient la production de l'enfant (qui renvoie à son niveau de conceptualisation de la langue écrite), elle parle vrai à Rosana, en lui signalant ses erreurs, attitude qui, pour moi, est l'expression d'un pari d'éducabilité que l'enfant décrypte, à mon sens, totalement.

De la même manière, lorsque Rosana parle de ses difficultés en calcul en précisant qu'elle « fait tous les calculs à l'envers », le retour de Sonja contient ce même double message : en pointant que « faire des calculs à l'envers, ce doit être difficile », elle renverse le problème, une situation de difficulté devient une tâche difficile à réaliser. Il y a, de nouveau, prise en compte de ce que fait, de ce que sait et croit l'enfant, prise en compte teintée de la certitude de ses potentialités.

Sonja montre qu'on ne perd rien en étant juste à côté de l'élève, ni son aura de conseillère pédagogique, ni son statut d'enseignante.

Et, de plus, on ne « craint » rien en s'approchant d'un élève en difficulté : ça ne s'attrape pas, ça n'est pas contagieux, la difficulté d'apprentissage. Sonja tord le cou au fantasme de la pensée qui dysfonctionne chez l'élève en difficulté, dysfonctionnement qui pourrait mettre en danger la pensée de l'adulte.

En faisant ce qu'elle fait avec l'enfant et en le faisant comme elle le fait, Sonja inscrit l'enseignant spécialisé dans une posture de co-chercheur, impliquant prise de risque et questionnement face aux élèves qu'il a pour mission d'aider, dans une posture d'enseignant en recherche avec des élèves en recherche.

Et, de fait, elle autorise Anne à imaginer un autre possible que ce qu'elle rejoue sûrement à partir de son vécu d'élève. **Elle autorise Anne à exercer/exister autrement en tant qu'enseignante spécialisée, ni à distance, ni au-dessus, à exister juste à côté de l'élève en difficulté.**

## La dimension personne-ressource

En s'approchant comme elle le fait de Rosana, Sonja indique à Anne qu'une autre facette de son métier d'enseignante spécialisée peut aussi être alimentée : celle de personne-ressource auprès de l'enseignante de la classe.

En mettant à jour la nature réelle des erreurs de Rosana, Sonja donne matière à Anne pour établir un diagnostic précis, pour dresser finement un recueil des besoins éducatifs particuliers de cette élève, ciblant à la fois ses difficultés et ses points d'appui, au plus près de là où elle en est dans son processus d'apprentissage.

Transmettre ces informations à l'enseignante pour, ensemble, trouver dans la classe les adaptations pédagogiques qui en découlent : la mission de personne-ressource est une tâche délicate qui nécessite de sortir de l'injonctif/prescriptif, glissant souvent vers le jugement de valeur, pour qu'une réelle communication s'installe entre enseignant spécialisé et enseignant de classe.

Le recours à des exemples décrivant précisément ce qu'a fait l'élève dans une tâche spécifiée, rapportant ses paroles exactes, permet souvent d'enclencher un partenariat bénéfique à l'enfant mais aussi aux deux enseignants.

En l'aidant à investir son rôle de personne-ressource, **Sonja autorise Anne à se positionner comme personne de ressource.**

## Du côté de la famille de Rosana

Sur un tout autre plan, en regardant la situation avec un œil « systémique », il me semble bien y voir, sinon un objectif visé indirectement, en tout cas un possible effet en rebond de cette intervention pas banale.

Sans connaître ni la famille de Rosana, ni le centre ou groupe scolaire, je peux faire l'hypothèse que pour une famille d'origine étrangère, parlant mal la langue du pays d'accueil (précision apportée en filigrane par Sonja), les relations école/famille sont difficiles, surtout si la scolarité de l'enfant ne se déroule pas sans écueil. Si les parents s'impliquent dans sa scolarité, ce qui est le cas avec le père de Rosana, le pas pour les disqualifier sur le plan des compétences est rapidement franchi.

Un père qui fait préparer « huit fois » la dictée, faite « tout juste » à la maison mais « pleine de fautes » à l'école, est-il apte à aider son enfant ?

En aidant Rosana à démêler de quoi étaient faites ses erreurs, Sonja a réinscrit son papa comme suffisamment compétent dans son « métier » de père, lui a rendu indirectement un statut de père capable d'aider sa fille, l'a peut-être autorisé à continuer à accompagner sa fille sur le chemin du savoir.

## Du côté de Rosana, enfin, surtout...

Sonja est convaincue que Rosana sait des choses « qui sont prêtes à éclore ». Elle est convaincue que, quoi qu'elle ait fait dans sa classe pour rater sa dictée ou ses calculs, ce qu'elle a fait répond à une logique, la sienne propre : elle n'a pas rien fait, elle n'a pas fait n'importe quoi.

Rosana a une logique et Sonja l'aide à la mettre à jour, que ce soit pour la dictée ou pour les calculs. On comprend où est le problème pour l'enfant : problème de calligraphie au niveau de l'écriture du O et du A, problème d'orientation des chiffres pour les « calculs à l'envers », calculs que, par ailleurs, elle sait bien faire.

Où l'on retrouve l'un des buts de l'entretien d'explicitation : s'informer sur la manière dont l'interviewé a réalisé une tâche particulière, et, dans ce cas, comprendre une/des erreur(s). Encore faut-il s'en donner les moyens en allant chercher l'information là où elle est, chez l'enfant lui-même.

Si Sonja a, comme elle l'écrit, découvert au cours de cette intervention l'importance du changement de place dans un entretien, je pense que Rosana a découvert, elle, la puissance de la mise à distance comme aide à l'apprentissage. Les élèves en difficulté sont souvent dans ce qu'ils font, ont du mal à imaginer d'autres points de vue et donc à en changer. Tout ce qui se joue dans l'utilisation de l'espace entre Sonja et Rosana montre bien que l'enfant découvre d'abord, puis utilise, les vertus du change-

ment de place qui l'aide à considérer les différentes productions d'une manière distanciée et à investir la place et le point de vue qui va avec, celui de l'adulte (pour « voir comme », dit-elle).

Rosana prend conscience de ce qui fait obstacle à sa réussite en dictée. « Ah ! Mais... j'ai fait vilain le O ! », s'exclame-t-elle avec une intonation appuyée (confirmée par Sonja) qui montre qu'elle a, grâce à cet échange, découvert quelque chose auquel elle n'accédait pas spontanément.

Dans le droit fil de cette découverte, c'est Rosana elle-même qui remédie à sa difficulté (« Je fais la queue [du O] trop bas »), qui trouve même la solution pour ne plus faire l'erreur (« s'entraîner à écrire plus joli »).

Cet échange exemplifie à merveille le second but de l'entretien d'explicitation : aider l'interviewé, ici l'élève, à s'auto-informer. Sonja l'a aidée non seulement à se connaître, mais d'abord à « se reconnaître », comme elle le dit dans la conclusion de son article.

J'ajouterais bien qu'elle l'a aidée aussi à mobiliser ses ressources propres pour dépasser ses difficultés, ce qui est une des premières formes de la remédiation et une des plus subtiles et des moins valorisantes pour l'adulte, parce que s'opposant à un allant-de-soi répandu qui sous-entend qu'aider, c'est forcément du ressort exclusif de l'adulte qui se doit de mobiliser quantité d'outils.

Quand aider un élève, c'est presque ne rien faire, juste l'aider à contacter son expérience pour qu'il fasse le travail de reconstruction seul, en mobilisant le « déjà là ». Quand aider un élève, c'est lui permettre de vivre un contre-exemple qui peut déstabiliser une croyance sur soi limitante. Quand aider un élève, c'est lui donner la possibilité de construire un concept de soi positif....

### **Sonja a autorisé Rosana à s'inscrire dans une posture d'apprenante à part entière.**

A travers la relation de cette intervention « toute simple », Sonja a montré qu'une fois encore, l'expertise se donnait comme une évidence à celle qui en est porteuse, donnant une impression de limpidité qui la rendrait à la portée de tout un chacun.

A y regarder de plus près, le « tout simple » est éminemment complexe et compliqué, imbriquant de nombreux savoirs, savoir-faire et savoir-être, au service de valeurs dont le mot confiance (dans l'élève, aussi en difficulté soit-il ; dans l'enseignant en supervision/en formation) me semble être au cœur.

Si essayer de tirer les fils de cette expertise m'a intéressée et amusée, la dimension émotion a pris aussi sa place, tant il y a de résonance entre cette intervention et ma propre pratique de formatrice d'enseignants spécialisés.

Merci Sonja.