

Explicititer

Numéro 19

Mars 1997

QUESTIONNEMENT D'EXPLICITATION DANS LA CLASSE

Un exemple pour commencer...

Monique Bonnet, Irem de Lyon,
Vanessa, 6ème, collège Pierre Valdo, Vaulx-en-Velin, décembre 93

Ce dialogue très court en classe complète entre le professeur et une élève, est un exemple de remédiation à un fonctionnement erroné, mais non conscient : mettre l'élève en condition de prendre conscience de son procédé personnel suffit ici à lui permettre de modifier ses procédures.

CE QUI S'EST PASSE EN CLASSE

Collège Pierre Valdo, Vaulx en Velin, dans une classe de 6ème.
Nous sommes en train de travailler le vocabulaire de base de la géométrie, et il y a au tableau des triangles dessinés pour que les élèves s'entraînent à les qualifier d'isocèle, équilatéral, rectangle ou quelconque. La consigne est que tout le monde prépare ses phrases à l'avance, en nommant le sommet particulier s'il y a lieu. Au bout de quelques réponses...

Dans ce numéro

- | | |
|---|---|
| 1 | pages : 1-8 Questionner d'explicitation en classe
par Monique Bonnet, Joelle Crozier, Monique Jaffard, |
| 2 | pages : 9-23 Explicitation des pratiques (seconde partie)
par Agnès Thabuy |
| 3 | page : 24 Agenda, Programme du séminaire du 4 avril 1997 |

1E- madame, je n'ai pas compris rectangle ou isocèle en B. Comment on sait pour B?

2P- Vanessa, vas'y, le premier!
(Vanessa vient de m'interpeller; c'est une élève habituellement en réussite, dans la moyenne de la classe ; je lui demande de faire la tâche)

3E-, isocèle en ... C (elle hésite fortement dans sa réponse, qui est juste)

4P- qu'est-ce qui te manque?

5-SYLVAIN- ABC est un triangle isocèle en C (Sylvain est un élève redoublant, qui vient spontanément compléter la réponse de Vanessa)

6P- OK. Vanessa, comment tu sais pour C?

7E- ben justement, je sais pas!

8P- mais si, tu as dit: C, il y a bien une raison!

9E- non, j'ai dit ça comme ça

Exemple type de dialogue qui n'obtient pas de réponse satisfaisante !

Je me concentre pour changer de méthode et passer au questionnement d'explicitation.

10P- attends, tu as hésité tout à l'heure... tu y es quand tu as hésité tout à l'heure?... (ses yeux se lèvent et puis reviennent vers moi) ...qu'est-ce que tu as vu?

11E- A et B

12P- et le C, tu l'as vu comment?

13E- ben, tout seul en bas.

tête, même durée, la langue entre les dents... ; cette fois, la réponse est fausse ; le triangle est rectangle en B)

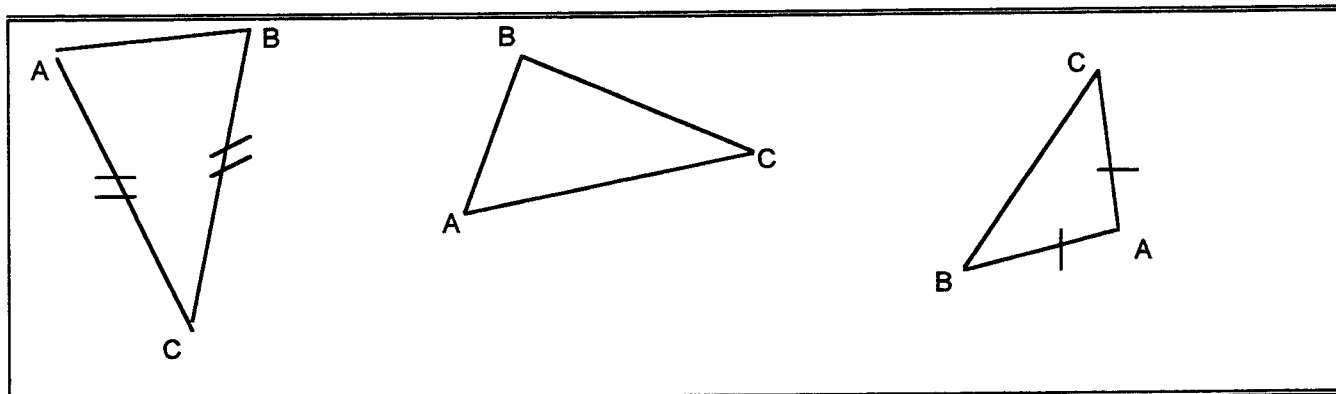
14P- ah... et là ? (je montre le deuxième exemple)

15E- rectangle en C (elle montre exactement la même hésitation, même position de la

16P- parce-que il est tout seul à droite ?

17E- (véhémence) ben oui

18P- ah...



J'avais peu de temps et j'ai décidé d'arrêter là le questionnement; pour moi, nous en savions assez toutes les deux :

- je savais qu'elle n'avait pas repéré ce qui fait qu'un sommet est particulier dans un triangle, et qu'en revanche, elle avait construit un critère stable et relativement performant (en effet, dans les triangles isocèles courants c'est-à-dire "pointus", le sommet est souvent bien seul...);

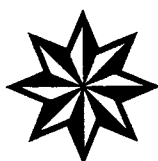
- elle, elle savait maintenant qu'elle possédait bien un critère personnel ; en le verbalisant elle en avait pris conscience ; elle l'avait fait exister, elle pouvait maintenant le changer...

J'ai pu alors réexpliquer avec quelques chances d'être entendue (et en validant son interrogation du départ : effectivement, elle ne donnait pas toujours la bonne réponse), à partir de la localisation de l'angle droit, de la localisation du codage de cet angle droit, ou du sommet qui est commun aux deux côtés de

même longueur, comment on reconnaissait le sommet particulier d'un triangle isocèle ou rectangle.

Tout cela avait bien sûr déjà été expliqué en classe, mais Vanessa pensait en toute bonne fois avoir vraiment compris... Et quand elle s'est aperçue qu'elle ne trouvait pas comme les autres élèves de la classe, elle a spontanément posé sa question. Fruit du travail précédent sur les "particularités" possibles d'une figure géométrique, et de la mise à jour de son fonctionnement personnel, elle a changé sa façon de faire et a fini correctement et sans hésiter l'exercice.

Avec un sourire sur le visage...



1/ Notre groupe

Nous sommes 3 enseignantes de mathématiques:

- Monique Bonnet en collège et zone sensible
- Joëlle Crozier en lycée à Tarare, petite ville à 50 km de Lyon.
- Monique Jaffard en lycée du centre ville de Lyon

Nous travaillons à l'IREM (Institut de Recherche sur l'Enseignement des Mathématiques) depuis 2 ans sur l'utilisation que nous faisons des techniques d'entretien d'explicitation en classe complète ; une classe complète, pour Monique B., c'est de 10 à 25 élèves, pour Monique J. et Joëlle, c'est entre 25 et 37 élèves...

Nous avons écrit l'an dernier un rapport pour la DLC, qui finançait notre groupe ; Pierre et Maryse nous ont suggéré de présenter notre travail au GREX sur la base de ce rapport et c'est l'objet de l'article d'aujourd'hui,

préparatoire à la réunion du 4 avril. Initialement, le texte était suivi de plusieurs exemples, trop longs à vous présenter ici et peut-être mathématiquement un peu compliqués pour certains, mais qui vous seront communiqués le 4/04 pour une meilleure compréhension de notre travail

2/ Notre but

est d'analyser, pour une utilisation quotidienne en milieu scolaire, les conditions de mise en oeuvre et les effets des techniques issues de l'entretien d'explicitation.

Nous voulons d'abord mettre en mots notre pratique de classe au quotidien et explorer ce que nos techniques d'entretien à 2, style stage de formation, sont devenues en groupe classe.

Notre originalité est sans doute d'utiliser quelques unes de ces techniques en *grand groupe*, en *groupe classe complet*, au quotidien de l'enseignement habituel ; il peut nous arriver de proposer à un élève un entretien individuel, mais ce que nous avons à dire aujourd'hui ne concerne pas cet usage de l'EDE ; nous voulons témoigner d'une *utilisation de tous les jours, en présence de nombreux élèves*.

Autre but : mettre à jour un « minimum » de techniques à employer quotidiennement dans sa classe, pour le mettre à disposition d'un maximum d'enseignants par le biais de stages courts, accessibles facilement et acceptables dans leur durée par les MAFPEN (en clair, 2 jours, ou moins). Ces stages permettraient aux enseignants de « démarrer » en classe, et constitueraient d'éventuels appels à des stages plus longs et plus élaborés sur des techniques plus fines.

Notre hypothèse était que sur des questionnements aussi courts, les

techniques sont limitées ; en fait, si l'éventail de questions est effectivement relativement limité, l'éventail de techniques qui le sous-tend ne l'est peut-être pas...

3/ Nos méthodes de travail

Notre support d'étude pour l'instant est uniquement notre utilisation personnelle de ces techniques.

Au départ, nous voulions travailler à quantifier notre utilisation du questionnement en classe complète ; pour cela, nous avons commencé à enregistrer des séquences entières de cours, mais nous nous sommes heurtées à une accumulation de problèmes matériels non encore résolus (au secours ! si quelqu'un a les solutions, nous sommes preneuses !) : enregistrer en temps réel en même temps qu'on enseigne, c'est-à-dire penser à appuyer sur les boutons, à tourner la cassette, à ré-appuyer sur les boutons en même temps qu'on surveille tout dans la classe, ce qui s'y passe au niveau de la discipline, de l'apprentissage, de la gestion matérielle des cahiers de textes et d'appel et aussi accessoirement des questionnements à mener... Pour le dire simplement, nous n'arrivons pas à tout faire... Autre problème : enregistrer la voix d'un enseignant qui se promène partout dans la classe et la voix d'un élève qui lui répond parfois à l'autre bout de la salle, sans être gêné par les bruits de fond... Nous avons essayé plusieurs micros, sans parvenir à notre but.

Nous nous sommes alors résolues à recueillir des questionnements de mémoire, tout de suite après avoir questionné, malgré les problèmes de fiabilité que cela pose ; nous ne savons pas faire autrement... et les exemples que nous pouvons citer sont très généralement des exemples de ce type.

Cependant, les enregistrements que nous avons réalisés au départ nous ont permis de mettre à jour les techniques de questionnement que nous utilisons de manière courante dans nos classes (cf. 8/ du document).

4/ Qui questionnons-nous, pendant combien de temps

Les questionnements s'adressent généralement à un seul des élèves mais en présence de tous les autres. En conséquence, ils sont très courts (de l'ordre d'une dizaine de répliques prof-élève, 1 à 2 minutes) et le temps de mise en évocation est nécessairement très réduit ; nous profitons pour cela de la proximité de la tâche dans le temps. *En grand groupe, nous questionnons brièvement ou pas du tout*. En revanche, nous questionnons toujours sur une *tâche spécifiée*, en vérifiant qu'elle soit bien spécifiée pour l'élève et en renforçant au besoin. La encore, la proximité de la tâche nous aide beaucoup à mener nos questionnements rapidement, dans un temps compatible avec le temps d'enseignement dans la classe.

5/ Qu'est-ce qui déclenche nos questionnements

- « Mme, je ne comprends pas » ;
- « je n'y comprends rien » ; « j'y arrive pas » ; les demandes d'aide en général ;
- « ça y'est, j'ai compris ! »
- réponse juste, énoncée sans méthode de résolution ;
- réponse fausse, raisonnement faux, tronqué, non pertinent.

Dans les périodes de dialogue avec la classe (introduction, synthèses de cours, activité découverte, analyse d'erreurs, jeu de questions-réponses mathématiques, quand un élève est au tableau, etc) ou bien *quand nous*

sommes interpellées par un élève (recherches d'exercices, correction de contrôle, ...), nous écoutons les élèves parler de façon à détecter les implicites, les manques de leur discours et à réagir avec des questions.

En recherche d'exercices, peut-être est-il utile de dire que *nous laissons les élèves chercher* et que nous ne donnons pas les réponses sous le prétexte qu'ils ne trouvent pas, ou pas assez vite : nous pensons que *les réponses, justes ou partielles ou fausses doivent venir des élèves* pour être utiles à la fois à leur apprentissage et à l'information de l'enseignant qui va rebondir dessus. Il nous arrive de laisser une classe sans réponse à un problème si personne n'a présenté d'élément de réponse. Nous questionnons toujours les méthodes, ce qui est cohérent avec nos conceptions de l'apprentissage.

6/ Dans quel but questionnons-nous

6a/ à propos d'une réponse fausse :

6a1/ dans un but de remédiation, l'enseignant va se servir du questionnement pour élucider la démarche de l'élève et dès qu'il en sait assez pour sa propre expérience, abandonne l'EDE pour faire des propositions (qui peuvent aussi parfois prendre la forme de questions) visant à provoquer un conflit chez l'élève entre ce qu'il croit et ce qu'il fait, ou bien entre les connaissances qu'il vient de mettre en oeuvre, et les connaissances nécessaires à la résolution du problème ; cette contradiction proposée par l'enseignant peut aussi concerner le domaine dans lequel est pertinente la démarche utilisée par l'élève.

Cela suppose pour l'enseignant une analyse d'erreurs en direct et le réflexe rodé d'inventer une

proposition qui va fonctionner. C'est pour nous l'utilisation la plus courante en cas de réponse fausse.

6a2/ toujours en cas de réponse fausse, nous questionnons aussi les représentations de l'élève pour identifier par exemple un élément bloquant ; cet élément mis à jour, pour l'enseignant mais aussi pour l'élève, l'élève devient disponible pour une explication qu'il n'avait pas encore « entendue ». C'est aussi une utilisation très courante (cf. l'exemple du début).

6a3/ dans un but de prise de conscience de l'élève, nous questionnons plus avant et il peut nous arriver de reporter un questionnement qui s'avère long ou de le suspendre le temps d'organiser la classe pour avoir plus de temps avec un seul élève. C'est une utilisation pour nous qui est soit très courte dans le temps (avec un élève qui est très près de la compréhension par exemple) soit rare.

6b/ à propos d'une réponse juste :

nous questionnons très souvent les réponses justes pour mettre à jour les méthodes employées par l'élève. Nous cherchons soit à *enrichir l'éventail de méthodes utilisables* pour un type de problèmes et donc à enrichir la boîte à outils de la classe, soit à *donner une idée aux élèves qui ne savent pas faire*, soit encore à *faire prendre conscience à un élève de la méthode qu'il emploie pour qu'il puisse la réutiliser*. Là encore, il faut que le questionnement soit de longueur supportable par la classe.

Au moment d'une synthèse de cours, il nous arrive de questionner plusieurs méthodes justes afin d'en tirer ce qu'elles ont de (mathématiquement) commun et de donner du sens à un nouveau concept.

6c/ quand un élève signale qu'il a compris :

nous demandons presque systématiquement *ce qu'il a compris* (« et quand tu as compris, là, qu'est-ce que tu as compris ? »). Nous cherchons à vérifier si sa compréhension est totale, parcelaire, ou illusoire.

6d/ quand un élève « sèche » :

pour le débloquer, nous accompagnons sa prise de conscience de ce qu'il faut faire à partir de ce qu'il a commencé à faire ; la partie EDE ne concerne que la mise à jour de ce que l'élève a commencé à faire. Quels points de repère a-t-il pris ? Les a-t-il tous pris ?

6e/ quand un élève réclame de l'aide, ou signale qu'il ne comprend pas :

(« et quand tu ne comprends pas, qu'est-ce que tu comprends ? »), nous questionnons le début de son action, ce qui fait qu'il sait qu'il ne comprend pas, ce qu'il a déjà compris, jusqu'où il a compris : c'est une démarche très courante et qui est très couramment efficace. Cela nous permet de cibler notre aide ou nos explications.

6f/ pour aider à la résolution d'un conflit en travail de groupe : nous aidons à la mise à jour des critères de décision de chacun, pour aider à l'argumentation, pour donner un support à l'argumentation.

7/ Qu'est-ce qui arrête nos questionnements

C'est l'atteinte de notre but, pour autant qu'il soit conscient !

Par exemple, dans un but de remédiation, dès que nous en savons assez pour proposer une contradiction, ou bien dès que nous sommes convaincues que nous savons comment raisonne l'élève ; ou encore, dès que lui-même a pris conscience de son raisonnement.

La complétude d'une méthode par rapport à l'analyse de la tâche faite par l'enseignant, le niveau

de compréhension d'un concept, la remise au travail d'un élève qui séchait, sont aussi des points de repère.

Mais nous nous posons de plus en plus la question de savoir « *comment nous savons* » : quand nous analysons en groupe nos questionnements à but remédiant, l'enseignant qui a questionné est sûr au bout de 4 ou 6 répliques d'avoir compris comment son élève a raisonné, mais pour les autres, c'est moins évident ! Pourtant, nos questions sont efficaces... Aussi entre-t-il probablement en compte dans la conviction de l'enseignant,

- l'expérience propre d'enseignement,
- la connaissance des contenus enseignés et de la façon dont ils ont été enseignés,
- la connaissance des élèves et de leur raisonnement dans d'autres occasions aussi,
- l'inter-relation prof-élève pendant le temps de questionnement (y compris le non-verbal, peu retranscrit),
- ...?

8/ Les techniques de questionnement que nous utilisons de manière courante dans nos classes

- pour entamer ou poursuivre un questionnement, le *passage de contrat* est bien souvent nécessaire ;
- l'*accord* relationnel avec l'élève questionné est indispensable ;
- nous utilisons alors des techniques d'accompagnement comme les *reformulations*, les *acquiescements*, les *silences* ;
- toujours pour faciliter la communication, nous avons souvent recours à « *la position basse* », c'est à dire que le questionneur est en position de demandeur d'explication et fait part de ses besoins propres. Ex : « là je ne comprends pas bien, j'ai besoin que tu me dises... » ; c'est une

technique fréquemment employée ;

- la *référence à l'action* est constamment présente dans les questionnements que nous menons puisqu'ils sont centrés sur les méthodes ;

- nous utilisons les *retours à un moment précis*, aidées parfois en cela par l'*emploi de modalités* ; la *spécification de la situation* est pour nous un outil essentiel ;

- la *chronologie* est un des fils conducteurs de nos questionnements ;

- nous questionnons aussi les *buts* que se sont fixés les élèves (adéquation moyens-buts) ;

- parmi les *types de questions* employées le plus couramment, figurent les « comment tu sais ? », les « à quoi tu... ? », les « quand tu ne comprends pas, qu'est-ce que tu comprends ? », « quand tu as compris, qu'est-ce que tu as compris ? », les « comment sais-tu que tu as fini ? ». Nous éliminons la plupart des *pourquoi* ;

- nous questionnons souvent la *part implicite* dans le discours des élèves : les comparatifs sans référence, les verbes très généraux (quand tu as lu, tu as lu quoi ?, tu as lu comment ?)... ;

- nous utilisons parfois la *reformulation des gestes*, entre autres pour « prêter » des mots à un élève qui n'en a pas mais qui s'exprime spontanément par gestes.

9/ Les conditions à mettre en place pour utiliser le questionnement dans la classe

9a/ installer une confiance mutuelle entre l'élève et l'enseignant :

En fait, il s'agit plus d'une *inter-action* que de conditions : plus la confiance s'installe, mieux nous pouvons questionner ; plus nous questionnons, meilleure est la confiance...

- il faut un temps d'« *apprivoisement* », c'est à dire le temps nécessaire dans toute relation humaine à une connaissance mutuelle ;

- les règles de vie dans la classe sont basées sur un contrat de respect mutuel plutôt que sur un rapport de force ;

- chacun peut se tromper ou ne pas comprendre sans que l'autre se moque, critique, punisse,...

- l'élève a le droit de poser des questions, d'insister, de signaler qu'il ne comprend pas ;

- l'enseignant porte à l'élève une attention *dans les faits*, confirmée dans le temps ; il apporte des réponses aux questions des élèves, leur signifie qu'il les a entendues quand il ne peut y répondre de suite ;

- l'enseignant a la marge de manœuvre nécessaire à un dialogue de 1 ou 2 minutes avec un seul élève de la classe, sans avoir à faire taire les autres ;

- l'enseignant est lui-même suffisamment en confiance pour pouvoir adopter une *position basse* (signifier à l'élève qu'il a besoin de lui parce que c'est bien l'élève seul qui détient le renseignement dont l'enseignant a besoin).

Ces conditions-là ne relèvent-elles pas du pré-entretien ?

9b/ être partenaires dans l'apprentissage :

Etre *partenaires* dans l'apprentissage, pour nous, c'est partager la même conception constructiviste de l'apprentissage, et en tirer des conclusions cohérentes et partagées sur l'enseignement et le déroulement du temps d'enseignement, et aussi du travail personnel. Cela suppose que nous nous employons à modifier chez l'élève autant que chez nous une conception de l'enseignement ou des méthodes trop transmissives, par exemple.

Là aussi, il s'agit plus d'une *inter-action* que de conditions ; en effet, plus nous sommes partenaires dans l'apprentissage, mieux nous pouvons questionner, et en même temps, plus nous questionnons, meilleure est notre association dans l'apprentissage...

- le statut de l'erreur comme témoin du stade actuel d'apprentissage est un point de vue nécessaire chez l'enseignant bien sûr, mais aussi *chez l'élève* : une conception transmissive de l'enseignement/apprentissage (et de l'enseignement/apprentissage des mathématiques en particulier) est gênante ; l'élève ne comprend pas dans quel but l'enseignant le questionne sur ses méthodes, surtout quand elle sont fausses, puisque la seule méthode intéressante ne peut être que l'unique méthode juste et rapide que le professeur ne manquera pas d'exposer au tableau dans quelques instants...

- se centrer sur les méthodes autant que sur les contenus est nécessaire à la fois pour l'enseignant et pour l'élève (il s'agit là parfois d'un changement de point de vue sur ce qu'est "faire des mathématiques") ; un élève ne fait pas de mathématique s'il recherche sans arrêt l'unique méthode pour résoudre son problème ou s'il n'est intéressé que par la réponse...

- la prise en main par l'élève de son propre apprentissage, une implication réelle, une motivation à comprendre, à trouver, à savoir faire, facilite les possibilités de questionnement ; en parallèle, la verbalisation que permet le questionnement favorise chez l'élève la prise de conscience de ses méthodes et connaissances et lui permet de se motiver dans son apprentissage.

10/ Des indicateurs des effets sur le comportement des élèves

face à l'erreur et l'apprentissage

- 10a/ changement de statut de l'erreur

Nos élèves, après quelques mois passés avec nous, *n'hésitent pas à montrer leurs erreurs*, non seulement lorsqu'on le leur demande, mais spontanément. Cela va se produire par exemple lors de la correction d'exercices lorsqu'un élève a trouvé un résultat numérique faux et ne comprend pas où est son erreur : il interpelle alors le professeur pour qu'il l'aide à trouver l'origine de son erreur.

Le contrat mis en place est qu'il est toujours intéressant de travailler sur une erreur et les autres élèves acceptent très bien soit d'assister à un questionnement de l'élève demandeur, soit de participer à la recherche de l'erreur.

Cela nous amène à un autre indicateur qui est le *respect de l'erreur de l'autre* qui n'est plus considérée comme une "faute". Les attitudes de moquerie qui peuvent être courantes en début d'année disparaissent très vite. Ce type de démarche ne peut être adopté que si les élèves ont compris que nous travaillons avec le même but c'est-à-dire aider chacun à progresser à partir de là où il en est.

- 10b/ intérêt porté aux méthodes

Si les élèves acceptent de dévoiler leurs erreurs, *ils indiquent de plus en plus spontanément* et au fur et à mesure que l'année scolaire avance, *leur méthode* lorsque celle-ci est différente de celle expliquée par un camarade ou le professeur et c'est l'occasion de décortiquer (avec l'aide d'un questionnement) la démarche devant toute la classe afin d'enrichir la panoplie d'outils.

Enfin il apparaît que nos élèves ne formulent plus des demandes qui attendent des réponses toutes faites de la part du professeur, mais *qu'au contraire, ils*

cherchent à comprendre la démarche ; les questions du type : " mais Madame comment vous savez qu'il faut employer cette méthode ? " sont courantes.

-10c/ changement de point de vue sur l'apprentissage de la part de l'élève

Certains élèves qui attendaient tout du professeur se mettent à travailler différemment, par eux-mêmes, à réfléchir là où ils recopiaient ; ils acceptent de se fixer des objectifs qu'ils travaillent effectivement et progressent dans leur compréhension des mathématiques plutôt que de chercher uniquement la bonne note. Ils passent du « prendre » au professeur, au « comprendre ».

11/ Nos difficultés lors de l'utilisation de ce type de questionnement en classe.

La difficulté n'est pas tellement dans la mise en évocation (secteur de difficulté courant quand on questionne des « plus grands ») où les élèves vont plus facilement que les adultes. Nous pensons qu'elle est plutôt dans le fait que pour certains (les plus jeunes ou ceux qui ne maîtrisent pas le langage), *mettre en mots leur pensée privée* n'est pas évident. Beaucoup d'élèves ne sont pas spontanément capables de répondre à nos questions car ils n'ont *aucune expérience de leur pensée privée*. Pour ces élèves-là, l'expérience d'entendre d'autres qu'eux parler de leur pensée privée (et en cours de mathématiques en plus !) est une découverte complète et parfois choquante.

Une autre difficulté en classe complète est l'obligation de mener des questionnements courts ; cela nous empêche de fractionner l'action autant que nous le voudrions parfois, mais surtout cela demande une rapidité, une dextérité à aller droit au but, à passer contrat ou à le renforcer, à se mettre en accord, qui est loin

d'être évidente et nous ne sommes pas toujours aussi efficaces que nous le voudrions...!

En particulier, il s'agit de pouvoir rapidement être en accord avec un élève dans n'importe quelle position physique ou géographique dans la classe (debout loin de vous, assis à côté, perché sur l'estrade, inaccessible parce que le passage est obstrué par des tables dans une salle trop petite,...).

Enfin, quand la classe est agitée, il est parfois difficile de s'accorder (au sens relationnel du terme) avec un élève particulier tout en surveillant la totalité (dispersée, en plus !) de ceux qui voudraient en profiter...! Il peut nous arriver aussi de renoncer à être des madones que rien ni personne n'indispose, et, pendant certaines périodes, d'être dans l'incapacité de questionner un des élèves...

12/ Les limites de cette pratique

- limite dûes à l'aspect « discipline » : il faut une classe apaisée (et/ou un enseignant calme et disponible...) pour questionner. C'est une limite à la généralisation de la pratique du questionnement.
- limite dans la durée de nos questionnements : dès que nous avons une information utilisable par l'enseignant, le plus souvent, nous cessons le questionnement pour repasser à un but direct d'enseignement. C'est une limite à la granularité de nos questionnements.
- au vu du temps d'enseignement qui nous est imparti, l'objectif de questionnement « améliorer la réponse de l'élève, remédier » prime sur l'objectif « prise de conscience des méthodes », quels

que soient nos efforts... Les contraintes d'enseignement l'emportent sur les objectifs d'apprentissage. C'est une limite dans l'efficacité des questionnements sur l'apprentissage de l'élève.

13/ Quelques questions dont nous débattons

- nos questionnements ont tendance à se passer d'évocation (d'évocation profonde en tout cas) : est-ce encore de l'EDE ? Quelle fiabilité peut-on accorder à nos questionnements s'il n'y a pas mise en évocation ? *(nous tablons sur la proximité de l'action et sur sa spécification ; la fiabilité que nous reconnaissons à nos questionnements, c'est leur efficacité à aider l'élève dans son besoin immédiat)*
- à quel niveau de fractionnement questionnons-nous ? *(nous, nous pensons que nous questionnons au niveau que l'élève nous propose spontanément, et parfois au niveau au-dessous)*
- si c'est à un niveau macro (ce qui est le cas le plus courant), à propos d'une action proche dans le temps, des temps brefs d'évocation (juste pour aller chercher la réponse à une question sur un critère de décision par exemple) sur des actions bien spécifiées suffisent-ils à faire de notre usage du questionnement une utilisation de l'EDE ou bien avons-nous dévoyé l'outil ? *(nous ne pensons pas avoir dévoyé l'outil, mais nous avons des doutes parfois face à des questionnements plus élaborés que les nôtres)*

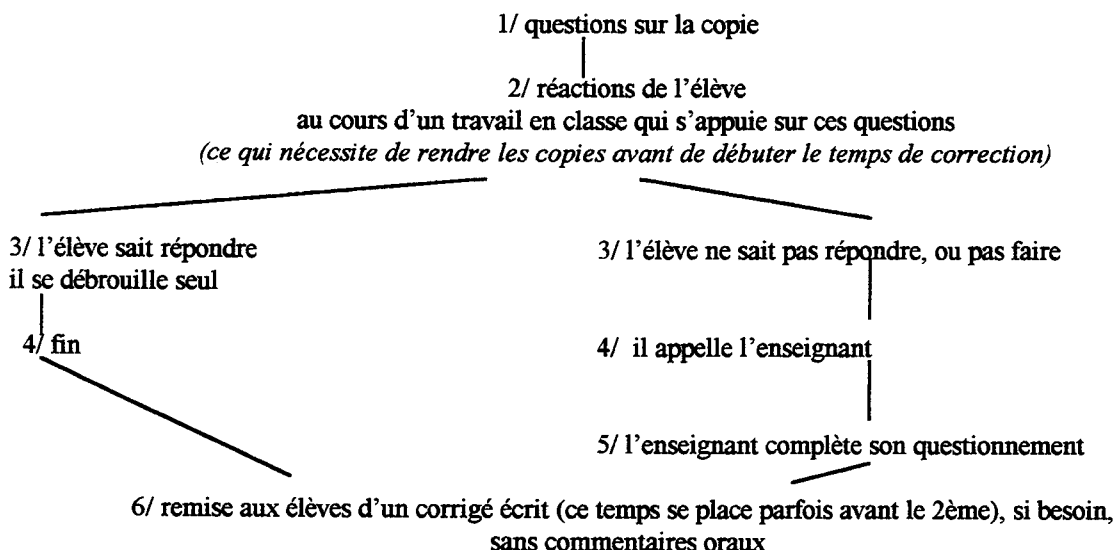
- notre but est de mettre à jour un « minimum » de techniques pour une utilisation en classe : nous tablons sur le fait qu'un fractionnement fin n'est pas l'utilisation quotidienne, et que nombre de techniques « fines » sont peut-être finalement un deuxième temps ; mais l'expérience nous amène à penser que la disponibilité de l'enseignant et donc les techniques d'accord, sont, elles, indispensables... La dextérité à poser la « bonne » question, celle qui est efficace parce qu'elle gagne du temps, relève d'une pratique un peu entraînée elle aussi... *(nous pensons toujours qu'on peut démarrer avec peu de techniques, à définir ; mais il faut un suivi, un encouragement à la pratique, absolument)*

- nous avons tendance à confondre notre but d'enseignant qui est d'aider les élèves à apprendre, et le but du groupe qui est la simple mise à jour des techniques qui relèvent de l'EDE parmi toutes les techniques employées pour aider l'élève... Il est pour nous très difficile de trier parmi l'ensemble un certain type de techniques, et il est encore plus difficile d'en isoler les effets. Pour l'instant, disons que nous ne savons pas faire!

14/ Un deuxième axe de travail pour la classe

Nous avons été amenées à constater que notre pratique du questionnement s'est élargie à la correction de copies. Nous avons donc décidé d'analyser un certain nombre de copies corrigées par nos soins et avons pris conscience d'un fonctionnement commun que nous pourrions décrire par le schéma suivant :

Découvrez le site Internet du GREX :
www.es-conseil.fr/GREX



Ce schéma paraît très simpliste à la lecture, mais *dans les faits, la succession des étapes n'est pas automatique du tout. En particulier, les étapes 2/ et 4/ ne sont pas évidentes à obtenir* et il n'est pas rare que les remarques soigneusement écrites en rouge sur les copies de nos élèves ne soient même pas lues par ceux à qui elles s'adressent... Combien d'élèves se sont-ils adressés à leur professeur pour contester ou se faire expliquer leur note, sans en avoir lu la justification qui figure pourtant en bonne et due forme sur la copie...?

Et quand l'élève a pris la peine de lire la question, encore faut-il qu'il fasse le lien avec sa production, et que son but du moment corresponde au désir de l'enseignant de se pencher sur son stade de connaissances, d'analyser ses erreurs ou ses manques ou ses méthodes, afin de les améliorer !

Là encore, il s'agit d'éduquer l'élève à revenir sur sa copie et sur son travail, à l'aide de questions concernant ses méthodes : « comment tu sais ..., par rapport à quoi ..., comment sais-tu que tu as fini..., quel est ton but quand ..., quand tu dis cela, que veux-tu dire ..., pour toi, c'est quoi, un parallélogramme..., etc ».

C'est l'objet de notre travail de 97 de décrire notre pratique à ce propos.

Remarques :

- un avantage de ce type de pratique est de nous permettre de *gérer l'hétérogénéité* de nos classes et de *ne laisser personne s'ennuyer* pendant une correction de devoir...
- une difficulté est que le professeur ne peut pas matériellement viser les réponses de chacun de ses élèves à chacun des devoirs, à cause du nombre d'élèves : lors du travail en classe sur ces questions il doit donc choisir les élèves auprès desquels il va intervenir. Il ne peut pas consacrer tout son temps aux élèves qui le demandent. Il doit repérer ceux qui ne demandent jamais rien, pour leur proposer de l'aide et s'intéresser à ce qu'ils ont fait des questions. Cela demande une grande vigilance, et la mémoire des élèves avec qui il a déjà travaillé pour voir tout le monde sur plusieurs devoirs.

Notre conclusion sera pour l'instant sous forme de questions :

- ce que nous vous avons décrit, est-ce de l'EDE ?

- des questionnements de mémoire, même courts, dans quelle mesure est-ce une base de travail acceptable ?
- quelle est la place de l'évocation dans des questionnements de fractionnement « macro » ? ; quel est le rôle de la spécification par rapport à la position de parole ?
- quantifier l'utilisation de l'EDE dans notre expérience, est-ce utile ? à quoi ? comment faire ?
- qu'est ce qui fait qu'un enseignant en sait suffisamment pour arrêter son questionnement (ou bien : de quoi est faite l'expérience d'un enseignant) ?
- comment favoriser l'expérience pour l'élève de sa propre pensée privée, en mathématiques et en classe complète ?
- est-il possible de dégager un minimum de formation pour une utilisation de questionnements d'explicitation au quotidien de la classe ?
- dans notre pratique, quelle est la part de l'EDE et quelle est la part de la didactique mathématique ? quels types de questionnement pratiquons-nous, autre que l'EDE ou ce que nous en avons conservé ? Comment trier ?

février 97

Monique Bonnet

Joelle Crozier

Monique Jaffard

Expliciter les pratiques

Agnès Thabuy

L'explicitation des pratiques, telle que je l'ai mise en oeuvre dans cette exploration plurielle, s'inscrit dans le champ de recherche sur l'explicitation et la prise de conscience dirigée par P. VERMERSCH, psychologue chargé de recherche au CNRS.

A la fois méthodologie d'accès à l'activité intellectuelle et outil de formation pour le praticien lui permettant de repenser autrement sa pratique, l'entretien d'explicitation qu'il a construit est un point clé dans ce travail de DEA. Certains aspects ont déjà été largement utilisés pour construire la grille d'observation présentée précédemment.

Je vais être amenée à faire référence à ce type d'entretien à plusieurs reprises, tant sous l'axe outil méthodologique dans cette seconde partie que sous l'axe outil de formation dans la conclusion générale.

Il me semble important de préciser ici ma position par rapport à l'explicitation et mon vécu dans ce domaine. Outre mon expérience propre d'interviewée, je suis formée depuis 1991 à cette technique d'aide à la verbalisation, mais aussi formateur depuis quatre ans, et j'anime, dans le cadre du Plan Départemental de Formation Continue du Val d'Oise où j'exerce, de nombreux stages d'initiation ou de perfectionnement utilisant l'entretien d'explicitation comme outil de travail à l'entretien d'explicitation à l'intention des membres de RASED (psychologues scolaires, rééducateurs, maîtres E), et des stages d'analyse de pratiques professionnelles utilisant l'entretien d'explicitation comme outil de travail à l'intention d'enseignants spécialisés exerçant dans diverses structures de l'Adaptation et de l'Intégration Scolaires.

Parallèlement, je suis associée, depuis plusieurs années, au GREX (Groupe de Recherche sur l'Explicitation et la prise de conscience) dirigé par P. VERMERSCH et à une recherche, dirigée par N. FAINGOLD dans le cadre du centre IUFM de Cergy, sur "l'expertise des maîtres-formateurs", recherche utilisant l'entretien d'explicitation comme mode de recueil des données.

Cette expérience diversifiée est venue tout naturellement alimenter le questionnement de départ initialisant ce travail, à la fois dans l'intérêt que je porte à l'utilisation de cette méthodologie pour recueillir des informations de nature différente et complémentaire de celle recueillies par l'observation, et dans les pistes qu'ouvre l'entretien d'explicitation en tant que pédagogie des conduites métacognitives.

Dans un souci d'évitement des redites, j'ai fait le choix de présenter ici, le plus exhaustivement possible cette technique d'aide à la verbalisation, même si, dans ce chapitre, je n'ai utilisé que le seul aspect recueil des données : cette présentation est une synthèse de différents écrits de P. VERMERSCH, l'ouvrage paru en 1994 cité précédemment, et trois articles à diffusion interne ou externe¹.

¹ VERMERSCH (P.) - Questionner l'action : l'entretien d'explicitation - CNRS, Groupe de recherche "Explicitation et prise de conscience", 1990.

Dans le numéro 17 de novembre 1996 nous avons publié la première partie du mémoire de DEA qu'Agnès Thabuy a soutenu en septembre 1996, intitulé : Former à la métacognition. Vers la construction d'un dispositif adapté de formation des maîtres E exerçant en RASED.

Dans ce numéro, nous publions la seconde partie, centrée sur la présentation de l'entretien d'explicitation comme méthode de recueil de données, et la manière dont les données seront triées après coup.

Dans un certain sens, publier cette présentation de l'EdE dans les colonnes de ce journal pourrait paraître redondant, voire inutile, même si du point de vue universitaire c'était un exercice obligatoire. Il me semble cependant que cela peut être intéressant, pour ceux qui se risquent à cette écriture de savoir comment elle peut être lue, accueillie, et contribuer aussi à clarifier certains points.

La troisième partie, portant sur l'exploitation des protocoles d'explicitation sera publiée dans une prochaine livraison du bulletin.

VERMERSCH (P.) -

L'entretien d'explicitation - Actes du colloque national des 6, 7 et 8 juin 1990 "Fonctionnement cognitif et pratiques de remédiation", in *Les Cahiers de Beaumont* n° 52 bis - 53, 1991.

VERMERSCH (P.) - Du faire au dire (l'entretien d'explicitation) - in *Cahiers Pédagogiques* N° 336, septembre 1995.

3.1 - L'entretien d'explicitation

3.1.1 - Spécificité, fonction et buts

L'entretien d'explicitation est une technique d'aide à la verbalisation d'un contenu particulier, la verbalisation de l'action, de ce qui est implicite dans la réalisation d'une action, qu'elle soit matérielle ou mentale (d'où le terme d'explicitation, verbalisation de l'implicite). Sa fonction est de recueillir de l'information concernant le fonctionnement cognitif du sujet dans une tâche ou dans une situation qui s'est effectivement déroulée.

La connaissance du résultat final est insuffisante pour analyser les causes d'erreurs ou de réussites, ce qui constitue une expertise professionnelle ou la raison d'un dysfonctionnement : questionner l'action, en connaître en détail le déroulement, apporte une information précieuse.

Ce déroulement d'actions est une source d'inférences fiables pour mettre en évidence les raisonnements mis en oeuvre, pour identifier les buts effectivement poursuivis, pour repérer les savoirs théoriques réellement utilisés dans la pratique, pour cerner les représentations et les préconceptions sources de difficultés.

L'approche de P. VERMERSCH a été développée à partir de problèmes de terrains, c'est donc le produit de la formalisation d'une pratique. Mais cette formalisation s'est nourrie des thèmes de recherche de l'auteur (étude du déroulement de l'action comme source d'inférences pour l'analyse du fonctionnement intellectuel, les théories de la prise de conscience de PIAGET, la méthodologie de l'observation et l'exploitation des traces et des observables), de ses connaissances

des psychologues du début du siècle et de celles des philosophes phénoménologues.

Décrivant la démarche qui l'a amené à cette technique, P. VERMERSCH insiste sur sa méfiance première vis-à-vis des données verbales ; cette méfiance l'a, dans un premier temps, conduit à ne travailler qu'en référence "aux observables produits par l'action"¹, ce choix étant basé sur l'hypothèse que ces observables étaient les traces les plus fiables de la cognition exercée dans l'action. En évitant la verbalisation, on évite de demander au sujet de produire un discours sur l'action qui risque d'être envahi par des rationalisations a posteriori, des jugements, des opinions, des théories naïves.

Mais ce choix présentait deux inconvénients : il ne pourrait être appliqué qu'en présence d'observables suffisamment riches et il était lourd à mettre en oeuvre. La technique de l'entretien d'explicitation est donc un "essai de conservation, à travers la verbalisation, du lien privilégié entre l'action et la cognition"².

En précisant que "l'origine de ces techniques est à situer comme une réponse à des besoins où l'intérêt pour une connaissance précise des démarches intellectuelles individuelles mises en oeuvre dans la réalisation d'une tâche s'est imposée"³, P. VERMERSCH décrit ainsi les trois grands buts poursuivis par l'entretien d'explicitation :

- Aider l'intervieweur à s'informer : pour apporter une aide spécifique à l'élève ou à l'adulte en formation, il est nécessaire de mettre à jour la démarche

qui a été mise en oeuvre dans une tâche spécifique ; toute remédiation aura pour point de départ une recherche fine d'information sur la manière dont l'interviewé a procédé à un moment donné, ce qui permettra l'analyse de l'erreur. Cette recherche d'information est aussi utilisée dans un but de recherche, principalement pour mettre à jour la nature de l'expertise de professionnels, les savoirs en actes particulièrement efficaces.

- Aider l'interviewé à s'auto-informer : la mise à jour de la démarche est alors conçue comme un procédé pédagogique d'auto-information, clé de la prise de conscience par le sujet de son propre fonctionnement. Le guidage dans la mise en mots de ce qui a été réfléchi est en soi un outil de formation ou d'apprentissage très efficace. C'est pour le professionnel en formation ou pour l'élève en difficulté ou non, le meilleur moyen de tirer des leçons de ses activités pratiques. "Dans ce cas, l'objectif visé n'est pas seulement le caractère spécifique de la démarche propre à chaque exercice... mais la prise de conscience du fait qu'il y a une démarche, qu'il est possible de la connaître, qu'elle peut être partagée par la parole, qu'elle n'est pas la même chez chacun, qu'elle est source d'erreurs, et qu'elle peut se perfectionner en tirant parti de la manière dont d'autres procèdent"⁴.

- Apprendre à l'interviewé à s'auto-informer : le but est alors de l'aider à prendre conscience de la manière dont il procède pour mettre à jour ses démarches. Ce dernier niveau est aussi le plus riche en possibilité de transfert puisqu'il porte sur un aspect de méthode. C'est une pédagogie du fonctionnement métacognitif, la prise de conscience de "comment

¹ VERMERSCH (P.) - 1990, op. cit.

² VERMERSCH (P.) - 1990, op. cit.

³ VERMERSCH (P.) - 1994, op. cit.

⁴ ibid.

je prends conscience", l'explicitation de la conduite de mise en mots (comment je m'y prends pour savoir comment je sais que je fais une action particulière ?). Pointer l'intérêt de la verbalisation de l'action incite à pointer parallèlement les difficultés pour y accéder : la première est que, pour le sujet, verbaliser l'action n'est pas habituel, quand il s'agit d'aller au-delà des jugements, des commentaires, des opinions, des généralités ou des circonstances ; la seconde est que l'action est une connaissance autonome et qu'accéder à ses aspects préréfléchis suppose que le sujet entretienne une relation particulière avec ce dont il parle pour que soit mise en oeuvre une mémoire particulière, la mémoire concrète ; la troisième est que les techniques efficaces pour aider le sujet à verbaliser son action sont largement contre-intuitives.

3.1.2 - Verbaliser l'action effective

La verbalisation de l'action est loin d'être spontanée ; pour la faire apparaître, il faut que l'intervieweur assure des fonctions de guidage. Il lui faut d'abord repérer si ce que dit l'interviewé appartient bien à ce qui est recherché, si il se situe bien dans le bon domaine de verbalisation. "Le langage de l'interviewé est donc, ici, pris en compte en tant qu'il renvoie aux domaines de propriété de l'expérience et à la relation du sujet à ces différents domaines"¹. P. VERMERSCH établit un guide heuristique pour se repérer dans les verbalisations du sujet et repère trois manières de parler du vécu, trois domaines de verbalisation, dont le premier seulement intéresse l'entretien d'explicitation :

- Le domaine du descriptif ; il y a une réalité particulière, interne au sujet ou externe, et celui-ci essaie de la décrire aussi

précisément qu'il sait le faire ; l'activité cognitive est principalement orientée vers le référent concret ; dans la perspective de la théorie opératoire de l'intelligence de J. PIAGET, il y a activité de réfléchissement, au sens d'élaboration d'un reflet ; la description est tournée vers le référent, dans une intention de le faire exister au plan du représenté.

- Le domaine du conceptuel ; la priorité est donnée au savoir, à la rationalité, aux propriétés formelles plus ou moins décontextualisées d'une situation concrète particulière ; il y a une réflexion qui prend pour point de départ le produit du réfléchissement et une prise de distance par rapport au caractère concret du référent.

- Le domaine de l'imaginaire ; le référent est un point de départ vers le monde des symboles, de l'imagination, voire des fantasmes, pour créer, associer, accueillir toutes les productions qui viennent spontanément. La verbalisation descriptive des aspects du vécu est toutefois un domaine large qui ne concernera pas l'entretien d'explicitation dans sa totalité. En effet, on peut verbaliser :

- * Le vécu émotionnel : c'est ce que l'entretien non directif ou la thérapie visera à faire émerger ; dans ce cas, c'est l'authenticité de la personne qui est recherchée, dans le sens où elle puisse reconnaître progressivement la vraie nature de ses sentiments vécus et qu'elle les formule d'une manière juste pour elle ; l'entretien d'explicitation n'est pas concerné par cet aspect.

- * Le vécu sensoriel : c'est aussi un sous-domaine privilégié de la thérapie ; il intéresse toutefois l'entretien d'explicitation en tant qu'instrument, facilitateur de la mise en évocation de l'interviewé.

- * Le vécu de la pensée (ou aperception) : c'est ce qui concerne la conscience qu'a le sujet de son propre fonctionnement

mental ; l'ensemble des informations que l'on peut recueillir à partir de l'aperception du vécu du fonctionnement mental, cerne un objet d'étude que

P. VERMERSCH se propose d'appeler "pensée privée" ; si l'aperception entretient une sorte de mitoyenneté avec le vécu de l'action, par l'intermédiaire des actions mentales, l'entretien d'explicitation n'y fait que quelques incursions ponctuelles.

- * Le vécu de l'action : c'est bien évidemment le domaine privilégié de l'entretien d'explicitation, celui que les relances de l'intervieweur va viser ; le vécu de l'action, le concept d'action étant pris par l'auteur comme équivalent de celui de procédural, concerne la succession des actions élémentaires que le sujet met en oeuvre pour atteindre un but ; la mise en mots de l'action ne se confond pas avec la verbalisation de l'émotion qui a pu être présente au moment de l'action, et qui peut réapparaître avec le rappel de l'action.

La verbalisation canalisée vers le vécu de l'action, il est nécessaire de pratiquer de nouvelles différenciations, ce qui relève de l'action à proprement parler de ce qui relève des satellites de l'action.

- Au centre de l'explicitation : le déroulement de l'action effective ou dimension procédurale de l'action ; il va s'agir de mettre à jour le détail des actions effectives, leur enchaînement, leur succession, l'articulation entre prises d'information et opérations d'exécution ; on s'intéresse aux savoirs pratiques, présents en actes, que ce soit des actions à dominante mentale, matérielle ou matérialisée.

- Premier satellite : contexte-environnement-circonstances ; avoir une information sur le déroulement d'une action peut être éclairé par la connaissance de ses aspects contextuels ; toutefois, la verbalisation du contexte ne donne aucune information sur le déroulement

¹ ibid.

effectif de l'action, il peut même être pour le sujet un moyen de ne pas s'impliquer ; dans tous les cas, guider exclusivement vers ce type de verbalisation ne l'aide sûrement pas à s'auto-informer.

- Second satellite : jugements-opinions-commentaires ; souvent de l'ordre de l'évaluation subjective, ce type de verbalisation n'apporte aucune information sur le déroulement de l'action, ce peut être aussi une manière de ne pas s'impliquer dans la prise de parole. Ces deux premiers types de verbalisation entrent en concurrence avec celui qui est recherché, il est donc important de les repérer pour guider le sujet vers ce qui peut l'aider, l'action effective.

- Troisième satellite : savoir théoriques-réglementaires-consignes algorithmiques, savoirs procéduraux formalisés, la dimension déclarative ; il ne s'agit pas des connaissances théoriques que l'interviewé possède sur le sujet, mais des savoirs théoriques effectivement en oeuvre dans l'action, savoirs fonctionnels qui peuvent être inférés du déroulement de l'action effective ; il s'agit aussi des savoirs d'expérience. C'est l'ensemble de ces savoirs que je désigne, dans ma démarche que je décris plus loin, sous le terme générique de savoirs en action.

- Quatrième satellite : intentions-buts-sous buts ; ces informations ne peuvent être détachées d'une connaissance précise du déroulement des actions. "Le problème est qu'il peut y avoir une distance importante entre l'intention ou le but conscientisé, et l'intention telle qu'elle est reflétée par l'exécution de la tâche... C'est un des domaines où l'on peut se rendre compte, le plus clairement, du caractère opaque de l'action vécue et de la nature non conscientisée (n'ayant pas encore fait l'objet d'une prise de conscience) des intentions et motifs que le sujet met en oeuvre en

situation"¹. Ces deux derniers satellites apportent des informations indispensables, non concurrentes de l'action, même si ils n'appartiennent pas au type de verbalisation stricte de l'action.

La réalisation effective de l'action dévient l'information essentielle sous un double aspect : directement, parce que c'est l'information la plus pertinente pour comprendre comment le sujet s'y prend pour réaliser une tâche ; indirectement, parce qu'à partir de ces informations, il est possible de faire des inférences sur les connaissances fonctionnelles et les buts effectifs et parce que la parole sur sa propre pratique est profondément impliquante et conduit l'interviewé à une relation très forte et très présente avec son vécu.

Enfin, pour obtenir une information de qualité, la verbalisation ne doit pas porter sur une classe d'actions. Le questionnement doit donc concerner une tâche réelle et spécifiée, située dans le temps et dans l'espace. Hors du moment où elle est spécifiée, l'action restituée est déjà de l'ordre de la réflexion, de la distanciation.

3.1.3 - La position de parole incarnée

Faire expliciter, c'est guider l'interviewé vers la mise en mots du vécu de l'action, ce qui veut dire qu'on travaille toujours a posteriori, hors du vécu de l'action. Pour y accéder, il est nécessaire que le sujet, au moment d'en parler, soit en train de "revivre", d'évoquer de manière concrète la situation de référence. Cela veut dire qu'il doit entretenir avec ce vécu une relation particulière. En effet, P. VERMERSCH distingue deux positions de parole :

- une position qu'il qualifie de formelle, abstraite, distante, dans laquelle le sujet, quand il s'exprime, n'est pas présent en

pensée à la situation de référence. Le sujet va s'exprimer plutôt à partir de son savoir que de son expérience ;

- une position qu'il qualifie "d'impliquée", au sens où le sujet, au moment où il parle de la situation passée, est présent en pensée au vécu de cette situation ; pour nommer cette position de parole spécifique, P. VERMERSCH emploie une expression qu'il emprunte à F. VARELA, la position de "parole incarnée" qui "non seulement porte sur l'expérience, mais [...] est une forme de l'expérience elle-même"² : le sujet est davantage en contact avec son expérience passée qu'avec la situation présente de communication.

Un certain nombre d'indicateurs verbaux et non verbaux vont permettre à l'intervieweur de vérifier que l'interviewé est bien dans cette position de parole spécifique : le décrochage du regard (c'est l'indicateur privilégié du fait que le sujet tourne son attention vers son expérience interne), le ralentissement du rythme de parole (l'accès à l'expérience interne est synonyme de recherche mentale d'informations, la parole va se ralentir car ce qui est nommé est découvert au fur et à mesure), la congruence du verbal et du non verbal (il y a compatibilité entre le contenu de ce qui est évoqué et l'expression du visage), les marqueurs linguistiques (absence de termes généralisants [toujours, jamais, chaque fois que...], de mots abstraits [autonomie, méthodologie...], présence d'un vocabulaire descriptif, du pronom personnel "je", de certains temps des verbes [présent et/ou passé composé]).

¹ VERMERSCH (P.) - ibid.

² VARELA (F.), THOMPSON (E.), ROSCH (E.) - 1993, op. cit.

3.1.4 - Accéder aux aspects préréfléchis de l'action

S'appuyant aussi sur la phénoménologie d'HUSSERL, sur SARTRE et sur la problématique de l'introspection, P. VERMERSCH va reprendre la distinction entre une conscience préréfléchie, non conceptualisée, par rapport à laquelle le sujet n'est pas positionné (absence de "Je", au sens de non présent) et une conscience réfléchie, où "Je" est présent au fait d'être conscient du monde. "... la prise de conscience peut être le passage d'un mode de conscience à un autre moins restreint. S'il y a passage d'un non-conscient à une conscience, ce n'est pas un passage de rien à un existant, mais le passage d'un existant ne contenant pas JE à un existant qui le contient. Autrement dit, il y a une conscience, non consciente d'elle-même et une conscience réfléchie qui l'est"¹.

Entre réussir et comprendre, existe le domaine du non-conscient conscientisable, celui des connaissances préréfléchies, connaissances que le sujet possède déjà mais sous une forme non conceptualisée, non symbolisée, antérieure à la transformation qui caractérise la prise de conscience. L'entretien d'explicitation va donc chercher à mettre à jour les aspects préréfléchis des savoirs en acte. Selon le modèle de la prise de conscience de PIAGET et en l'extrapolant à tout vécu singulier inscrit dans l'action, il va s'agir d'abord de réfléchir le vécu (réfléchissement) avant de réfléchir sur le vécu (réflexion).

P. VERMERSCH souligne l'intérêt du développement de la capacité à continuer à abstraire à partir du vécu, du concret, sans substituer le connu au détriment du perçu. Le réfléchissement crée alors un produit qui existe au plan

du représenté, déterminé par le codage sensoriel dans lequel le sujet a traduit son vécu. Par le fait même qu'il est une symbolisation, le réfléchissement joue un rôle essentiel dans l'accès à la mémorisation et à la pensée abstraite. Pour ce qui concerne le vécu, P. VERMERSCH propose de nommer "savoir expérientiel" le produit de la mise en mots (thématisation) opérée à partir du réfléchissement : ce produit peut être le point de départ d'une nouvelle abstraction qui caractérise la pensée réfléchie, dont la valeur repose, métaphoriquement, sur la qualité de la carte initialement élaborée à partir du terrain, le vécu.

La position de parole incarnée suppose la mise en oeuvre de la conduite de réfléchissement. L'explicitation est donc une prise de conscience provoquée par une médiation sociale, l'intervieweur, qui va permettre à l'interviewé de faire l'expérience de sa propre pensée.

3.1.5 - La mémoire concrète

La conduite de réfléchissement est subordonnée à la mise en oeuvre d'une mémoire particulière, la mémoire concrète (terme emprunté à G. GUSDORF, 1951). Cette mémoire est très différente de celle qui est habituellement sollicitée puisque ce n'est pas une mémoire de rappel des éléments conscientisés, mais une mémoire qui se déclenche par l'activation d'un élément sensoriel spécifique : c'est une mémoire à long terme, une mémoire de l'implicite.

Cette mémoire épisodique, ou autobiographique, est un type de mémoire dont le contenu est indexé sur le contexte vécu. Parce qu'elle n'est pas intentionnelle, elle a longtemps été considérée comme inutile, sinon par les romanciers. En analysant l'épisode de la madeleine de M. PROUST, P. VERMERSCH s'emploie à en

dégager les caractéristiques : l'importance, sinon la nécessité, d'un déclencheur sensoriel initial ; la possibilité de revenir indéfiniment à cette expérience du déclencheur ; l'inutilité d'efforts crispés ; les étapes par lesquelles l'information précise peut revenir à la surface (impression globale de l'ordre d'une émotion, connaissance d'une information existante mais non encore accessible en son contenu précis, contenu du souvenir précis et vivace, possibilité d'accéder à la cause de l'émotion en rapport avec des événements autobiographiques). Le problème reste que la possibilité de rappel est subordonnée à la rencontre fortuite, donc imprévisible et involontaire, du déclencheur. Il va donc s'agir, dans la pratique de l'explicitation, de "chercher la madeleine". Pour se faire, la technique en oeuvre doit s'appuyer sur quatre points : guider vers une situation spécifiée, dans la mesure où la mémoire concrète est mémoire du vécu ; guider vers l'évocation sensorielle, dont la modalité et le contenu sont fournis par le sujet lui-même ; éviter toute recherche volontaire directe du contenu à rappeler ; assurer un guidage avec un fractionnement assez fin pour ne pas solliciter la mémoire habituelle. En fait, on recherche délibérément l'accès involontaire, c'est-à-dire que l'on crée de manière délibérée les conditions de déclenchement de la mémoire. Le but recherché ne peut être visé qu'indirectement, "aucune causalité externe ne peut se substituer aux processus internes"². On retrouve là ce qui fonde la dualité entre enseigner et apprendre.

P. VERMERSCH signale prudemment le vide théorique concernant ce type de mémoire, pour laquelle il choisit le terme de création : "la mémoire concrète est donc basée sur une création à

¹ VERMERSCH (P.) - 1994, op. cit.

² ibid.

accompagner, création du vécu en représenté¹.

3.1.6 - Faire expliciter : des techniques contre-intuitives

Compte tenu des aspects théoriques abordés précédemment, aider l'interviewé à faire l'expérience de sa propre pensée et à accéder aux aspects préréfléchis de ses savoirs en acte conduit l'intervieweur à le canaliser en utilisant un procédé de détournement : il va s'agir de mettre en place un questionnement directif sur la forme, non directif sur le fond, qui vise le descriptif et non l'explicatif. Plusieurs opérations, dont certaines ne sont pas spécifiques de l'explicitation, auront donc à être menées par l'intervieweur, successivement ou simultanément.

- Mettre en place un contrat de communication et garder une dimension relationnelle satisfaisante :

Tout questionnement devra faire l'objet d'un contrat explicite préalable, par nécessité éthique et technique. "Avec ce questionnement, nous pénétrons dans l'intimité psychique du sujet, nous abordons sa pensée privée. Il n'est, déontologiquement, pas souhaitable et, techniquement, pas possible d'aller dans ce domaine sans précautions, ni garanties pour l'interviewé"². Le questionnement sera toujours respectueux des limites que le sujet pose. De plus, il y a nécessité pour maintenir une communication satisfaisante, de se synchroniser sur l'interviewé, posturalement, gestuellement, au niveau du rythme et du ton de voix et au niveau du registre sensoriel de la langue qu'il emploie.

- Initialiser :

Le problème de l'initialisation (et celui de la focalisation sur le moment important à élucider) de l'entretien dépend des conditions

dans lesquelles il est mis en oeuvre ; s'il s'agit d'une utilisation ponctuelle, d'une utilisation systématique en retour réflexif ou d'un entretien long de recherche, la consigne qui sera passée sera différente (ou absente). Dans le cas d'une utilisation ponctuelle du questionnement, le point de départ est fourni par l'interviewé et l'explicitation s'inscrit dans ce qui se dit comme un guidage. Dans les autres cas, se pose le problème de la consigne initiale. Il est souhaitable de privilégier les formulations directes et positives ("je vous propose, je souhaite, si vous en êtes d'accord..."), d'éviter les formulations avec inductions négatives (qui suggèrent de manière indirecte l'inverse de ce qu'elle semble exprimer : "est-ce que vous ne pouvez pas essayer de retrouver...") et l'absence de guidage ("allez, tu peux y aller").

- Focaliser :

Focaliser un échange, c'est déterminer et délimiter avec l'interviewé la situation ou la tâche passée qui va faire l'objet de l'échange, sachant qu'il est impossible de traiter toute l'information. En effet, l'opération suivante (l'élucidation) va dilater à l'extrême un moment parfois très court dans le temps et il est impossible dans la pratique, sauf en entretien de recherche, de dilater toutes les étapes de la tâche ou de la situation. La focalisation peut se faire en suivant le déroulement temporel, à partir duquel intervieweur et interviewé peuvent de concert choisir le moment qui sera le plus pertinent à élucider. Dans de nombreux cas, le problème de la pertinence peut être renvoyé à l'interviewé qui choisira le moment qui pour lui a été le plus important.

- Elucider :

L'élucidation est le but de l'entretien d'explicitation. Il va s'agir de faire un "zoom" sur un moment précis pour lequel il est important de mettre à jour, en détails, la succession des opérations élémentaires de l'action.

* La formulation des relances : l'intervieweur doit en priorité encourager la description du déroulement de l'action et donc éviter les questions en "pourquoi ?" qui renvoient à l'explicatif et ne visent pas les aspects non réfléchis de l'action. Les questions descriptives vont donc privilégier l'expression des "quoi ?", "qu'est-ce que ?", "où ?", "quand ?", "comment ?", "à quoi ?". Ensuite, elle vont suivre le déroulement temporel de la suite des actions élémentaires ; le début : "par quoi avez-vous commencé ?", "qu'avez-vous fait en premier ?" ; l'enchaînement : "qu'avez-vous fait ensuite ?", "et puis après, qu'avez-vous fait ?" ; la fin : "que vient-il passé à la fin ?", "par quoi avez-vous terminé ?". Enfin, il y a nécessité à faire décrire les prises d'information : "à quoi avez-vous reconnu par quoi commencer ?", "comment saviez-vous que c'était terminé ?". Par ailleurs, lorsque l'interviewé formule des dénégations ("je ne sais pas, je ne sais plus"), il est nécessaire de désamorcer ses recherches trop directes en mémoire (ou ses jugements de valeur) par des formulations du genre "ce n'est pas grave, ça ne fait rien", ou de les contourner par des relances du genre "et quand tu ne te rappelles pas, de quoi est-ce que tu te rappelles ? qu'est-ce qui te revient ?".

* Elucidation et granularité de la description ;

P. VERMERSCH distingue quatre ordres de grandeur d'une description du déroulement de l'action :

- Niveau 1 : c'est le niveau de la progression pédagogique qui peut se décomposer en tâches ou en succession de buts.

- Niveau 2 : l'unité d'analyse est la tâche. La tâche est définie par son but final et comporte plusieurs étapes. La définition de chaque étape se confond avec le sous-but qu'elle vise.

¹ ibid.

² ibid.

Chaque étape, à son tour, se décompose en actions élémentaires.

Enfin, chaque action élémentaire peut se décomposer en opérations d'identification et d'exécution. Ce principe, qui s'appuie sur la modélisation de MILLER, GALANTER et PRIBRAM¹ connue sous le nom de modèle TOTE (Test [d'entrée] - Opération [d'exécution] - Test [de fin] - Exit [sortie, passage à autre chose]), se fonde sur l'hypothèse que toute opération d'exécution est précédée d'une prise d'information. "La prise d'information initiale sert de test d'entrée pour identifier l'opération d'exécution et ses paramètres, la prise d'information finale sert de test de fin de l'opération d'exécution pour savoir quel est le résultat obtenu et si l'exécution se poursuit ou passe à autre chose"². Les critères d'achèvement de l'opération d'exécution sont souvent difficiles à identifier, mais ce degré conduit à faire apparaître des prises d'information implicites, correspondant au niveau préréfléchi.

- Niveau 3 : l'unité d'analyse est l'opération que ce soit d'exécution ou de prise d'information. C'est le niveau de l'expertise, celui où la description fine de chaque opération laisse apparaître l'erreur quand il y en a une. "C'est précisément ce niveau de détail qui se crée dans l'action sans être conscientisé de manière réfléchie"³. Chaque opération peut se décomposer en étapes de réalisation, chaque étape en unités élémentaires de réalisation.

- Niveau 4 : c'est le niveau d'analyse infra-comportemental qui se décompose dans sa réalité anatomique, neurologique ou

dans la prise en compte des mécanismes cognitifs.

Le niveau 1 est ouvert en amont vers les structures sociales ou institutionnelles contenant différents projets, et le niveau 4 est ouvert en aval vers les niveaux moléculaires et atomiques de description.

• Fragmenter :

L'intervieweur doit avoir le souci de "casser l'évidence" que représente la verbalisation de niveau 2 produite dans un premier jet par l'interviewé. Cela signifie qu'il lui faut questionner systématiquement tous les verbes non spécifiés qu'emploie celui-ci (ex. : "j'ai cherché...", "attends, qu'est-ce que tu as fait pour chercher ?" ; "j'ai pris un objet...", "comment tu as pris cet objet ?"). De même, tous les termes trop vagues ou trop généraux seront repris ("avec méthode, les gens, on ..."). Les gestes de l'interviewé seront aussi repris et questionnés : il ne s'agit pas de singer l'autre, mais de reprendre certains gestes particulièrement significatifs qui sont la marque que le corps exprime des aspects non réfléchis qui n'ont pas encore été mis en mots (gestes mimes ou gestes métaphoriques).

• Ethique et attitude de l'intervieweur

Initialiser, localiser, élucider : si guider, c'est intervenir, interrompre, canaliser l'autre, l'intervieweur a-t-il le droit de le faire et quelles sont les limites à un tel guidage ?

"Réaliser ce guidage, c'est compenser par une médiation le fait que la mise en mots spontanée n'est que rarement descriptive, qu'elle se rapporte plus souvent à des généralités, un "parler autour de", qu'elle ne vise quasiment jamais une tâche spécifiée : c'est rattraper l'auto-blocage de notre mémoire par un accompagnement habile vers un accès dont nous avons peu ou pas l'expérience réfléchie... La caractéristique des relances de guidage est toujours d'aller dans la direction d'aider le

sujet à se rapprocher de lui-même, au sens d'être plus précisément en relation avec le vécu de son expérience passée"⁴. L'éthique de l'intervieweur consiste alors à se contenter de canaliser l'autre, de lui donner un contenant, de se garder d'intervenir sur le contenu : soit en proposant des réponses (ce doit rester les mots de l'interviewé), soit en projetant sur l'autre son propre fonctionnement, soit en interprétant en cours de questionnement le contenu de ce qui est livré.

L'entretien d'explicitation, comme toute technique, doit se subordonner au but poursuivi. Poser le problème du but invite à poser son corollaire, celui des prérequis à l'apprentissage de la technique : si prérequis il y a, il concerne avant tout le problème de l'attitude d'un individu face à un autre individu, quel que soit le statut de chacun, enseignant/enseigné, formateur/formé, chercheur/praticien. Renoncer à une démarche prescriptive, porter un réel intérêt à la pensée de l'interviewé, ne pas projeter sur lui son propre fonctionnement, aller au-delà de la redoutable indexicalité du langage qui recouvre l'expérience subjective pour mettre à jour ce qui la constitue, suppose pour l'intervieweur une capacité à reconnaître l'erreur comme un constituant de l'apprentissage et non comme un écart par rapport à la norme attendue, à faire exister le vécu de l'autre et à l'accueillir dans tout ce qu'il comporte d'inattendu, de surprenant, de déstabilisant par rapport à des certitudes préalables, enfin et surtout à reconnaître l'autre comme différent de soi.

3.1.7 - Valider les verbalisations recueillies

Pour être fondé, l'entretien d'explicitation a besoin que soient clarifiés les problèmes de valida-

¹ MILLER (G.), GALANTER (E.), PRIBRAM (R.) - *Plans and the Structure of Behavior* - Holtz, New-York, 1960.

² VERMERSCH (P.) - 1994, op. cit.

³ ibid.

⁴ ibid.

tion de ses différents niveaux et facettes.

Le premier niveau est d'étudier si les obstacles à la verbalisation sont dépassés : si, dans la pratique, l'adéquation est généralement bonne, il est toutefois nécessaire d'analyser plus finement les difficultés non surmontées dans le cadre d'une "clinique".

Le second niveau concerne celui de la faisabilité (adéquation aux caractéristiques de la population, des conditions de réalisation, du type d'activité en cause) : ces variables, globalement, ne sont pas essentielles du point de vue des principes ; en revanche, la limite qui reste posée est celle qui concerne ce qui ne peut pas faire l'objet de verbalisation, ce qui correspond aux limites du conscientisable et non, comme on l'a longtemps cru, aux limites du déjà conscientisé.

Le troisième niveau concerne la possibilité d'élucider totalement une conduite, de mettre à jour l'explicitation du pourquoi cette conduite a abouti à ce résultat particulier : cette possibilité repose sur l'habileté de l'intervieweur, sur la multiplicité de ses repères théorique, de sa connaissance de la tâche, de sa capacité diagnostique et sur les inférences qui peuvent être légitimement opérées à partir des verbalisations descriptives recueillies.

Le quatrième niveau concerne l'exactitude et la complétude du rappel : la valeur des informations recueillies devra s'appuyer leur compatibilité avec la réalisation de la tâche, mais aussi avec la qualité des indicateurs de position de parole incarnée qui reste le meilleur garant de la véracité de la verbalisation descriptive. Enfin, le dernier niveau concerne celui de la validation des hypothèses théoriques sur lesquelles s'appuie l'entretien d'explicitation : prise de conscience, définition et rôle du prérefléchi dans l'action, concept de position de parole et modèle de la mémoire

concrète, toutes hypothèses qui restent à valider plus fortement.

3.2 - Enregistrement des données

J'ai donc mené, hors temps scolaire, un entretien d'explicitation avec chacune des enseignantes spécialisées. Dans l'hypothèse où il existerait un lien entre compétence métacognitive en direction des élèves et aptitude métacognitive propre, celle qui se rapporte au fait de pratiquer un retour réflexif sur son expérience et de la mettre en mots, le choix de l'entretien d'explicitation, approche métacognitive par essence, comme mode de recueil des données, aurait pu se heurter à un obstacle pour ce qui concerne Natacha. Il n'en a rien été : ce constat est, en lui-même, une donnée à prendre en compte, ce je ferai en conclusion de ma troisième partie.

3.2.1 - Les consignes

Toujours dans l'optique de ne travailler que sur des pratiques performantes, tout du moins à leurs yeux, j'ai proposé à Natacha et à Mathilde de choisir et d'évoquer « un moment, avec un élève ou un groupe d'élèves, pendant lequel elles ont eu l'impression que ce qui se passait illustrait, à leur avis, la pratique pédagogique du maître E, un moment satisfaisant, intéressant pour elles ».

Dans les deux cas, la consigne a été comprise et suivie : Natacha a évoqué une séquence qui s'était déroulée le matin même de l'entretien, Mathilde une séquence particulièrement importante pour elle qui s'était déroulée six mois auparavant, en fin d'année scolaire précédente. La différence entre les intervalles séparant la séquence de l'interview s'est avérée avoir des effets, d'une part sur la manière de conduire l'entretien, d'autre part sur la nature des verbalisations recueillies.

3.2.2 - Le climat général

Parce qu'elles n'avaient ni l'une ni l'autre, aucune connaissance, ni théorique ni expérimentale de ce type d'entretien, je pouvais craindre une certaine retenue de leur part, une difficulté, peut-être, à se prêter à une fragmentation importante de leur action qui, je l'ai constaté quelquefois en analyse de pratiques, déstabilise lorsqu'elle est menée d'une manière très rigoureuse avec des sujets novices. Elles se sont montrées, bien au contraire très coopérantes : les consignes, qui les invitaient à retrouver, mentalement, sensoriellement et émotionnellement, des aspects positifs de leur pratique, ont contribué à alimenter le climat de confiance préalable existant entre elles et moi. Les difficultés que j'ai rencontrées sont davantage à mettre au compte, comme je viens de le signaler et comme je vais le développer dans le paragraphe suivant, de l'importance pour Mathilde de l'intervalle séquence/entretien.

3.2.3 - La validation des verbalisations de Natacha et de Mathilde

La position de parole incarnée : Natacha, comme Mathilde, n'ont eu aucune difficulté à entretenir avec leur vécu passé une relation impliquée, à s'installer dans la position de parole incarnée indispensable pour accéder aux aspects prérefléchis de leur action : décrochage du regard, ralentissement du rythme de la parole, présence de gestes métaphoriques, faible fréquence de commentaires au présent ont largement marqué chaque entretien.

Evocation d'une situation spécifiée : si l'évocation de Natacha concerne bien une situation repérée dans le temps et dans l'espace, situation unique, il n'en a pas été de même pour Mathilde. Celle-ci a choisi, une situation relativement ancienne, très importante à ses yeux puisque, lors

de la séquence évoquée, elle a opéré une prise de conscience dont je développerai abondamment l'intérêt dans la partie suivante. L'élucidation de la phase prise de conscience montre bien, par le temps des verbes employés (alternance de présent et de passé composé), la présence mentale de Mathilde à cette situation unique. En revanche, quand elle évoque la phase d'interaction avec ses élèves, Mathilde emploie souvent l'imparfait ou le présent : en dépit de mes efforts (en particulier en (87.A), où je tente, par question au passé composé, une recentration sur son action propre et sur la chronologie des événements, de la canaliser vers une situation spécifiée), elle reste, comme cela se rencontre souvent dans l'évocation de tâches répétitives, quotidiennes, dans une classe de situations. Il apparaît qu'avec ce groupe de quatre élèves, qu'elle a pris en charge sur une période assez longue pour une même activité de production d'écrit, elle évoque en fait des interactions - types avec chaque élève, plutôt qu'une unique interaction concernant la production d'un écrit spécifique. A ce propos, comme je l'ai signalé dans la présentation que je viens de faire de l'entretien d'explicitation, P. VERMERSCH souligne le risque d'une verbalisation distanciée, déjà de l'ordre de la réflexion quand elle s'effectue sur une classe de situations. Toutefois, il semble bien qu'il ait été amené récemment à être moins catégorique concernant cette assertion, même si la recherche d'une focalisation sur une situation spécifiée reste une règle importante de l'entretien d'explicitation, garante de la validité des informations qui y sont recueillies : en effet, lors du séminaire du GREX du 29 mars 1996, VERMERSCH proposait que, dans certains cas d'évocation de situations itératives, en particulier professionnelles, pour lesquelles la centration du sujet

sur un moment unique s'avère par expérience impossible, les verbalisations puissent être comprises comme une succession d'instantanés uniques, chacun appartenant à une situation de référence probablement différente. En d'autres termes, s'il s'avère impossible de reconstituer la succession des actions matérielles et mentales de Mathilde dans ses interactions avec ses élèves le jour où elle a opéré la prise de conscience si fondamentale pour elle, il est toutefois possible d'inférer de ses verbalisations une situation - type d'interaction, dont la fiabilité est corroborée par sa position de parole incarnée. Il est d'ailleurs intéressant de remarquer qu'elle éprouve d'elle-même le besoin de prendre des exemples comme en (122.M) ou en (136.M), exemples qui ont sans aucun doute eu lieu, à un moment qu'il est impossible de situer. Pour ce qui me concerne, j'ai, dans un premier temps, été déstabilisée par l'emploi récurrent des verbes à l'imparfait et de termes généralisants (« toujours », « en général », « généralement ») ; puis, devant l'insuccès de mes efforts pour la positionner, j'ai pris le parti de la laisser fonctionner comme elle semblait en avoir besoin, de contourner la difficulté par des demandes de fragmentation à partir de ce qu'elle apportait, et de la relancer sur les exemples qu'elle proposait : il n'était pas anodin qu'elle ait choisi une situation aussi ancienne, ce qu'a confirmé la fin de l'entretien avec la mise à jour de ses critères internes de réussite. Les prises de conscience de Natacha et de Mathilde post-entretien ; s'il est, à mon avis, un critère de réussite pour la conduite d'un entretien d'explicitation, c'est bien dans ce que chaque interviewé peut renvoyer à l'intervieweur en terme de prise de conscience de sa manière de faire : la preuve d'un accès aux aspects préréfléchis de l'action est aussi une preuve que le point de

départ de la verbalisation est bien le caractère concret du référent, et non la rationalité, le savoir sur ce référent. Natacha a, immédiatement après l'entretien, exprimé la stupéfaction concernant sa posture pendant la séquence, sa distance par rapport aux élèves. Quelque temps plus tard, elle m'a confié avoir souvent repensé à ce qu'elle avait découvert pendant et à l'issue de l'interview, ce problème de distance, de vision globale et synoptique du groupe ; elle m'a aussi confié que ce qu'elle avait compris l'avait aidée à modifier sa manière de « se tenir » face aux élèves, sans qu'il m'ait été donné de confirmer de visu, en raison de mon emploi du temps très chargé, un changement, ni même en quoi consistait cette modification. Mathilde a pris conscience de la manière dont elle avait pris conscience ce jour-là : cette expérience reste fondamentale pour elle. Elle a aussi pris conscience, bien que dans une moindre mesure, de la manière dont elle variait ses échanges avec chacun de ses élèves (posture, manière de leur parler) mais aussi de la nature des prises d'information qu'elle opérait individuellement et surtout du fait que, quand elle agissait par intuition, elle menait un dialogue interne avec « une partie d'elle-même », tandis qu'une « autre partie » continuait à interagir avec l'enfant (68 et 70.M).

3.2.4 - Critique de mon mode de questionnement

Plus que pour tout autre type d'entretien, la qualité des informations recueillies dépend de la qualité du questionnement mis en place, de sa précision dans les moments particulièrement importants à élucider.

A l'examen des corpus recueillis, j'ai été amenée à faire un certain nombre de remarques et de propositions pour améliorer la qualité d'un recueil ultérieur plus

abondant, dans le cadre de l'élaboration d'une thèse de doctorat :

- Globalement, les informations recherchées sont présentes ; toutefois, pour ce qui concerne les moments-clé, il apparaît que la granularité de l'action qui est recueillie reste, sur certains points, relativement grossière ; il y aurait en fait nécessité à pratiquer en deux temps : tout d'abord, mener un entretien qui couvre l'ensemble de la séquence à exploiter, puis, après analyse de la transcription, focaliser dans un second entretien sur les phases essentielles de la séance pour les questionner plus finement, par une reprise systématique en cascade des verbes non spécifiés de l'enseignant, dans le but de dilater à l'extrême tout ce qui compose ces phases.

- Comme je vais le développer dans le paragraphe suivant, certaines informations, celles qui concernent les buts implicites orientant l'action du sujet et les savoirs en action, sont inférées de l'action ; c'est pourquoi il serait nécessaire d'introduire des questions supplémentaires de manière à favoriser une inférence moins aléatoire :

- des questions qui visent la mise à jour d'actions simultanées : « Et quand tu fais ça, est-ce que tu fais autre chose en même temps ? » , et particulièrement des questions qui visent la mise à jour de commentaires intégrés à l'action : « Et quand tu fais ça, est-ce que tu te dis quelque chose en même temps ? » ; il serait alors intéressant de remarquer la présence ou l'absence de ces commentaires, de ce dialogue interne comme « réflexion dans l'action ».
- des questions qui visent la mise à jour des buts préreflés, questions du type « Et quand tu fais ça, qu'est-ce que tu cherches ?... Et qu'est-ce que tu cherches d'autre ? » Il est indispensable, toutefois, de n'introduire ces questions que lorsque le sujet

parle en position de parole incarnée, pour éviter le dérapage vers des jugements, des opinions, des commentaires, des rationalisations a posteriori qui n'éclaireraient en rien les buts implicites orientant réellement l'action.

- de même, et avec les mêmes précautions, des questions qui visent la mise à jour des savoirs en action, question du type : « Et quand tu fais ça, qu'est-ce que tu sais à ce moment-là ?... Et qu'est-ce que tu sais d'autre ? ».

J'ai expérimenté récemment, dans le groupe d'analyse de pratiques que j'anime, ce type de questionnement qui a provoqué des prises de conscience très puissantes chez le sujet questionné quant aux buts poursuivis et aux savoirs mobilisés, ce qui semble confirmer l'intérêt d'interroger spécifiquement ces aspects essentiels pour le sujet interviewé (et donc aussi pour mon sujet de recherche).

- il aurait été nécessaire, de plus, pour confirmer l'hypothèse selon laquelle Mathilde, qui s'exprime à partir d'une classe de situations, a effectivement mis en oeuvre, à différents moments de sa pratique, ce qu'elle dit avoir fait, de mener un second entretien sur une situation récente et réussie, situation bien spécifiée, située précisément dans le temps et dans l'espace.

3.3 - Traitement des entretiens d'explicitation

J'ai transcrit, dans leur intégralité, les deux entretiens : j'ai obtenu, pour Natacha, un document de 22 pages (durée de l'entretien : 60 minutes) et pour Mathilde, un document de 13 pages (durée de l'entretien : 40 minutes).

Face au matériel brut, je suis contrainte de mener plusieurs opérations préalables avant de pouvoir traiter les différents types d'informations séparément.

3.3.1 - Traitement général du contenu

RESTITUER LA CHRONOLOGIE DES SEQUENCES

Natacha, comme Mathilde, a été, à plusieurs reprises, spontanément ou guidée par mon questionnement, amenée à pratiquer des « flash-back » par rapport au déroulement chronologique de la séquence. La succession des événements de chaque séance est donc la suivante :

Natacha : Elle travaille avec un groupe de quatre élèves de cours préparatoire, Aguinaldo, Jonathan, Mickaël et Bilal. Elle leur propose une feuille d'exercice avec une première consigne « Vous observez ce que vous voyez » (50) ; les enfants observent, font des remarques. Natacha va au tableau expliquer ce qui semble être une difficulté, le rôle et le sens du point d'interrogation. Les élèves découvrent « l'erreur » de Natacha, c'est-à-dire la nécessité de refaire, en fonction de l'image adjacente, une phrase qui réponde à la question posée. Natacha explique ensuite la présentation de la feuille, lit la consigne écrite en demandant aux élèves de suivre avec le doigt, en faisant correspondre un mot oral à un mot écrit. Puis elle explique le sens de la consigne et leur demande de faire des propositions de phrases à écrire, parmi lesquelles, elle choisit la phrase qu'elle avait préparée. Finalement, elle donne la consigne « Vous allez essayer tout seuls d'écrire cette phrase... « oui, c'est Magali » » (206). Elle donne le matériel nécessaire (ardoise, crayon, chiffon) et les invite à travailler sur l'ardoise. Cette première phase de présentation de la tâche comporte en fait trois sous-tâches : découvrir « l'erreur », suivre avec le doigt la lecture de la consigne effectuée par l'adulte, et trouver la phrase à écrire.

La seconde phase correspond à l'effectuation de la tâche d'écriture par les élèves. Ceux-ci doivent d'abord « découvrir » (lire, reconnaître, deviner) les mots écrits au tableau par Natacha (mots-ressources) puis écrire la phrase en organisant ces mots selon les paramètres conventionnels de l'écrit. Pendant cette phase d'effectuation, Natacha intervient auprès d'Aguinaldo et surveille les autres élèves, avec une attitude d'encouragement. Puis elle photocopie les ardoises pour garder une trace écrite de l'activité des élèves.

La troisième et dernière phase est constituée de 2 temps : un premier temps de confrontation des productions des élèves, confrontation - évaluation de la réussite de la tâche ; puis un second temps de reconstitution de la phrase « correcte » au tableau.

Un certain nombre de remarques me paraissent indispensables à émettre pour faciliter la compréhension du déroulement de la séquence. Celle-ci se déroule pratiquement dans sa totalité sous forme collective, à l'exclusion de la seconde phase pour laquelle le travail d'écriture qui est demandé, sinon l'aide apportée par l'adulte à l'exception d'Aguinaldo, est individuel. Pour ce qui concerne la seconde sous-tâche de la première phase, lorsque l'adulte lit la consigne en demandant aux élèves de pointer chaque mot avec le doigt, elle marque un arrêt après chaque mot (ce que suggère l'intonation de Natacha et ce qu'elle a confirmé ensuite), ce qui simplifie largement la tâche aux élèves, puisqu'ils n'ont plus à découper la chaîne orale en unités-mots écrits, mais à faire une correspondance terme à terme unité orale/unité écrite, le silence de l'oral se marquant à l'écrit par un blanc. Pour ce qui concerne la sous-tâche « confrontation des productions des élèves » lors de la troisième phase, c'est l'adulte qui

lit la production de l'élève, qui met donc en oeuvre les paramètres conventionnels de l'écrit (orientation gauche/droite, haut/bas), évitant ainsi que soient mis à jour le niveau de conceptualisation et les représentations de chaque élève dans ce domaine. Enfin, pour ce qui concerne la sous-tâche « reconstitution de la phrase correcte », il est important de signaler que c'est l'adulte qui écrit les mots désignés par les élèves, qui met donc correctement en oeuvre lesdits paramètres de l'écrit.

Mathilde : elle travaille, elle aussi, avec un groupe de quatre élèves de cours préparatoire, Jimmy, Florian, Steeven et Djenaba. Elle procède tout d'abord par un rappel de ce qui s'est passé la séance précédente, des buts poursuivis et des procédures qui ont été mises en oeuvre. Elle propose de continuer la tâche de production d'écrit entamée, inscrite au sein d'un projet de fabrication d'une chasse au trésor. Pour cela elle incite chaque élève à choisir une photo à légender, et dans un premier temps, chacun à verbaliser la phrase qu'il a l'intention d'écrire, phrase « écrivable », c'est-à-dire correspondant aux critères d'un écrit correct et compréhensible, ce qui est réalisé facilement par des élèves ayant acquis ce type de compétence. Puis chaque enfant est mis en situation d'écrire sa phrase, en utilisant les outils-aides à disposition dans la classe, affichages, dictionnaire de syllabes... Mathilde, pendant cette phase de textualisation, met en place une relation d'aide auprès de chaque élève, selon un ordre et des modalités adaptés au niveau de compétence et de motivation de chacun : elle s'occupe d'abord de Jimmy, puis elle a une brève interaction avec Steeven, qu'elle encourage du regard et de la voix, s'occupe ensuite de Florian, revient vers Steeven auprès de qui elle vérifie l'avancement de la tâche, s'occupe alors de Djenaba,

puis retourne vers Steeven dont elle s'occupe cette fois d'une manière plus approfondie. Elle laisse enfin les enfants terminer seuls leur travail et s'assoit en les observant : c'est à ce moment-là qu'elle opère la prise de conscience dont il a été fait mention. Deux remarques méritent d'être soulignées : tout d'abord, concernant le rapport collectif/individuel, la majeure partie de la séquence est centrée sur le travail personnel de l'élève et sur l'aide singulière apportée par l'adulte ; ensuite concernant la difficulté de ce qui est demandé à chaque enfant en haut, la tâche qui est proposée est d'un haut niveau de complexité pour des élèves de cours préparatoire signalés pour leur échec momentané dans l'apprentissage du lire-écrire ; il est toutefois nécessaire de pointer que cette séquence, au contraire de celle évoquée par Natacha, se déroule en fin d'année scolaire, au terme de la prise en charge par le maître E.

DETERMINER DES PHASES D'ELUCIDATION COMPARABLES

Pour chaque entretien, je choisis d'exploiter deux types de « moments » :

- ceux qui correspondent à la résolution de la tâche par les élèves, ou des tâches quand il y en a plusieurs, comme c'est le cas pour Natacha. J'exclus donc tout ce qui relève de la passation des consignes, d'une part parce que cette phase est pratiquement absente de l'entretien de Mathilde, ce qui empêche une analyse comparative Natacha/Mathilde, d'autre part parce que, compte tenu de ma problématique, je souhaite me centrer sur l'aide à l'élève. Pour Natacha, j'exploite donc six moments au total, la résolution des trois sous-tâches présentes dans la phase 1 « présentation de la tâche », la tâche d'écriture de la phase 2, et les deux sous-tâches

« confrontation des productions des élèves » et « reconstitution de la phrase correcte » de la phase 3. Pour Mathilde, j'exploite les temps d'interaction avec chaque élève dans l'ordre où elle les restitue : interaction avec Jimmy, interaction avec Steeven, interaction avec Florian, seconde interaction avec Steeven, interaction avec Djenaba, troisième et dernière interaction avec Steeven.

- ceux qui correspondent à la mise à jour des critères de choix de la séquence par Natacha et Mathilde, c'est-à-dire de leurs critères internes de réussite. Ces deux types de « moments », qui correspondent à deux périodes distinctes de chaque entretien, font l'objet de deux traitements différents : pour le premier type, je procède à une préalable reconstitution des cycles prises d'informations/opérations d'exécution, puis une attribution des sous-buts et des savoirs en action correspondants, opération que je décris dans les deux paragraphes qui suivent. Pour le second type, j'effectue un traitement direct, au même titre que les autres catégories d'informations dégagées, ce qui fait l'objet du sous-chapitre 4.3.2.

Enfin, j'exclus de tout traitement ce qui, dans chaque entretien, correspond à l'exposé du contexte général de la situation et tout ce qui correspond à l'installation de l'enseignante dans ce contexte, installation qu'induit mes relances sur le positionnement postural de l'adulte et sur les éléments spatiaux et événementiels pointus qui ne visent qu'à provoquer le déclenchement de la position de parole incarnée indispensable pour l'élucidation.

**RECONSTITUER LES
CYCLES PRISES
D'INFORMATIONS/OPERATIONS
D'EXECUTION DES
PHASES D'EFFECTUATION
DE LA TACHE**

Chaque phase étant délimitée, je relève dans le discours de l'interviewé tout ce qui correspond aux opérations d'exécution telles que P. VERMERSCH les définit, en s'appuyant sur le modèle TOTE de MILLER, GALANTER et PRIBAM¹. Les opérations d'exécution sont pratiquement toujours formulées en « je », parfois, comme pour Natacha, en « on » ; elles expriment ce que fait le sujet, matériellement et mentalement. Je relève ensuite, et je les mets en regard des précédentes, les sous-opérations d'exécution obtenues par fragmentation [par exemple, pour Mathilde, elle dit en (118) : « je l'aiguille », terme qui est dilaté, en réponse à ma question (119), en : « j'essaie de lui faire trouver quelque chose dans l'écriture du mot » (120)]. J'obtiens ainsi deux séries d'opérations de degré plus ou moins fin.

Puis, pour chaque opération d'exécution, je repère dans le discours de l'enseignante, les prises d'information qui ont été effectuées, sur elle-même ou sur l'objet (celui-ci étant souvent l'élève ou le groupe d'élèves), et qui ont servi de test d'entrée ou de test de sortie à cette opération ; je relève à la fois la prise d'information globale, telle qu'elle est exprimée spontanément par le sujet et la prise d'information fragmentée, lorsque j'ai questionné dans ce sens. [par exemple, pour Natacha, quand elle dit « j'ai eu l'impression d'enfants... qui étaient investis » (242), je questionne cette impression « à quoi tu le vois... qu'ils sont investis ? » (243) et Natacha précise « je vois des allers et retours entre le tableau, l'ardoise, ils écrivent, ils s'appliquent, je le sens... » (244)]. J'obtiens ainsi une série de prises d'information, que je place dans une colonne, exactement en regard des opérations d'exécution.

¹ MILLER G., GALANTER E. et PRIBAM R., op.cit.

ATTRIBUER LES SOUS-BUTS ET LES SAVOIRS EN ACTION

Le modèle TOTE, qui stipule que toute action, orientée par un but, s'arrête quand le sujet a repéré ce qui est pour lui un test de sortie (EXIT), quand il a, ou non, obtenu son critère de réussite, ce qui lui permet d'évaluer si il a, ou non, atteint son but, permet d'inférer, à chaque fois qu'il y a un changement d'action à chaque fois que le sujet passe à autre chose, le but sous-jacent à l'action. Ces buts, que pour ma part je nomme, à ce stade, des sous-buts, sont au niveau de la stratégie mise en oeuvre par le sujet, au niveau de l'organisation des moyens par rapport aux fins. Dans les entretiens, ils apparaissent parfois en clair ; il est, cependant, souvent nécessaire de les inférer de l'action du sujet. Je place donc, pour chaque opération ou série d'opérations quand elles se répètent, en regard, le sous-but orientant l'action, sous-but formulé par l'enseignante ou inféré [par exemple, Mathilde, qui repère que Steeven ne connaît pas un mot (96), intervient « je prends ça en charge et je le guide complètement... je dis : qu'est-ce que tu entends au début ? Quelle est la première lettre ? Est-ce que tu peux aller me la montrer quelque part ?... je choisis dans le mot une syllabe que je travaille en particulier » (96) ; il est possible d'inférer de ce qu'elle fait, un sous-but qui peut se formuler ainsi : prendre en charge ce qu'il ne sait pas faire tout seul, lui laisser faire ce qu'il réussit, le faire réfléchir sur une partie de la tâche difficile pour lui, ne pas le surcharger sur le plan cognitif]. De la même manière, je repère, dans le discours de chaque interviewé, les savoirs en action ; lorsqu'ils sont absents, je les infère, là-aussi, en m'appuyant cette fois davantage sur le contenu des prises d'information et sur rapport prise d'information/opération d'exécution [par exemple, quand

Natacha formule ainsi la prise d'information qu'elle opère sur le groupe d'élèves : « réponse spontanée des élèves, oui ou non, (130)... ça sort collectivement (132)... c'est un peu cri du coeur, oh ben non... j'ai ressenti que c'était important pour eux que je m'étais trompée (134) », qu'elle leur dit « que c'était pas une erreur, que c'était une question, que c'était à eux justement de répondre (134) », je peux inférer le savoir en action suivant : « quand les élèves répondent spontanément, collectivement, avec un cri du coeur, je sais que c'est important pour eux ». Je place donc, en regard de chaque cycle prise d'information/opération d'exécution, les savoirs en action formulés par l'enseignante ou inférés quand il est possible de le faire. J'obtiens ainsi un tableau à cinq colonnes : prises d'informations/opérations d'exécution/sous-opérations d'exécution mises à jour par la fragmentation/sous-buts orientant l'action/savoirs en action pour chaque entretien, chaque tableau se subdivisant en autant de parties que de phases (pour Natacha) d'effectuation de la tâche ou d'interaction avec un élève (pour Mathilde).

Ces tableaux récapitulent les stratégies d'intervention de chaque maître E, stratégie étant entendue comme « une séquence intégrée, plus ou moins longue, plus ou moins complexe, de procédures sélectionnées en vue d'un but afin de rendre optimale la performance »¹.

3.3.2 - Traitement des différents types d'informations et interprétation des résultats

Dans un second temps, je reprends chaque classe d'informations pour effectuer une catégorisation spécifique à chacune et proposer des modalités d'interprétation des résultats obtenus.

LES PRISES D'INFORMATION

Il est possible d'affecter plusieurs grilles de lecture à l'inventaire des prises d'informations de chaque enseignante, de mettre à jour, par exemple, les registres sensoriels mobilisés et privilégiés par chacune. Compte tenu de ma problématique, je fais le choix de me centrer sur l'objet de ces prises d'information, de mettre en relief ce sur quoi elles ont porté. En effet, à quoi est sensible l'enseignante ? qu'est-ce qui mobilise son intérêt ? sur quoi s'appuient ses schèmes d'action, son habitus ? de quoi est constituée sa matrice de perceptions et d'appréciations ? Après un examen attentif de l'ensemble, j'ai dégagé huit catégories, non exclusives l'une de l'autre. Le premier groupe de quatre catégories se rapporte à la (les) personne(s) ou la (les) chose(s) concernée(s) : un élève/ou plusieurs lorsqu'il(s) est (sont) spécifié(s), le groupe dans son ensemble (ou un élève non spécifié), elle-même (l'enseignante propre ; il s'agit alors d'un ressenti) ou ce que l'élève (ou le groupe) a produit (pour les deux maîtres E, il s'agit toujours de ce qui a été produit en relation avec la tâche, ce qui pourrait n'être pas le cas dans une classe ordinaire). Le second groupe de quatre catégories concerne ce à quoi l'enseignante est sensible, de cette personne ou de cette chose : comment fait l'élève (ou le groupe) pour résoudre la tâche, la réponse à la question posée, le comportement,

l'attitude, la conduite sans lien direct avec la résolution de la tâche ou ce que manifeste l'élève (ou le groupe) sur le plan relationnel et affectif.

Je vais donc soumettre cette grille à chaque énoncé tel que l'enseignante l'a formulé, énoncé dont je définis, comme je l'ai fait précédemment, l'unité telle qu'« ensemble qui fait sens, dans lequel aucune partie ne vient en modifier une autre » ; en particulier, je garde dans la même unité tout ce qui paraphrase l'élément premier. J'obtiendrai ainsi deux tableaux dont chaque colonne sera constituée d'une des catégories précédemment décrite, colonne cochée d'une croix chaque fois qu'un énoncé s'y rapportera.

Pour pouvoir mener une analyse comparative entre les prix d'information de chaque enseignante, je vais comptabiliser les croix de chaque colonne, que j'exprimerai ensuite en pourcentage. Je disposerai alors de données comparables qui me permettront de pointer, à l'aide d'un graphe récapitulatif, les différences et les similitudes entre Natacha et Mathilde pour chaque catégorie.

LES OPERATIONS D'EXECUTION

Pour éviter de traiter plusieurs fois le même élément, et par souci de clarification, je regroupe toutes les formulations (opérations d'exécution et sous-opérations obtenues par la fragmentation) qui concernent une même action et je les résume en une seule formule traduisant au plus près cette action [par exemple, quand Natacha énonce : « je les regarde (100)... j'écris un mot et je regarde un petit peu, discrètement ((102)... je me retourne un petit peu comme ça (104) », je globalise et je résume en « je les regarde discrètement en écrivant »].

¹ FAYOL (M), MONTEIL (J.M.) - Stratégies d'apprentissage, apprentissage de stratégies - in *Revue Française de Pédagogie* n°106, janvier, février-mars 1994.

J'effectue ensuite une classification des actions, en regroupant sous un terme générique toutes les formulations qui correspondent : il s'agit là de discerner des structures d'action, les « patterns » à l'œuvre pour chacune dans la séquence évoquée.

Les manières de faire, les types d'intervention ainsi dégagés vont me permettre alors de situer les pôles entre lesquels se joue la tension propre à chaque relation pédagogique (propre à toute relation pédagogique, propre à toute relation éducative), de cibler le point d'équilibre sur lequel oscille chaque praticienne, à qualifier l'axe sur lequel se déplace l'intervention de chacune avec ses élèves.

LES SAVOIRS EN ACTION

En m'appuyant sur les pistes méthodologiques dégagées dans le cadre de la recherche IUFM sur les pratiques des maîtres-formateurs du premier degré¹, je pratique une première classification des savoirs en action en fonction du mode d'identification des informations pries par le sujet. Je distingue : une première catégorie que je nomme savoirs de routine, pour lesquels les informations sont identifiées immédiatement sans traitement spécifique ni analyse intégrée ; une seconde catégorie, pour lesquels les informations sont identifiées par traitement analogique et/ou logique, qui suppose donc une analyse intégrée à l'action. Cette seconde catégorie se subdivise, dans ce que je recueille, en deux sous-catégories, selon la nature des savoirs avec lesquels est opérée la mise en relation : je nomme ces sous-catégories respective-

ment savoirs théoriques et savoirs d'expérience singuliers.

- Les savoirs de routine : ce sont ceux qui sont mis en œuvre par une activation instantanée des schèmes d'identification, la sémantisation est immédiate, la réponse immédiate ou différée. Pour reprendre la définition de J.M. BARBIER, ils supposent un mode de transformation du réel impliquant stabilité des opérations et des matériaux auxquels sont relatifs les opérations. Les schèmes activés sont souvent des « schèmes d'identification sensorielle », ces « structures de reconnaissance de situation maintes fois rencontrées d'où est extrait tel ou tel trait dominant porteur d'information »². Ils peuvent être transversaux, c'est-à-dire qu'ils peuvent être mis en pratique dans tout type de situation, avec n'importe quel élève ou groupe d'élèves : la mise en œuvre des savoirs de routine transversaux peut donner lieu à des généralisations, des applications systématiques qui peuvent se révéler appropriées ou non, mais aussi elle permet au praticien de soulager son attention et donc sa tâche, de le laisser disponible pour s'engager dans l'interaction et traiter des problèmes inédits. Les savoirs de routine peuvent être aussi singuliers, c'est-à-dire que, beaucoup plus contextualisés que les précédents, ils sont mis en pratique dans certaines situations seulement, ou avec un élève ou un groupe d'élèves particulier, celui-ci et pas un autre. Les savoirs de routine singuliers soulagent aussi la tâche de l'enseignant, ils sont issus d'une expérience qui porte sur l'individu ou le groupe d'individus, ce qui suppose une observation initiale adaptée et particularisée, une capacité à

prendre en compte la spécificité de chacun.

• Les savoirs théoriques : l'identification se fait donc par la médiation d'un traitement, par une mise en relation avec des théories de référence, soit des théories concernant la didactique (ici, la didactique du lire-écrire), soit des théories concernant l'acte d'apprentissage ; ces savoirs, comme les savoirs de routine transversaux, se caractérisent par leur transversalité, ils peuvent être mis en œuvre dans de nombreuses situations, avec n'importe quel élève ou groupe d'élèves.

• Les savoirs d'expérience singuliers : l'identification se fait, là-aussi, par la médiation d'un traitement, par une mise en relation avec des situations de référence, des exemples concernant un élève ou un groupe d'élèves singulier. Ils ne procèdent pas d'une transversalité, ni d'un automatisme, mais du cas particulier. La définition de J.M. BARBIER concernant les savoirs d'action me semble tout à fait convenir, ces savoirs qui supposent un mode de transformation du réel impliquant, pour la production d'un résultat inédit, une variabilité des opérations et des matériaux utilisés, un développement d'activités mentales, spécifiques à la situation une « activité de résolution de problème, d'innovation, de gestion d'environnement dynamique »³. Ils me semblent spécifiques de l'idiosyncrasie (cette capacité à réagir à l'action des agents extérieurs), d'un fonctionnement par abduction. Pour les entretiens de Natacha et Mathilde, je fais une différence entre deux types de savoirs d'expérience singuliers : ceux qui concernent le comportement de l'élève, la dimension relationnelle et affective et ceux qui concernent l'évaluation diagnostique du niveau de compétence de l'élève, la connaissance de ses

¹ FAINGOLD (N.), *Explicitation des pratiques de maîtres - formateurs du premier degré* - Recherche IUFM de Versailles - Rapport d'activité 94/95 - Septembre 1995.

² FAINGOLD (M.), *Décentration et prise de conscience - Etude de dispositifs d'analyse des situations pédagogiques* - Thèse de doctorat - Université PARIS X - Nanterre - 1993.

³ BARBIER (J.M.), 1996, op. cit.

stratégies habituelles, de ses dys-fonctionnements éventuels, de ses potentialités.

Il reste que la ligne de partage entre savoirs en action, représentations et croyances serait à tracer pour approfondir l'analyse qui est proposée ici, même si J.M.

BARBIER précise que les savoirs objectivés « formalisent une représentation du réel (ils disent quelque chose sur le réel) d'autre part ils énoncent une correspondance, un lien entre cette représentation et l'objet représenté (la notion de vérité est la formation d'une telle correspondance) »¹ ; cette ligne de partage et le positionnement respectif des différents concepts auront à être précisés dans le cadre de l'élaboration d'une thèse de doctorat.

Je vais soumettre l'ensemble des savoirs en action de Natacha et Mathilde à la grille de lecture que je viens de constituer. Je déterminerai tout d'abord une unité d'analyse en délimitant des unités de sens qui regroupent toutes les formulations énonçant ou paraphrasant une même idée. Je dresserai ensuite un tableau à double entrée pour chaque enseignante, dans lequel j'attribuerai à chaque unité de savoir en action l'une des caractéristiques que je viens de décrire : savoirs de routine, transversaux ou singuliers ; savoirs théoriques, concernant la didactique du lire-écrire ou l'acte d'apprentissage ; savoirs d'expérience singuliers, concernant la dimension relationnelle et affective ou le niveau de compétence de l'élève.

De même que pour les prises d'informations, je vais comptabiliser les croix obtenues dans chaque colonne, exprimer les résultats en pourcentage de manière à réaliser un graphe récapitulatif qui me permettra de comparer, pour en repérer les similitudes et les différences, la

nature des savoirs en action mobilisés par chaque enseignante.

LES BUTS ORIENTANT L'ACTION

De la même manière que pour les opérations d'exécution, je regroupe les sous-buts formulés par l'enseignante ou inférés et j'établis un classement selon des catégories que qu'élaborer à l'examen de l'ensemble. Les catégories, auxquelles j'attribue un terme générique, représentent les buts de chaque enseignante orientant son action au niveau de sa stratégie d'intervention.

La formulation de ces buts me permettra d'effectuer une première comparaison à ce niveau entre Natacha et Mathilde. Ils seront surtout, de même que les critères internes de réussite que je vais dégager comme je le précise ci-après, le point de départ d'une inférence de second niveau, celui des enjeux.

LES CRITERES INTERNES DE REUSSITE DE LA SEQUENCE

Comme je l'ai mentionné précédemment, la seconde partie des entretiens d'explicitation porte non plus sur les stratégies d'intervention mais sur la mise à jour des critères de choix de la séquence évoquée par les deux maîtres E.

Chaque partie est soumise à une analyse catégorielle de contenu. « Il s'agit d'opérations de découpage du texte en unités et de classification de ces dernières dans des catégories. La catégorisation a pour but de condenser les données brutes pour en fournir une représentation simplifiée »². Je procède, dans un premier temps, à ce que L. BARDIN

nomme « une lecture flottante »³, ce qui me permet d'appréhender les mots-clé et les idées-force, à partir desquels j'élaborer une première catégorisation pour chaque fin d'entretien. Je détermine ensuite une unité d'enregistrement : je choisis le thème, « le noyau de sens qui se dégage du texte »⁴. Le classement des thèmes ainsi dégagés me permet de définir des catégories de critères internes de réussite pour chaque enseignante. De même que pour les buts, les catégories ainsi définies légitimeront l'établissement d'une comparaison entre Natacha et Mathilde pour ce qui concerne leurs critères internes de réussite, mais aussi rendront possible une comparaison au méta-niveau des enjeux.

LES ENJEUX

Selon la définition du Petit Robert, l'enjeu est « ce que l'on peut gagner ou perdre dans une compétition, une entreprise ». Le niveau des enjeux est en lien avec les valeurs et l'identité du sujet, identité professionnelle et identité personnelle. Il n'est pas disponible en l'état.

En m'appuyant sur les pistes ouvertes par la formulation des critères internes de chaque enseignante, je vais pratiquer une seconde inférence à partir de l'ensemble des buts du niveau stratégique : cette seconde inférence, qui nécessite une interprétation herméneutique, engagera totalement ma subjectivité.

³ BARDIN (L.), *L'analyse de contenu*, PUF Paris, 1977.

⁴ POURTOIS (J.P.), DESMET (H.), 1988, op. cit.

² POURTOIS (J.P.), DESMET (H.), 1988, op. cit.

¹ ibid.

PROGRAMME DU SEMINAIRE DE RECHERCHE

Vendredi 4 avril 1997

de 10 h à 17 h 30

Collège des Irlandais

5 rue des Irlandais 75005 Paris tel 01 45 35 59 79

RER Luxembourg ou Métro Cardinal-Lemoine

1. Informations diverses,
2. Réactions et échanges sur le contenu du Bulletin,
3. Présentation du travail sur le questionnement d'explicitation en groupe classe complet par Monique Bonnet, Joëlle Crozier, Monique Jaffard, à partir d'une recherche menée dans le cadre de l'IREM de Lyon.
4. Présentation du travail de thèse sur « La description de l'acte d'intuition » à partir de protocoles d'entretien d'explicitation. Aspects méthodologiques du traitement des données.
Par Claire Peugeot.
5. Définition du contenu du séminaire de mai.
6. Calendrier des séminaires du GREX 1997-1998.
7. Anticipation du séminaire de Saint-Eble été 97.

Vous venez de découvrir ce Journal ?

Peut-être n'en avez-vous qu'une photocopie partielle ?

Peut-être aimeriez-vous avoir les numéros précédents ou vous abonner ?

Recevez ce Bulletin d'information cinq fois par an en devenant membre correspondant de l'Association GREX pour 180 F par an port compris pour les pays européens.

***Achetez la réédition complète des numéros précédents reliée en un seul volume pour 200F + frais de port.
Achetez la collection Protocole***

Agenda 96-97

Séminaires

vendredi 11 octobre 1996

vendredi 29 novembre 1996

vendredi 24 janvier 1997

vendredi 4 avril 1997

vendredi 30 mai 1997

Saint-Eble

buffet d'accueil le lundi soir à partir de 18 h 30

première partie expérimentielle du mardi matin 26/08

au

mercredi soir

seconde partie animation du jeudi matin

au

vendredi après-midi 29/08