

Expliciter 101

La pratique réflexive dans un collectif, du type analyse de pratique ou débriefing d'équipe.

Armelle Balas-Chanel,
armelle.balas@orange.fr

Cet article reprend partiellement le 8ème chapitre de mon livre paru dernièrement¹. Il revisite les étapes du processus réflexif étudié dans les sept premiers chapitres, dans le cas particulier d'une Pratique Réflexive en collectif (groupe ou équipe). Mon objectif est de clarifier ce qui est attendu des différents protagonistes tout au long du processus, tant mentalement que verbalement². La première partie étudie la mise en oeuvre de la Pratique Réflexive au sein d'un groupe. La deuxième partie s'intéresse à la Pratique Réflexive auprès d'une équipe. La dernière partie se centre sur les points de vigilance de l'Accompagnant durant chaque étape du processus.

C'est une question récurrente dans les formations d'approfondissement que j'anime à propos de la pratique réflexive : "Maintenant que je sais accompagner une personne dans la Pratique Réflexive, comment faire avec un collectif ?" Les interrogations des participants concernent ce qu'ils appellent à tort la "mise à nue" de la personne qui décrit son expérience devant ses pairs. Ils s'interrogent aussi sur la gestion du temps et l'animation des prises de paroles.

Il faut distinguer deux types de collectifs de travail, en Pratique Réflexive : le groupe, pour un travail du type analyse de pratique, retour de stage, séances d'aide à l'apprentissage, et l'équipe, pour un travail du type débriefing d'un travail réalisé en commun : les team building, retours d'expérience, débriefings formatifs, débriefing comportemental (à ne pas confondre avec le débriefing psychologique, plus centré sur la gestion des émotions provoquées par un traumatisme psychologique).

Ce qui fait la spécificité de la Pratique Réflexive au coeur d'un groupe, c'est la présence de tierces personnes en plus de l'Accompagnant et de l'Accompagné. Quel est l'intérêt de la présence de ces tierces personnes ? Que sont-elles censées faire ? Quelle vigilance l'Accompagnant doit-il apporter à ces situations ?

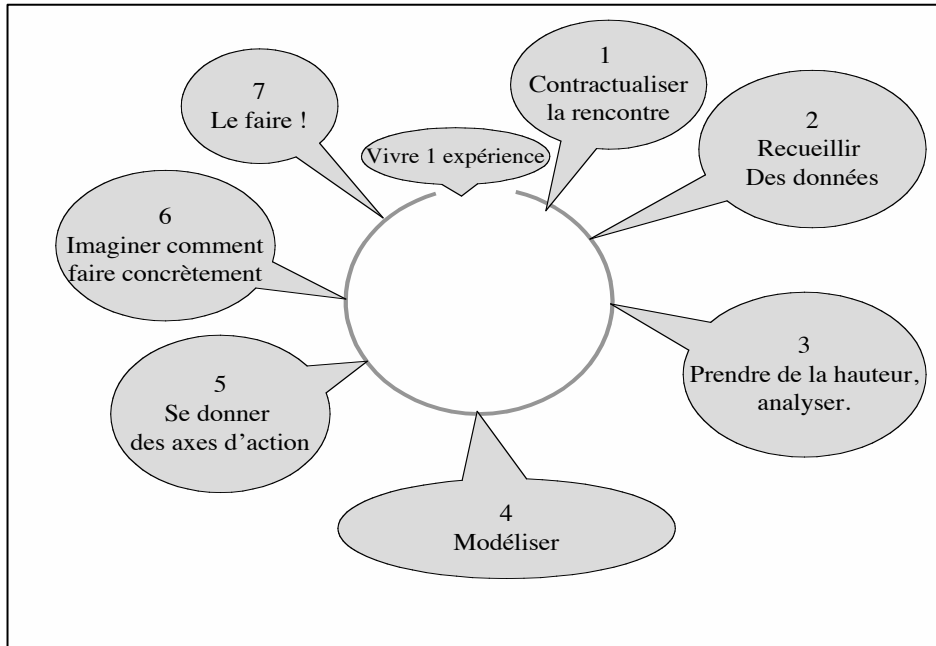
Pour un débriefing d'équipe, la présence de tous les protagonistes d'une action menée ensemble donne un caractère particulier à la Pratique Réflexive. Quel protagoniste décrit quoi ? Comment distribuer la parole ? Comment favoriser une parole authentique, sans jugements ni commentaires, mais sans faux-semblants ni non-dits ? Comment éviter le phénomène de bouc-émissaire ?

C'est étape par étape que nous allons pouvoir prendre en compte ce qui fait la spécificité de la Pratique Réflexive en groupe ou en équipe, car la richesse de la Pratique Réflexive dans un collectif tient justement à la présence de ces tierces personnes : elles vont attirer l'attention des participants vers des zones de l'activité ou de la tâche réalisée, elles vont apporter leurs propres grilles de lecture et leurs angles d'analyse, elles vont mutualiser leurs connaissances nouvelles et leurs futures manières de faire.

¹ La Pratique Réflexive, un outil de développement des compétences infirmières, 2013, Elsevier-Masson.

² Il fait écho à l'article de Joëlle Crozier (n°99, juin 2013) où elle avait évoqué en troisième partie et en annexe le débriefing d'équipe proposé dans une formation que j'ai animée.

Les sept étapes du processus de Pratique Réflexive, pour apprendre de son expérience.



1. La pratique réflexive avec un groupe

Quand il s'agit d'un groupe, chacun a vécu des expériences propres et plus ou moins similaires, mais séparément : par exemple les pairs en analyse de pratique ou des personnes accompagnées en Validation des Acquis de leurs Expériences pour un même diplôme. En retour de stage, les étudiants sont allés dans entreprises ou des services différents, mais ils ont tous eu à effectuer des tâches en lien avec leur formation, se sont trouvés en situation de communication avec les collègues, les clients, les familles, Le travail de Pratique Réflexive va donc consister à témoigner de pratiques professionnelles réelles et singulières séparées, à les analyser ensemble pour que chacun en tire des enseignements pour sa propre pratique.

1.1 Contractualiser, une succession de contrats emboîtés

1.1.1 L'adhésion du groupe au processus de la Pratique Réflexive

Lors du contrat initial, pour adhérer et favoriser ce travail, chacun doit comprendre le but visé par la séance collective, le bénéfice que chacun va ou peut en tirer et le rôle de chacun à chaque étape. Il est important que chacun se représente les conditions nécessaires pour que la Pratique Réflexive soit confortable et riche pour tous.

Comme pour l'accompagnement d'une seule personne, il va donc falloir présenter la séance (et/ou le déroulement des séances à venir) et demander au groupe si chacun est d'accord ou s'il y a des points à éclaircir avant de commencer. Le but de ce premier contrat est de créer les conditions d'adhésions optimales.

Un support écrit peut utilement faciliter l'appropriation du processus et l'adhésion à la Pratique Réflexive :

- Il peut être écrit sur le tableau, au fur et à mesure que l'Accompagnant explique comment la séance va se dérouler, en interactions avec les participants ("Quelles questions cette organisation vous pose-t-elle ?")
- Cela peut être un document pré-établi, que l'Accompagnant relit et commente avec les participants, laissant place à toutes les questions qu'ils souhaiteraient poser et y apportant ses réponses. L'avantage d'un tel document est de pouvoir y revenir à la séance suivante pour rappeler le mode

de fonctionnement de la Pratique Réflexive et de permettre à chacun de l'utiliser pour soi-même lors d'un travail individuel qui nécessiterait un processus réflexif.

Quand j'anime pour la première fois une séance d'analyse de la pratique auprès d'un collectif, je passe une bonne partie de la séance à présenter comment je conçois la manière de travailler ensemble, les étapes d'une séance, mon rôle et celui des participants, les modalités de fonctionnement pendant et après les séances (j'y consacre environ une heure). Je demande aux personnes si elles ont des questions avant de poursuivre par l'analyse d'une pratique professionnelle concrète, proposée par un participant.

Il existe de nombreux types d'analyse de pratiques qui se différencient notamment par les théories que l'animateur et les participants mobilisent pour analyser les pratiques : approches psychanalytiques, psychologiques, psycho-sociologiques, etc... La Pratique Réflexive que j'accompagne vise à construire des compétences professionnelles et non à accompagner les personnes dans un processus thérapeutique. Dans d'autres cadres, des professionnels peuvent accompagner des groupes dans une analyse plus psychologique. Il est donc important, dans ce contrat initial, de préciser aux participants quel type d'Accompagnement leur est proposé ici. Dans un cadre professionnel il se caractérise généralement par le fait de se centrer sur la pratique singulière et le vécu subjectif de la personne³. Il s'agit en priorité d'utiliser une méthodologie pour aider l'Accompagné à s'informer de sa manière d'observer, de penser, de décider et d'agir ou d'apprendre, par une description fine faite en évocation de son expérience passée⁴. La finalité de ce travail collectif est de permettre à chacun d'apprendre d'expériences réelles et concrètes pour développer ses compétences. Il est important de souligner que ce temps de pratique Réflexive est l'occasion de parler avec confiance et bienveillance de ses pratiques réelles, de ses difficultés, de ses interrogations. C'est l'espace privilégié pour cela puisque chacun est là pour écouter avec bienveillance, aider à comprendre ce qui s'est passé et pour trouver des manières d'agir en professionnels, quelles que soient les situations complexes et toujours singulières qui se présentent.

La seconde partie de la première séance est une sorte de "galop d'essai". Il s'agit de permettre à chacun de s'appropriier les "règles du jeu", de les comprendre, éventuellement de les aménager pour ce groupe spécifique.

A la fin de la première séance, je demande, comme convenu auparavant, qui souhaite participer aux séances suivantes et qui souhaite en rester là. La plupart des personnes s'étant inscrites volontairement, je n'ai encore jamais rencontré de désistement. C'était bien différent, à l'époque où j'accompagnais en IUFM des groupes d'analyse de pratique pour les futurs enseignants qui étaient tenus de participer à ces séances ; dans ce contexte, je devais respecter le dispositif de formation, tout en respectant la manière de s'impliquer de chacun.

1.1.2 L'adhésion au choix de l'objet sur lequel portera la Pratique Réflexive, en groupe.

Dans le cas d'un retour de stage, par exemple, la question se pose de savoir sur quelle(s) situation(s) proposée(s) par les participants le groupe va travailler. Pour faire un choix, il est nécessaire que l'ensemble des situations possibles soit présenté, mais il ne faut pas que cette présentation grignote le temps de la séance de Pratique Réflexive. Pour gagner du temps dans ce tour de table, je demande d'abord à chacun de prendre un temps silencieux pour laisser revenir une situation sur laquelle il aimerait travailler avec ses collègues. Il est important que chacun ait une situation à proposer, pour que tous s'impliquent. Je demande par exemple "Une question, un thème ou une situation sur laquelle vous aimeriez réfléchir en collectif ou avec l'aide du collectif, parce qu'elle vous a interpellé, parce que vous l'avez trouvée difficile, parce que vous n'êtes pas satisfait du résultat auquel vous êtes arrivé, ou au contraire parce que vous aimeriez partager avec vos collègues une situation dont vous vous êtes plutôt bien sorti".

Les participants peuvent ensuite proposer tour à tour la situation qui les a interpellés, intéressés, déroutés ou qu'ils ont plutôt bien réussie. Ils peuvent éventuellement proposer un thème "la relation avec les familles", charge à l'animateur d'amener la personne qui propose ce thème à évoquer une situation vécue qui est à l'origine de cette demande. Ici, la prise de parole doit être très brève, pour ne pas empiéter trop largement sur le processus réflexif lui-même. Elle se fait sur un canevas proposé à l'avance

³ En un mot, la psychophénoménologie : c'est à dire qui s'intéresse à ce qui apparaît au sujet, d'un point de vu subjectif. Cf. P. Vermersch (2008), pour une psychophénoménologie, in *Expliciter*, n° 13, et M. Maurel (2008), in *Expliciter* n° 77.

⁴ La PPI, Position de Parole Incarnée, de Pierre Vermersch.

: Succinctement, c'était quand, où, avec qui (selon l'intérêt de ces informations) ?

I. A quel résultat suis-je arrivé ?

II. Ce dont je suis satisfait ou insatisfait.

III. La question que je me pose est : "Qu'est-ce que j'aurais pu faire pour ?" ou "Comment j'aurais pu faire pour ... ?", s'il s'agit d'une situation dont la personne n'est pas satisfaite ; ou "Comment j'ai réussi à ... ?", s'il s'agit d'une situation dont la personne est satisfaite (il est possible d'intégrer dans la question ce qui a pu empêcher la réussite "... malgré ..." par exemple "Comment j'ai réussi à aider ce monsieur à se déplacer jusqu'à son fauteuil, alors qu'il pèse 90 kg et moi 50 ?").

Pendant le tour de table, qui se déroule suivant les demandes de prises de paroles, les tierces personnes (condisciples, collègues, tuteurs, formateur, ...) écoutent pour comprendre avec empathie la problématique de chacun.

Si personne ne propose de situation concrète, le travail réflexif est impossible. Mais il est impensable que les Accompagnés n'aient aucune situation à travailler. Il faut donc plutôt envisager une régulation pour comprendre ce qui freine l'apport de cas concrets à travailler et d'évacuer, d'une manière ou d'une autre, ces freins. Si une ou deux personnes n'ont pas de situation à proposer, il est important à la fois de les encourager à en trouver et de les rassurer, sans les forcer à témoigner immédiatement de leur expérience. Un groupe de Pratique Réflexif apprend et acquiert petit à petit de la maturité. Les premières séances sont l'occasion pour chacun de s'approprier le processus et d'installer la confiance dans le groupe. L'Accompagnant aide à installer ce climat en acceptant que les personnes s'impliquent tranquillement à leur rythme et il veille au respect de la parole de chacun, pour que tous se sentent respectés, écoutés, entendus, accueillis. Petit à petit, les témoignages viendront au cours des séances suivantes.

Dans une séance collective, qui peut durer entre une et trois heures, il n'est pas possible de travailler de manière approfondie toutes les situations proposées dans ce tour de table. Il est donc nécessaire de choisir celles qui feront l'objet de travail de la séance. Je préfère a priori être le garant du choix et le faire moi-même. Plusieurs critères me guident, selon cet ordre de priorités :

1. Une demande urgente ou que je perçois comme telle (forte émotion, inquiétude, ...)
2. Une situation ou un thème qui semble récurrent dans le tour de table
3. Une situation proposée par un participant qui n'a pas encore eu l'occasion de travailler à propos de sa propre pratique
4. En dernier ressort, je sollicite l'avis des participants.
- 5.

Une fois la situation choisie, la question initiale est écrite au tableau pour que tous gardent en tête l'objectif de cette séance de Pratique Réflexive : trouver des réponses à cette question à l'issue du processus.

1.1.3 L'adhésion des participants à jouer un rôle dans le processus de Pratique Réflexive.

Le contrat avec les participants peut se décliner de nombreuses manières, selon que l'on est deux, plusieurs, avec un groupe d'analyse de pratique. En effet, quel est le rôle des participants à un travail de Pratique Réflexive, dans une séance d'analyse de pratique ou de retour de stage ? Quelle posture leur proposer d'adopter quand ils vont contribuer à faire décrire et aider à analyser une pratique professionnelle ? Ce point-là est traditionnellement abordé en termes de respect d'autrui et de confidentialité (il s'agit là d'une posture absolument nécessaire que la réciprocité favorise, chacun pouvant se trouver dans la situation de proposer une situation) mais il est rarement abordé en termes d'activité mentale et de questionnement. Pourtant, il est essentiel que les participants sachent ce qu'ils ont à faire dans leur tête et pour leurs interventions, au cours de ce travail collectif :

- écouter la personne qui témoigne de son expérience
- se représenter son vécu, avec empathie
- écouter comment cette expérience fait écho à leurs propres expériences.

Cette manière d'écouter permettra ensuite à chacun de contribuer à l'analyse de la pratique exposée, à la construction de connaissances et d'enrichir sa propre pratique de solutions possibles face à des situations similaires. Il est donc demandé à chacun d'adhérer à cette manière de travailler, pour partici-

per à ces groupes de travail. Il appartient à l'animateur de faire ensuite respecter, avec fermeté, douceur et bienveillance, ces modalités de travail. Chacun prendra la parole, s'il le souhaite, grâce à l'animation et la distribution de la parole.

Dans un groupe important (20 personnes, par exemple), où il est difficile de faire de la Pratique Réflexive en donnant la parole à tous ceux qui voudraient la prendre, l'animateur peut proposer que quelques participants soient observateurs de ce qui se joue pendant la séance (le déroulement du processus, l'orientation des questions posées, les domaines de verbalisation visités, les types de grilles d'analyse proposées, les types de connaissances énoncées, les pistes de transfert, ...), de façon à construire collectivement, à la fin de la séance, de la connaissance sur le processus de Pratique Réflexive, ce qui la favorise, ce qui la freine, C'est une bonne manière de répartir des tâches différentes (participer à la Pratique Réflexive proprement dite ou observer son déroulement) pour travailler à et sur la pratique Réflexive à des niveaux différents (contribuer à la pratique Réflexive ou construire de la connaissance sur la Pratique Réflexive).

On le voit, dans un travail de Pratique réflexive dans un collectif, le rôle de l'Accompagnant se double de celui d'animateur. Etre clair sur les objectifs, les modalités, les rôles de chacun. Les règles de respect, d'écoute, de prise de parole doivent être énoncées de manière concise et précise. L'Accompagnant doit être attentif aux mimiques des personnes présentes, car elles témoignent souvent d'une incompréhension, d'une interrogation, d'une crainte ... ou d'une adhésion évidente. S'il lui semble que tout le monde est au clair sur ce qu'il a à faire et y adhère, il peut alors engager la seconde partie du processus.

1.1.4 L'adhésion de l'Accompagné à décrire devant le collectif son vécu subjectif et l'adhésion des participants

Dans un travail collectif comme celui-ci, il est important que chacun s'engage dans la description de son vécu subjectif en se sentant en sécurité. Le contrat initial, passé auprès de la personne qui va témoigner de son expérience devant un groupe, ne diffère pas de celui passé en tête-à-tête : " X, est-ce que vous êtes d'accord pour revenir plus en détails sur la situations que vous avez proposée et pour nous décrire ce que vous avez fait dans cette situation ?"

Rassurez-vous, le déroulement de cette étape est plus court que le temps qu'il m'a fallu pour vous le décrire. L'important est que chacun se représente ce qui est attendu de lui et y adhère.

1.2 Recueillir de données du vécu d'une personne dans un groupe

1.2.1 Analyse de pratique, retour de stage, etc ...

La verbalisation de la personne qui décrit son expérience est similaire à celle qui le fait dans un accompagnement individuel⁵. La différence vient de la présence d'auditeurs. Selon le contexte, ces personnes peuvent être dans une attitude d'écoute attentive et bienveillante, sans intervenir. Elles peuvent être invitées à formuler des questions qui aideront l'Accompagné à décrire son vécu subjectif. Il est alors important que les questions soient toujours orientées vers la description, ce qui nécessite qu'il n'y ait aucun mots ou intonations qui puissent laisser transparaître le moindre jugement, le moindre commentaire, le moindre point de vue sur ce qui est décrit. Cela nécessitera de la part de l'animateur une grande vigilance pour refuser (avec douceur et bienveillance, mais fermeté) toute question inductive, tout commentaire.

Pendant le recueil de données, les participants ne pourront pas faire autrement que d'en penser mentalement quelque chose. Il est important de leur préciser que ces commentaires n'ont pas à être verbalisés, ils sont à garder pour soi, pour développer une véritable empathie.

Peut-être que ce qui sera décrit fera écho à leur propre expérience. L'animateur peut proposer que ces témoignages soient apportés au moment de l'analyse, pour faire apparaître les points communs et les différences des ces expériences et pour contribuer à leur analyse.

Pendant ce temps de recueil, les participants ont à la fois un rôle d'écoute, mais aussi de repérage des

⁵ Se reporter au 2ème chapitre de La pratique Réflexive, un outil de développement des compétences infirmières, Elsevier-Masson, (2013).

moments cruciaux par rapport à la problématique initiale, des actions clés du déroulement de la situation, de façon à les évoquer au moment de l'analyse.

1.2.2 Aide à l'apprentissage

J'ai longtemps animé des séances d'aide à l'apprentissage pour des jeunes et des adultes dans un Atelier Pédagogique Personnalisé, pour des étudiants à l'Université Joseph Fourier de Grenoble et pour des élèves en grande difficulté à l'EREA de Cognin⁶. Ces séances reposaient sur le principe de la Pratique Réflexive, mais portaient principalement sur la manière d'apprendre des participants. Selon le thème de travail fixé (comment repérer l'essentiel du secondaire dans un cours, comment mémoriser quelque chose, comment comprendre un énoncé, comment se concentrer, ...) je proposais une mise en situation que chacun réalisait à sa manière. La suite de la séance consistait à permettre à chacun de décrire comment il avait fait pour réaliser la tâche demandée. Les descriptions se succédaient et duraient quelques minutes chacune. La proximité de la tâche facilitait l'évocation de l'activité et j'utilisais les techniques d'explicitation conjuguées au modèle de Jean Berbaum⁷ pour aider les participants à expliciter leurs stratégies réelles et singulières. Un temps d'analyse collective permettait de repérer les méthodes qui avaient été les plus efficaces et ce qui les rendait efficaces, mais aussi de repérer les styles d'apprentissage des participants. La séance se terminait par la formulation par chacun de ce qu'il allait faire de nouveau dans ses apprentissages "qui aurait le meilleur rapport qualité/prix", condition qui facilite l'adoption de nouvelles procédures.

Ce dispositif peut être utilisé auprès tout groupe d'élèves ou d'étudiants, soit à partir de tâches fictives et courtes pendant la séance, soit à partir de tâches d'apprentissage réelles : préparation d'un partiel, réalisation d'une recherche, réalisation d'un geste professionnel, ...

1.3 Prendre de la hauteur, analyser

C'est le moment, pour l'Accompagné,

- de mettre à distance son expérience, de la regarder "de l'extérieur" pour en comprendre les rouages,
- de prêter attention à la manière dont ses pairs comprennent sa situation et sa pratique. C'est un temps pour lui de mise à distance, d'ouverture à de nouveaux points de vue, à de nouvelles "perspectives" et à de nouvelles hypothèses. C'est le moment où ses pairs vont peut-être attirer son attention vers d'autres paramètres de la situation qu'il n'avait pas pris en compte. Cela lui demande d'être à l'écoute de ces différentes lectures, de les goûter, sans les rejeter a priori.

Quand j'anime des séances d'analyse de pratique collective, je demande à l'Accompagné de proposer en priorité ses propres clés de lecture, avant d'entendre celles de ses collègues ou les miennes. En effet, l'explicitation de sa pratique dans la situation évoquée lui a certainement apporté de nouveaux éclairages et il n'y a rien de plus juste pour quelqu'un que sa propre lecture de son vécu.

Mais il est ensuite très riche de permettre à chacun de proposer ses grilles de lecture pour explorer l'expérience de points de vue très variés. Je propose donc ensuite, à ceux qui ont écouté, de proposer leur compréhension de la situation avec beaucoup de précaution, car nous nous sommes fait des représentations de ce qui a été décrit en y projetant probablement nos propres expériences et notre propre vision du monde.

La consigne est de repartir des mots, tels qu'ils ont été dits dans la description avant de proposer une compréhension de la situation et une analyse. Ceci afin de partir de l'expérience subjective de la personne. Car nous (les auditeurs) connaissons finalement très peu de choses de l'expérience réelle de la personne, malgré sa description ; de plus, nous remplissons spontanément les vides de sa description

⁶ Balas, A. (1993) Une aide à l'apprentissage, le PADéCA, *Cahiers Pédagogiques* n° 311, pp. 58-60

Balas, A (1996) Mieux apprendre par la prise de conscience de sa démarche : témoignages, Nancy : CRDP de Lorraine n°12, *Clés à venir*, pp. 77-84.

Balas, A., Boudant, M.-J., Gineste, C. (1993) Compte-rendu d'une expérience : un PADéCA avec des élèves en grande difficulté. Beaumont, *Cahiers de Beaumont*, numéro spécial, pp. 113-118.

Balas, A., Mey, M., Plouin, D. (1994) Essai sur la maîtrise de l'équation-bilan à l'entrée de l'université, Paris : *Bulletin de l'union des physiciens*, n° 766, vol 88, pp. 1131-1150.

⁷ Berbaum, J. Développer la capacité d'apprendre, ESF (1994, épuisé). Se reporter éventuellement au chapitre 1 de ma thèse (www.balaschanel-developpement.com, onglet "productions théoriques")

par notre propre expérience et par nos connaissances qui ne correspondent pas obligatoirement à son vécu subjectif ni à ses connaissances. C'est pourquoi j'invite les participants à utiliser des formules prudentes "Si j'ai bien compris ce qu'a dit X", "Quand X a dit telle chose, j'ai pensé que peut-être", "Si je suis X et que je me trouve dans cette situation, je crois que je pourrais peut-être faire telle chose", "Il m'est arrivé quelque chose d'assez similaire, et voilà comment j'ai agi ou réagi". Dire "Si je suis X" signifie qu'il faut appréhender la situation décrite avec empathie, comme X l'appréhende, la perçoit, avec ses émotions, ses craintes, ses valeurs, ou du moins ce que nous en avons perçu et compris. Répondre à la question "Et moi, dans ce contexte-là, en étant X, comment je me sentirais capable d'agir ou de réagir ?" L'important est que les personnes qui prennent la parole ne se posent pas en donneur de leçon, mais ébauchent des pistes de compréhension.

Je propose aux participants de parler de la personne qui a présenté sa situation à la troisième personne (il ou elle). En effet, j'ai constaté que lui parler directement à la seconde personne (tu) engage le dialogue. Or il est important que l'Accompagné goûte la compréhension de ses collègues, sans les interrompre, sans les commenter, sans même corriger des faits mal compris de la part de l'auditoire.

En tant qu'Accompagnante, si le groupe peine à analyser la pratique décrite ou s'il y a un angle de lecture important resté de côté, je m'autorise à proposer mes propres clés de lecture. Je les propose comme étant une manière de comprendre la situation comme une autre, ni plus juste, ni plus vraie. Il ne s'agit pas là de se positionner en tant qu'expert, mais en tant que participant à ce temps d'analyse. Durant cette étape, il n'est pas question de débattre. Il s'agit de permettre à chacun de regarder la situation avec différents points de vue, et chaque éclairage doit être pris pour ce qu'il est : un point de vue, une manière de comprendre les choses.

Les clés de lectures et les hypothèses sont proposées parce qu'elles semblent être en lien avec la problématique initiale. Lors de séances collectives, quand je ne perçois pas ce lien, je demande à la personne qui a la parole de préciser quel lien elle fait, de façon à rendre explicite sa lecture de la situation. Ces précisions ont pour effets de clarifier l'apport de l'intervention (ou de faire apparaître le fait qu'il n'y en a pas), même si je ne l'ai pas perçu immédiatement.

1.4 Modéliser, conceptualiser

Une fois l'étape de l'analyse terminée, l'Accompagné va pouvoir exprimer ce qu'il sait de nouveau, ce qu'il a compris, par ce travail d'explicitation et d'analyse, et qui va pouvoir l'aider à répondre à sa question initiale.

L'Accompagnant l'aide à aller au bout de cette compréhension en lui posant des questions, chaque fois qu'il perçoit quelque chose de flou, de non abouti. Là aussi, cela demande à l'Accompagnant de ne pas penser à la place de l'Accompagné, mais de lui faire préciser ce qui semble peu précis, lui faire compléter ce qui semble peu complet, lui faire concrétiser ce qui semble trop abstrait ou global.

Les autres participants sont ensuite invités à formuler leurs propres connaissances nouvelles ou consolidées. Ce temps de partage de nouvelle compréhension et de nouvelles connaissances de chacun est très important car il permet un enrichissement mutuel. Je vois souvent des personnes prendre des notes en écoutant leurs collègues à cette étape du processus. C'est une sorte de fertilisation cognitive mutuelle, qui se renouvellera au cours des étapes suivantes.

Ici, l'important est que chacun ait à l'esprit "J'ai quelque chose à faire de ce que les autres disent, décrivent, analysent, construisent comme connaissances. J'ai à laisser ce qui est dit faire écho avec mon expérience, à faire des liens avec des situations que j'ai pu rencontrer, à me demander si je comprends comme eux, si ce qui est dit pourrait m'être utile".

1.5 Se donner des axes d'action

L'Accompagné exprime en premier les pistes d'action qu'il lui semblent pouvoir mettre en place ou les actions qu'il a déjà mises en oeuvre mais qu'il mobilisera consciemment dans des situations similaires. A cette étape il s'agit de se donner de grandes pistes d'action, sans les développer et d'en lister plusieurs (une par nouvelle connaissance, par exemple). L'idée est qu'il n'y ait pas qu'une seule solution pour agir, pas une seule bonne manière d'agir.

Les autres participants peuvent ensuite ajouter les pistes d'action qu'ils imaginent pour la situation décrite ou pour des situations similaires. Il arrive aussi qu'ils indiquent des pistes d'action pour d'autres

situations, d'autres difficultés, auxquels ce travail leur a fait penser. C'est ce qu'il y a de remarquable, dans cette Pratique Réflexive collective : une situation concrète apporte quelquefois des éclairages à des situations qui n'ont qu'en partie à voir avec elle. L'Accompagnant peut éventuellement enrichir ces pistes d'action. Là encore, il veille à ce que son apport n'étouffe pas les propositions des participants.

1.6 Imaginer concrètement comment faire

Comme dans un accompagnement individuel, l'Accompagnant aide l'Accompagné à décrire comment il s' imagine concrètement rejouer sa partition, s'il avait à la rejouer ou comment il va la jouer dans une situation similaire à venir. Comme pour l'accompagnement individuel, et selon les éléments recueillis dans l'étape descriptive, il s'appuie sur les schémas des satellites de l'action de Vermersch et sur des niveaux logiques de Dilts⁸ pour confronter l'Accompagné aux éléments contextuels et personnels qui ont pu être des freins dans l'expérience décrite, de façon à aider l'Accompagné à formuler des actions qui contournent ou dépassent ces freins.

Les autres participants et l'Accompagnant peuvent éventuellement faire des propositions d'actions précises et concrètes, qui n'auraient pas été proposées par l'Accompagné. En dernier ressort, c'est l'Accompagné qui décidera, pour lui-même, s'il "prend" ou non ces propositions complémentaires, sans qu'elle ait à le dire ni à le justifier.

L'Accompagnant conclut la séance en demandant à chacun de formuler, s'il le souhaite, ce que cette séance lui a apporté, pour sa propre pratique. Le contenu de cette prise de parole peut aussi bien concerner la pratique professionnelle que la pratique apprenante ou la Pratique Réflexive. La difficulté ici est d'éviter les commentaires "c'était bien, c'était intéressant, c'était trop long" et de rester dans la construction de compétences "ça me conforte dans l'idée que je fais bien de prendre le temps de préciser au jeune pourquoi je suis là" ou "je me dis que la prochaine fois que je rencontrerai ce type de situation je serai attentif à ...".

Si le travail réflexif a porté sur la manière d'apprendre, l'étape précédente a souvent donné l'occasion aux Apprenants de découvrir qu'il existe plusieurs manières de faire pour comprendre, mémoriser, contrairement à ce qu'ils croyaient. Il ont compris que leur manière d'apprendre a un impact sur leurs résultats, sur leur pratique. Ils peuvent donc maintenant inventer ou choisir une manière d'apprendre qui sera du "meilleur rapport qualité/prix", c'est-à-dire le meilleur rapport entre l'effort demandé et le progrès potentiel. En effet, il est plus facile de mettre en oeuvre ce qui coûte le moins en termes d'effort et de changement dans ses habitudes et qui aura le plus d'effets bénéfiques sur les résultats.

C'est aussi le moment où les personnes qui ont éventuellement adopté une position d'observateurs vont pouvoir dire ce que cette observation leur a permis de comprendre ou d'apprendre à propos de la Pratique Réflexive (et seulement cette pratique). Il ne s'agit pas de revenir sur le contenu de ce qui a été travaillé, mais sur la méthode utilisée. Il ne s'agit pas de critiquer cette méthode, mais de dire en quoi chacun sort enrichi, ce qu'il a mieux compris, ce qu'il a appris, à propos de la Pratique Réflexive.

Il est intéressant, dans un but d'évaluer le confort des participants et d'améliorer sa pratique d'Accompagnant de garder un petit quart d'heure pour avoir leur retour sur leur appréciation de la séance, en terme de déroulement et non plus de contenu.

1.7 Le faire

Comme pour l'accompagnement individuel et selon le contrat passé entre l'Accompagnant et les Accompagnés, la mise en oeuvre de ce qui a été imaginé comme des actions possibles appartient à l'Accompagné. L'Accompagnant peut éventuellement assurer le suivi avec un calendrier de rencontres pour faire le point sur l'efficacité de ces nouvelles stratégies si c'est dans sa mission pédagogique ou si l'Accompagné le lui demande.

2 Avec une équipe

Le débriefing d'équipe, ce type de débriefing se rencontre rarement dans les formations, pourtant il a toute sa place dans le travail d'équipe professionnelle ensuite (de soignants, de pompiers, d'éducateurs,

⁸ Voir chapitre 2 du livre La Pratique Réflexive, déjà cité.

...). Il est donc utile que les étudiants apprennent à pratiquer ce genre de Pratique Réflexive, pour en être capables quand ils seront devenus professionnels.

L'équipe, selon Mucchielli, se caractérise par une "convergence des efforts pour l'exécution d'une tâche qui sera l'œuvre commune"⁹. L'ensemble de l'équipe a vécu un moment commun (souvent -mais pas toujours- dans un même lieu et au même moment, toujours vers même but). Mais chacun l'a vécu de son point de vue, subjectif. C'est la somme de ces vécus subjectifs qui a contribué au résultat collectif. Par exemple l'intervention des pompiers, la prise en charge d'un patient par une équipe mobile, le travail en collaboration de plusieurs éducateurs, ...

Le débriefing d'équipe porte sur cette unique tâche collective, qui est décrite d'après les différents points de vue (vécus subjectifs, tous aussi respectables et utiles les uns que les autres), afin que l'équipe puisse analyser comment elle en est arrivée collectivement à ce résultat. Elle pourra ensuite en tirer les enseignements nécessaires pour améliorer ses pratiques professionnelles, notamment en matière d'organisation et de communication, et construire des compétences collectives.

2.1 Contractualiser

Le principal enjeu, dans l'ouverture des séances de débriefing d'une équipe est que chacun comprenne l'intérêt que l'équipe a à travailler avec cette méthode. Le danger est que chacun se focalise sur les erreurs de ses collègues. Or, toute situation comporte des actions réussies et d'autres moins bien réalisées. Il importe donc d'aider l'équipe à aborder le débriefing avec cet état d'esprit : apprendre de cette expérience singulière, grâce à ce qui a été réussi et à ce qui l'a moins été.

Dans le cas d'un travail d'équipe, de nombreux moments peuvent être sources d'enseignements. Il va donc falloir faire des choix, car une tâche collective ne peut pas être décrite et analysée dans sa totalité, par tous les protagonistes dans le temps habituellement consacré à la Pratique Réflexive.

Pour favoriser les choix des participants, ma méthode consiste à

45. noter sur un tableau la chronologie des grandes étapes (éventuellement repérées par l'équipe elle-même), et à les placer sur une ligne horizontale,
46. demander ensuite à chaque coéquipier de choisir deux moments (un moment où il estime que l'équipe a plutôt bien fonctionné et un moment où il n'a pas été satisfait de la manière dont l'équipe a travaillé ou par le résultat atteint) et de situer ces deux moments sur la ligne chronologique au tableau
47. à faire choisir par l'équipe, parmi tous ces moments, celui (ou ceux) sur lesquels elle aimerait travailler en priorité (le moment choisi par le plus grand nombre sera le plus motivant pour l'équipe). Si la durée de la séance le permet, il est intéressant de travailler sur un moment réussi et sur un moment à améliorer. Cela a un effet bénéfique pour la cohésion de l'équipe de repérer comment elle fonctionne bien.

Une fois ce choix réalisé, l'étape 2 peut commencer.

2.2 Recueillir des données

L'intérêt du recueil de données à plusieurs voix, dans le débriefing d'équipe, permet d'avoir une connaissance de la situation et du déroulement des événements, vus sous plusieurs angles : qui faisait quoi, comprenait quoi, visait quoi, pensait quoi, à un moment donné ? Et comment chacun le faisait-il ?

Avec les techniques d'explicitation, non seulement la personne qui décrit son vécu s'informe de toute la part pré-réfléchie de son expérience, mais en même temps elle informe les autres protagonistes de son vécu : ce qu'elle a perçu, ce qu'elle a compris, ce qu'elle a pensé, ce qu'elle a voulu, ce qu'elle a attribué comme pensées ou comme intentions à ses collègues. Ces regards croisés donnent une vision complète des actions mais aussi des interactions, des inter-relations de la situation. Ce partage de vécus subjectifs donne déjà une belle lisibilité des événements et de leur enchaînement.

C'est toujours fascinant d'accompagner une équipe dans ce descriptif à plusieurs voix, car les incompréhensions se dissipent, les interprétations s'effacent et chacun comprend mieux l'enchaînement des

⁹ Mucchielli Le travail en équipe ESF, formation permanente en SH, 1984.

actions et des interactions.

Cette étape demande de la vigilance de la part de l'Accompagnant pour que :

- les personnes parlent en "JE", exprime leur propre vécu, leur propre compréhension de la situation sur le coup, sans s'adresser à un collègue en "TU", en "Vous" ou en il(s) (par exemple "J'ai eu l'impression que X hésitait" et non "Tu as hésité" ni "Il a hésité", car seul X peut dire ce qui se passait pour lui, à ce moment-là et s'il hésitait ou se concentrait, ou attendait un signe de quelqu'un, ...).
- la verbalisation est descriptive et neutre, sans interprétation a posteriori. Mais les interprétations, faites sur le coup, dans la situation évoquée, peuvent être décrites (par exemple "J'ai pensé qu'elle préférerait que je le fasse", "J'ai pensé qu'elle était en colère car je la voyais qui criait très fort en me montrant du doigt" mais pas "Elle était en colère contre moi" car seule la personne concernée pourra nommer ce qui se passait pour elle, à ce moment-là).
- chaque personne actrice d'un moment décrit peut demander à insérer la description de son propre vécu. Cela demande de très bons indicateurs temporels ("Au moment où nous avons ouvert la porte de l'appartement" ou "Au moment où je l'ai aidée à se tourner sur le côté") et c'est l'animateur qui distribue la parole.
- chaque participant peut éventuellement questionner une autre personne de l'équipe pour lui faire décrire son action ou les satellites de l'action ("Quand tu as fait telle chose, ou dit telle chose, qu'est-ce que tu visais ? Ou comment tu savais que ... ?")

Le rôle de l'animateur est ici de permettre à chacun de décrire son vécu et à tous d'entendre la description de chacun, pour se représenter l'activité collective, non seulement dans les gestes mais aussi dans toute la part non visible de l'action collective, la pensée, le raisonnement, les intentions, la compréhension subjective de la situation sur le moment Tous, animateurs et membres de l'équipe, repèrent les moments clés du déroulement de la situation, pour les proposer comme axes de lecture et d'intelligibilité, au moment de l'analyse.

L'une des difficultés, dans ce genre de débriefing, tient au fait qu'une personne semble souvent responsable du résultat atteint : "celle qui a fait la faute" ou "celui qui a mis le but". La pratique réflexive en équipe vise à comprendre comment une équipe a permis que cette personne-là fasse cette faute-là ou réussisse ce but-là, à comprendre comment chacun a contribué à ce que cette personne fasse la faute ou marque un but : problème de communication, mauvaise évaluation des capacités ou des compétences, non prise en compte du niveau de formation d'un étudiant, ou bonne organisation, bonnes communications, bonnes prises de repères,

2.3 Prendre de la hauteur, analyser

Une fois les éléments descriptifs recueillis, chaque membre de l'équipe peut proposer sa propre analyse, sa propre compréhension du processus collectif qui a conduit au résultat. J'encourage l'encadrement à proposer ses propres grilles de lecture au milieu des autres, comme je le fais pour les miennes, de façon à ne pas leur donner une valeur plus importante qu'à celles des autres participants.

Il arrive que ce temps d'analyse déplace l'appréciation initiale d'une action collective. Par exemple, plusieurs personnes n'étaient pas satisfaites de telle action (parce qu'elles avaient eu l'impression de perdre du temps) mais après analyse, elles prennent conscience que cette perte de temps a été bénéfique pour la suite du travail collectif.

Il arrive que je propose à l'équipe de lister les grilles de lectures possibles et de les hiérarchiser en fonction de la question initiale, avant d'analyser l'expérience dans l'ordre qui aura été établi par l'équipe (par exemple : la communication, la collaboration, l'organisation, les gestes techniques, ...).

Cette étape se termine quand toutes les propositions d'analyse ont pu être exprimées, certaines en faisant naître d'autres.

2.4 Modéliser, conceptualiser

L'équipe est ensuite appelée à définir ce qu'elle sait de nouveau. Chacun va contribuer à cette formalisation. Il n'y a pas d'ordre pré-établi à cette prise de parole, la formulation par l'un provoquant souvent la formulation d'un autre. L'Accompagnant veille à ce que ces connaissances soient énoncées de manières positives, pour qu'elles deviennent des ressources pour agir (Par exemple, "Dans ce cas, définir

l'objectif commun est prioritaire pour la rapidité de la réalisation" et non "L'important pour être rapide n'est pas d'agir tout de suite"). Car dire ce qui n'est pas ne dit pas ce qui est. Ici aussi, l'Accompagnant encourage à développer tout ce qui lui semble flou, incomplet, trop abstrait. Les autres participants peuvent aussi demander des clarifications quand le sens de ce qui est énoncé leur échappe.

2.5 Se donner des axes d'action.

Ici, l'équipe construit ensemble les pistes d'action correctives, si la situation a plutôt mal fonctionné ou établit les points clés de "bonnes pratiques", si la situation a été bien gérée. Cette formulation énonce des actions, de manière chronologique, en précisant qui fait quoi quand.

2.6 Imaginer comment faire concrètement

Guidée par l'Accompagnant, l'équipe revient sur les moments clés de son action collective pour définir de manière fine, concrète et coordonnée la façon dont elle aurait pu réaliser la tâche ou de la manière dont elle la gèrera une fois prochaine, chacun reprenant à son tour ce à quoi il fera(it) attention, la manière dont il communiquera(it), etc ..

La réussite de cette étape se perçoit si chacun visualise sa propre action en coordination avec ses collègues et perçoit mentalement que c'est possible et efficace de le faire. S'il y a encore un sentiment de hiatus, chacun peut apporter les freins qu'il pressent, pour qu'ensemble l'équipe trouve des solutions concrètes et réalistes pour dépasser ces freins.

La conclusion de ce temps est l'occasion d'échanger sur ce que ce travail a permis de comprendre ou d'apprendre sur la Pratique Réflexive d'une équipe (que certains appellent team building) et sur la manière de la mettre éventuellement en oeuvre sur le terrain.

Ici aussi, un temps d'échange sur le déroulement de la séance peut permettre à l'Accompagnant de recevoir des informations sur le vécu des participants au cours de cette séance qui l'aideront à améliorer sa pratique lors de séances ultérieures.

2.7 Le faire

Comme pour les individus dans un groupe, le faire appartient à l'équipe. C'est elle qui va, en principe, mettre en oeuvre ce qu'elle s'est fixé comme axes d'action et manière d'agir et qui va réguler cette nouvelle manière d'agir en collectif. Selon les cas, l'Accompagnant assurera ou non le suivi de cette nouvelle pratique et ces nouvelles compétences collectives.

3. L'action et la vigilance de l'Accompagnant dans ce type de pratique Réflexive (groupes et équipes)

Le premier point sur le quel je souhaite insister est l'importance d'avoir confiance dans le processus et dans ce qu'il va produire. Je suis souvent saisie d'inquiétude, dans les premières minutes de retours d'expériences et de témoignages de situations professionnelles. Ce qui est décrit me paraît en effet tellement insoluble. Mais je sais que le processus, mis en oeuvre dans son intégralité, apportera de nouveaux éclairages qui conduiront à trouver des réponses nouvelles. Et le déroulement de la séance le confirme toujours. Plusieurs participants à des séances d'analyse de pratique m'ont même dit que le travail à propos d'une première situation leur avait déjà apporté des éclairages nouveaux sur la situation, d'un tout autre registre, qu'ils avaient présentée dans le tour de table initial.

Voici les points de vigilance pour l'Accompagnant et ce qu'il fait à chaque étape.

3.1 L'Accompagnant contractualise la rencontre

- Est explicite sur les objectifs, la méthodologie, les étapes et la durée de chaque étape, le rôle de chacun (Accompagné, Accompagnant, Tierces personnes).
- Est attentif aux signes d'adhésion ou de décrochage.
- Prévoit une progression dans ses attentes en matière de qualité de la Pratique Réflexive, au fil des séances et n'est pas trop ambitieux pour les premières séances.
- Se positionne comme animateur, plus que comme formateur ou comme enseignant.
- Note la question initiale au tableau, pour chaque cas travaillé et s'assure que la réponse qui est à construire "appartient" à celui qui la pose.
- Veille impérativement à ce que toutes les étapes du processus soient réalisées (donc gère le temps et

les prises de paroles, canalise la parole des trop bavards, sollicite la parole des silencieux et décide des moments opportuns pour passer à chaque étape suivante).

Exemple de contrat que j'ai passé avec une équipe de formateurs en formation, après une intersession d'un mois et demi où ils étaient censés expérimenter le processus de Pratique Réflexive auprès de leurs étudiants¹⁰ :

"L'intérêt de pratiquer un retour d'expérience après l'intersession est double : vous permettre de 1) revenir sur vos expériences dans l'intersession, 2) et d'observer comment j'anime un retour d'expériences en collectif."

Introduction de ce temps de Pratique Réflexive : "Ce que je vous propose c'est de laisser revenir une situation où vous avez mis en oeuvre le processus de Pratique Réflexive avec vos étudiants et sur laquelle vous aimeriez travailler avec l'équipe (soit parce que vous avez rencontré des difficultés, soit parce que vous trouvez que vous l'avez plutôt réussie, soit parce que vous avez des interrogations à propos de cette situation) Je vous propose d'y réfléchir individuellement 5 minutes. Quand vous l'aurez en tête, vous pourrez décrire succinctement cette situation et formuler la question qui guidera notre travail. Je vous propose que cette question commence par "Comment je ...". Le "comment" oriente sur l'agir, le "je" oriente vers votre pratique. Ça peut être "comment je pourrais ... pour ..." ou "Comment j'aurais pu...pour ..." ou même "comment j'ai fait pour réussir telle chose". Le "pour" indique l'objectif visé (atteint ou non) de l'action. Avez-vous des questions ? Non. Je vous laisse donc un petit moment pour retrouver tranquillement une situation."

3.2 L'Accompagnant recueille les données

- Introduit cette étape en rappelant ses objectifs et sa méthodologie.
- Pose des questions et laisse poser des questions. Le dosage de cette répartition est subtile ; il est important que le recueil de données soit pertinent, si on veut que les étapes suivantes soient riches. C'est la raison pour laquelle il m'arrive de commencer par mon questionnement pour proposer ensuite aux participants de questionner d'autres éléments que je n'aurais pas fait décrire.
- Prend ou non quelques notes. Les participants à mes formations me demandent souvent s'il est pertinent de prendre des notes. Personnellement j'en prends quelques-unes, ponctuellement, ce sont les mots de la personnes, pour pouvoir m'appuyer dessus au moment de l'analyse. Ce sont donc les éléments qui me semblent saillants et en lien avec la problématique. Je veille cependant à garder mon regard sur la personne pour l'encourager à poursuivre et pour percevoir certaines informations non verbales qui pourraient être utiles à ma représentation de la situation (gestes, mimiques, grimaces, ...).
- Gère les prises de paroles.
- Veille au respect des règles énoncées.
- Fait reformuler une question fermée pour qu'elle soit ouverte.
- S'assure que le questionnement d'une personne est allé au bout de ce qu'elle voulait recueillir.
- Veille au calage temporel des descriptions individuelles (chacun parle-il bien du moment T ?)

3.3 L'Accompagnant aide à prendre de la hauteur, à analyser.

- Introduit cette étape en rappelant les objectifs et la méthodologie (la formulation des phrases d'introduction aux prises de parole, notamment).
- Distribue la parole.
- Insère ses propres propositions au milieu des propositions des participants, en rappelant que c'est une manière de comprendre, parmi d'autres.
- Encourage l'Accompagné et les participants à la précision.
- Questionne l'Accompagné et les participants pour leur faire préciser à quel contenu, recueilli dans l'étape 2, ils font référence.
- Questionne l'Accompagné et les participants pour les aider à aller au bout de ce qu'ils souhaitent exprimer, jusqu'à une énonciation claire et compréhensible.

Étapes 4, 5, 6 : L'Accompagnant aide à modéliser, à conceptualiser + à définir des axes d'action + à imaginer comment faire concrètement.

- Introduit ces étapes en rappelant les objectifs et la méthodologie : il est préférable, ici, pour percevoir la logique des actions qui vont se dessiner, de laisser la personne qui prend la parole développer son propos au fil des trois étapes, c'est-à-dire des connaissances nouvelles jusqu'aux actions concrètes

¹⁰ Ce contrat est transposable pour un groupe d'étudiants, seule l'activité mise en oeuvre dans l'intersession aura été différente

qui vont en découler.

- Questionne l'Accompagné et les participants pour les aider à être concrets dans la description des actions nouvelles et à mettre en oeuvre
- "Oppose" aux actions nouvelles proposées ce qui avait éventuellement été un frein à la mise en oeuvre dans l'expérience passée, pour faire valider par celui qui propose ces actions nouvelles qu'elles prennent bien en compte ces obstacles concrets et réels.
- Encourage l'Accompagné à écouter son sens corporel (venir en contact avec une sensation particulière à l'intérieur de soi)¹¹ pour valider la faisabilité des conseils qu'il se donne à lui-même.

Pour conclure

- Demande à chacun d'exprimer ce que la Pratique Réflexive sur l'expérience traitée
 1. lui a appris, ou ce qu'il a compris de nouveau ou de différent
 2. ce que cela va apporter de nouveau dans sa pratique personnelle.

3.7 Au moment du "faire"

L'Accompagnant assure le suivi des nouvelles pratiques, de manière plus ou moins rapprochée selon les besoins et la capacité réelle d'autonomie de l'Accompagné ou de l'équipe et selon le mandat qu'il a reçu.

Conclusion

Quelques points fondamentaux de ce processus nécessitent un réel apprentissage de la part des Accompagnants et sont parfois de véritables revirements dans la pratique des formateurs, des tuteurs et des cadres de proximité

Par exemple,

1. ne pas apporter de réponses immédiates aux Accompagnés, mais leur poser des questions sur leur expérience,
2. ne pas déverser de la connaissance, mais proposer un processus qui génère de l'intelligence des situations et des pratiques.

Pour que la pratique réflexive soit efficace, il importe :

- de partir de situations réelles et concrètes ;
- de passer par toutes les étapes ;
- d'objectiver le subjectif;
- de garder le cap donné par la question initiale ;
- de donner toute sa place au dialogue et à la collaboration entre Accompagné, Accompagnant et autres participants, chacun dans son rôle ;
- d'être attentif aux gestes mentaux que chaque étape nécessite.

¹¹ Selon Eugène Gendlin. Cf. <http://www.focusing.org/focusing-francais.html>

Une expérience en Lycée avec l'entretien d'explicitation

Annette Meunier Rivet

professeur de philosophie au Lycée Marguerite de Valois, à Angoulême ; le 20 septembre 2013.

Suite à une supervision organisée par Philippe PEAUD en mars 2010, avec un échantillon de tous les groupes qu'il avait formés à l'entretien d'explicitation, j'ai entrepris de proposer dans l'Établissement où j'exerce, Marguerite de Valois à Angoulême, un projet dit innovant sur la pratique de l'entretien d'explicitation au sein du lycée.

Le projet s'intitulait : *Pratiquer l'entretien d'explicitation dans le cadre de l'accompagnement personnalisé*. Il consistait à créer dans l'Établissement une petite cellule à la fois d'aide à la pratique de l'entretien d'explicitation des collègues et à leur formation, et d'aide aux apprentissages des élèves en difficultés. Cela est apparu d'autant plus pertinent que des heures d'« accompagnement personnalisé » ont été prévues pour chaque niveau et chaque classe ; et que les collègues sont, globalement, de plus en plus en demande face aux difficultés j'oserais dire croissantes des élèves.

La création de cette « cellule » a supposé d'avoir une personne « référent », qui pratique l'EDE (entretien d'explicitation) et intervient en accompagnement personnalisé comme en aide individualisée, et qui se trouve secondée, dans ces interventions, par les collègues volontaires, formés ou en cours de formation. Le référent accompagne ainsi les enseignants dans leurs pratiques, afin de la perfectionner et d'améliorer les moyens d'un accompagnement personnalisé, qu'il soit individuel, ou en groupe ; en classe aussi dans le cadre d'un cours ou de travaux pratiques. Cette cellule propose en outre des supervisions « locales » pour pouvoir discuter des cas rencontrés, des techniques de l'EDE, et des moyens nécessaires à chacun.

A ce jour, sur environ cent vingt collègues, il y en a vingt cinq formés à l'explicitation dans l'Établissement, dont la majorité au niveau deux, presque toutes disciplines confondues (les sciences étant cependant trop peu représentées), et compte-tenu des mutations et départs en retraite de quelques-uns qui étaient formés. Il y a eu, pour l'année 2012-2013, une demande de formation premier niveau avec un nombre d'inscriptions encore jamais atteint : seize demandes. Et pour l'année 2013-2014, un second niveau est en cours avec huit inscrits qui poursuivent donc leur formation.

Mais comment « pratiquer l'EDE dans le cadre de l'accompagnement personnalisé » ?

Nous allons d'abord examiner comment cette pratique porte ses fruits auprès des élèves et dans le repérage et la compréhension, pour les collègues, de leurs difficultés, puis comment elle porte ses fruits auprès des collègues eux-mêmes.

I/ Auprès des élèves -

Il y a différentes façons de mobiliser la pratique de l'entretien d'explicitation dans l'accompagnement des élèves, que cet accompagnement soit individuel ou personnalisé : elle vise à la fois **une aide individuelle et une aide collective**.

I a / Première visée : l'aide individualisée

Cette pratique des entretiens d'explicitation est primordiale pour une aide individualisée visant *les élèves en grande difficulté*, en échec scolaire ou semi échec, démotivés ou pas. J'entends par là d'une part ceux qui n'arrivent plus à faire leur travail et, d'autre part, ceux qui travaillent beaucoup mais obtiennent peu de résultats ou pas à la hauteur des efforts fournis.

Pour ce qui est des premiers, ceux qui n'arrivent plus à travailler, l'EDE donne la possibilité de cerner un état de la situation et de repérer les sources des difficultés :

- soit c'est un problème d'ordre psychologique et affectif, voire familial, ce qui ne peut pas être pris en charge par l'EDE mais il est alors possible d'orienter l'élève vers des services compétents ; l'accompagnement individuel, grâce à l'entretien, ne s'autorise que cette orientation.

- soit l'élève est complètement démotivé et deux types d'EDE sont envisageables :

- ou bien, suite à un EDE, on propose alors un entretien sur la définition d'un objectif

opérationnel pour envisager un projet, et les moyens nécessaires et réalistes par rapport à l'élève pour le réaliser (ce qui peut préciser une orientation, mais aussi l'objectif de l'examen final lui-même) ;

- ou bien la « fertilisation croisée » où l'élève peut, d'une part, évoquer ce qu'il sait bien faire (travail sur l'image positive de soi) et, d'autre part, envisager de transférer ce qu'il sait faire sur ce qu'il ne sait pas encore faire, afin de sortir de l'échec.

- soit il s'agit d'un problème concernant des troubles de l'attention, de la concentration et de l'orientation : il est possible, par l'EDE « classique » de mettre en évidence ces troubles dans la description de la façon dont l'élève s'y prend pour effectuer une tâche. Si la personne qui pratique l'EDE est formée aussi à la remédiation de ces troubles, elle peut proposer des exercices, si elle ne l'est pas elle est alors à même d'orienter l'élève vers la personne ou le service compétents.

Pour ce qui est des élèves plus motivés mais en échec malgré leurs efforts, c'est le cas le plus fréquent : une motivation et une disposition réelles pour travailler mais qui n'aboutissent pas.

- L'EDE « classique » permet à l'élève de **prendre personnellement conscience de son fonctionnement propre**, et de ce qui fait défaut à sa démarche. Ce qui aboutit à un « rééquilibrage » spontané de sa façon de procéder.

- Il est aussi alors possible de poursuivre les EDE à l'aide de la « fertilisation croisée » lorsque les difficultés ne sont pas complètement résolues : elle permet d'appliquer le savoir-faire personnel de l'élève à la tâche demandée en trouvant le moyen de s'y adapter. Voir l'annexe 1 qui en retrace un exemple.

I b /Deuxième visée : l'aide collective.

La pratique de l'EDE peut s'avérer également être **une aide très utile en groupe**, à plusieurs niveaux : Au sein d'une classe entière et d'un cours, il est possible d'**améliorer la compréhension mutuelle** (enseignant-élève) en verbalisant la façon dont l'élève s'y prend, comme la façon dont l'enseignant s'y prend pour réaliser une tâche.

- Si c'est l'enseignant qui questionne l'élève, il prend une à deux minutes pour lui faire expliciter comment il s'y est pris. Et ses camarades découvrent par là même que tout le monde ne s'y prend pas forcément de la même manière : c'est une occasion de réfléchir à la sienne, très utile pour le succès des exercices en toutes les disciplines.

[Exemple : je commence – en cours de philo- à exposer la confrontation entre « l'empiriste » et « l'idéaliste », et j'inscris les deux noms au tableau en symbolisant la différence entre les deux par un égal barré. Une élève me demande alors de reprendre l'explication car :

2. « empiriste, pour moi, c'est péjoratif... » Surprise des autres élèves et de moi-même, - mais je ne vois pas en quoi c'est péjoratif ! » lui rétorque un camarade.

3. « explicitez-nous cela... » commençai-je à dire - coupée par un autre élève :

- « pourquoi c'est... »

- « pas pourquoi, dis-je, mais **comment c'est péjoratif pour vous ?** »

- « ...ben...parce que...oui c'est en cours de français l'année dernière...on a vu l'idéalisme et pour moi l'idéalisme c'est l'humanisme, et c'est mélioratif...donc empirique qui s'y oppose....c'est...enfin c'était péjoratif... mais...je vois que c'est pas la même chose... » oui elle le voit : « c'est...c'était », la confusion n'est plus présente ; et tous ses camarades sont songeurs, ce qui leur a paru aberrant, une minute auparavant, trouvait son origine et son sens.]

- Si c'est l'élève qui questionne, il a alors reçu au début de l'année, de son enseignant, le modèle des questions d'explicitation qu'il peut lui soumettre pour comprendre comment son professeur s'y prend dans la tâche proposée, et lui faire ainsi expliciter la manière dont il s'y prend. Exercice très formateur quand on est professeur de philosophie car l'explicitation de l'abstraction ne manque pas de sel !

[Les deux questions qui m'ont été le plus posées sont « comment vous pensez que... ? » et « à quoi vous savez que... ? »]

On peut ainsi envisager que la pratique de l'explicitation soit la seule compétence de l'enseignant ; mais aussi que la pratique de l'explicitation devienne, de façon rudimentaire, une compétence de l'élève. Celui-ci apprend à poser des questions pertinentes, et à observer du coup ce qui lui est proposé en réponse.

Assez spontanément j'ai observé que les élèves utilisent alors cette méthode à l'égard de leurs camarades quand ils ne comprennent pas une intervention ; plus aisément qu'ils ne l'emploient vis-à-vis de leur professeur : cela demande plus de temps. Mais comprenant le sens de cette démarche, toujours accompagnée par moi et facilitée au maximum – en rassurant les élèves par le rappel qu'ils ont le droit

de questionner leur professeur, j'ai constaté que les explications devenaient des explicitations de ma propre démarche et, du coup, un appel de la part des élèves eux-mêmes à les aider à expliciter leur propre façon de penser : [« moi je sais pas le voir autrement...comment vous faire comprendre ?...et comment je peux comprendre ce que vous me dites si je sais pas le voir autrement ? »...et là je cherche....]

Cette utilisation mutuelle de l'explicitation suppose au début de l'année **un contrat de communication** qui explique cette technique d'explicitation, pose l'objectif mutuel de son usage, la définition des questions principales à soumettre en donnant leur sens. Cela permet aussi de fédérer un peu une classe ou un groupe ; et ce dit « contrat » peut valoir pour plusieurs enseignants d'une même classe, ou un seul qui le pratique et délimite clairement pour les élèves son champ d'action.

Cela dit ce n'est pas magique : l'ayant appliqué avec une classe de Terminale Arts plastiques, le bénéfice était intéressant au début mais entre la faiblesse des élèves et des rancœurs de longue date entre eux, j'estime que le contrat n'a pas bien fonctionné. Et que j'en suis responsable dans la mesure où j'aurais dû décomposer ce contrat selon les différents moments de l'année, voire selon les différentes tâches effectuées : le contrat n'a pas d'effet à long terme sur ce type de classe, et peut-être même quelle que soit la classe. Il me semble plus pertinent de proposer un contrat de communication par tâches et par périodes de l'année, selon sa propre organisation..

I c / Plusieurs modalités d'explicitation sont possibles selon les heures de classe ou de groupe :

Au sein du cours lui-même :

- J'ai donc moi-même utilisé l'explicitation de réponses données en cours par les élèves, qui ont timidement utilisé aussi de temps en temps ce mode de questionnement à mon égard quand ils se sentaient déroutés par mes propos.

- J'ai également mené une explicitation du « morceau de cire » de Descartes par l'usage de pâte à modeler, inspirée par les travaux de Ronald D. Davis sur l'apprentissage et ceux de Pierre Vermersch sur l'explicitation. Il s'agissait de faire faire aux élèves tout d'abord un « moi » en pâte les représentant symboliquement ; puis le modelage d'une bougie ; puis de les mettre en observation du rapport entre le moi-modélé et la bougie qu'il est censé percevoir. Ceci permet dans un premier temps une projection de la réflexion dans un contexte extérieur observable. Puis chacun a du « écraser » sa bougie, comme si elle avait fondue (approchée tel un morceau de cire près du feu), et recommencer l'expérience d'une observation, nouvelle, cette fois en rapport avec la précédente. Sans avoir lu le texte de Descartes, et par le questionnement et l'explicitation guidée de ces observations, les élèves ont retrouvé et les arguments de la permanence du moi face à la diversité des données des sens et le changement des choses sensibles, et l'idée que cependant le moi-vivant change forcément. Est née alors l'interrogation sur ce paradoxe d'un moi qui change et qui ne change pas au sein de la perception. C'est une introduction à la lecture d'un texte difficile et une expérience qui ouvre la réflexion sur le sujet.

Finalement, face aux difficultés des élèves à conceptualiser, j'ai poursuivi l'expérience sur la notion de langage : créer un objet qui n'existe pas, pour lui donner un nom qui n'existe pas, et réfléchir alors à ce qu'est un signe (signifiant et signifié), une signification, un sens, et la représentation d'un objet fait par soi ou bien fait par un autre. Toutes les notions d'un programme de philosophie peuvent être ainsi le lieu d'une modélisation (créer pour chaque élève le modèle de ce qu'est pour lui une expérience, une idée, un rapport). Mais c'est aussi envisageable dans les autres disciplines où le travail sur les mots donne toujours accès à l'idée et à une représentation que l'élève doit s'approprier.

Les questions d'explicitation sont alors un précieux outil pour guider l'expérience des élèves.

A la suite d'un EDE :

L'entretien sur **l'objectif opérationnel** peut très bien être réalisé, dans un premier temps, par un écrit qui amène l'élève à définir d'abord pour lui-même son projet et ses moyens, afin de réfléchir sur son orientation. L'individualisation vient après si c'est nécessaire.

Il est possible en outre d'adapter ce type d'entretien à une tâche particulière que les élèves ont à effectuer, pour qu'ils prennent le temps de réaliser ce dont ils ont vraiment besoin pour y arriver : c'est un cadre valable pour toutes les matières enseignées.

Un questionnement élaboré à l'écrit :

L'explicitation peut être aussi un questionnement élaboré à l'écrit qui puisse mettre en évidence les difficultés rencontrées par une classe entière ou un groupe dans la gestion de leur temps, de leur travail, de leurs activités, offrant au professeur principal un moyen de mettre en évidence leurs besoins.

Cette expérience a été réalisée en seconde sportive cette année par **Marie-Pierre Villard** que je remercie pour son dynamisme et cette application tout à fait constructive. La procédure de ce questionnaire se trouve en annexe 2.

Donner aux élèves la compétence de pratiquer cette méthode d'explicitation :

En outre, sur l'idée de donner aux élèves la compétence de pratiquer eux-mêmes d'explicitation, l'heure d'accompagnement est bienvenue car on peut prendre le temps de leur apprendre la technique, puis de *les mettre en exercice les uns vis-à-vis des autres*. Comment ? Sur un exercice donné par l'enseignant (quelle que soit la matière) tous les élèves le font. La « solution » est donnée par l'enseignant sans commentaire. Les élèves qui n'ont pas trouvé la bonne solution mettent en explicitation ceux qui l'ont trouvée. Ils se retrouvent soit deux par deux, soit trois par trois. Ils sont alors en position de rechercher pour les uns comment ils ont fait pour y arriver (les interviewés), pour les autres (les intervieweurs) comment leurs camarades s'y sont bien pris pour y arriver et comment donc eux-mêmes (par effet miroir) n'y sont pas parvenus.

C'est un travail en autonomie supervisé par l'enseignant. Et il concerne tous les types d'exercices, dans toutes les disciplines que les élèves peuvent rencontrer.

II / Au près des enseignants -

Voyons enfin quels fruits porte cette pratique de l'EDE au cœur même de la pratique enseignante : comment les collègues estiment eux-mêmes l'apport de ces techniques du point de vue professionnel ? Je leur laisse la parole :

Marie-Pierre :

« L'apprentissage de la technique d'explicitation m'a permis de modifier mon rôle de professeur principal en seconde qui est le mien depuis 2006.

En effet, les moments de vie classe que nous devons créer pour suivre les élèves et les guider pour une orientation juste sont nécessaires pour cerner les personnalités de chacun et s'appuyer sur leurs forces et faiblesses pour construire des parcours individualisés. Malheureusement, il reste assez compliqué de comprendre toutes les individualités quand elles sont 25 dans un seul groupe.

J'ai donc transposé le questionnaire « oral de l'explicitation » à l'écrit en ciblant la première partie de la procédure et suis restée sur les actions qu'ils mettaient en place pour organiser leur travail. (Je n'ai pas pu aller jusqu'à la « fertilisation croisée », ni le « transfert »)

La classe avec laquelle j'ai expérimenté ce questionnaire était une classe à option sport (foot, kayak, handball) donc des élèves qui doivent s'organiser pour allier études, entraînements quotidiens et compétitions intensives pendant les week-ends.

Il s'avère que les élèves ayant des résultats très corrects avaient, par eux-mêmes, répondu à la question « comment ». Ils ont pris conscience avec le questionnaire de leur organisation et ont déterminé qu'ils devaient la conserver.

Le plus intéressant a été dans l'échange qu'ils ont fait avec ceux qui, à l'issue du questionnaire, se rendaient compte que leur organisation était extrêmement anarchique. Logiquement, ce sont aussi ces derniers qui mettaient en avant le fait d'être fatigués, voire épuisés par le rythme soutenu de la section et qui, malheureusement, obtenaient des résultats très moyens ou faibles.

A terme, je pense qu'ils ont compris que leur organisation, plus que pour l'élève lambda, était primordiale dans le bon fonctionnement de leurs études en seconde. Ils pensaient être organisés mais, en écoutant quelques points précis des exposés de ceux qui géraient mieux leur temps, ils se sont rendu compte qu'ils pouvaient modifier certains critères (comme par exemple, se ménager des plages obligatoires de travail-2 ou 3 heures- pour s'avancer dans leur travail le week-end).

Ce qui est assez curieux avec l'explicitation, même de mon point de vue, c'est que l'élève parvient à dire lui-même une évidence mais, de l'entendre de sa propre bouche, se l'approprie et ne peut que l'accepter.

Il me semble que ces prises de conscience ont été bénéfiques et que certains ont su s'arrêter sur leur organisation et la modifier. Cinq d'entre eux n'ont pas souhaité répondre au questionnaire et m'ont redonné la feuille lorsqu'ils ont entendu la phrase d'ouverture « si vous en êtes d'accord, je vous propose de revenir sur ... ». Les autres n'ont refusé aucune mise en évocation et se sont prêtés à l'entretien écrit de manière très studieuse. »

Christophe :

« Quelques mots pour l'usage que j'ai pu faire de l'explicitation : Dans les entretiens d'abord : quelques entretiens (6 ou 7) et la conscience que c'est une technique qui nécessite elle-même la répétition. J'ai

essuyé deux "échecs" réels (pas de vraie prise de conscience du faire). Les autres ont bien fonctionné, ayant donné confiance en soi (à la sortie de l'entretien au moins !) à l'élève en question. L'expérience en situation pédagogique ensuite : - Là, de vrais acquis et quelques cas d'explicitation en cours d'une ou d'un élève qui, par l'entretien en cours, devant les autres, s'est révélé à lui-même son mode singulier d'apprentissage. Expérience apparemment très profitable pour toute la classe !- L'idée d'un atelier de philosophie et non plus d'un cours : usage d'expériences manuelles (l'élève plante un clou dans un morceau de bois ; les autres doivent restituer la façon dont l'élève s'y est pris -description la plus fine possible-, inspiré des questions d'explicitation. Thème de la technique et de ce que l'objet technique impose comme posture en retour du corps et de l'esprit) ; usage d'objets symboliques permettant de décrire un comportement collectif de la classe (Un sarment de vigne pour chaque élève, description du sarment et réalisation d'une structure sur une table -qui symbolisera et imagera la classe à un moment "T" de l'année scolaire- ; réflexion sur le symbole, ce qu'il est, et nécessité d'en expliciter le sens ; il y eu un retour psychologique sur la classe très intéressant surtout pour cette classe "dure"). Les différents stages et l'expérimentation m'ont été indiscutablement profitables même si l'explicitation en entretien personnalisé m'apparaît un investissement long, difficile et exigeant. Il est difficile de "suivre" un élève en particulier vu le nombre. Il y a un risque de dérive "psychologisante" dont il faut bien se garder de plus. Certains élèves ne peuvent profiter de cette aide vu leurs difficultés méritant un suivi d'une autre nature. »

Pauline :

« 1. Concernant l'aide, l'accompagnement personnalisé, j'ai essayé d'appliquer les techniques vues en stage auprès d'une étudiante de BTS, au cours de deux entretiens d'explicitation ; cette étudiante aurait eu besoin de poursuivre cet accompagnement mais avec une personne compétente pour aider les élèves dyslexiques. Malgré tout, ces entretiens individuels m'ont permis de comprendre un peu mieux ce que pouvait ressentir un élève qui ne comprend pas ce qu'on lui demande et/ou qui ne parvient pas à répondre à ce que l'on attend de lui, malgré nos explications répétées, que nous pensons très "claires". Donc, par la suite, en cours, face à cette étudiante, je me suis efforcée ponctuellement de rechercher, d'imaginer des angles d'attaque différents pour présenter les choses, en cherchant notamment à "imaginer" davantage car j'ai compris que cette étudiante fonctionnait avec des images. J'ai constaté que cette façon de faire convenait aussi à d'autres étudiants. Il m'est arrivé ensuite de laisser aller mon imagination, ponctuellement, sans préparation, lorsque certains points ou consignes ont posé problème. 2. En classe, je constate que j'ai modifié ma façon de questionner, pas encore de façon systématique mais presque : plus de « pourquoi ? », mais le plus souvent : « comment ? » Et davantage de patience de ma part dans l'attente d'une réponse, d'une description précise de l'élève. Concernant le mode d'intervention, j'étais déjà convaincue avant le stage que l'on doit mettre l'élève en situation, le rendre actif et je mettais déjà cela en pratique, mais la formation a renforcé ma conviction et a ravivé ma volonté d'utiliser cette approche chaque fois que cela est possible. Cela m'a, d'une manière générale, permis de me rappeler la nécessité de rester toujours en éveil. »

Axelle : « La formation à l'entretien d'explicitation avait pour but premier de guider les élèves en échec sur leurs pratiques d'apprentissages et de mise en œuvre des savoirs. Cette formation a fait naître une interrogation personnelle : celle du fonctionnement de la mise en œuvre de mes propres savoirs.

En tant qu'enseignante, je me suis rendue compte que très peu d'outils permettaient de répondre à une difficulté ponctuelle d'identification de cette mise en œuvre, tout en offrant un retour réflexif sur le fonctionnement intrinsèque de notre personne, excepté l'EDE. L'entretien d'explicitation m'a permis de voir mon propre fonctionnement face à la connaissance, sous un autre jour. Le corollaire en fut un soulagement indicible, une légèreté nouvelle dans la pratique d'enseignant.

Je trouve que le corps enseignant est assez démuné face à sa propre évolution de la gestion des connaissances, si ce n'est le fait de pouvoir compter sur l'EDE. »

Laurence :

« J'ai suivi le premier niveau de formation à l'entretien d'explicitation en novembre 2010 et le deuxième niveau en décembre 2011. Depuis j'essaie de pratiquer ces entretiens de manière individuelle, avec mes élèves, mes collègues ainsi que sur moi-même avec l'aide d'autres collègues.

Expérience personnelle

L'expérience que j'en ai m'a permis d'évaluer la pertinence et l'efficacité de ce dispositif qui nous permet de prendre conscience:

IV. des mécanismes d'apprentissages, de réflexion, d'appréhension du monde qui nous sont propres,

V. des stratégies que nous mettons en place à notre insu,

VI. des outils dont nous disposons pour comprendre et transférer des situations de réussite.

A chaque fois que j'ai pu être en position de A j'ai été frappée par l'efficacité du dispositif qui nous permet d'avoir accès à un niveau de compréhension interne très profond sans pour autant se mettre en danger face à B. Le questionnement utilisé protège contre une analyse psychologisante des mécanismes mis en place par A. B n'a donc absolument pas la place d'un thérapeute malgré l'aide évidente à la compréhension et à la construction de soi qui sont visées.

Expérience d'enseignante

En tant que professeure principale j'ai eu l'occasion de mener des entretiens d'explicitation afin de comprendre ou d'amener les élèves à comprendre les raisons des difficultés qu'ils rencontraient. Ces entretiens me laissent souvent sur un sentiment d'insatisfaction dû à ma connaissance lacunaire de la technique de l'entretien d'explicitation ainsi qu'à ma maîtrise encore hésitante. Je me retrouve face à des difficultés que je ne sais surmonter: élèves dont la pensée n'est pas construite de manière chronologique qui ne parviennent pas à nommer les actions les unes après les autres par exemple. Cependant deux entretiens ont mené à un résultat vraiment satisfaisant: nous sommes parvenus à un point de compréhension, à une prise de conscience. Mais, pour l'instant, malgré une pratique que j'essaie régulièrement je manque encore de maîtrise pour que l'entretien aboutisse à un résultat satisfaisant à chaque fois.

Expérience de collègue

C'est en fait dans mon travail auprès de collègues que j'ai l'impression de parvenir à un meilleur résultat. J'ai pu mener des questionnements de type entretien d'explicitation avec une enseignante stagiaire et une remplaçante qui, toutes les deux, avaient besoin d'aide pour définir leur image d'enseignante et rencontraient des difficultés dans la gestion du groupe classe. Le questionnement en "comment" m'a permis de mener un entretien constructif, non agressif, non inquisiteur qui place les deux collègues (l'aidé et l'aidant) dans une relation beaucoup plus sereine.

Avec l'une de ces enseignantes j'ai mené un entretien d'explicitation de type ancrage de ressources et après quelques mois elle est revenue me voir pour qu'on en mène un deuxième, consciente et ravie du bénéfice qu'elle avait pu en tirer.

Un autre collègue, en difficulté lui aussi dans sa classe, avec qui j'ai travaillé a également été mis en confiance, je pense, grâce à ce type de questionnement. L'entretien que nous avons mené de type ancrage de ressource a été pour moi difficile à mener. Je me suis trouvée face à quelqu'un qui entraînait difficilement dans la description "Je + verbe d'action". Cependant ce mode de soutien lui apporte visiblement des éléments de réponses pour poursuivre sa réflexion sur sa propre pratique.

L'entretien est donc devenu pour moi un outil pour mener une action d'aide à des collègues débutants ou pas qui manquent de recul sur leur pratique. Ce travail ne pouvant se faire sans la médiation d'un tiers. Le cadre imposé par l'entretien d'explicitation permet d'établir et de conserver cette relation de confiance indispensable à la réussite de la démarche d'aide.

Plus généralement je compte poursuivre mon travail avec les élèves également mais parfois il me semble que l'explicitation leur serait utile à tous, et j'ai 179 élèves... »

En somme cette pratique de l'entretien d'explicitation permet de faire des expériences pédagogiques, qui peuvent avoir la forme d'ateliers où le questionnement de l'EDE va aider à une description fine de « comment cela se passe ? »

Elle offre aux professeurs principaux des outils pour aider les élèves qui éprouvent des difficultés de différents ordres : apprentissages, mais aussi organisation, et même gestion de crises en classe, opérée à trois reprises par deux de mes collègues et moi-même.

Elle fait naître un regard différent sur l'élève et sur soi aussi ; découvrant les singularités de chacun et, j'insiste, de soi aussi ; mettant en évidence la nécessité d'un nouveau mode de questionnement.

Elle n'occulte pas la difficulté d'acquiescer cette pratique si l'on souhaite pratiquer l'entretien individuel, mais ouvre la liberté de s'en emparer pour entrer dans une relation d'accompagnement bienveillante et toujours sur le qui-vive pour réinventer à chaque relation ses propositions d'aide, et affiner celles déjà

mises au point.

Elle invite les collègues à une mutualisation de leurs pratiques, et à exercer leurs compétences en ressource professionnelle (nous sommes deux à le faire présentement) pour venir en aide aux collègues en difficultés dans leur métier.

Ce projet prévu à l'origine pour le niveau secondaire, de la seconde à la terminale, s'étend au niveau des BTS du lycée, par les collègues qui enseignent aussi en BTS. Et il semble que sa pratique devienne en outre la source d'une demande pour une analyse des pratiques professionnelles.

Ainsi, un climat plus serein s'instaure discrètement entre les élèves et les professeurs impliqués dans cette aide, par la prise en considération des difficultés des uns et des autres. Nous observons une demande des élèves eux-mêmes à bénéficier de cette aide qui a un impact sur l'ensemble de leurs apprentissages. Cela crée un échange de pratiques interdisciplinaire en vue d'une autoévaluation. C'est un regard tout nouveau sur l'apprentissage qui fait son petit chemin.

ANNEXE 1 -

Exemple par le récit d'un entretien d'aide individuelle avec « fertilisation croisée » :

G. est complètement démotivé. Il redouble sa terminale mais ne voit pas comment s'intéresser à autre chose que son activité extérieure : pompier volontaire et sauveteur. Un premier entretien sur sa façon de travailler se révèle presque stérile ; « presque » parce que c'est là que je mesure l'ampleur de sa démotivation, il est incapable d'évoquer ce qu'il a fait car il confond un peu toutes les situations de révisions. C'est tout du pareil au même.

Je lui propose alors un entretien dans le but d'une « fertilisation croisée » : il n'a d'intérêt que pour son activité externe, alors comment l'exploiter en « interne », pour le scolaire ? Il choisit alors d'évoquer un moment où il doit effectuer une apnée sur 25 mètres dans une piscine. Il va me décrire alors son entrée dans l'eau et les différentes étapes de sa progression jusqu'au final de l'épreuve.

Il commence cependant à décrire le moment où il est au milieu (de la piscine), c'est « coloré », c'est « rouge et sombre ». A la question « par quoi vous commencez ? », Alexandre revient spontanément au début de l'immersion. Sa description se fait alors de plus en plus ralentie. « C'est beau cette entrée dans l'eau », rectification de sa part « dans la matière : c'est une découverte ». Il va mettre en évidence par les questions d'explicitation cinq étapes pour la réalisation de son épreuve réussie, et dont il est très fier : la découverte (de la matière donc), la prise de conscience (des conditions pour mener à bien son épreuve –ralentir son cœur), l'effort (penser à ceux de son entourage au moment du manque – d'oxygène), le refus (de recommencer ce genre d'épreuve), puis la concrétisation (réalisation complète de l'épreuve).

En lui demandant comment il voyait son travail scolaire du point de vue du bon nageur qu'il était, et comment il pouvait transférer les étapes de ce qu'il avait réussi sur ces 25m à sa scolarité, ou à ses épreuves scolaires, il fut d'abord décontenancé : cela n'avait aucun rapport ! Puis il s'est dit tout seul que la fin du processus (concrétisation) apparaît de temps à autre dans son parcours scolaire, mais « pas la découverte, car il n'y a pas de découverte dans ce qui vient du professeur, c'est seulement les redites d'un héritage... » Je me tais alors, bien que j'ai très envie de commenter ses paroles ! Il poursuit alors en disant avec un mouvement de tête : « la découverte, c'est moi qui peut la faire, même si on redit parce qu'on transmet, celui qui reçoit découvre...je suis en train de faire ma propre contre-argumentation !...mais comment en sortir ? »

J'interviens alors pour l'amener par questions à envisager que la découverte c'est bien lui qui peut la créer, lui seul par son « entrée en chaque matière », c'est à lui d'aller vers ce qu'il veut découvrir pour mener à bien le reste et concrétiser vraiment ses épreuves scolaires. Il cherche alors spontanément comment appliquer ceci dans ses matières scolaires, et s'aperçoit qu'il l'avait spontanément fait en littérature où, ayant écrit ce que lui avait découvert dans sa lecture, cela s'était trouvé hors sujet... Je lui suggère alors de prendre sa découverte comme support de ce qu'il doit mémoriser mais le garder pour lui si ce n'est pas directement utile au sujet à traiter... conclusion d'Alexandre : « c'est cool ! »... façon bien à lui d'apprécier comment retrouver un intérêt à ses tâches scolaires... il n'est pas devenu un foudre de guerre mais il a poursuivi l'année plus normalement, et il a obtenu son Baccalauréat.

ANNEXE 2 -

Si je pense que certaines informations pourront vous aider à avance, progresser sur certains sujets, changer votre manière de concevoir cette année ou changer votre attitude, je vous en parlerai avant de mettre quoi que ce soit en place.

6. *Une journée type au lycée : cours + entraînements*

Si vous en êtes d'accord, je vous propose de revenir sur une journée type de votre semaine, une journée qui commence tôt, qui contient un nombre d'heure de cours conséquents, un entraînement quotidien et un travail personnel à effectuer chaque soir.

Revenez sur un moment du matin, au réveil. Situez-le :

1. C'était quand exactement ?
2.
3. Vous êtes où ?
4.
5. Qu'est-ce qui vous revient de ce moment?

- A quoi êtes-vous attentif?

1. A quoi savez-vous que vous êtes prêt pour cette journée?

5' A quoi savez-vous que vous n'êtes pas prêt pour cette journée?

Revenez sur un des vos moments de fatigue dans la journée.. Situez-le :

1. C'était quand ?
2.
3. Vous êtes où ?
4.
- 8 Qu'est-ce qui vous revient de ce moment?

9 Et pendant ce moment de fatigue, que cherchez-vous à faire?

10. A quoi savez-vous que vous pourrez revenir dans le cours ?

10' A quoi savez-vous que vous ne pourrez pas revenir dans le cours?

Revenez sur le moment qui clôture la fin des cours et qui annonce l'entraînement la soirée.

Situez-le

- 11 C'était quand ?
- 12 Vous êtes où ?
- 13 Qu'est-ce qui vous revient de ce moment?
- 14 A quoi savez-vous que vous êtes prêt?
- 14' A quoi savez-vous que vous n'êtes pas prêt?
- 14'' Si vous n'êtes pas prêt ,que cherchez-vous à faire?

Revenez sur un moment de réussite scolaire. Situez-le:

- 15 C'était quand ?
- 16 Vous êtes où ?
- 17 Qu'est-ce qui vous revient de ce moment?
- 18 A quoi savez-vous que vous avez réussi?
- 19 Et au moment où vous savez que vous avez réussi, que cherchez-vous à faire ?

Revenez sur un moment de réussite sportive. Situez-le:

- 20 C'était quand ?
- 21 Vous êtes où ?
- 22 Qu'est-ce qui vous revient de ce moment?

.....
 23 A quoi savez-vous que vous avez réussi?

.....
 24 Et au moment où vous savez que vous avez réussi, que cherchez-vous à faire ?

Revenez sur un moment d'échec scolaire. Situez-le:

25 C'était quand ?

26 Vous êtes où ?

27 Qu'est-ce qui vous revient de ce moment?

28 A quoi savez-vous que vous avez échoué?

29 Et au moment où vous savez que vous avez échoué, que cherchez-vous à faire ?

Revenez sur un moment d'échec sportif. Situez-le:

30 C'était quand ?

31 Vous êtes où ?

32 Qu'est-ce qui vous revient de ce moment?

33 A quoi savez-vous que vous avez échoué?

34 Et au moment où vous savez que vous avez échoué, que cherchez-vous à faire ?

BIBLIOGRAPHIE SOMMAIRE -

Pierre VERMERSCH, *L'entretien d'explicitation*, ESF éditeur, 6^e édition 2010.

JP. ANCILLOTTI et C. COUDRAY, *Thérapie constructive par le dialogue et l'action*

Edition « Les Paradigmes » 2006, pour un éclairage d'une grande clarté sur les principes de cette pratique, et son objectif de dialogue constructif.

Mireille CIFALI, *Le lien éducatif – Contre-jour psychanalytique*, éditions des PUF 2005.

Le site internet du GREX: <http://www.grex2.com/>

Beaucoup d'articles ont inspiré ce projet et son organisation, mais je citerais en particulier ceux de « **Pratiques de l'EDE** », dont le chapitre 4 « **Questionner en classe** » de **Monique BONNET, Joëlle CROZIER et Monique JAFFARD**, qui m'a permis de constituer une première trame du travail en groupe.

Ronald D. DAVIS, *Le don d'apprendre*, Desclée de Brouwer (édition 2004).

Abigail MARSHALL et Ronald D. DAVIS, *Autism and the seeds of change* (octobre 2012), qui donne une toute nouvelle lumière sur la construction des concepts fondamentaux de l'esprit, et leur explicitation.

Sur les pas de Sylvie B ...

ou comment faire entrer la pratique de l'EDE dans la formation initiale des professeurs d'école ?

Nicole Peyret et Christine Vinckel,

conseillères pédagogiques et formatrices en Master 2 « Métiers de l'enseignement primaire »
-Université St Quentin en Yvelines

Impliquées dans le suivi des M2 en alternance et dans l'accompagnement des professeurs des écoles débutants, nous avons constaté la difficulté pour un grand nombre d'entre eux, centrés sur la transmission des savoirs, d'adopter une posture d'écoute et de questionnement face à leurs élèves.

L'article qui suit, décrit comment nous sommes arrivées à proposer et à mener une unité d'enseignement à destination des Master 2 « Métiers de l'enseignement primaire » au sein de l'université de St Quentin en Yvelines.

Nicole : Christine, te souviens-tu du jour où a germé notre idée de proposer ce module d'enseignement à l'université de St Quentin ?

Christine : Oui bien sûr, c'est à la suite de la présentation faite, en janvier 2012, par Sylvie Bonnelle de son article « 15 heures de TP pour apprendre à questionner ? » paru dans le n°93 d'explicitation.

Nicole : Effectivement, nous étions déjà en questionnement par rapport aux étudiants et professeurs stagiaires que nous accompagnions en tant que conseillères pédagogiques et sur leurs difficultés à accompagner leurs élèves, là où ils en étaient dans leurs apprentissages.

Christine : De plus nous ne savions pas vraiment comment en faire part aux responsables de l'université avec qui nous avons déjà eu plusieurs réunions de régulation.

Nicole : Oui en effet et c'est en écoutant Sylvie que nous nous sommes regardées et que cela a fait tilt...il fallait que nous soyons force de proposition comme l'avait été Sylvie !

Christine : ...et donc faire une proposition avec des objectifs, des contenus, une bibliographie, du sérieux quoi !

Nicole : Nous nous sommes inspirées de ce que nous avons compris du déroulé des TP décrit par Sylvie et nous avons fait une proposition initiale pour une UE de 17 heures que nous avons envoyée aux responsables du Master.

Christine : Comme nous les connaissions, pour avoir travaillé ensemble dans les commissions de régulation des M2 en alternance, elles ont été attentives à notre proposition...mais nous étions un peu trop ambitieuses au niveau du nombre d'heures demandé! Il a fallu revoir notre enseignement sur 14 heures et non 17 heures.

Nicole : Mais il n'y a pas eu que le nombre d'heures à modifier, il a fallu aussi revoir l'intitulé pour qu'il puisse entrer dans les objectifs de la maquette du Master. De notre proposition initiale, reprenant celle de Sylvie : « *Accompagner l'élève dans ses apprentissages : savoir écouter, savoir questionner un élève sur son activité dans la tâche pour l'aider à progresser.* » nous sommes arrivées à « *Procédures et stratégies d'apprentissages.* » en gardant les mêmes objectifs et contenus que nous avions proposés initialement.

Christine : Et cela a fonctionné, l'UE a été intégrée comme obligatoire dans la maquette du Master 2, 2012-2013 et nous avons même obtenu de fonctionner en ¼ de groupes c'est à dire que la promotion des 50 M2 a été partagée en 2 demi- groupes que nous prenions chacune en 2 fois ; nous n'avions donc à chaque séance qu'une douzaine d'étudiants...

Nicole : Oui cela nous convenait tout à fait... mais il nous restait à concevoir ces 14 heures... Comment allions nous nous y prendre? Quels contenus proposer ? Quelle progressivité ? Quelle évaluation ?

Christine : voici ce que nous avons mis en oeuvre...

Démarche pédagogique

14 heures ont été réparties de la façon suivante :

2 heures de cours magistral pour toute la promotion afin de faire le point sur ce qu'on entend par pro-

cédure et par stratégie, pour définir ces deux notions, donner des exemples.

6 séances de TP de 2 heures que nous avons menées parallèlement, chacune avec notre sous-groupe; les 3 premières pour présenter l'EDE et s'exercer, les 3 dernières pour s'exercer et en même temps réaliser l'écrit qui devait servir à l'évaluation de l'UE.

Comme l'avait recommandé Sylvie dans ses commentaires, nous avons tenu à ce que le temps de transcription se fasse sur le temps des TP pour ne pas surcharger les étudiants et être sûres que le travail demandé serait fait. Nous avons aussi donné du temps supplémentaire pour nous rendre cet écrit, l'important pour nous étant que le travail d'analyse et de réflexion soit effectivement réalisé.

Les contenus des séances de TP ont été les suivants :

1. Initiation à l'entretien d'explicitation

4. Prendre conscience de ce que peuvent induire les questions que l'on peut poser à l'autre.

Danse de l'explicitation.

Spécificité de l'EDE/aux autres formes d'entretien.

2. Initiation à l'entretien d'explicitation

Les buts de l'EDE.

S'exercer à l'EDE : mises en situation sur tâches (*Mémoriser des noms propres - Trouver les anagrammes de GRATIN*).

3. Initiation à l'entretien d'explicitation

Prendre conscience de l'importance de mettre l'autre en évocation sur un moment spécifié (*Chacun est invité à trouver des impressions sur le trajet pour venir ce matin à la fac*).

S'exercer à l'EDE : mises en situation sur tâches (*Mémoriser et restituer le tableau de nombres - Trouver le proverbe qui se rapproche le plus de celui donné*)

4. Evaluation

Travail en binôme : entretien enregistré cherchant à faire expliciter les procédures et les stratégies mises en œuvre dans la résolution d'un problème de logique (différent pour chacun des membres du binôme) - début de transcription

5 et 6. Evaluation

Fin de transcription.

Analyse critique du questionnement et analyse des procédures et des stratégies.

Réflexion personnelle sur l'intérêt de la technique de questionnement apprise et des effets de ce temps de formation.

Nos commentaires

Les étudiants ont été surpris de cet enseignement dans lequel il leur était demandé une forte implication. La technique de l'EDE les a pour certains quelque peu déstabilisés mais la grande majorité a joué le jeu dans les mises en situation et de nombreux étudiants disent avoir progressé dans leur pratique de questionnement et dans l'écoute de l'autre.

Nous avons, lors des feed-back après chaque mise en situation et des tours de tables de début de séances, particulièrement insisté sur la diversité des procédures et des stratégies qui pouvaient être mises en œuvre lors de l'accomplissement d'une tâche, sur l'importance du recueil d'informations pour comprendre comment « l'autre » fonctionne et comment aider « l'autre » à comprendre comment il fonctionne, en essayant à chaque fois de leur permettre de se projeter dans des situations de classe dans lesquelles cette pratique du questionnement leur serait utile.

Toutefois, nous avons constaté qu'il leur était souvent difficile d'analyser ce que pouvait induire leur questionnement, travail que nous allions leur demander pour l'évaluation de leur UE. Nous avons donc décidé en début de 4ème séance de faire ensemble l'étude d'un extrait de l'entretien d'explicitation réalisé par Evelyne ROUET lors d'un atelier de pratique, au GREX. (Expliciter n° 97 janvier 2013). Cet entretien portant sur la mémorisation du tableau de nombres, tâche qu'ils avaient eux-mêmes réalisée la séance précédente, nous avons pensé que cela leur permettrait de mieux comprendre les attendus.

Etant donné le nombre restreint d'heures au cours desquelles ils ont pu s'entraîner au questionnement, nous avons pensé qu'il conviendrait également de leur donner pour les aider dans leur travail personnel trois documents reprenant les points que nous avons travaillés ensemble.

- *Exemples de formats de questions associées aux satellites de l'action (que nous avons en*

partie élaborés avec eux).

- *Aides pour savoir écouter, savoir questionner.*
- *Aides pour transcrire et analyser un entretien.*

Les commentaires laissés par les étudiants en fin de formation nous renvoient qu'il ne leur a pas été simple de comprendre la finalité de ce type de questionnement, surtout lors des premières séances, qu'ils ne voyaient pas bien « où l'on voulait en venir »?

Nous avons eu aussi cette impression. Ces étudiants n'avaient pas eu encore pour la plupart l'occasion de faire classe, n'éprouvaient pas le besoin de questionner les élèves autrement. Ils ne se questionnaient pas encore sur les différentes pratiques pédagogiques pour traiter les erreurs et proposer des aides pertinentes.

Puis pendant leur stage en responsabilité, certains ont essayé de questionner leurs élèves en prêtant attention au format des questions. Les feed-back pratiqués en début de chaque séance nous ont informées sur ces essais, sur les réussites, les erreurs...

En fin de formation, certains étudiants disent avoir pris conscience de l'importance de la qualité du format des questions. D'autres ont l'impression d'être plus à l'écoute des élèves. D'autres ont été sensibilisés aux différentes procédures employées par les élèves. D'autres encore, parlent des connaissances qu'ils acquièrent sur les processus cognitifs quand ils questionnent leurs élèves sur l'action.

Nos questionnements à la suite de cette première expérience

Comment en si peu d'heures pouvons-nous réussir à faire comprendre la finalité de l'EDE et donner l'envie aux étudiants d'aller plus loin dans la formation ? Ce qui remet peut-être en cause le déroulement que nous avons mis en oeuvre.

Lors des mises en situation nous avons proposé soit l'exécution de la même tâche à tous, soit des tâches différentes. Dans le premier cas, nous nous sommes aperçues que les B avaient du mal à ne pas projeter leurs propres procédures dans leur questionnement. Dans le 2ème cas, les B, bien que la tâche leur ait été brièvement présentée, nous ont fait part, pour certains, de leur difficulté à questionner car ils ne savaient pas ce qu'il fallait faire!

Nous nous questionnons donc sur la pertinence :

- VII. de faire également réaliser la tâche par les B ;
- VIII. des nouvelles tâches que nous avons proposées (les proverbes, les dominos, le jeu Adlauge). En effet, ces tâches sont complexes et peu d'étudiants ont réussi, ce qui pour certains a suscité un sentiment d'échec.

Pour conclure

Nous adressons un grand merci à Sylvie Bonnelle ainsi qu'à Evelyne Rouet qui nous ont permis au travers de leurs articles de partager leur expérience, de nous donner des outils et ainsi nous guider dans notre recherche personnelle.

Mais aussi un très grand merci à tous les membres du GREX qui depuis des années partagent leurs pratiques et nous ont permis d'enrichir notre réflexion personnelle et professionnelle.

Cet article est le premier que nous écrivons, nous nous étions donné ce challenge, alors que depuis de nombreuses années nous profitons des écrits des autres .

Le voici donc.

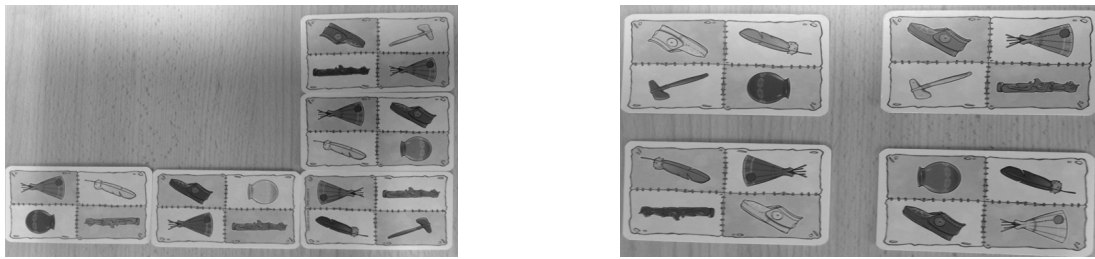
Nous aurions aussi pu lui donner le titre suivant :

Sur les pas de Sylvie B ...

ou comment l'EDE et le partage au sein du GREX ont enrichi notre pratique professionnelle ?

armi les 47 dossiers que nous avons obtenus et qui dans l'ensemble, sont de belle qualité, en voici 2 que nous proposons à votre lecture .

L'entretien d'explicitation de Souad



Présentation :

Dans le cadre du Master 2 Professeur des Ecoles, au second semestre, Mmes Nicole Peyret et Christine Vinckel, toutes deux conseillères pédagogiques sont intervenues pour l'UE intitulée « Procédures et stratégies d'apprentissage ». Au fil des séances, les étudiants ont appris un type d'entretien particulier : l'entretien d'explicitation. C'est dans le cadre d'une de nos séances que j'ai procédé à un tel entretien avec l'une de mes collègues : Sophie.

Une activité faisant appel à la recherche de logique et de stratégie a été proposée à Sophie. Il s'agit d'un jeu composé de cartes contenant chacune quatre images représentant des objets colorés. Certaines cartes sont disposées les unes à la suite des autres. Le but du jeu est de continuer la suite en disposant quatre cartes à la suite des autres en respectant la logique du début. Sophie a eu quelques minutes pour effectuer cette tâche. A l'issue de l'exercice, nous nous sommes installées face à face et nous avons procédé à l'entretien d'explicitation dont la transcription se trouve ci-dessous.

Transcription :

Propos du questionneur (moi-même) en bleu.

Propos du questionné (Sophie) en noir.

Q1 : Bonjour Sophie. Alors si tu es d'accord, je te propose de me décrire l'activité que tu as faite.

R1 : Très bien, je suis d'accord. Mme Peyret nous a montré une planche avec des cartes dessus. Elle nous a dit que c'était inspiré d'un jeu mais qu'elle ne nous donnerait pas la consigne. C'était à nous de deviner la logique. On avait le modèle sur cette planche avec 4 cartes, plus une 5^{ème} qui était barrée et qui ne correspondait pas à un bon enchaînement logique. Et en plus de ça, on avait 4 cartes à replacer sur le schéma selon une certaine logique.

Q2 : D'accord, donc vous aviez 4 cartes à replacer.

R2 : Tout à fait.

Q3 : Tu veux bien me dire comment tu as fait l'activité ? Par quoi tu as commencé ? R3 : Tout d'abord, j'ai laissé les 4 cartes à replacer sur le côté.

Q4 : Tu les as laissées sur le côté... ?

R4 : Oui je ne m'en suis pas occupée. Je me suis occupée du schéma qui nous avait été donné, de comprendre quelle était la logique pour mettre les cartes les unes à côté des autres.

Q5 : D'accord alors qu'est-ce qui se passait autour de toi à ce moment-là ?

R5 : Avec les autres étudiants, on s'est tous regardés en se disant « c'est quoi ça ? ! » (rires)

Q6 : D'accord. Et quand tu t'es dit « c'est quoi ça ? Qu'est-ce que tu as fait ?

R6 : Euuuh je me suis dit que j'allais pas réussir la tâche parce que c'était vraiment difficile !... Mais je me suis quand même mise dedans en me demandant quelle était la logique entre chaque carte.

Q7 : Et quand tu t'es demandé quelle était la logique entre chaque carte, qu'est-ce que tu as fait ?

R7 : Alors... En fait, sur chaque carte, il y avait 4 petits icônes qui représentaient chacun un petit dessin indien. Y avait soit un totem, soit une chaussure, soit un petit bol, soit une plume. Et chaque objet avait une couleur attribuée : soit jaune, soit gris, soit bleu, soit... violet. Donc j'ai essayé de chercher la logique entre deux cartes côte à côte. Si c'était dû aux couleurs, à la forme... ?

Q8 : D'accord on va revenir sur ce moment où tu as cherché la logique si tu le veux bien. Qu'est-ce que tu t'es demandé à ce moment-là ?

R8 : Je me suis demandé « est-ce que cette carte est à côté de l'autre, euuuuuh, parce que... S'il fallait regarder que... Vu qu'il y avait 4 petites images sur chaque carte, est-ce que il fallait regarder que les 2 qui se touchaient 2 à 2 où s'il fallait regarder 4 par 4... Regarder 4 images sur une carte et 4

images sur une autre carte. J'me suis posé ces questions là en regardant est-ce que y'avait des couleurs en commun, des objets en commun. Est-ce que y'avait plusieurs couleurs en commun...

Q9 : Alors si tu veux bien on va revenir sur le moment où tu as commencé à regarder les différentes cartes.

R9 : Oui

Q10 : Quand tu as commencé à regarder les cartes, qu'est-ce que tu as fait ?

R10 : Donc, sur la 1^{ère} carte, j'me suis dit « y'a ces 4 objets différents ». Et sur l'autre carte j'ai regardé les 4 autres objets qu'il y avait. J'me suis dit « quels sont les objets en commun ? »

Q11 : Qu'est-ce que tu as cherché quand tu t'es dit ça ?

R11 : Les points communs entre les 2 cartes.

Q12 : D'accord tu as regardé les points communs. Et après qu'est-ce que tu as fait ?

R12 : Après j'ai regardé les couleurs communes sur les 2 cartes. Est-ce que y'avait des objets en commun, des couleurs en commun ? Est-ce que c'était sur la même colonne ? Est-ce que à l'inverse il ne fallait pas comme au sudoku par exemple, avoir les objets sur la même colonne et les couleurs sur la même colonne.

Q13 : A ce moment-là qu'est-ce que tu t'es dit ?

R13 : J'ai remarqué que non, il pouvait y avoir des objets différents sur la même colonne et des couleurs différentes sur la même colonne.

Q14 : Et quand tu as remarqué cela, qu'est-ce que tu as fait après ?

R14 : J'me suis demandé « est-ce que... » Dans ce cas-là peut-être qu'il faut obligatoirement pour pouvoir placer une carte à la colonne à côté avoir un objet en commun sur une colonne.

Q15 : Alors si tu veux bien, revenons sur ce moment où tu t'es dit ça, qu'est-ce que tu as fait après ?

R15 : J'ai regardé si ça marchait pour les autres enchaînements de cartes. Est-ce que y'avait un objet sur une même ligne ou sur une même colonne.

Q16 : Alors revenons sur ce moment précis si tu es d'accord.

R16 : Oui

Q17 : A ce moment où tu t'es dit qu'il fallait que tu regardes l'enchaînement, qu'est-ce que tu as fait ?

R17 : Donc, j'ai comparé 2 à 2 par colonne ou ligne par ligne les cartes. Et j'ai aussi fait, vu qu'on avait une carte où ça marchait pas, j'ai aussi regardé si c'était un bon contre-exemple. Et, en fait, j'ai vu qu'à chaque fois, y'avait pas spécialement un objet sur une même ligne ou une couleur sur une même ligne.

Q18 : Si tu es d'accord, revenons sur ce moment où tu as regardé si la carte où ça ne marchait pas était un bon contre-exemple, qu'est-ce que tu as cherché ?

R18 : J'me suis dit si elle marche pas... Pour vérifier mon hypothèse comme quoi il faut un objet ou une couleur en commun, est-ce que cette carte n'a pas d'objet ou de couleur en commun ? Et en fin de compte cette carte avait aussi une couleur et un objet en commun. Donc j'me suis dit que ça veut dire que la stratégie pour enchaîner 2 cartes ce n'est pas avoir un objet en commun sur la même ligne ou une couleur en commun sur la même ligne.

Q19 : D'accord, et une fois que tu t'es dit ça, qu'est-ce que tu as fait ? Comment tu as réagi ?

R19 : Alors, j'ai essayé de chercher une autre stratégie qui pouvait enchaîner 2 cartes.

Q20 : D'accord, tu veux bien me parler de cette stratégie que tu as essayé de trouver ?

R20 : Oui. Alors, je me suis dit... J'ai pensé à un moment que pour poser une carte à côté de l'autre, il fallait qu'il y ait 3 couleurs en commun et 2 objets en commun.

Q21 : Ah c'est ce que tu t'es dit...

R21 : Oui.

Q22 : Et comment tu en es venue à penser ça ?

R22 : Parce que ça marchait sur les deux premières cartes.

Q23 : Quand tu as vu que ça marchait sur les deux premières cartes qu'est-ce que tu as fait ?

R23 : Donc après j'ai vérifié sur les autres cartes mais j'ai vu que ça ne marchait pas.

Q24 : Quand tu t'es rendu compte que ça ne marchait pas, qu'est-ce que tu as fait ?

R24 : J'ai essayé de réfléchir à une autre stratégie. J'me suis dit si ça ne marche pas quelle pourrait donc être la stratégie ? Et.....

Q25 : Et quand tu as réfléchi, qu'est-ce que tu as fait ?

R25 : J'ai... J'ai dénombré chaque objet, chaque couleur en essayant de trouver des liens entre chaque carte... Et je ne trouvais pas.

Q26 : Tu ne trouvais pas de lien ?

R26 : *Non.*

Q27 : A ce moment-là, qu'est-ce que tu as ressenti ?

R27 : *J'étais triste.*

Q28 : Quand tu étais triste et que tu n'as pas trouvé, qu'est-ce que tu as fait ?

R28 : *Euuuuuuuh... Bah j'ai, j'ai persévéré.*

Q29 : Qu'est-ce que tu as fait quand tu as persévéré ?

R29 : *J'ai essayé de chercher encore une autre stratégie en me concentrant sur la carte qui marchait pas.*

Q30 : Revenons si tu le veux bien sur le moment où tu t'es concentrée sur cette carte, qu'est-ce que tu as fait ?

R30 : *J'me suis dit celle-là elle marche pas, ça veut dire qu'elle correspond mal à l'autre carte alors pourquoi elle marche pas ?*

Q31 : Tu t'es posé des questions et tu t'es demandé pourquoi elle marche pas, après qu'est-ce que tu as fait ?

R31 : *J'ai continué à chercher les stratégies entre les cartes, à me demander qu'est-ce que ça peut être. Est-ce que c'est le nombre d'objets, est-ce que c'est les couleurs en commun ? Voilà.*

Q32 : Et quand tu t'es posé toutes ces questions, qu'est-ce que tu as fait ?

R32 : *Ah après j'ai trouvé une autre stratégie.*

Q33 : On peut revenir si tu veux bien sur cette stratégie que tu as trouvée ?

R33 : *Oui, je veux bien. A un moment entre 2 cartes je m'étais dit, pour qu'elles puissent se coller, il faut que sur une même ligne ou une même colonne, il faut qu'il y ait au moins un objet en commun ou une couleur en commun.*

Q34 : D'accord donc tu as pensé à ces deux choses. Et après, quand tu t'es dit ça, qu'est-ce que tu as fait ?

R34 : *Bah j'ai vérifié si ça marchait entre toutes les cartes.*

Q35 : Tu as vérifié si ça marchait... Comment tu as vérifié si ça marchait ?

R35 : *J'ai regardé toutes les cartes 2 à 2 en regardant est-ce que sur chaque ligne y'a bien ou alors une couleur en commun ou un objet en commun. Mais ça marchait toujours pas.*

Q36 : Et quand tu as vu que ça ne marchait toujours pas, qu'est-ce que tu as fait ?

R36 : *Bah après à ce moment là Mme Peyret nous a dit il faut, même si on n'a pas trouvé de stratégie, fallait quand même essayer de replacer les 4 cartes qu'on avait qu'on devait placer au tout début.*

Q37 : D'accord...

R37 : *Donc j'ai quand même essayé... en gardant cette stratégie-là euuuuh - même si je savais que cette stratégie n'était pas bonne, je l'ai quand même fait - qu'il fallait en commun, euh entre deux cartes, qu'il fallait un objet en commun ou une couleur en commun.*

Q38 : Donc tu as adopté la stratégie que tu avais imaginée ?

R38 : *Oui, mais je savais qu'elle était pas bonne.*

Q39 : Et comment tu savais qu'elle était pas bonne ?

R39 : *Parce que j'avais déjà essayé et j'avais vu qu'entre 2 cartes ça ne marchait pas. J'avais vu qu'elles étaient bonnes, qu'elles étaient sur la photo mais pourtant sur une même ligne il n'y avait pas un objet en commun ou une couleur en commun.*

Q40 : Et comment tu as fait pour adopter cette stratégie ?

R40 : *Donc j'ai réplacé les 4 cartes qu'on devait placer sur le schéma en adoptant la stratégie il faut avoir au moins un objet en commun ou une couleur en commun même si je savais qu'elle marchait pas.*

Q41 : D'accord. Mais ça marchait pour certaines cartes ou pas du tout ?

R41 : *Ca marchait pour certaines cartes.*

Q42 : Pourquoi tu as adopté cette stratégie en sachant qu'elle marchait pas pour toutes les cartes ?

R42 : *Parce que j'en trouvais pas d'autre et que je savais qu'il fallait placer les cartes. Mais je savais que j'avais pas trouvé la bonne stratégie du jeu.*

Q43 : D'accord. Et après avoir placé les 4 cartes selon cette stratégie ? Qu'est-ce que tu as fait ?

R43 : *Euuuuuuuh... Après c'était le, c'était la fin.*

Q44 : Tu n'as pas essayé de chercher une autre stratégie ?

R44 : *Non, parce que je ne trouvais pas d'autre stratégie et c'était la fin.*

Q45 : Et comment tu savais que c'était la fin ?

R45 : *Parce que c'est Mme Peyret qui nous a dit c'est fini.*

Q46 : D'accord Sophie. Merci beaucoup d'avoir répondu à mes questions.

R46 : *De rien Souad.*

Analyse de l'entretien:

Mise en œuvre des compétences relatives au « savoir questionner »

Tout au long de l'entretien, j'ai essayé de mettre en place le contrat de communication comme le préconise la procédure. En effet, il est essentiel de créer les conditions les plus favorables pour que le sujet se sente en confiance et devienne tout à fait disponible. Dès le début, puis tout au long du questionnement, j'ai tenu à établir et réactiver ce contrat de communication à travers des formules telles que « je te propose si tu es d'accord de me décrire l'activité que tu as eu à faire », « revenons si tu le veux bien », « si tu es d'accord », ce dans le but de m'assurer que le sujet perçoive ma bienveillance. Je me suis rendu compte que ces formules ont vraiment permis au sujet de se sentir à l'aise et de s'ouvrir au questionnement. En effet, Sophie a été très enthousiaste, à travers des réponses telles que « très bien, je suis d'accord », « oui je veux bien », elle a manifesté sa disponibilité. Une fois le contrat de communication établi, mon questionnement s'est tout de suite dirigé vers l'action, j'ai demandé à Sophie comment elle avait fait l'activité. En posant la question, je me suis dit que j'aurais peut-être dû commencer par la mettre dans le contexte, alors je lui ai demandé ce qu'il se passait autour d'elle. Puis, une fois dans le contexte, je suis revenue sur l'action. Afin de permettre à Sophie de se remettre tout de suite dans le déroulement chronologique de l'activité, je lui ai demandé par quoi elle avait commencé. A partir de là, j'ai essayé, à travers un certain guidage, de la faire parler de ses actions dans l'ordre chronologique : « d'accord et qu'est-ce que tu as fait après ? Et ensuite qu'est-ce que tu t'es dit ? Tu as fait quoi quand tu t'es dit ça ?... ». Parfois même, je synthétisais ses réponses afin qu'elle se remette bien dans la chronologie de l'action. En outre il m'arrivait de reprendre soit sa phrase soit le verbe d'action employé pour qu'elle développe ses réponses. De plus, tout au long de l'entretien, lorsque les réponses de Sophie me paraissaient pertinentes mais trop concises, je faisais en sorte de ralentir sa parole en lui demandant, si elle voulait bien, de revenir sur tel ou tel moment. Ce type de reprises a bien fonctionné selon moi car cela lui a permis de réellement approfondir ses réponses et m'a permis par là même de mieux comprendre le cheminement de sa réflexion ainsi que les différentes stratégies qu'elle a mises en place pour réaliser la tâche. Par exemple, dans l'une de ses réponses elle m'a dit simplement qu'elle regardait l'enchaînement des cartes pour vérifier sa stratégie. J'ai alors repris sa réponse en lui demandant : « A ce moment où tu t'es dit qu'il fallait que tu regardes l'enchaînement, qu'est-ce que tu as fait ? » (Q17) Cela l'a amené à approfondir : elle m'a précisément décrit l'action chronologiquement en utilisant plusieurs verbes : « Donc, j'ai comparé 2 à 2 par colonne ou ligne par ligne les cartes. Et j'ai aussi fait, vu qu'on avait une carte où ça marchait pas, j'ai aussi regardé si c'était un bon contre-exemple. Et, en fait, j'ai vu qu'à chaque fois, y'avait pas spécialement un objet sur une même ligne ou une couleur sur une même ligne. » (R17) A un moment donné, mon questionnement s'est dirigé vers le ressenti de manière spontanée : « A ce moment-là, qu'est-ce que tu as ressenti ? » (Q27) Au moment même où j'ai posé cette question, je me suis rendu compte que je m'écartais de l'action. Sophie m'a répondu : « J'étais triste » (R27). J'ai alors tout de suite enchaîné avec une autre question pour rebasculer dans l'action et ne pas rester sur ce ressenti négatif afin que Sophie conserve son enthousiasme face à mon questionnement : « Quand tu étais triste et que tu n'as pas trouvé, qu'est-ce que tu as fait ? » (Q28)

« Euuuuuh... Bah j'ai, j'ai persévéré. » (R28) nous a permis d'enchaîner tout de suite sur du positif. J'ai donc repris le verbe « persévérer » qu'elle a utilisé afin de se remettre dans l'action : « Qu'est-ce que tu as fait quand tu as persévéré ? » (Q29)

Mise en œuvre des compétences relatives au « savoir écouter »

Tout au long de l'entretien, j'ai essayé de bien écouter les propos de la questionnée afin d'apporter des questions qui soient en accord avec ses réponses, ce dans le but d'avoir un entretien cohérent d'une part, et productif d'autre part. Sophie s'est très bien prêtée à l'entretien d'explicitation, elle a répondu à toutes mes questions en suivant mon guidage. C'est donc naturellement qu'elle s'est mise dans l'évocation et a repris le déroulement chronologique de l'activité. Comme je l'ai précisé plus haut, j'ai essayé au mieux de poser des questions qui concernent principalement l'action mais il fallait

également écouter attentivement les réponses de Sophie, notamment pour reprendre ses propos dans le but de l'amener à approfondir. J'ai essayé au maximum de concentrer mon questionnement vers l'action et les réponses de Sophie étaient donc centrées sur ses actions : les stratégies recherchées, les procédures mises en place. J'essayais de rebondir en utilisant ses propos. Soit j'utilisais les verbes, je synthétisais puis je complétais mon questionnement pour qu'elle approfondisse si besoin « Bah j'ai vérifié si ça marchait entre toutes les cartes. » (R34) « Tu as vérifié si ça marchait... Comment tu as vérifié si ça marchait ? » (Q35) « J'ai regardé toutes les cartes 2 à 2 en regardant est-ce que sur chaque ligne y'a bien ou alors une couleur en commun ou un objet en commun. Mais ça marchait toujours pas. » (R35) Soit je l'amenais simplement à enchaîner dans le déroulement de l'action : « D'accord donc tu as pensé à ces deux choses. Et après, quand tu t'es dit ça, qu'est-ce que tu as fait ? » (Q34) Parfois, les propos de Sophie se situaient en dehors de l'action, souvent dans les buts « pour trouver une autre stratégie » ; les savoirs « je savais que cette stratégie marchait pas parce que j'avais vérifié » ; dans le contexte « Mme Peyret nous a demandé de placer 4 cartes », « on s'est tous regardés en se disant c'est quoi ça ? ! » ; et même dans le commentaire « c'était trop difficile », « j'étais triste »... Dans ces différents cas, j'accueillais les propos de Sophie sans jugement pour qu'elle se sente toujours en confiance (contrat de communication) puis je tentais de la rediriger dans l'action en restant en cohérence avec l'enchaînement du propos. Par exemple : « J'me suis dit celle-là elle marche pas, ça veut dire qu'elle correspond mal à l'autre carte alors pourquoi elle marche pas ? » (R30) « Tu t'es posé des questions et tu t'es demandé pourquoi elle marche pas, après qu'est-ce que tu as fait ? » (Q31). Sophie s'est toujours montrée très enthousiaste, elle n'a pas manifesté de déni ce qui m'a permis d'aller plus loin dans mon questionnement. En ce qui concerne le non verbal, à savoir les gestes, les regards, j'ai remarqué à certains moments des hésitations de la part de Sophie, souvent traduites par des silences ou des « euuuuh » (R28, R43). J'ai eu l'impression que cela lui permettait de réfléchir en même temps qu'elle répondait à mes questions. De plus, elle parle beaucoup avec les mains de manière à appuyer ce qu'elle dit comme pour exposer et rendre plus clair son propos.

Analyse des procédures et des stratégies :

1. D'entrée de jeu, la 1^{ère} stratégie de Sophie pour trouver la logique de l'exercice a été de porter son attention sur le schéma dans le but de comprendre l'enchaînement entre les cartes.

R4 : Oui je ne m'en suis pas occupé. Je me suis occupée du schéma qui nous avait été donné, de comprendre quelle était la logique pour mettre les cartes les unes à côté des autres.

R6 : Euuuuh je me suis dit que j'allais pas réussir la tâche parce que c'était vraiment difficile !... Mais je me suis quand même mise dedans en me demandant quelle était la logique entre chaque carte.

2. Ne trouvant aucune logique dans un premier temps, elle ne s'est pas laissée décourager par la difficulté de l'exercice et s'est pleinement concentrée sur la planche. Elle s'est intéressée aux détails et a essayé d'analyser les liens entre les cartes. Elle a commencé à se poser des questions de plus en plus précises liées aux couleurs, aux formes, puis au nombre de cartes et à leur position, toujours à la recherche d'une logique.

R7 : Alors... En fait, sur chaque carte, il y avait 4 petits icônes qui représentaient chacun un petit dessin indien. Y avait soit un totem, soit une chaussure, soit un petit bol, soit une plume. Et chaque objet avait une couleur attribuée : soit jaune, soit gris, soit bleu, soit... violet. Donc j'ai essayé de chercher la logique entre deux cartes côte à côte. Si c'était dû aux couleurs, à la forme... ?

R8 : Je me suis demandé « est-ce que cette carte est à côté de l'autre, euuuuh, parce que... S'il fallait regarder que... Vu qu'il y avait 4 petites images sur chaque carte, est-ce que il fallait regarder que les 2 qui se touchaient 2 à 2 où s'il fallait regarder 4 par 4... Regarder 4 images sur une carte et 4 images sur une autre carte. J'me suis posé ces questions là en regardant est-ce que y'avait des couleurs en commun, des objets en commun. Est-ce que y'avait plusieurs couleurs en commun... »

3. Après ces observations, la recherche semble s'être affinée et Sophie a pensé à une 1^{ère} stratégie : les points en commun entre deux cartes collées, plus particulièrement les objets.

R10 : Donc, sur la 1^{ère} carte, j'me suis dit « y'a ces 4 objets différents ». Et sur l'autre carte j'ai regardé les 4 autres objets qu'il y avait. J'me suis dit « quels sont les objets en commun ? »

R11 : Les points communs entre les 2 cartes.

4. Après avoir regardé les objets en commun, elle a regardé les couleurs en commun. Elle a fait appel à des connaissances qu'elle avait déjà, ce qui l'a amenée à réfléchir au niveau des

colonnes.

R12 : Après j'ai regardé les couleurs communes sur les 2 cartes. Est-ce que y'avait des objets en commun, des couleurs en commun ? Est-ce que c'était sur la même colonne ? Est-ce que à l'inverse il ne fallait pas comme au sudoku par exemple, avoir les objets sur la même colonne et les couleurs sur la même colonne.

R13 : J'ai remarqué que non, il pouvait y avoir des objets différents sur la même colonne et des couleurs différentes sur la même colonne.

R14 : J'me suis demandé « est-ce que... » Dans ce cas-là peut-être qu'il faut obligatoirement pour pouvoir placer une carte à la colonne à côté avoir un objet en commun sur une colonne.

5. La réflexion a encore progressé puisque Sophie s'est en plus intéressée aux lignes. De manière systématique, elle a vérifié les stratégies auxquelles elle pensait sur toutes les cartes pour pouvoir valider ou non, ce en procédant d'une certaine façon : en comparant les cartes 2 à 2 à chaque fois.

R15 : J'ai regardé si ça marchait pour les autres enchaînements de cartes. Est-ce que y'avait un objet sur une même ligne ou sur une même colonne.

R17 : Donc, j'ai comparé 2 à 2 par colonne ou ligne par ligne les cartes. Et j'ai aussi fait, vu qu'on avait une carte où ça marchait pas, j'ai aussi regardé si c'était un bon contre-exemple. Et, en fait, j'ai vu qu'à chaque fois, y'avait pas spécialement un objet sur une même ligne ou une couleur sur une même ligne.

6. Une autre stratégie lui est venue, elle a essayé de procéder par élimination en portant son attention sur la carte qui ne fonctionnait pas. Elle a regardé les caractéristiques de cette carte pour trouver quelle logique ne fonctionne pas cette fois. Cela lui a permis de déduire que la stratégie à laquelle elle pensait comme quoi il fallait un objet ou une couleur en commun par colonne ou ligne n'était pas juste.

R18 : J'me suis dit si elle marche pas... Pour vérifier mon hypothèse comme quoi il faut un objet ou une couleur en commun, est-ce que cette carte n'a pas d'objet ou de couleur en commun ? Et en fin de compte cette carte avait aussi une couleur et un objet en commun. Donc j'me suis dit que ça veut dire que la stratégie pour enchaîner 2 cartes ce n'est pas avoir un objet en commun sur la même ligne ou une couleur en commun sur la même ligne.

7. Après avoir conclu que la stratégie à laquelle elle pensait ne fonctionnait pas, Sophie a continué à chercher une autre logique, mais toujours entre 2 cartes.

R19 : Alors, j'ai essayé de chercher une autre stratégie qui pouvait enchaîner 2 cartes.

8. Comme au début de l'exercice, Sophie a commencé à observer les premières cartes du jeu. Après avoir remarqué 3 couleurs en commun et 2 objets en commun entre les 2 cartes, elle a pensé que cette logique pouvait être la bonne.

R20 : Oui. Alors, je me suis dit... J'ai pensé à un moment que pour poser une carte à côté de l'autre, il fallait qu'il y ait 3 couleurs en commun et 2 objets en commun.

R22 : Parce que ça marchait sur les deux premières cartes.

9. Mais, de même que pour la stratégie précédente, Sophie a vérifié si cela s'appliquait aussi aux autres cartes du jeu, ce qui lui a permis de se rendre compte que ce n'était toujours pas la bonne stratégie.

R23 : Donc après j'ai vérifié sur les autres cartes mais j'ai vu que ça ne marchait pas.

10. Là encore, elle s'est mise à chercher une autre logique.

R24 : J'ai essayé de réfléchir à une autre stratégie. J'me suis dit si ça ne marche pas quelle pourrait donc être la stratégie ? Et.....

11. Elle a alors utilisé une procédure différente concernant non plus les caractéristiques physiques des cartes (puisque cela n'avait pas fonctionné) mais les nombres : elle a dénombré les objets et les couleurs.

R25 : J'ai... J'ai dénombré chaque objet, chaque couleur en essayant de trouver des liens entre chaque carte... Et je ne trouvais pas.

12. Puis, Sophie est revenue sur les caractéristiques de la carte qui ne fonctionnait pas. Elle s'est demandée quelles caractéristiques ne correspondaient pas à la bonne logique pour procéder par élimination, mais en gardant à l'esprit les différentes stratégies auxquelles elle avait pensé.

R29 : J'ai essayé de chercher encore une autre stratégie en me concentrant sur la carte qui marchait pas.

R30 : J'me suis dit celle-là elle marche pas, ça veut dire qu'elle correspond mal à l'autre carte alors pourquoi elle marche pas ?

R31 : J'ai continué à chercher les stratégies entre les cartes, à me demander qu'est-ce que ça peut être. Est-ce que c'est le nombre d'objets, est-ce que c'est les couleurs en commun ? Voilà.

13. Toujours dans la réflexion, elle a pensé à une autre stratégie qui ressemblait beaucoup à l'une des 1ères stratégies auxquelles elle avait pensé concernant les objets ou couleurs en commun sur une même ligne ou même colonne, à la différence que cette fois c'était au moins soit un objet, soit une couleur en commun. Cela sous-entendait qu'il pouvait y en avoir plus. Là encore, elle a vérifié sa stratégie en regardant si ça fonctionnait pour les autres cartes. Négatif.

R32 : Ah après j'ai trouvé une autre stratégie.

R33 : Oui, je veux bien. A un moment entre 2 cartes je m'étais dit, pour qu'elles puissent se coller, il faut que sur une même ligne ou une même colonne, il faut qu'il y ait au moins un objet en commun ou une couleur en commun.

R34 : Bah j'ai vérifié si ça marchait entre toutes les cartes.

R35 : J'ai regardé toutes les cartes 2 à 2 en regardant est-ce que sur chaque ligne y'a bien ou alors une couleur en commun ou un objet en commun. Mais ça marchait toujours pas.

R39 : Parce que j'avais déjà essayé et j'avais vu qu'entre 2 cartes ça ne marchait pas. J'avais vu qu'elles étaient bonnes, qu'elles étaient sur la photo mais pourtant sur une même ligne il n'y avait pas un objet en commun ou une couleur en commun.

14. Tout au long de l'activité, Sophie a donc cherché et testé différentes stratégies, d'abord sur les deux premières cartes du jeu puis sur l'ensemble des cartes 2 à 2. A chaque fois, Sophie s'est rendu compte qu'aucune ne répondait à une logique qui fonctionne pour tout l'enchaînement. Selon moi, Sophie a pensé à des stratégies intelligentes comme les objets ou couleurs communes mais elle n'a pas pensé au contraire de l'une de ses stratégies à savoir des couleurs et objets différents et non communs. Cela est peut-être dû à des représentations qu'elle a déjà concernant d'autres exercices de logique. Je pense que ce qui a bloqué Sophie dans les différentes procédures utilisées est le fait qu'à aucun moment elle ne pense à chercher des liens entre les lignes ou colonnes indépendamment des cartes. En effet, elle a toujours comparé les cartes 2 à 2 dans leur globalité sans essayer de séparer les lignes ou les colonnes qui les composent, et toujours en se concentrant sur les caractéristiques communes. Au final, Sophie n'a pas envisagé d'autre stratégie, elle a donc placé ses cartes en fonction de la stratégie qui lui semblait certainement la plus logique d'entre toutes celles qui lui étaient passées par la tête, malgré le fait qu'elle la savait fautive, car il fallait réaliser la tâche.

R40 : Donc j'ai replacé les 4 cartes qu'on devait placer sur le schéma en adoptant la stratégie il faut avoir au moins un objet en commun ou une couleur en commun même si je savais qu'elle marchait pas.

R42 : Parce que j'en trouvais pas d'autre et que je savais qu'il fallait placer les cartes.

Mais je savais que j'avais pas trouvé la bonne stratégie du jeu.

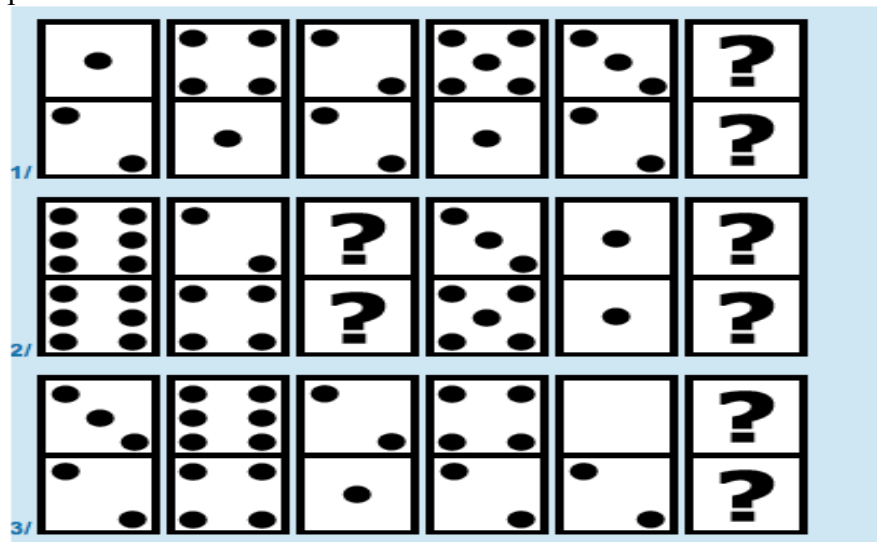
Réflexion personnelle sur l'intérêt de la technique de questionnement et plus largement les effets de ce temps de formation sur la pratique d'un enseignant :

Tout d'abord, en ce qui concerne le questionneur, je pense que l'entretien d'explicitation et plus particulièrement la manière de questionner est difficile à s'approprier. En effet, la difficulté réside, selon moi, dans le fait qu'il faut faire plusieurs choses simultanément : savoir questionner (se centrer sur l'action, guider le sujet, veiller à établir le contrat de communication, ralentir au moment opportun, éviter certaines questions telles que « pourquoi »...) et savoir écouter (reprenre les propos du sujet, veiller à respecter le contrat de communication, entendre les verbes, les éventuels dénis...). Reprendre les propos du sujet et en même temps analyser ses réponses pour le guider tout en étant en accord avec ses réponses et en accord avec le cheminement du questionnement nécessite un savoir-faire. Selon moi, cette technique requiert beaucoup de pratique et d'entraînement nécessaires pour que l'entretien soit productif et efficace. Il me semble également difficile de ne pas être à un moment donné dans le ressenti, en particulier avec les enfants qui ont tendance à tout rapporter à ce qu'ils ressentent. Néanmoins j'ai compris à quel point il fallait éviter d'être dans le ressenti pour que l'enfant ne soit pas ancré dans le négatif et puisse entrer pleinement dans l'action pour détailler ses procédures et stratégies. Je n'avais jamais entendu parler d'entretien d'explicitation auparavant. Je suis contente d'avoir appris ce en quoi cela consiste et d'en avoir approché la technique. Je me suis rendue compte, à travers les

essais que nous avons faits en cours, qu'un tel questionnement était extrêmement intéressant à la fois pour le questionneur et pour le questionné. En effet, dans le cas où le questionneur est l'enseignant, cette technique lui permet d'aider l'élève (questionné) à verbaliser ses actions lors d'une situation d'apprentissage singulière passée afin de prendre conscience de ses stratégies et procédures qui resteraient du domaine de l'inconscient sans un tel questionnement. Dans le cadre scolaire, ceci me semble très utile puisque les élèves sont rarement amenés à réfléchir sur le cheminement de leurs actions lors de leurs apprentissages, même quand ils ne comprennent pas. C'est le flou, il est parfois difficile pour l'enseignant de savoir où la difficulté se situe. Or, le fait de se remettre dans l'action, de verbaliser ses procédures peut permettre à l'élève interrogé d'élucider, comprendre et se rendre compte de telle ou telle démarche erronée. Ainsi, avec l'entretien d'explicitation, l'objectif sera d'identifier les procédures de l'élève, identifier les difficultés et essayer d'y remédier efficacement avec toujours l'étayage de l'enseignant. L'entretien d'explicitation permet de repérer des difficultés et procédures erronées d'élèves certes, mais il me paraît aussi pertinent de l'utiliser avec des élèves qui ont réussi tel ou tel exercice. Dans ce cas, l'objectif sera plutôt d'amener l'élève à prendre conscience de la procédure utilisée. En effet, je pense qu'il est efficace de verbaliser pour consolider un apprentissage. En outre, l'enseignant pourra lui aussi prendre connaissance d'une bonne méthode à utiliser et il pourra par exemple la proposer aux élèves en difficultés. En effet, de nombreux didacticiens préconisent de proposer aux élèves des méthodes diverses et variées dans le cadre d'un même apprentissage afin que chaque élève puisse choisir celle qui lui convient le mieux, car tous les élèves sont différents. En résumé, quelle que soit la situation, l'entretien d'explicitation permet clairement, à condition qu'il soit bien mené, d'aider les élèves à apprendre.

Entretien d'explicitation de Julie

Exercice proposé :



Le questionné devait résoudre le problème ci-dessus : trouver le ou les dominos manquants à chacune des séries.

Le temps donné pour résoudre ce problème est écoulé. Le questionné tourne sa feuille.

Q1 – Alors Stéphanie, si tu es d'accord, je te propose de revenir sur la situation.

R1 – Oui.

Q2 - Peux-tu m'expliquer ce qu'il fallait faire et dans quel contexte ?

R2 – Oui. Alors nous étions dans une salle. On nous a distribué une feuille où y'avait trois séries de dominos.

Q3- D'accord.

R3- Et dans chaque série, il manquait... il fallait trouver le domino manquant.

Q4 – Oui...

R4 – Par rapport à une suite logique.

- Q5 – D'accord et pour trouver les dominos manquants, par quoi est-ce que tu as commencé ?
- R5 – La première série... j'ai commencé par la première série de domino.
- Q6 – Tu as commencé par la première série de domino. Donc reste là au moment où tu as commencé par cette première ligne de domino. As-tu fait quelque chose d'autre avant ?
- R6 – Heu oui... Heu... Bah j'ai lu. Enfin j'ai lu la phrase qui était en dessous de l'exercice car j'avais oublié de la lire.
- Q7 – D'accord.
- R7 – Et la phrase disait que... précisait que les dominos allaient jusqu'à six points et que le zéro comptait aussi dans les dominos.
- Q8 – D'accord. Est-ce que tu veux bien revenir au moment où tu as vu l'exercice ? Qu'est-ce que tu as fait ?
- R8 – J'ai regardé la première série de domino...
- Q9 – D'accord.
- R9 – Et j'ai essayé de trouver une suite logique.
- Q10 – Et quand tu as regardé la première suite des dominos, qu'est-ce que tu as fait ?
- R10 – Heu... J'ai essayé de ... je comptais les points des dominos.
- Q11 – Et quand tu comptais les points, qu'est-ce que tu faisais ?
- R11 – ... Bah quand je comptais... quand je comptais j'essayais de voir si y'avait pas de lien entre ... entre chaque domino.
- Q12 – Oui. Est-ce que tu veux bien rester à ce moment où tu dis que tu cherchais des liens ? ... Tu peux me décrire ce que tu étais en train de faire ?
- R12 – Oui. Alors j'essayais de diviser les dominos en deux. Je voyais la partie du haut et la partie du bas. Et j'essayais de voir si ... si dans la partie du haut y'avait une suite logique... par rapport au point... et ensuite je regardais la partie du bas.
- Q13 – D'accord. Tu dis que tu essayais de diviser les dominos en deux. Comment tu t'y prenais ?
- R13 – Donc en fait ... je voyais que la partie haute des dominos...
- Q14 – Oui.
- R14 – Et heu... et je récitais les points pour voir si y'avait quelque chose de logique quand je les récitais.
- Q15 – Et quand tu récitais les points, qu'est-ce que tu faisais ?
- R15 – Par exemple, pour le premier, c'était ... je me souviens plus exactement... c'était un truc comme ... je me souviens plus exactement des points mais j'ai trouvé qu'il y avait une suite de points. Il y avait 3, ensuite ... en fait, il y avait une suite. Mais entre chaque suite, il y avait un autre domino. Par exemple, au début il y avait 3, ensuite un autre domino, ensuite il y avait 2. *[Stéphanie pointe son doigt sur la table lorsqu'elle parle]* On enlevait 1 à chaque fois.
- Q16 – D'accord. Est-ce que tu veux bien rester à ce moment là. Quand tu regardes les dominos, qu'est-ce que tu vois ?
- R16 – Je ne vois pas le domino qui est entre la suite logique.
- Q17 – D'accord.
- R17 – Je vois que les deux dominos qui vont ensemble.
- Q18 – Donc tu ne vois pas le domino au centre ?
- R18 – Oui, parce que je me concentre que sur les points qui ont un lien.
- Q19 – D'accord. Et quand tu te concentres sur les points qui ont des liens, qu'est-ce que tu fais ?
- R19 – ... Bah je regarde bien les deux dominos et quand je regarde bien les deux dominos, le domino du milieu est flou. Je ne le vois pas bien.
- Q20 – D'accord. Tu dis que le domino est flou ? Comment tu le vois ?
- R20 – Je ne vois plus les points en fait.
- Q21 – Il n'y a plus les points.
- R21 – Non. Je ne vois plus que les points des dominos sur lesquels je me concentre.
- Q22 – D'accord. Je reprends, tu me dis que tu vois les dominos à gauche et à droite et que celui du milieu tu ne le vois pas.
- R22 – Oui, c'est ça.
- Q23 – Qu'est-ce que tu fais à ce moment là ?
- R23 – A ce moment là, je repère la suite logique. Donc... le premier domino... il a toujours un point de plus que le deuxième.

- Q24 – D'accord, Qu'est-ce que tu fais à ce moment là, quand tu vois qu'il y a toujours un point de plus ?
- R24 – J'essaye de voir si c'est pareil pour le domino du milieu et pour celui qui est après.
- Q25 – Et quand tu essayes de voir si c'est la même chose, qu'est-ce que tu fais ?
- R25 – Je m'aperçois que c'est la même chose. Que le premier domino qui va avec le second... il a un point de plus que l'autre aussi.
- Q26 – Il a toujours un point de plus.
- R26 – Voilà.
- Q27 – Donc à ce moment là, quand tu as remarqué que les dominos avaient à chaque fois un point de plus, qu'est-ce que tu fais ?
- R27 – Dans ce cas là, je trouve la solution pour la partie haute du domino.
- Q28 – Tu trouves la solution. Donc tu cherches une solution ?
- R28 – Oui.
- Q29 – Comment tu fais pour trouver la solution ?
- R29 – Du coup, par rapport à la suite logique, j'enlève à chaque fois... un domino sur deux. Et là, je vois que le domino d'après, il a forcément un point de plus.
- Q30 – Tu dis que tu enlèves un domino sur deux, comment tu fais ?
- R30 – Bah ... Je les vois plus !
- Q31 – Tu les vois plus ?
- R31 – Oui, ils disparaissent.
- Q32 – Et ensuite, qu'est-ce que tu fais ?
- R32 – Ensuite ... Comme j'ai trouvé la suite logique de la partie haute, j'écris sur une feuille.
- Q33 – Tu écris sur une feuille ? Dans quel but ?
- R33 – Oui j'écris sur une feuille au crayon à papier, au cas où je me trompe ... je peux gommer.
- Q34 – Et ensuite, quand tu as écrit, qu'est-ce que tu fais ?
- R34 – Je passe à la partie inférieure des dominos.
- Q35 – Quand tu passes à la partie inférieure des dominos, qu'est-ce que tu fais ?
- R35 – Je me dis que c'est plus facile
- Q36 – Qu'est-ce qui te semble plus simple ?
- R36 – C'est plus simple parce que c'est toujours 2, 1, 2, 1, ... C'est une chaîne qui se répète.
- Q37 – D'accord, tu vois la chaîne qui se répète, tu trouves cela plus facile, et qu'est-ce que tu fais ensuite ?
- R37 – Du coup, j'écris directement 1 sur ma feuille ... sur la partie inférieure du domino.
- Q38 – Et quand tu écris, qu'est-ce que tu fais ?
- R38 – Quand j'écris, je fais le domino sur ma feuille, donc je peux voir le domino.
- Q38 – Et quand tu vois le domino, qu'est-ce que tu fais ?
- R38 – ... (*long silence*) Je transpose mentalement sur les dominos avec les points d'interrogation pour voir si ça marche.
- Q39 – Et ça marche ?
- R39 – Oui, ça marche.
- Q40 – Comment tu sais que ça marche ?
- R40 – Parce que c'est logique !
- Q41 – C'est logique ?
- R41 – Parce que ça colle ! 1,2,1,2,1 ça fonctionne ! Et quand je vois que j'ai... je vois que même la partie du haut, qui était plus difficile fonctionne quand même.
- Q42 – D'accord. Comment tu es sûre que ça fonctionne ?
- R42 – Je me le récite un peu dans la tête pour voir si ça fonctionne.
- Q43 – Tu veux bien rester là, au moment où tu récites dans ta tête. Qu'est-ce que tu fais ?
- R43 – Je m'écoute. Je m'entends parler et je me demande si c'est logique... En m'écoutant parlé, j'essaie de faire le lien.
- Q44 – D'accord. Et ensuite qu'est-ce que tu fais ?
- R44 – Je continue avec les autres dominos. Je passe à la deuxième série.
- Q45 – D'accord. Donc tu passes à la deuxième série. Reste là au moment où tu commences la deuxième série. Qu'est-ce que tu fais ?
- R45 – Je procède de la même manière que pour la première série. Je regarde chaque point... Je re-

garde les points des dominos.

Q46 – Et quand tu regardes chaque point des dominos, qu'est-ce que tu fais ?

R46 - ... Je récite pour voir si y'a quelque chose de logique.

Q47 – Et qu'est-ce que tu fais ensuite ?

R47 - ... Je vois que cette fois-ci, il y a deux dominos à trouver.

Q48 – Quand tu vois qu'il y a deux dominos à trouver, qu'est-ce que tu fais ?

R48 – Je me dis que ça va être plus difficile. Parce que dans la première série, il fallait trouver le domino à la fin. Et là, y'en a deux... un au milieu et un à la fin.

Q49 – Quand tu vois ça, qu'est-ce que tu fais ?

R49 – Je me dis que... qu'il va falloir que je me concentre plus.

Q50 – Et pour te concentrer davantage, qu'est-ce que tu fais ?

R50 – Je divise en deux la série.

Q51 – Et quand tu divises en deux la série, qu'est-ce que tu fais ?

R51 – j'essaie de ne pas regarder l'autre moitié de la série, pour essayer de trouver le domino du milieu.

Q52 – Tu ne regardes pas l'autre moitié ?

R52 – Oui, je l'efface.

Q53 – Et quand tu l'effaces, qu'est-ce que tu fais ?

R53 – Comme je ne me concentre pas sur l'autre série, c'est un peu flou, donc je ne le vois pas.

Q54 – D'accord. Si tu es d'accord, on va rester au moment où tu regardes que la première moitié de la série. Qu'est-ce que tu fais à ce moment là ?

R54 – Je remarque que ça fonctionne par deux ... que le premier domino il a toujours ... c'est un double. Il a toujours le même nombre de points en haut et en bas.

Q55 – Comment tu sais que c'est un double ?

R55 – Parce que j'ai comptais le même nombre de points en haut et en bas !

Q56 – D'accord.

R56 – Et ensuite, je vois que pour l'autre paire de domino c'est pareil. Il y a un domino double... avec le même nombre de points en haut et en bas. Donc j'ai déjà compris qu'un domino sur deux sera forcément un double. Il y aura toujours un double, en haut et en bas.

Q58 – Tu dis que tu as compris. Comment tu sais que tu as compris ?

R58 – Parce que je regarde ensuite l'autre partie de domino ...

Q59 – Tu dis que tu regardes la première partie des dominos. Ensuite tu regardes la seconde partie.... Dans quel but ?

R59 – pour vérifier.

Q60 – D'accord, pour vérifier.

R60 – Et je vois que c'est ça... qu'il y aura un domino qui sera double... un domino sur deux aura le même nombre de points en haut et en bas.

Q61 – Et qu'est-ce que tu fais ensuite ?

R61 – Je vois que pour le deuxième domino c'est différent.... Mais je sais pas ... (*silence*)

Q62 – Et quand tu sais pas, qu'est-ce que tu fais ?

R62 – J'essaie de trouver quelque chose de logique... Parce que même si je sais que c'est des doubles, je sais pas lesquels de double ...

Q63 – Et là, qu'est ce que tu fais ?

R63 – j'essaie de compter les points.

Q64 – Et quand tu comptes les points, qu'est-ce que tu fais ?

R64 – Je vois les dominos...

Q65 – Oui...

R65 – Je vois les points dans chaque partie des dominos.

Q66 – Et quand tu vois les points qu'est-ce que tu fais ?

R66 – Je les compte.

Q67 – Et quand tu les comptes, qu'est-ce que tu fais ?

R67 – Je vois chacun des points, ils sont à la suite.

Q68 – Et ensuite, qu'est-ce que tu fais ?

R68 – j'essaie de trouver un lien entre chaque partie des dominos.

Q69 – Et quand tu cherches un lien, qu'est-ce que tu fais ?

- R69 – Alors je compte 1,2,3,4,5,6 [*Stéphanie compte sur ses doigts*] Le premier domino, c'est un double de six : six points en haut, six points en bas. Et le domino juste à côté, c'est six aussi : deux en haut et quatre en bas. Je me dis peut-être que le domino suivant... il y aura six.
- Q70 – Quand tu vois que les dominos font six, qu'est-ce que tu fais ?
- R70 – j'essaie de trouver le domino manquant à côté.
- Q71 – Et quand tu cherches le domino manquant, qu'est-ce que tu fais ?
- R71 – Je vois que c'est.... Que le domino à trouver c'est un double et à côté il y a huit points en tout... en additionnant.
- Q72 – Quand tu vois les huit points, qu'est-ce que tu fais ?
- R72 – Je les additionne.
- Q73 – Tu dis que tu les additionnes. Qu'est-ce que tu fais ?
- R73 – J'ai vu qu'il y avait.... Deux points et six points... je crois... je suis pas certaine.
- Q74 – Tu n'es pas certaine ?
- R74 – Non... mais je me rappelle très bien que ça faisait huit. Après je me suis dis que c'était pas possible, parce que huit ça n'existe pas... peut-être que ce n'est pas ça... en fait, ça fonctionne pas... ce n'est pas logique... parce que dans le premier c'était six, six c'était la somme des points du domino d'après, alors que là je mets quatre et quatre pour faire huit...
- Q75 – Si tu le veux bien, on va rester au moment où tu remarques que ça ne fonctionne pas. Qu'est-ce que tu fais ?
- R75 – Bah je le marque quand même... je verrai après.
- Q76 – Tu n'es pas certaine, mais tu le marques, qu'est-ce qui te fait faire ça ?
- R76 – Oui, je le marque quand même pour avoir une trace de ma réflexion.
- Q77 – D'accord. Et qu'est-ce que tu fais ensuite ?
- R77 – J'essaie de trouver l'autre domino dans la deuxième série. J'essaie de trouver le domino qui n'est pas double, le dernier.
- Q78 – Et qu'est-ce tu fais à ce moment là ?
- R78 – Je vois que les double c'est deux et deux. Donc je me dis que cette fois ça ne coince pas parce que je peux mettre Non c'est pas deux et deux ! C'est un et un ! Donc je me dis qu'il faut que je mette deux points...
- Q79 – Et qu'est-ce que tu fais ?
- R79 – Je marque deux points en haut et rien en bas... je sais pas si je suis claire...
- Q80 – D'accord. Et quand tu écris, qu'est-ce que tu fais ensuite ?
- R80 – j'arrive à trouver le dernier domino manquant... mais je suis pas sûre car je sais pas si ... dans quel ordre je dois le mettre... si je mets les deux points en haut ou en bas.
- Q81 – Et quand tu n'es pas sûre, qu'est-ce que tu fais ?
- R81 – J'essaie de regarder le premier duo de domino pour savoir si je dois mettre le deux en haut ou en bas. Comme je vois pas trop, je le mets en haut et je verrai après. Donc je passe à la série suivante.
- Q82 – Tu dis que tu n'es pas sûre et que tu reviendras plus tard. Tu passes à la ligne suivante.
- R82 – Oui.
- Q83 – Quand tu passes à la ligne suivante, qu'est-ce que tu fais ?
- R83 – Je refais la même chose. Je regarde les points et je cherche une suite logique.
- Q84 – Quand tu vois les points, qu'est-ce que tu fais ?
- R84 – Je vois que c'est plus facile.... Je m'en rappelle plus.
- Q85 – Si tu veux bien, on va revenir au moment où tu vois les points. Qu'est-ce que tu vois ?
- R85 – Je vois des points sur des dominos, mais je saurai pas te dire combien.
- Q86 – D'accord. Tu ne te rappelles plus des points mais tu peux te rappeler de ta démarche. Quand tu as vu les points, qu'est-ce que tu as fait ?
- R86 – J'ai fait des liens... pareil que pour la première série. J'ai divisé en deux, la partie du haut et la partie du bas.
- Q87 – Quand tu as divisé, comment tu as fait ?
- R87 – J'ai recommencé. Je regarde la partie du haut et la partie du bas je la voyais plus.
- Q88 – Quand tu vois la partie du haut, qu'est-ce que tu fais ?
- R88 – J'essaie encore de trouver une suite logique et là je trouve.
- Q89 – Tu trouves. Comment tu sais que tu as trouvé ?
- R89 – Parce que c'est logique ! Et j'le marque sur ma feuille.

- Q90 – Comment tu sais que c'est logique ?
 R90 – Je sais que c'est logique mais je ne me rappelle plus des points sur les dominos.
 Q91 – Quand tu as vu que c'était logique, qu'est-ce que tu fais ?
 R91 – Je marque les points sur ma feuille.
 Q92 – Tu marques les points sur ta feuille. Qu'est-ce que tu fais ensuite ?
 R92 – Je passe à la partie du bas.
 Q93 – Tu as trouvé la partie du haut. Tu cherches maintenant la partie du bas. Qu'est-ce que tu fais ?
 R93 – Je recommence. Je récite les points et je trouve la suite logique plus facilement.
 Q94 – Tu dis que tu as trouvé. Comment tu sais que tu as trouvé ?
 R94 – Je le sais, c'est logique...
 Q95 – C'est logique ?
 R95 – Oui, ça va ensemble, ça se suit !
 Q96 – D'accord. Et qu'est-ce que tu fais ensuite ?
 R96 – J'ai trouvé tous les dominos, sauf ceux de la deuxième série. Je suis certaine que ce n'est pas ça
 ...
 Q97 – Qu'est-ce que tu fais à ce moment là ?
 R97 – je m'énerve... Je me dis que je suis pas loin.
 Q98 – Comment tu sais que tu n'es pas loin ?
 R98 – Je sais qu'il y a une logique mais y'a quelque chose qui coince...
 Q99 – Et quand il y a quelque chose qui coince, qu'est-ce que tu fais ?
 R99 – j'essaie d'insister pour trouver une logique... mais j'y arrive pas.
 Q100 – Et qu'est-ce que tu fais quand tu n'y arrive pas ?
 R100 – Je relie, ça va vite dans ma tête car je sais que j'ai pas beaucoup de temps.
 Q101 – Et qu'est-ce que tu vois dans ta tête ?
 R101 – Je vois les dominos qui défilent.
 Q102 – Et qu'est-ce que tu fais ensuite ?
 R102 – Le temps était écoulé donc j'ai dû donner ma feuille.
 Q103 – D'accord. Tu as réussi deux dominos sur trois.
 R103 – Oui je trouve que c'est pas mal, donc je suis quand même contente.
 Q104 – D'accord. Tu as quelque chose d'autre à rajouter ?
 R104 – Non
 Q105 – D'accord. Merci.

Analyse de l'entretien :

Lors d'un entretien d'explicitation, le questionneur doit mettre en œuvre deux grandes compétences : le « savoir questionner » et le « savoir écouter ». A travers la retranscription de mon entretien et de son analyse, je chercherai à mettre en avant ces deux compétences nécessaires à un entretien de qualité.

Tout d'abord, le fait de « savoir questionner » renvoie à différents comportements que j'ai essayé d'adopter durant l'entretien. De ce fait, questionner c'est :

- Questionner sans induire les réponses,
- Questionner en guidant l'autre vers une démarche de réflexion sur sa propre action, en évitant les questions du type « pourquoi » et en favorisant les « qu'est-ce que » : c'est-à-dire donner le primat à l'action,
- Questionner en fragmentant, c'est-à-dire en ralentissant le rythme afin que chaque description d'action soit un maximum approfondie par une description plus fine. Il s'agit ici de respecter une fragmentation temporelle en suivant une démarche chronologique.
- Questionner en relançant l'entretien sur les verbes d'action utilisés par le questionné.

De plus, tout au long de l'entretien, j'ai cherché à formuler des types de questions associées aux satellites de l'action, c'est-à-dire au contexte, aux savoirs, aux opinions et aux jugements ainsi qu'aux buts. Et c'est ce que je développerai dans mon analyse.

▪ Le « savoir questionner »

Lors de la mise en œuvre de l'entretien d'explicitation, il est important et nécessaire de mettre en place un contrat de communication entre les deux acteurs : le questionneur et le questionné. Ainsi, tout le long de l'entretien, ce contrat de communication doit apparaître explicitement afin de pouvoir recueillir l'accord du questionné sur son engagement dans l'échange. C'est ce que j'ai cherché à mettre en avant durant cet entretien comme nous pouvons le voir par exemple aux questions **1** et **54** avec l'expression « *si tu es d'accord* », aux questions **8**, **12** et **16** « *Est-ce que tu veux bien* », ou encore « *si tu veux bien* » aux questions **75** et **85**. De plus, les autres questions invitent le questionné à parler de sa pratique. J'utilise donc des formules telles que « *Peux-tu* » qui n'imposent aucune obligation (**Q2**, **Q12**). Enfin, à la fin de l'entretien, je laisse encore une fois la parole au questionné afin de savoir si ce dernier souhaite continuer ou non l'échange : **Q104** « *Tu as quelque chose d'autre à rajouter ?* » Lors d'un entretien d'explicitation, il est important de se demander quel but nous cherchons à atteindre. Si mon but est de m'informer sur les procédures de l'autre, l'entretien pourra se terminer lorsque j'évaluerai que j'ai récupéré toutes les informations nécessaires pour comprendre sa procédure. En revanche, si mon but est d'aider l'autre à s'auto-informer, il s'agira de terminer l'entretien lorsque le questionné aura pris conscience de comment il s'y est pris. A la suite des questions, je peux commencer à analyser certains énoncés du questionné qui me permettent d'expliquer comment il s'y est pris pour réaliser la tâche et qui peuvent également me donner des éléments de compréhension sur les procédures et les stratégies qu'il a utilisées pour l'accomplir. De ce fait, j'ai pu mettre fin à l'entretien. De plus, le fait de réfléchir sur sa démarche, sur toutes les actions mises en œuvre, même de manière inconsciente, ont permis au questionné de s'auto-informer sur ses propres procédures.

Pour continuer d'analyser les compétences relatives au « savoir questionner », il était également indispensable de mettre en place l'étape de la mise en évocation. Cette dernière permet à celui qui est questionné d'analyser sa propre pratique, ses propres procédures et stratégies. Pour cela, j'ai proposé au questionné des questions ouvertes afin qu'il puisse expliquer, par lui-même, sa démarche, sans que je n'induisse les réponses. La majorité des questions sont des questions ouvertes, je ne citerai donc que quelques exemples afin d'illustrer mon idée : **Q10** « *Et quand tu as regardé la première suite des dominos, qu'est-ce que tu as fait ?* » ou encore **Q12** « *Tu peux me décrire ce que tu étais en train de faire ?* ». L'un des principaux objectifs de l'entretien d'explicitation est de permettre au questionné de s'auto-informer afin qu'il réfléchisse sur sa propre action. En lui proposant des questions ouvertes, je favorise une réflexion sur sa propre démarche en donnant donc le primat à l'action. De plus, les conditions préalables d'un entretien d'explicitation sont de parler en référence à une situation passée mais également de faire part d'une situation singulière afin de parler à partir d'une remémoration. C'est pourquoi, au début du questionnement, j'ai demandé au questionné de revenir sur la tâche qu'il devait réaliser : **Q1** et **Q2** : « *Je te propose de revenir sur la situation* » « *Peux-tu m'expliquer ce qu'il fallait faire ?* ».

« *En entretien d'explicitation, les questions sont des questions
ouvertes et non inductives, fondée sur la structure de l'expérience* »¹²

Notons également qu'il est important de suivre un déroulement chronologique afin de conserver une logique et une cohérence dans les procédures et les stratégies utilisées par le questionné. Le fait de conserver cette fragmentation temporelle, permet de mettre davantage en lumière chaque action mais également de pouvoir s'arrêter sur une action particulière que l'on souhaite faire approfondir plus précisément. Au niveau du déroulement chronologique durant l'entretien, on peut repérer certaines formulations de phrases qui permettent cette fragmentation temporelle : **Q5** « *Et pour trouver les dominos manquants, par quoi est-ce que tu as*

¹² FAINGOLD Nadine, *La formation à l'entretien d'explicitation comme recherche-action sur soi*.

commencé ? », Q35 « *Quand tu passes à la partie inférieure des dominos, qu'est-ce que tu fais ?* », Q36 « *Tu vois la chaîne qui se répète, tu trouves cela plus facile, et qu'est-ce que tu fais ensuite ?* », Q59 « *Tu dis que tu regardes la première partie des dominos. Ensuite, tu regardes la seconde partie...* », Q83 « *Quand tu passes à la ligne suivante, qu'est-ce que tu fais ?* », ou encore les formulations plusieurs fois répétées « *Et qu'est-ce que tu fais ensuite ?* » (Q32, Q34, Q36, Q44, Q47, Q61, Q68, Q77, Q80, Q92, Q96 et Q102). Le fait de suivre un déroulement chronologique permet également de faire ralentir la parole du questionné afin de s'arrêter sur des actions, dans le but de les décrire plus finement ; nous permettant d'analyser plus précisément les différentes stratégies et procédures utilisées. De ce fait, j'ai trouvé nécessaire, plusieurs fois durant l'entretien, de ralentir le propos du questionné afin d'approfondir l'action effectuée. Une action qui peut paraître sans importance, du fait de son caractère automatisé, peut renfermer de nombreuses informations sur la démarche mise en place durant l'action. Pour ralentir le propos du questionné, on remarque qu'à plusieurs reprises je demande à ce dernier de s'arrêter sur une action précise afin que l'on éclaire davantage ce qui a été fait : Q6 « *Reste là au moment où tu as commencé par cette première ligne de domino. As-tu fais quelque chose d'autre avant ?* », ou encore des formulations du type « *Est-ce que tu veux bien rester au moment où...* » (Q8, Q16, Q24, Q27, Q43, Q45, Q63, Q75, Q78, Q85 et Q97).

La reprise des propos du questionné permet également d'aller plus loin dans la démarche mise en place. Il est important d'être attentif aux différents verbes d'actions qui renferment principalement l'implicite de l'action. Tout au long de mon entretien, j'ai donc repris régulièrement les verbes d'action du questionné afin de l'amener à réfléchir plus finement sur l'action qu'il était en train d'effectuer. Pour illustrer ce propos, j'ai choisi de sélectionner une partie brève de l'entretien afin de mettre en lumière la reprise des verbes d'action permettant d'aller plus loin dans l'analyse des procédures d'action :

Q63 – *Et là, qu'est-ce que tu fais ?*

R63 – *j'essaie de compter les points.*

Q64 – *Et quand tu comptes les points, qu'est-ce que tu fais ?*

R64 – *Je vois les dominos...*

Q65 – *Oui...*

R65 – *Je vois les points dans chaque partie des dominos.*

Q66 – *Et quand tu vois les points qu'est-ce que tu fais ?*

R66 – *Je les compte.*

Q67 – *Et quand tu les comptes, qu'est-ce que tu fais ?*

R67 – *Je vois chacun des points, ils sont à la suite.*

Q68 – *Et ensuite, qu'est-ce que tu fais ?*

R68 – *j'essaie de trouver un lien entre chaque partie des dominos.*

Q69 – *Et quand tu cherches un lien, qu'est-ce que tu fais ?*

R69 – *Alors je compte 1, 2, 3, 4, 5, 6 [Stéphanie compte sur ses doigts] Le premier domino, c'est un double de six : six points en haut, six points en bas. Et le domino juste à côté, c'est six aussi : deux en haut et quatre en bas. Je me dis peut-être que le domino suivant... il y aura six.*

Tout au long de l'entretien, mon objectif principal était donc la recherche de l'action. Il est indispensable de se centrer sur cette dernière afin de mieux comprendre les procédures et les stratégies mises en jeu par le questionné. Ainsi, pour chaque action, j'ai choisi de questionner avec un niveau de fragmentation plus ou moins important. J'ai donc quelques fois guidé mon questionnement vers une description à un niveau de fragmentation plus important afin de mieux comprendre comment A a procédé concrètement. La notion de fragmentation des verbes permet d'aller plus loin dans l'analyse des procédures. En effet, le questionné qui a réalisé la tâche, à un rapport différent du mien par rapport à l'exercice. Effectivement, ce dernier tient pour acquis le contenu de l'action effectuée ce qui laisse dans l'implicite des informations qui peuvent être essentielles. Lorsque j'ai fragmenté les verbes, je me suis donc rendu compte qu'il était plus facile de déterminer la réussite ou les difficultés de A. Pour

illustrer ce propos, j'ai choisi de revenir sur un extrait de l'entretien :

Q72 – Quand tu vois les huit points, qu'est-ce que tu fais ?

R72 – Je les additionne.

Q73 – Tu dis que tu les additionnes. Qu'est-ce que tu fais ?

R73 – J'ai vu qu'il y avait.... Deux points et six points... je crois... je suis pas certaine.

Q74 – Tu n'es pas certaine ?

R74 – Non... mais je me rappelle très bien que ça faisait huit. Après je me suis dis que c'était pas possible, parce que huit ça n'existe pas... peut-être que ce n'est pas ça... en fait, ça fonctionne pas... ce n'est pas logique... parce que dans le premier c'était six, six c'était la somme des points du domino d'après, alors que là je mets quatre et quatre pour faire huit...

Dans cet extrait, le verbe « additionner » représente une action de manière globale. Pour affiner mon entretien et me centrer davantage sur l'action, j'ai choisi de fragmenter le verbe afin de comprendre les stratégies du questionné. Pour lui, l'action est un automatisme. De ce fait, la description des différentes étapes constituant cette action est implicite. Il était donc important pour moi d'affiner le questionnement afin d'en faire ressortir des informations plus fines.

Pour aller encore plus loin dans l'analyse, le questionneur ne doit pas simplement savoir questionner, il doit aussi mettre en œuvre des compétences relatives au « savoir écouter »

▪ Le « savoir écouter »

L'entretien d'explicitation repose également sur un ensemble de pratiques d'écoute essentielles afin d'analyser au mieux les procédures du questionné. C'est un réel échange où celui qui questionne doit apprendre à écouter l'autre dans le but de recueillir des éléments de compréhension des stratégies qu'il a utilisées pour accomplir une tâche.

Pour mettre en pratique cette compétence, il s'agit de repérer le point de vue duquel s'exprime le questionné, c'est-à-dire qu'il s'agit de repérer les différents satellites de l'action mobilisés durant l'entretien. Les différentes catégories de verbalisation qui gravitent autour de l'action sont donc le contexte, le but, les savoirs mobilisés ainsi que les jugements ou commentaires. Ici, le contexte a été peu mobilisé dans le sens où je savais dans quelles conditions s'était déroulée la tâche. Cependant, lors de l'entretien, il m'a paru nécessaire de revenir sur le contexte afin de me permettre de mieux visualiser ce qu'il était en train de se passer. De ce fait, j'interroge le plus souvent le questionné sur ce qu'il est en train de voir afin de m'imaginer à sa place : **Q16** « *Quand tu regardes les dominos, qu'est-ce que tu vois ?* », **Q20** « *Tu dis que le domino est flou. Comment tu le vois ?* » ou encore **Q85** : « *Qu'est-ce que tu vois ?* ». En ce qui concerne les buts, il est très intéressant de s'appuyer sur les objectifs visés du questionné afin de mettre en relation les intentions de ce dernier avec ses procédures pour atteindre ce but. Cette confrontation directe est une étape importante permettant véritablement de nous éclairer sur les procédures de A. De ce fait, à plusieurs reprises, j'ai demandé au questionné de me dire quels étaient les but qu'il cherchait à atteindre : **Q28** « *Donc tu cherches une solution ?* », **Q33** « *Tu écris sur une feuille. Dans quel but ?* », **Q59** « *Tu dis que tu regardes la première partie des dominos. Ensuite, tu regardes la seconde partie... Dans quel but ?* » ou la **Q76** « *Tu n'es pas certaine, mais tu le marques, qu'est-ce qui te fait faire ça ?* ». En s'interrogeant sur le but de l'action, le questionné revient sur ses intentions et sur les stratégies qu'il a mis en place. Cela lui permet ainsi de s'auto-informer sur sa propre pratique. Cela permet également de comprendre davantage le déroulement de la pensée du questionné afin de mieux discerner ses procédures. Mettre en avant le but d'une action permet alors de donner du sens à cette dernière.

Ensuite, j'ai également orienté mes questions vers le savoir du questionné. Ainsi, en mettant en relation les buts recherchés et les connaissances de A, il m'est plus facile de comprendre la démarche mise en œuvre pour l'accomplissement de cette tâche. Je mets donc en lumière les connaissances à la fois pratiques mais aussi théoriques qui guident, le plus souvent de manière implicite, l'action du questionné : **Q40** « *Comment tu sais que ça marche ?* », **Q42** « *Comment tu es sûre que ça fonctionne ?* », **Q55** « *Comment tu sais que c'est un double ?* », **Q58** « *Comment tu sais que tu as compris ?* », **Q89** et **94** « *Comment tu sais que tu as trouvé ?* », **Q90** « *Comment tu sais que c'est logique ?* » ou encore **Q98** « *Comment tu sais que tu n'es pas loin ?* ». J'interroge explicitement le savoir du questionné afin d'éclairer son action mentale, restée jusqu'ici encore implicite.

Enfin, dans le déroulement de l'entretien, j'ai rencontré des dénégations de la part du questionné :

R61 – Je vois que pour le deuxième domino c'est différent.... Mais je sais pas ... (silence)

Q62 – Et quand tu sais pas, qu'est-ce que tu fais ?

R80 – j'arrive à trouver le dernier domino manquant... mais je suis pas sûre car je sais pas si ... dans quel ordre je dois le mettre... si je mets les deux points en haut ou en bas.

Q81 – Et quand tu n'es pas sûre, qu'est-ce que tu fais ?

R99 – j'essaie d'insister pour trouver une logique... mais j'y arrive pas.

Q100 – Et qu'est-ce que tu fais quand tu n'y arrive pas ?

Il ne s'agit pas de s'arrêter ici sur la dimension émotionnelle. En revanche, il est important pour le questionneur d'entendre les dénis. Ces derniers ne doivent pas être considérés comme étant des descriptions d'actions mais comme des jugements que le questionné porte sur sa propre pratique ainsi que sur sa performance. Or, chacun de ces jugements ou commentaires renferment une information implicite sur l'action qui doit faire l'objet d'une relance. Lorsque le questionné me dit qu'il ne sait pas, il montre qu'il a pris conscience de l'absence de savoir. Ainsi, au lieu de considérer cette information comme négative, je considère cette dernière comme une nouvelle information me permettant de rebondir sur l'action. En effet, le questionné, même s'il ne savait pas, est resté en activité. Il est donc important de revenir sur cette dénégation afin de rebondir sur la prise d'information et de se recentrer sur l'action.

Pour finir, lors de l'entretien, j'ai également pris en considération la gestuelle du questionné. Le repérage du non verbal peut être un appui important me permettant de comprendre la démarche de l'autre mais aussi son ressenti. En effet, à la **R15**, le questionné a du mal à se souvenir de la disposition des constellations sur les dominos. Il tâtonne, hésite et finit par utiliser la gestuelle pour exprimer ce qu'il n'arrive pas à décrire avec des mots : *« Par exemple, pour le premier, c'était ... je me souviens plus exactement... c'était un truc comme ... je me souviens plus exactement des points mais j'ai trouvé qu'il y avait une suite de points. Il y avait 3, ensuite ... en fait, il y avait une suite. Mais entre chaque suite, il y avait un autre domino. Par exemple, au début il y avait 3, ensuite un autre domino, ensuite il y avait 2. [Stéphanie pointe son doigt sur la table lorsqu'elle parle] On enlevait 1 à chaque fois »*. A la suite de cette réponse, il était nécessaire de ralentir le rythme afin de permettre au questionné de se remémorer étape par étape l'action. A la **réponse 69**, le questionné utilise ses doigts lorsqu'il compte. Dans ce cas, la gestuelle est un moyen de montrer la cohérence de sa démarche. En effet, lors de mon questionnement, j'ai demandé à la question précédente *« Et quand tu cherches un lien, qu'est-ce que tu fais ? »*. L'utilisation de sa main est une façon de me faire visualiser le lien mis en place.

A travers cette analyse de l'entretien et des compétences mis en œuvre par B, il s'agit de s'interroger maintenant sur les procédures et les stratégies utilisées par A pour réaliser et accomplir la tâche.

Analyse des procédures et stratégies

A la suite de l'entretien d'explicitation mis en place, on peut relever et analyser des énoncés du questionné qui peuvent nous expliquer comment il s'y est pris pour réaliser la tâche et qui nous apportent des éléments de réponse et de compréhension des procédures et des stratégies qu'il a mis en place pour l'accomplir. Ici, le questionné construit sa démarche sur une stratégie de résolution extrêmement ordonnée. En effet, le questionné fragmente l'exercice et essaye de le résoudre étape par étape. Il s'appuie donc d'abord sur la première série et ne s'intéresse pas aux deux autres : **R5** *« La première série... j'ai commencé par la première série de domino »*. Toute la démarche de réflexion du questionné repose ensuite sur la recherche de lien logique entre chacun des dominos. (**R9,23,29,40,43,68,83,89,94**). Dans la continuité de sa stratégie de recherche ordonnée, le questionné se concentre tout d'abord sur la partie supérieure des dominos et fait totalement abstraction de la partie inférieure. Pour chaque série, le questionné mettra en œuvre la même démarche et mobilisera les mêmes stratégies de résolution :

- Fragmentation des séries de dominos
 - Division des dominos (partie supérieure puis partie inférieure) : **R12**
 - Abstraction de certains dominos pour se concentrer sur des dominos ciblés
- R21** : *« Je ne vois plus que les dominos sur lesquels je me concentre »*

- Recherche des liens logiques

Lors de la recherche de lien logique, le questionné passe systématiquement par le comptage des points du domino : **R10** « *J'ai essayé... je comptais les points des dominos* ». C'est également ce que l'on peut analyser dans les réponses **55**, **63,66** ou **69**. Ce n'est seulement qu'à partir de la réponse **71** que le mot « compter » prend du sens, lorsque le questionné nous apporte une nouvelle information. En effet, lorsque le questionné évoque l'action de compter, il sous entend une action implicite : celle de l'addition : **R71** « *Je vois que c'est... Que le domino à trouver c'est un double et à côté il y a huit points en tout... en additionnant* ».

Enfin, lorsque le questionné trouve, ou pense avoir trouvé les liens logiques qui relient tous les dominos, il passe par une phase d'écrit, nécessaire à sa réflexion et à l'organisation de sa pensée : **R76** « *Oui, je le marque quand même pour avoir une trace de ma réflexion* ». Ainsi, on peut comprendre ici que le questionné utilise à la fois une démarche de réflexion mentale très organisée mais que le passage à l'écrit est nécessaire pour permettre une structuration de sa réflexion. Notons également que malgré que A ne soit pas certain de ses réponses, il préfère avancer dans la réflexion et ne s'arrête pas sur la difficulté rencontrée. **R81** « *Comme je ne vois pas trop, je le mets en haut et je verrai après* ». Au final, le questionné ne réussit qu'à répondre qu'à deux dominos sur trois. Lorsque l'on arrive au terme de l'explication de la démarche du questionné, ce dernier nous fait part de sa satisfaction face à ses résultats.

Pour résumer, le questionné met en place des procédures de résolution très ordonnées qui lui permettent de se centrer sur une solution à la fois. On peut parler de stratégie de planification puisque c'est lui qui décide de répondre à une question avant une autre. Pour chaque domino, il réutilisera la même démarche consistant à diviser tous les dominos en deux, à résoudre la partie supérieure en premier pour résoudre la partie inférieure ensuite. Il cherchera, à l'aide d'une stratégie de comptage et d'addition, à faire émerger les liens qui relient les dominos et utilisera systématiquement la trace écrite pour structurer sa pensée et garder une trace de sa réflexion. C'est une stratégie intéressante qui a permis au questionné de trouver deux réponses exactes.

Réflexion personnelle sur l'intérêt de la technique de questionnement

L'entretien d'explicitation est une pratique très enrichissante qui a permis de me montrer que chaque action, le plus souvent automatisée, renferme une information implicite essentielle à la compréhension des procédures et stratégies mises en place.

En effet, c'est avec l'exercice de l'entretien que j'ai pu comprendre que cette technique de questionnement pouvait être un outil très riche dans le cadre de l'enseignement. En classe, questionner un élève peut l'aider à mettre des mots sur sa démarche et à mieux contourner ses difficultés. Ainsi, il peut prendre conscience de sa manière de travailler et d'apprendre. Mais cela peut être un outil précieux pour l'enseignant qui, par le questionnement, va pouvoir comprendre les stratégies de l'élève pour vérifier sa bonne compréhension, pour comprendre ses erreurs et pour ainsi pouvoir mettre en place une remédiation ciblée et efficace. Comme nous l'avons déjà évoqué, l'entretien d'explicitation permet donc, dans le cadre scolaire qui nous intéresse plus particulièrement, à la fois d'aider l'élève à s'auto-informer et à apprendre mais aussi à informer l'enseignant sur ce que l'élève a fait.

C'est à travers cette formation que j'ai découvert l'entretien d'explicitation et que j'ai pu en voir tous les aspects bénéfiques qui peuvent être utiles sur ma future pratique d'enseignante. La mise en place d'un véritable échange entre l'élève et son enseignant est une partie importante de ce métier et qui place véritablement cette technique de questionnement au service de la réussite des élèves.

(version web augmentée de deux protocoles d'étudiants supplémentaires : Justine et Céline)

Procédures et stratégies d'apprentissage :

Initiation à l'entretien d'explicitation

Entretien d'explicitation fait par Justine

Présentation :

L'entretien retranscrit ci-après a été réalisé le 3 avril 2013 à l'UVSQ. Delphine Ferretti était le questionné (D) et la personne ayant effectué la tâche. J'étais le questionneur (J). La tâche s'appuyait sur un jeu de logique : cartes avec des dessins d'objets de couleurs différentes à replacer à partir d'un modèle initial.

Transcription de l'entretien :

J1 : Alors Delphine, si tu es d'accord, je te propose de me décrire comment tu as (...) le moment où tu as eu ce jeu à réaliser.

D1 : Oui, je suis d'accord. Donc euh (...) elle nous a distribué le jeu.

J2 : Elle vous a distribué le jeu.

D2 : Voilà. Et elle nous a dit que c'était un jeu de logique pour les enfants...

J3 : Que c'était un jeu de logique pour les enfants.

D3 : Donc il y avait une feuille avec des cartes déjà posées, prises en photo, donc il y avait un lien entre ces cartes.

J4 : C'était des photographies de (...) de cartes ?

D4 : C'était des photographies de cartes. Et nous on avait aussi des cartes individuelles qu'on devait ensuite replacer, par rapport au (...) déjà au modèle.

J5 : Mmmh.

D5 : Et selon un lien logique.

J6 : D'accord.

D6 : Et voilà.

J7 : D'accord. Et par quoi est-ce que tu as commencé quand tu as eu ce jeu en main et la consigne qui va avec ?

D7 : Euh...

J8 : Par quoi tu as commencé ?

D8 : J'ai commencé par euh (...) par regarder d'un point de vue global la feuille et les images.

J9 : D'accord. Donc tu as regardé globalement l'ensemble (...) toutes les cartes.

D9 : Voilà.

J10 : Qu'est-ce qui te revient quand tu essayes de retrouver ce moment où tu découvres l'ensemble de ces cartes ?

D10 : Je vois qu'il y en a (...) six, déjà euh posées dont une qui ne va pas, et nous on en a quatre. Et sur ces cartes on voit de manière globale qu'il y a différents (...) objets représentés.

J11 : D'accord. Sur chaque carte il y a plusieurs objets ?

D11 : Il y en a quatre à chaque fois.

J12 : Sur chaque carte, d'accord.

D12 : Voilà. Et euh chaque objet a une couleur différente.

J13 : Mmmh.

D13 : Et sur les cartes (...) d'une carte à l'autre ce n'est pas forcément les mêmes objets qui reviennent.

J14 : D'accord. Chaque carte comporte des objets de différentes couleurs, qui ne sont pas forcément identiques à l'ensemble des cartes.

D14 : Voilà.

J15 : Qu'est-ce que tu cherches une fois que tu as découvert l'ensemble de ce jeu ?

D15 : Du coup après je me dis qu'il faut que j'aie vu plus précisément euh chaque carte, déjà pour voir comment le modèle est formé.

J16 : Parce que tu as un modèle ?

D16 : Il y a un modèle de carte déjà placé en fait.

J17 : D'accord.

D17 : Donc moi euh j'aimerais bien euh continuer à placer les cartes que j'ai, individuelles là, à partir du modèle.

J18 : D'accord. Donc tu commences par te concentrer sur ce modèle.

D18 : Voilà. Je commence par regarder (...) le modèle pour voir les liens entre les différentes cartes qui sont déjà placées.

J19 : D'accord. Et là qu'est-ce qui se passe quand tu observes ce modèle et que (...) tu vois qu'il y a peut-être un lien ? Est-ce que quelque chose t'apparaît ?

D19 : Bah (...) pas vraiment. En fait j'ai cherché euh par exemple s'il y avait des liens entre la position des objets... Des fois il y avait un objet qui était à l'envers et après qui n'était (...) pas à l'envers.

J20 : D'accord. Donc tu regardes d'abord la position des objets.

D20 : Voilà. Donc ça je n'ai pas trouvé que c'était concluant, parce qu'euh il n'y a rien qui m'a frappée ici.

J21 : Donc ça c'était ta première procédure pour (...) essayer de résoudre le jeu.

D21 : Voilà. Et après j'ai (...) regardé les couleurs.

J22 : Dans un deuxième temps tu regardes les couleurs. Et tu les regardes sur l'ensemble des cartes ?

D22 : Non. Sur une (...) enfin entre deux cartes à chaque fois, pour voir les liens.

J23 : D'accord. Donc tu te focalises sur deux cartes.

D23 : Mais euh pareil, ça n'a pas été très concluant.

J24 : Donc à chaque fois que tu sentais que (...) ça ne te menait à rien, tu recherches dans ta tête un autre procédé ?

D24 : Voilà. Un autre moyen de trouver les liens. Donc après une fois que (...) que je me dis que je ne trouve pas les liens entre les cartes du modèle, je me dis que je vais prendre moi les cartes et les observer plus précisément.

J25 : Les cartes individuelles ?

D25 : Les cartes individuelles oui.

J26 : Donc tu prends ces cartes individuelles et tu les observes ?

D26 : Voilà. Et j'essaye de voir où est-ce que je pourrais les placer (...) en tâtonnant en fait.

J27 : En tâtonnant.

D27 : Voilà. J'essaye de les placer à un endroit, de voir si ça pourrait coller...

J28 : Alors justement si tu essayes de faire revenir ce moment où tu tâtonnes. Que se passe-t-il dans ta tête ?

D28 : Bah euh... Je pose un peu au hasard au début (...) et après j'essaye moi de voir s'il y a des liens entre les deux cartes.

J29 : Tu essayes de voir s'il y a des liens entre les deux cartes. D'accord, et ensuite ?

D29 : Mais comme je ne sais pas vraiment... Enfin c'est compliqué de faire des liens euh comme ça...

J30 : D'accord. Donc tu as essayé comme ça, en plaçant tes cartes, de voir si quelque chose t'apparaissait.

D30 : En fait dans ma tête par exemple, il y aurait pu y avoir un lien entre deux cartes, mais c'est un peu saugrenu parce que si ça se trouve, euh le lien là n'aurait pas été possible si j'avais mis deux autres cartes à tel endroit... Donc je me suis un peu inventée (...) mon truc quoi.

J31 : D'accord. Du coup est-ce que tu es arrivée à un résultat ?

D31 : Bah à partir de là, non.

J32 : D'accord. Donc à partir de ces tâtonnements, tu n'as pas réussi à positionner tes cartes.

D32 : Non. Pas du tout.

J33 : Est-ce que tu as quelque chose à ajouter Delphine ?

D34 : Euh non. Je pense avoir tout dit.

J34 : D'accord. Je te remercie.

Analyse de l'entretien :

1. Comment J a mis en œuvre des compétences relatives au « savoir questionner » et au « savoir écouter »

Contrat de communication	<p><i>J1 : « Alors Delphine, si tu es d'accord, je te propose de me décrire comment tu as (...) le moment où tu as eu ce jeu à réaliser. »</i></p> <p>Ce contrat a été établi au début de l'entretien et n'a pas nécessité de rappel au cours de celui-ci.</p>
Mise en évocation	<p><i>- J10 : « Qu'est-ce qui te revient quand tu essayes de retrouver ce moment où tu découvres l'ensemble des cartes ? »</i></p> <p>Cette question permettant à la fois la mise en évocation du questionné et le ralentissement de sa parole, est survenue tardivement dans l'entretien. Il aurait sans doute fallu l'amener plus tôt.</p> <p><i>- J19 : « [...] Et là qu'est-ce qui se passe quand tu</i></p>

	<p><i> observes ce modèle et que tu vois qu'il y a peut-être un lien ? Est-ce que quelque chose t'apparaît ? »</i></p> <p>Cette question permet la mise en évocation du sujet, mais illustre aussi la recherche de l'action. Celle-ci aurait toutefois pu être formulée différemment : « Qu'est-ce qui se passe quand tu observes ce modèle et que tu recherches des liens ? » Le fait de dire « tu vois qu'il y a peut-être un lien » procède déjà d'une interprétation de ma part, alors qu'il s'agit de faire expliquer ses procédures au questionné en l'amenant à se remémorer la tâche.</p> <p><i>J28 : « [...] Si tu essayes de faire revenir ce moment où tu tâtonnes. Que se passe t-il dans ta tête ? »</i></p> <p>Cette question allie mise en évocation et ralentissement de la parole du questionné, puisque je cherche à m'arrêter sur un moment en particulier et à ce que Delphine s'attarde aussi sur celui-ci.</p>
Déroulement chronologique	<p>- J7 : « [...] Et par quoi tu as commencé quand tu as eu ce jeu en main [...] ? »</p> <p>(Répétition en J8)</p> <p>Cette question fait suite à la description globale du jeu par le questionné, afin de l'amener à se focaliser sur un moment particulier tout en reconstituant la temporalité.</p> <p>- J18 : « [...] Donc tu commences par te concentrer sur ce modèle. »</p> <p>Cette affirmation illustre une déduction de ma part : elle ne reprend d'ailleurs pas les mots utilisés précédemment par Delphine. Ainsi, il aurait sans doute été plus cohérent de poser une réelle question permettant la mise en évocation du sujet.</p> <p>- J22 : « Dans un deuxième temps tu regardes les couleurs [...] »</p> <p>Cette phrase ne reprend pas mot pour mot les paroles de Delphine et n'est pas une question, mais elle permet néanmoins de structurer la temporalité liée à l'exécution de la tâche, tout en ralentissant son propos.</p> <p><i>« [...] Et tu les regardes sur l'ensemble des cartes ? »</i></p> <p>(suite J22)</p> <p>Cette question est trop inductive et aurait pu être formulée de la façon suivante : « Comment tu t'y prends</p>

	<p>pour regarder ces couleurs ? », afin que le questionné se focalise sur l'action et sur la manière dont il l'a réalisée.</p> <p>- J29 : « [...] <i>Et ensuite ?</i> »</p> <p>Cette question permet à nouveau de reconstituer la temporalité, mais aurait pu être complétée par « Comment fais-tu ? », afin de mieux orienter le questionné. Ceci peut d'ailleurs expliquer la réponse de ce dernier (D29), relevant plus d'un commentaire et ne répondant pas vraiment à la question posée.</p>
Ralentissement de la parole du questionné	<p>- J10 : « <i>Qu'est-ce qui te revient quand tu essayes de retrouver ce moment où tu découvres l'ensemble des cartes ?</i> »</p> <p>- J16 : « <i>Parce que tu as un modèle ?</i> »</p> <p>- J20 : « <i>D'accord. Donc tu regardes d'abord la position des objets.</i> »</p> <p>- J23 : « [...] <i>Donc tu te focalises sur deux cartes.</i> »</p> <p>- J26 : « <i>Donc tu prends ces cartes individuelles et tu les observes ?</i> »</p> <p>- J28 : « [...] <i>si tu essayes de faire revenir ce moment où tu tâtonnes. Que se passe-t-il dans ta tête ?</i> »</p> <p>Les phrases précédentes visent à ralentir la parole du questionné, mais aussi sa pensée, afin qu'il puisse évoquer tous les détails relatifs à la tâche réalisée. (arrêt sur un moment spécifique par exemple)</p> <p>Néanmoins, ces phrases auraient pu être formulées un peu différemment, car elles illustrent plus un rappel, voire un résumé, des paroles prononcées par Delphine.</p>
Reprise des propos du questionné	<p>- J2 : « <i>Elle vous a distribué le jeu.</i> »</p> <p>- J3 : « <i>Que c'était un jeu de logique pour les enfants.</i> »</p> <p>Reprise des mêmes termes employés par le questionné : Je suis alors dans l'écoute et laisse mon interlocutrice décrire le jeu. Cependant, j'aurais déjà pu commencer à rechercher les informations relatives à l'action effectuée en ajoutant : « Et qu'est-ce que tu devais faire avec ce jeu ? »</p> <p>- J9 : « [...] <i>Donc tu as regardé globalement l'ensemble (...) toutes les cartes.</i> »</p> <p>- J11 : « [...] <i>Sur chaque carte il y a plusieurs objets ?</i> »</p> <p>Les deux phrases ci-dessus ne reprennent pas</p>

	<p>exactement les propos de Delphine et relèvent plus d'une validation de la compréhension de l'activité. De plus, on revient ici à la description factuelle (induite par ces deux questions), « bloquant » ainsi la mise en évocation du sujet. Elles permettent néanmoins de replacer le contexte de l'action.</p> <p>- J14 : [...] <i>Chaque carte comporte des objets de différentes couleurs, qui ne sont pas forcément identiques à l'ensemble des cartes.</i> »</p> <p>Cette phrase ne reprend pas les termes exacts du questionnaire mais résume ses propos. Ainsi, je suis encore dans l'induction et la compréhension du jeu plutôt que dans la prise d'informations relatives à la tâche.</p> <p>- J29 : « <i>Tu essayes de voir s'il y a des liens entre les deux cartes [...]</i> »</p> <p>Ici, je reprends les mêmes mots que Delphine, ce qui peut la conforter dans ses propos (écoute bienveillante du questionneur). Cela permet indirectement de la faire ralentir.</p>
Recherche de l'action	<p>- J15 : « <i>Qu'est-ce que tu cherches une fois que tu as découvert l'ensemble de ce jeu ?</i> »</p> <p>- J19 : « [...] <i>Et là qu'est-ce qui se passe quand tu observes ce modèle [...]</i> ? »</p> <p>Ces questions visent à ce que le questionné évoque l'action réalisée et s'interroge sur la manière dont il l'a traitée. Elles n'apparaissent toutefois qu'à de rares moments de l'entretien, ce qui n'a pas permis à Delphine d'explicitier concrètement l'action.</p>
Fragmentation des verbes	<p>- J22 (modifiée) : « <i>Dans un deuxième temps tu regardes les couleurs. Quand tu regardes, qu'est-ce que tu regardes ?</i> »</p> <p>Cette question est celle qui aurait pu être posée au questionné au lieu de celle-ci : « [...] <i>Et tu les regardes sur l'ensemble des cartes ?</i> », qui relève plus d'une confirmation d'information de ma part que d'une recherche de procédure.</p> <p>Ainsi, je n'ai pas utilisé cette compétence relative au « savoir questionner » lors de l'entretien.</p>

2. Analyse des procédures et des stratégies de D

Dans un premier temps, D a effectué un repérage global de la feuille et des images (D8) : découverte progressive du jeu. Cela constitue un moyen d'appréhender le jeu et reflète déjà la mise en place inconsciente d'une procédure de recherche.

Dans un deuxième temps, D observe plus finement chaque carte, en lien avec le modèle représenté (D15, D17, D18) : elle observe le modèle pour essayer de dégager les liens entre les différentes cartes. Ainsi, D passe d'une observation générale à une tentative d'analyse plus réduite du jeu. Elle cherche à repérer les liens éventuels entre les cartes déjà placées sur la feuille, ce qui illustre la mise en place réfléchie d'une première procédure de résolution.

Dans un troisième temps, D recherche des liens relatifs à :

- la position des objets (D19) : cf. objet à l'envers/pas à l'envers.
- la couleur des objets (D21, D22) : comparaison d'une carte à l'autre.

Ne trouvant pas de liens entre les différentes cartes, elle essaye alors de se concentrer sur les cartes individuelles en les observant plus précisément. (D24) La procédure qu'elle utilise relève du tâtonnement, puisqu'elle tente de placer une carte à différents endroits de la feuille pour voir si quelque chose lui apparaît. (D26, D27) Cette procédure intervient après la prise de conscience du sujet d'un « blocage » relatif à la logique du jeu. En effet, D n'est pas parvenue à identifier les liens entre les cartes et a donc mis en place une démarche déductive pour tenter d'identifier, dans le laps de temps imparti, la logique de ce jeu. Je pense que D a été perturbée par le fait de ne pas parvenir à résoudre l'énigme, ce qui a fortement influencé ses stratégies.

3. Réflexion personnelle

Le questionnement vise à faire décrire de manière détaillée et précise le déroulement de l'action passée et les démarches utilisées pendant cette action. Ainsi, il cible les procédures plutôt que le contenu de l'apprentissage, ce qui permet à l'interviewé de s'interroger indirectement sur sa manière d'apprendre.

L'entretien d'explicitation constitue un moyen efficace de déterminer comment un élève peut mieux comprendre et mieux apprendre : lui faire prendre conscience de ses démarches pour les consolider ou les améliorer si nécessaire. De plus, l'enseignant qui mène ce type d'entretien peut être amené à aider l'élève à acquérir des connaissances nouvelles ou à corriger une connaissance erronée, tout en le guidant dans la conception d'une méthode personnelle plus efficace pour des apprentissages à venir. Ainsi, ce n'est pas l'enseignant qui propose des « solutions », mais l'élève seul qui prend conscience de ses procédures d'apprentissage, ce qui constitue un apport indéniable dans la pratique du professeur des écoles.

Entretien fait par Céline

L'entretien suivant s'est déroulé dans le cadre d'une formation au sein de l'UVSQ sur les procédures et stratégies d'apprentissages. Il s'agissait pour Aurélie (le questionné) de réaliser un exercice, puis pour moi (le questionneur) de chercher à comprendre quelles ont été ses stratégies, ses procédures mises en place pour faire cet exercice. Après la transcription de cet entretien, nous l'analyserons afin de repérer la mise en œuvre de l'entretien et si le contrat de communication a été respecté.

Aurélie m'explique dans un premier temps l'exercice qui lui était demandé : « Christine nous a distribué une fiche avec des dominos, il y avait trois lignes de dominos dessinées. A chaque ligne tu avais des points d'interrogation dessinés, sur des dominos. Il fallait trouver quel était le domino manquant en respectant la suite logique de la ligne. En bas il y avait une consigne qui précisait que les chiffres étaient compris entre 0 et 6. »

Puis nous nous mettons en position pour l'entretien, côte à côte et j'adopte la même posture qu'Aurélie, à savoir jambes croisées et mains jointes sur les cuisses.

Q1 Aurélie, si tu es d'accord, je te propose de me décrire comment tu as procédé pour réaliser la tâche qui t'étais proposée.

R1 Oui oui j'accepte.

Q2 Bien. Par quoi as-tu commencé ?

R2 Déjà, quand Christine a distribué la feuille, j'ai déjà aperçu tous les dominos, je me suis dit ohlala ! Je n'ai pas regardé en détail les dominos, j'ai d'abord regardé la consigne qui était inscrite en-dessous et là Christine nous a coupé tout de suite et nous a lu la consigne en dessous. Du coup, on l'a lue ensemble. Elle nous a bien expliqué que le but n'était pas de trouver la solution mais de voir « comment est-ce que vous faites pour le faire ». Ensuite, j'ai regardé la première ligne de domino, j'ai essayé de regarder les points et voir s'il y avait une combinaison, quelque chose de logique. J'ai essayé de compter les points sur les dominos, voir si ça se suivait.

Q3 D'accord, tu as essayé de trouver une logique. Peut-on revenir, si tu veux bien, sur le début. Comment as-tu commencé ?

R3 J'ai regardé les points

Q4 Tu as regardé les points. Et quand tu as regardé les points, comment tu as regardé les points ?

R4 J'ai regardé les points heeeuuuuu comment je les ai regardés ? Y avait les dominos qui étaient dessinés, j'ai regardé, j'ai compté le nombre de points.

Q5 Tu as compté le nombre de points.

R5 J'ai compté le nombre de points. De chaque domino, le premier puis après le deuxième. Je me suis dit qu'il n'y avait pas le même nombre de points. Ok j'ai compté le 3^{ème}, c'était pas non plus le même nombre de points. Etttttt là j'ai paniqué. (rire) je me suis dit hola ! (silence) Comment je vais faire ? Hmmmm j'ai essayé de trouver une logique, je sais pas ettttt j'ai j'ai j'ai j'ai pas trouvé de logique tout de suite. C'est après que j'ai remarqué qu'il y avait un petit truc. C'est que dans la ligne du dessous, des dominos, il y avait un chiffre 2, enfin un nombre de point ça faisait 1 après y avait 2 après 1 (silence) ou inversement je ne sais plus. Et en fait dans ma tête, jme suis dit ça me fait penser à l'exercice de Mr Fery.

Q6 Hmm hmmm

R6 L'exercice de Mr Fery sur les ronds à l'intérieur, à l'extérieur. Jme rappelais plus du tout comment on avait fait. donc heu du coup jme suis dit je vais réfléchir là-dessus.

Q7 Ok donc tu as décidé de réfléchir là-dessus. Comment tu réfléchis ? Qu'est-ce que tu te dis ?

R7 Comment je réfléchis ? C'est compliqué. (elle regarde le plafond)

Q8 Bien. Tu m'as dit que tu avais regardé les points. As-tu fais quelque chose avant ?

R8 Avant de regarder les points, j'ai regardé l'ensemble des dominos. Voir ce qu'il faut faire d'abord. J'ai vu des points d'interrogation, jme suis dit ah bah va falloir trouver une suite.

Q9 D'accord, donc tu t'es dit qu'il fallait trouver une suite.

R9 Une suite pour chaque ligne. Parce que c'est 3 lignes de dominos.

Q10 Il y avait trois lignes.

R10 J'ai vu qu'il y avait 3 lignes, j'ai vu les points d'interrogation jme suis dit qu'il fallait trouver une suite. Une combinaison pour chaque ligne.

Q11 Ok donc si tu veux bien, on va rester au moment où tu t'es dit qu'il fallait trouver une combinaison.

R11 Ouai là tout de suite quand jme suis dit y a une combinaison à trouver, ça m'a fait penser à Mr Fery !

Q12 Ok

R12 C'est pas facile avec le bruit autour.

Q13 Oui oui concentrons nous à nouveau. Est-ce que tu veux bien revenir sur le moment où tu dis que tu as commencé par la première ligne ?

R13 Oui.

Q14 On va rester à ce moment là.

R14 Je m'imagine. (Elle ferme les yeux) Moi-même quand je regardais les lignes jme suis dit olala comment je vais faire pendant l'entretien pour lui expliquer ?

Q15 Ok. (Silence) Tu veux bien revenir sur la première ligne ?

R15 Oui.

Q16 Comment est-ce que tu as fait ?

R16 J'ai regardé le premier domino. J'ai essayé Nan j'ai pas regardé le premier domino, j'ai essayé de voir si en calculant les trois premiers points du premier domino puis les autres points du deuxième domino, je ne sais plus combien c'était ça faisait une combinaison pour trouver le nombre de points du premier domino en-dessous.

Q17 Tu dis que tu as compté le nombre de points. Comment est-ce que tu as compté le nombre de points ?

R17 J'ai compté donc heeuuu j'ai compté point par point du premier domino 1-2-3 (avec son doigt elle compte sur la table) comme ça plus baaaahhh deux points du deuxième 4-5 et voilà.

Q18 Donc tu as fait 3+2.

R18 Voilà. J'ai noté sur ma feuille le nombre de points que ça faisait.

Q19 Tu as noté.

R19 Oui j'ai noté le numéro juste en voyant les points ça me parle pas. J'ai préférééééééééééé écrire le numéro. Donc j'ai écrit tous les numéros de chaque domino.

Q20 Tu as écrit les numéros de chaque domino. Comment tu as écrit les numéros ?

R20 En ligne, je les ai écrits en ligne. Comme les dominos étaient placés les uns à côté des autres. Et du coup j'ai placé les numéros en ligne comme les dominos.

Q21 Restons sur ce moment là si tu veux bien, comment tu as écrit les numéros par rapport aux dominos ?

R21 J'ai regardé chaque domino, j'ai compté le nombre de points et j'ai écrit son numéro.

Q22 Tu as écrit son numéro.

R22 Le numéro. Ça faisait par exemple je sais plus ça faisait peut-être trois points et deux en-dessous, donc ça faisait 5 donc j'ai écrit 5 au dessus.

Q23 Au-dessus...

R23 J'ai pas écrit sur la fiche car on avait pas le droit, mais j'ai écrit sur ma feuille

comme si c'était celle proposée. Ah bah tiens ça me fait penser que j'ai oublié de préciser que j'ai posé la question à Christine si on avait le droit de montrer cette fiche lors de l'entretien. Pour que tu puisses comprendre, elle nous a dit non. Donc j'ai décidé de dessiner tous les dominos sur ma feuille.

Q24 Tu as décidé de dessiner tous les dominos sur ta feuille. Comment tu as fait ?

R24 Oui. Comment j'ai fait ? J'ai dessiné les premières lignes. J'ai tracé un petit rectangle, puis un trait au milieu, puis j'ai dessiné les points. Pour chaque domino.

Q25 Ok.

R25 Puis le point d'interrogation.

Q26 D'accord, mais tu n'avais pas le droit de me montrer cette feuille là. Donc tu as fait la première ligne, et ensuite ?

R26 Donc ensuite, j'ai j'ai j'ai noté tous les chiffres de la première ligne, et ça ne donnait rien. Du coup je suis passée à la deuxième.

Q27 A la deuxième ligne.

R27 A la deuxième ligne de domino. Je suis passée à la deuxième ligne de domino. Pour visualiser en gros s'il y avait heuuuuu comme la première ligne un nombre de points bizarres genre 2-1-2-1

Q28 Tu as essayé de procéder comme pour la première ligne ? A chercher une logique.

R28 Voilà. Et heuu j'ai vu que c'était pas la même chose donc j'ai recherché heuuu chaque point sur chaque domino si y avait une suite logique. Il n'y avait pas de suite logique.

Q29 Et tu n'as pas trouvé de suite logique ?

R29 Non je n'ai pas trouvé de suite logique. J'ai essayé de faire deeeeee d'additionner les points entre eux. Sur le domino d'après, ça donnait le résultat du nombre de points que j'avais pu trouver sur le premier domino. Cela ne marchait pas non plus. Silence. Et heeeuuuuu du coup à ce moment là je suis passée à la troisième ligne de domino parce que ça donnait rien.

Q30 Donc ça n'a rien donné à la deuxième ligne, donc tu es passée à la troisième.

R30 Oui j'ai décidé de passé à la troisième.

Q31 Et alors comment tu as fait avec cette troisième ligne ?

R31 J'ai effectué heuu la même chose que pour les deux premières. J'ai commencé à regarder globalement la ligne. Pour voir si y avait quelque chose de logique dans la suite. J'ai rien vu de logique. Cela ressemblait ni à la première, ni à la deuxième. Du coup j'ai compté point par point. Encore. Pour chercher une logique. Mais ça n'a rien donné non plus. Et là j'ai encore plus paniqué. (rire)

Q32 Tu as paniqué d'accord. Et alors tu as compté les points de la troisième ligne comme tu avais fait pour les deux premières.

R32 Oui, j'ai pas regardé mon dessin qui était sur ma feuille. J'ai regardé sur la fiche distribuée. A ce moment là, j'ai compté point par point en commençant par la première case du haut. Tu sais un domino ça se fait comme ça. (Elle me montre avec ses mains)

Q33 Tu as vu que dans un domino il y avait deux parties.

R33 Oui il y a deux parties.

Q34 Et donc tu as compté.

R34 Les points de la première partie.

Q35 Les points de la première partie.

R35 Oui et puis j'ai additionné ces points là avec ceux de la deuxième partie.

Q36 Tu as additionné les points de la partie du haut avec les points de la partie du bas. Ok.

R36 Cela donnait un certain nombre. Et (silence) jme suis demandé si ça donnait hemmmm le nombre de hmm de la première case en haut du deuxième domino.

Q37 Alors attend, tu as regardé si le nombre que tu as trouvé avec le domino de la troisième

ligne correspondait ...

R37 Au au à l'additionnement des points du premier domino de la dernière ligne.

Q38 (j'essaye de comprendre) A l'addition des points ...

R38 Bah oui tu avais admettons 3 points sur la première partie du haut du domino et deux points sur la ... (elle me montre avec ses mains une partie du bas imaginaire) voilà donc le deuxième domino je me suis demandé si heuu cette addition là $3+2=5$ si y avait dessiné un cinq quoi. Et y avait pas ça, donc je me suis demandée si en faisant une soustraction de ces deux (*silence*)

Q39 Des deux parties des dominos.

R39 Et ça donnait heeeuu...

Q40 Le nombre de points du domino suivant.

R40 Cela ne marchait pas non plus. Et puis heu là y a Hayat qui s'est levée, et heu qui apparemment avait trouvé la solution alors ça m'a encore plus stressée. Voilà, je ne sais pas, j'ai parlé tout haut, je leur ai demandé si ça leur faisait penser à l'exercice de Mr Fery, elles m'ont dit oui c'est ça.

Q41 J'entends. Et comment tu faisais pour compter le nombre de points ?

R41 Je regardais d'abord la partie du haut, toujours, du premier domino, puis la partie du bas et ensuite je passe au deuxième domino, je regarde la partie du haut, puis celle du bas.

Q42 D'accord.

R42 Etc etc et c'est vrai qu'après j'ai changé de méthode j'ai regardé la partie du haut du premier domino puis la partie du haut du deuxième domino puis la partie du haut du troisième domino.

Q43 Tu as changé de procédure pour regarder les points sur les dominos.

R43 Oui ça c'est vrai que maintenant que tu m'y fais penser j'ai procédé autrement. Et heu j'ai essayé de faire ça à chaque fois. Pour les trois lignes.

Q44 Et quand tu regardes les points, tu regardes la partie du haut, comment tu regardes la partie du haut ?

R44 S'il y a cinq points sur la partie du domino, je regarde les points de gauche à droite et je compte qu'il y en a cinq.

Q45 Tu n'as pas trouvé la solution ?

R45 Non.

Q46 D'accord. Donc tu as procédé (...)tu as regardé s'il y avait une logique, tu n'en a pas trouvée. Ensuite tu as regardé le nombre de points, tu as procédé à des calculs. As-tu fait autre chose ?

R46 Non j'ai fait juste comme ça.

Q47 Et après c'était fini ?

R47 Oui j'ai su que c'était fini parce que je voyais les autres qui ne trouvaient pas, moi je ne trouvais pas. Cela faisait déjà 10 bonnes minutes qu'on cherchait. J'ai lâché l'affaire. J'ai pas essayé de chercher plus.

Q48 Merci Aurélie.

ANALYSE DE L'ENTRETIEN :

Essayons d'abord d'analyser mes compétences relatives au « savoir questionner ». Dans un entretien d'explicitation, sept éléments sont indispensables.

- Le contrat de communication. Il est important d'inviter notre interlocuteur d'explicitier ou non sa tâche. Il ne s'agit pas d'une obligation, le but étant d'aider l'autre à comprendre ses stratégies d'apprentissages. Dans le cas contraire, les résultats ne seraient pas pertinents. J'ai invité Aurélie à répondre à mes questions à six reprises: Q1, Q3, Q11, Q13, Q15 et Q21. Il a été nécessaire de mettre en confiance Aurélie, qui était quelque peu stressée par son exercice

qu'elle n'avait pas réussi et par l'entretien. Elle a beaucoup pensé à notre entretien lors de sa tâche et à ce qu'elle pouvait m'expliquer. Les questions 13 et 15 ont notamment permis de remettre Aurélie en situation d'évocation. En effet, Aurélie me signifiait son inquiétude pour l'entretien et sa difficulté à se concentrer. Il était donc nécessaire de lui proposer à nouveau de se remettre dans une situation d'évocation.

- La mise en évocation. C'est ce qui permet au questionné de se remettre dans le contexte de la tâche effectuée. Déjà, par le contrat de communication, la mise en évocation est amorcée.

Questions permettant la mise en évocation	Q2, Q3, Q8, Q16, Q17, Q26.
Répétitions de ma part amenant Aurélie à se mettre ou remettre en situation d'évocation	Q5, Q19, Q20 (+ comment), Q27, Q29, Q32, Q 37 et 38, Q41 et 43.

Les questions relevées dans le tableau ont permis à Aurélie de se mettre en situation d'évocation. Elle est concentrée, elle regarde dans le vague, elle fait des gestes sans me regarder, elle précise.

- Le déroulement chronologique. Il est important de structurer l'entretien afin d'aider le questionné à recadrer son raisonnement. Ainsi, on doit obligatoirement retrouver un début et une fin à l'entretien. Il est intéressant de retrouver des connecteurs temporels lors de l'entretien. Les questions Q2 et Q3 ont permis à Aurélie d'énoncer son exercice à partir du début. Aux questions Q8 et Q15, j'ai demandé à Aurélie de réfléchir à s'il y avait eu quelque chose avant. J'ai fait avancer l'entretien pour arrêter les commentaires aux questions Q26 et Q30. Et j'ai demandé à Aurélie si elle pensait avoir fini à l'avant-dernière question.

- Le ralentissement de la parole du questionné. Cela permet au questionné de rester à un moment précis de sa tâche, afin qu'il remarque les détails, qu'il prenne conscience d'autres éléments de son processus. On trouve dans mes questions Q11, Q14, Q21 l'expression « on va rester » pour permettre à Aurélie de se rappeler ces instants importants dans sa procédure. Mais aux questions 11 et 14, Aurélie était distraite par les complications de l'exercice. La question 21 permet de prendre conscience du processus d'addition. Puis à la question Q37 où je ne comprenais pas le propos de mon interlocutrice. Ce qui m'a permis de vraiment comprendre comment Aurélie a raisonné.

- La reprise des propos du questionné. Cela sert à développer une idée émise par le questionné. En effet, celui-ci décrit quelque chose. Le questionneur répète afin que le questionné reprenne cet élément et le développe. Cela permet alors de développer le processus cognitif. La question 5 favorise le développement d'explicitation d'Aurélie. Elle rentre plus profondément dans sa description pour compter les points. Les questions 4, 7, 20, 24 reprennent les propos d'Aurélie pour fragmenter le verbe. Aux questions Q9, Q10, Q19, Q22, Q27, Q29, en reprenant les éléments importants, Aurélie a été plus précise dans son explicitation. J'ai voulu ralentir le dialogue aux questions 33 et 35. Pour ma compréhension des propos d'Aurélie, j'ai repris ses termes aux questions 36 et 38.

- La recherche de l'action. Cela a été le plus difficile à mettre en place. En effet, il est difficile de savoir à quel moment telle ou telle action est importante dans le processus. Je pense avoir cherché l'action à toutes mes questions où j'ai fragmenté le verbe, et où j'ai ralenti l'entretien. Cette recherche est importante car ce sont ces actions qui reflètent le processus cognitif mis en place pour réaliser la tâche. Aux questions Q2 et Q3 l'explicitation

est lancée. Je cherche en effet à mettre Aurélie en condition de mise en évocation. Je cherche donc l'action par laquelle elle a commencé.

Les questions Q8, Q15 et Q26 amorcent la chronologique pour faire avancer l'action. La question Q13 a pour but de remettre Aurélie en concentration, et donc revenir en situation d'évocation. Dans les questions Q16, Q31, Q41 et Q46 on trouve le pronom interrogatif « comment » qui implique une recherche de l'action. Elle m'explique qu'elle fait quelque chose et je lui demande comment.

- La fragmentation des verbes. « Et quand tu fais... comment est-ce que tu fais ». Même quand quelqu'un croit ne rien faire, son cerveau est toujours en activité. La difficulté réside dans le choix du verbe à fractionner. Et donc de repérer quelle est l'action à développer. Les questions Q4, Q7, Q17, Q20 et Q24 respectent cet amorcement afin qu'Aurélie développe son processus, qu'elle creuse et se remémore son activité.

En parallèle de ces sept éléments, une des compétences du questionneur est le « savoir-écouter ». Le questionné est en situation d'évocation, il est donc possible pour lui d'ajouter ou de décrire des choses qui ne nous servent pas, à nous questionneurs, pour déterminer le processus d'apprentissage ou de réalisation. Néanmoins, ces ajouts sont des preuves de la mise en évocation du questionné. En plus de rappeler le moment vécu, le questionneur met en confiance l'autre en lui signifiant qu'il l'écoute. Il faut donc montrer qu'on écoute, tout en essayant de remettre le questionné sur la tâche même. Ces informations sont appelées satellites de l'action. Nous trouvons les savoirs, les buts, les circonstances et les commentaires. Voici les éléments que j'ai repéré qui font offices de satellites de l'action :

	Contexte, circonstance	Savoirs	Buts	Commentaires
Aurélie	R12, bruits autour	Calcul	R2	R5 : panique
Mes réponses	-	-	Ok	Hmm hmmm
Aurélie	R23, question posée à Christine	Dominos	R8, trouver une suite logique	R6
Mes réponses	-	-	D'accord	Ok + question
Aurélie	R40	lignes	R10	R11
Mes réponses	J'entends	-	-	Ok
Aurélie			R31, recherche une logique	R14
Mes réponses				Ok
Aurélie				R23
				-
Aurélie				R31, panique
Mes réponses				Je répète puis question
Aurélie				R40
Mes réponses				J'entends

Nous voyons dans ce tableau que les principales informations satellites sont les commentaires. Aurélie en a fait beaucoup. Je ne les ai pas niés mais au contraire j'ai montré que je les avais entendus par des expressions comme « j'entends » ou « ok ». Puis j'ai tenté de revenir sur la tâche. Ces commentaires montrent le déséquilibre qu'a rencontré Aurélie dans sa tâche. Elle s'est sentie stressée par l'exercice à faire et l'entretien. Il a donc fallu

persévérer pour recentrer Aurélie sur sa procédure.

J'ai également pu observer les gestes d'Aurélie pendant son explicitation. Comme noté entre parenthèses, elle a regardé le plafond, fermé les yeux, fait des gestes avec ses mains pour montrer. Ces gestes témoignent d'une mise en évocation par Aurélie. Elle se remet dans l'action et nous sommes alors dans la recherche de procédure.

ANALYSE DES PROCEDURES ET DES STRATEGIES

Après cet entretien et son analyse, nous pouvons voir qu'Aurélie a procédé de la manière suivante : elle a d'abord observé toute la feuille, comme elle le dit en R2. Cela lui permet d'avoir une vision globale de l'exercice et cognitivement, elle a tout de suite compris qu'il fallait trouver une suite logique. Ceci en raison de sa connaissance d'exercices de logique, ou d'énigmes. Elle a ensuite utilisé des opérations mathématiques ((R4). L'addition et la soustraction lui ont permis de faire des comparaisons. Aurélie a alors utilisé deux procédures : elle a d'abord pris le domino dans sa globalité : elle a comparé (R16) les nombres de chaque domino et a regardé les dominos un par un pour tenter de trouver une logique. Ne voyant pas de solution, elle a choisi une autre méthode. Elle savait, de par son expérience que parfois nous sommes bloqués par notre conception des choses. Elle a changé sa façon d'observer les dominos et a pris chaque partie des dominos. Puis elle a fait des comparaisons entre parties de dominos : le haut avec le haut, le bas avec le bas, puis le haut avec le bas...

L'habitude a fait procéder Aurélie comme pour l'écriture et la lecture : elle a pris chaque ligne de haut en bas. Elle a même utilisé l'écriture comme moyen d'appropriation de l'exercice.

REFLEXION PERSONNELLE

Ce temps de formation m'a permis de prendre conscience de l'utilité du questionnement en classe. Ayant tenté cet entretien en classe en alternance pour une correction de dictée, j'ai pu apprécier l'efficacité des questions. Ces entretiens permettent au questionné de prendre conscience de leur raisonnement et de leurs erreurs. Je sais que la meilleure manière d'apprendre et de faire, de manipuler, de comprendre par soi-même pour retenir. C'est là toute l'activité cognitive que l'enseignant cherche à développer. Je pense que nous sommes dans une période de transition quant à la transmission des savoirs. La transmission magistrale a de grandes limites et l'entretien d'explicitation est une très bonne méthode de remédiation. Il permet d'une part de transmettre le savoir d'une nouvelle façon, mais aussi d'aider les élèves en difficulté à prendre conscience de leurs difficultés et à assimiler des nouveaux savoirs.

Il est important de poser les bonnes questions et c'est ce qui pour moi a été le plus difficile. Le but étant d'aider le questionné, il faut trouver et rebondir sur les bons éléments pour faire comprendre la stratégie du questionné. Je pense qu'il est plus facile de questionner nos élèves car nous savons où nous voulons les mener, vers quels savoirs. Alors qu'avec les étudiants que nous avons pu interroger, nous avons eu beaucoup de mal à poser les bonnes questions car nous étions perdus. L'expérience permettra de savoir questionner et mener les entretiens pour obtenir de bons résultats.

Du vécu subjectif aux savoir-faire professionnels des professeurs d'école débutants

Magali Boutrais

EMA Université de Cergy-Pontoise, France

*Actes du congrès de l'Actualité de la Recherche en Éducation et Formation (AREF - AECSE),
Laboratoire LIRDEF – EA 3749 - Universités de Montpellier, Août 2013*

Mots clés : professeur d'école, entretien d'explicitation, savoir-faire professionnels

Résumé :

A l'heure où l'Education Nationale utilise un référentiel de compétences pour former les professeurs des écoles, nous verrons comment cette « professionnalisation » du métier d'enseignant dans le premier degré prend corps, à travers l'analyse de vécus d'expérience de professeurs d'école débutants. Comme le soulignent Thémines et Wittorski (2012), le modèle anglo-saxon du praticien réflexif s'accompagne d'une injonction de la part de l'institution à l'adaptabilité des professionnels aux changements. Progressivement, une place plus importante est accordée à « l'individu devenant sujet de sa propre formation et de sa propre efficacité professionnelle (la 10^e compétence du référentiel de 2006 n'est-elle pas « se former et innover » ?) » (op.cit. p.3)

Si le professeur d'école débutant est bien sujet de sa formation et de son efficacité professionnelle, nous nous proposons d'étudier son vécu subjectif comme étant une dimension de la construction de sa professionnalité.

Selon Wittorski et Bailleul (2012), « concevoir la profession à la française » ne se limite pas à considérer que les membres d'une même profession mobilisent des savoirs rationalisés, mais « conduit naturellement à réintroduire la construction subjective de l'expérience individuelle dans l'étude de la profession, en contrepoint de la seule construction sociale. » (p. 52)

Afin de cerner cette « construction subjective de l'expérience individuelle », nous avons mené des entretiens d'explicitation (Vermersch, 1994) auprès de plusieurs professeurs d'école en première ou en deuxième année d'exercice.

L'analyse de ces descriptions de moments de classe vécus nous permet d'identifier des actions en situation qui ont des effets sur les élèves. Ces actions résultent à la fois de la mise en œuvre de savoirs et de prises d'informations furtives, dans l'instant, suivies de prises de décision immédiates de la part du professeur d'école.

En tant que conseillère pédagogique, nous remarquons aussi dans ces vécus, certaines maladroites pédagogiques, mais aussi et surtout des savoirs professionnels efficaces dont l'enseignant n'est pas toujours conscient en début d'entretien.

En tant que chercheuse, cette construction de savoirs et de savoir-faire professionnels nous passionne, d'autant qu'elle semble issue d'un processus continu et individuel. Afin de cerner ce processus, nous choisissons d'observer les verbalisations obtenues selon le schéma articulant prises d'information, identification, prises de décision. Ces entretiens et leurs analyses sont l'objet d'une thèse de doctorat en cours. Nous livrerons dans cette communication l'état actuel d'avancement de ce travail et les premiers résultats issus de l'analyse des entretiens.

A l'heure de la « professionnalisation » du métier d'enseignant, une place plus importante est accordée à la façon dont l'individu s'empare de son « efficacité professionnelle » (Thémines & Wittorski, 2012).

Pour Schön et Argyris (1999), « le praticien expérimenté dispose d'une compétence à traiter l'information en cours d'action qui lui permet de s'adapter à chaque situation professionnelle, et de trouver une réponse aux différents imprévus de situations toujours singulières. »

Nous formulons l'hypothèse qu'un praticien peu expérimenté dispose aussi d'une compétence lui permettant de s'adapter. A la suite de Schön, nous pensons que « cette compétence relève de savoirs d'expérience que le praticien met en œuvre quasiment « à son insu », car il n'en a pas spontanément conscience ». Un praticien débutant peut-il mettre en œuvre « à son insu » des savoirs d'expérience ou des savoirs théoriques ou encore des représentations ?

Dans cet article, nous présentons ce qui constitue l'objet de notre thèse de doctorat en cours concernant la pratique d'enseignement et l'identité professionnelle des professeurs d'école débutants. La teneur de l'identité professionnelle est moins constituée de représentations sociales générales que des savoir-agir effectifs et des valeurs qui leur sont associées. Les représentations qu'il faut considérer comme des composantes importantes de l'identité professionnelle sont liées aux pratiques concrètes et aux savoirs réellement mis en œuvre.

Dans une première partie, nous exposerons notre approche par le vécu subjectif, basée essentiellement sur l'entretien d'explicitation (Vermersch, 1994), et notre questionnement. Nous ferons état, dans une seconde partie, de l'analyse en cours des données recueillies, principalement sous l'angle des prises d'information et des prises de décision observées. Enfin, dans une dernière partie, nous soulignerons les savoir-faire professionnels que nous avons pu identifier.

1. Le vécu subjectif : une étape de la construction de la professionnalité des professeurs d'école débutants

1. L'activité d'enseignement des professeurs d'école débutants en construction

Notre recherche prend appui, en partie, sur la didactique professionnelle (Pastré, 2012, Vinatier & Altet, 2008). Nous tentons de comprendre l'activité d'enseignement des professeurs d'école débutants en classe, à travers ce qu'ils peuvent expliciter de leur pratique. Ainsi, nous proposons d'étudier comment se construisent des compétences professionnelles chez ces professeurs d'école débutants. Grâce à un recueil de données en première personne (le sujet « je » décrivant son propre vécu, de l'intérieur), nous étudions les raisonnements tenus par ces professionnels au moment où ils effectuent une tâche :

- comment se déroulent les échanges entre l'enseignant et le ou les élève(s) en classe, du point de vue du vécu subjectif de professeurs d'école débutants ;
- quelles sont les informations perçues en situation ;
- comment elles sont analysées et comment s'effectuent les prises de décisions en cours d'action en classe.

A partir de ces analyses nous observons les savoirs mis en œuvre et les valeurs qui sous-tendent les actions dans une situation donnée. Ces valeurs participent au système de représentations de l'individu et à son implication dans le métier. Elles constituent une partie de son identité professionnelle. Comment se construit-elle ?

Pour recueillir ces données en première personne, nous avons procédé à des entretiens d'explicitation (Vermersch, 1994), après avoir été formée à cette technique d'entretien par Nadine Faingold¹³ et Pierre Vermersch.

1.2. De l'intérêt de l'entretien d'explicitation dans l'analyse de l'activité d'enseignement

La méthode de l'entretien d'explicitation permet de recueillir des informations en première personne sur ce que fait le sujet, dans une situation spécifiée passée, au plus près de son vécu.

¹³Maître de conférences à l'Université de Cergy-Pontoise.

Cela permet parfois au sujet de prendre conscience de ses activités physiques et mentales au moment du vécu. La « position de parole incarnée » (Vermersch, 1994) que l'on obtient par l'entretien d'explicitation permet au sujet de se tourner vers son intériorité. Quand je suis dans cette position, je ne me vois pas en train de faire, mais je revois la situation mentalement comme quand elle s'est produite, je ressens ce qui était autour de moi, les émotions que j'ai ressenties à ce moment-là, je retrouve les sensations de ce moment, je revis les gestes que j'ai faits à ce moment précis.

Pour nous, l'intérêt de cette approche par le vécu subjectif réside dans la qualité des propos recueillis par cette technique d'entretien. Contrairement à une parole habituelle, « formelle », comme le dit P. Vermersch, le sujet ne s'appuie pas sur son savoir pour expliquer la situation passée, de façon décontextualisée et abstraite, ou en généralisant. L'important est d'accéder, par l'entretien d'explicitation, « au vécu de l'action » c'est-à-dire à tout ce que ce vécu comporte de sensoriel et d'émotionnel, de pensées et de gestes non encore conscientisés. Chaque vécu de l'action est singulier, spécifique au sujet qui le vit. La technique apprise de l'entretien d'explicitation nous permet de faire décrire par l'interviewé le détail de son action. Cette action se décompose, est fragmentée, en « actions élémentaires », auxquelles on peut accéder, comme l'a montré P. Vermersch, grâce à cette technique d'entretien, « pour lever l'implicite sur le « comment » » (Vermersch, 2010, p.141). Ces actions élémentaires sont accessibles à partir de ce que P. Vermersch appelle la « granularité de la description » ou encore les « niveaux de description ». La « fragmentation de la tâche » que permet le questionnement particulier de l'entretien d'explicitation, en position de parole incarnée, donne accès aux actions élémentaires des différentes étapes d'une tâche. Or, selon P. Vermersch (op.cit. p.144), « Les actions élémentaires sont composées d'opérations d'identification, de prises d'information d'une part, et d'opérations d'exécution d'autre part. »

N. Faingold, à l'aide de l'entretien d'explicitation, montre « en quoi consistent les compétences professionnelles des enseignants experts » (Faingold, 1996, p.138). Il s'agit d'enseignants experts du premier degré. Elle donne un exemple de « prise de décision relevant d'un traitement pré-réfléchi de l'information ». L'enseignant expert, à partir de « prises d'information initiales » (ce qu'elle a entendu, ce qu'elle a vu) effectue des « prises de décision en cours d'action ». Comme le souligne N. Faingold, « l'entretien d'explicitation permet de montrer que ce que les experts appellent souvent l'« intuition », repose en fait sur des compétences de prélèvement d'indices très pointus liés à une connaissance approfondie à la fois du groupe classe dans son ensemble, de chaque enfant dans sa spécificité et des contenus didactiques de référence. » (op. cit. p.140)

Avec la même technique d'entretien, nous proposons de recueillir de tels moments d'action située d'enseignement auprès de professeurs d'école débutants et d'étudier comment ces compétences de prélèvement d'indices émergent chez eux. De quelle nature sont leurs prises d'information initiales ? Quel traitement en font-ils en cours d'action ? Quelles prises de décision opèrent-ils ? Quel est le degré de pertinence de ces prises de décision en fonction du but initial de l'action ?

5. Notre recueil de données et les premières analyses

2.1. Présentation de notre corpus et des données recueillies

Notre recherche porte sur six professeurs d'école titulaires en première et en deuxième année d'exercice (T1 et T2). Nous avons mené un entretien d'explicitation avec chaque personne. Notre incitation de départ, lors de l'entretien, est la suivante : « Ce que je vous propose, si vous en êtes d'accord, c'est d'essayer de laisser revenir un moment de pratique de classe, de

pratique professionnelle, où ça s'est bien passé pour vous. »

Cette démarche (partir d'un moment de classe qui s'est bien passé) comporte deux aspects positifs :

1. L'analyse d'une séance qui ne s'est pas bien passée entraîne des justifications de la part du sujet, une autocritique qui se situe essentiellement sur le plan des savoirs théoriques et didactiques qui auraient dû être mis en œuvre. A l'inverse, faire revenir à la mémoire un moment qui s'est bien passé va permettre au sujet de laisser plus facilement de côté les justifications convenues, et de répondre à des questions portant sur les processus qu'il met en place en cours d'action. Cela va parfois amener des prises de conscience sur les prises d'informations effectuées en situation. Ainsi, le chercheur peut recueillir des informations fines, précises sur les manières d'agir du sujet.
2. Pour un débutant, il est difficile d'analyser seul, de mettre à distance une situation qui s'est mal passée et d'en tirer des enseignements sans accompagnement. Notre expérience de conseillère pédagogique nous a montré que l'autocritique faite par les professeurs d'école les amènent à porter un regard négatif sur eux-mêmes et sur les élèves ; rares sont ceux qui envisagent des solutions tellement ils sont submergés émotionnellement et cognitivement par ce qu'ils perçoivent comme un « échec ». Ils n'arrivent plus alors à déplacer leur point de vue pour adopter celui de l'apprenant-élève ou celui de l'enseignant-apprenant. Le fait d'évoquer un moment positif rehausse l'estime de soi (Boutrais, 2011).

A ce jour, nous commençons l'analyse des données ainsi recueillies. A ce stade de leur exploitation, nous avons remarqué que des prises de décision en cours d'action étaient effectuées aussi par les enseignants débutants, comme N. Faingold l'a montré pour les enseignants experts (1996, op.cit.).

2.2. Des prises d'information et des prises de décision chez une professeure d'école débutante

Nous avons choisi de présenter ici des extraits d'un entretien dans lesquels la professeure d'école interviewée explicite l'enchaînement de ses actions, ses prises d'indices et les analyses qu'elle a effectuées en situation. Cet enchaînement correspond au schéma de l'« effectuation » (modèle T.O.T.E.) repris par P. Vermersch (Vermersch, 1994). Ce modèle T.O.T.E. Trigger (déclencheur) / Operate (opérer, faire) / Test (critère de sortie) / Exit (sortir) a été décrit par Miller, Galanter et Pribram (Miller, Galanter, Pribram, 1960), repris dans différentes applications de la Programmation neurolinguistique (P.N.L.) et largement développé par R. Dilts (Vermersch, 1994, 2010). Comme le précise P. Vermersch (Vermersch, 2010, 6^{ème} éd., p. 218) :

Dans la pratique de l'entretien d'explicitation, ce modèle élémentaire est utilisé comme grille de description simplifiée pour la recherche d'information de l'exécution d'une micro-opération. En effet, ce qui est le plus facilement verbalisé est l'exécution proprement dite, ce qui reste implicite est la prise d'information initiale qui a conduit à choisir d'effectuer cette opération... et l'information sur laquelle est basé le critère de fin de l'opération.... Le modèle T.O.T.E. insiste bien sur la relation fonctionnelle indispensable entre prise d'information et opération d'exécution.

N. Faingold, à la suite de P. Vermersch, s'inspire de ce modèle T.O.T.E. pour présenter la structure de l'activité, notamment l'activité d'enseignement (Faingold, 2011, p.121). Nous adoptons aussi le schéma qu'elle propose (et qu'elle nous a enseigné) :

(1) PRISE D'INFORMATION – IDENTIFICATION

(2) PRISE DE DECISION – EFFECTUATION

La spécificité de l'entretien d'explicitation est précisément d'élucider l'implicite de l'action « le sujet livrant habituellement le résultat du traitement et non ses prises d'information initiales » (op. cit. p. 122).

Ici la séance de classe se situe en moyenne section de maternelle. L'enseignante a repéré une anomalie à propos d'une élève (elle tient ses ciseaux dans la main gauche) (Triger : déclencheur et prise d'information). Elle décide d'intervenir auprès de l'élève (Operate : opérer des prises d'information complémentaires) pour vérifier quelle est la main qu'elle utilise habituellement pour écrire (Test). L'information recueillie confirme ce que l'enseignante avait perçu, donc elle peut continuer (Exit : critère de sortie).

<p>22. On était à la table là-bas.</p> <p>23. Alors vous, vous êtes où quand ils sont à la table ?</p> <p>24. Alors la petite était assise et moi j'étais derrière, au-dessus.</p> <p>25. Vous êtes derrière au-dessus.</p> <p>26. Au début, pour voir comment elle tenait sa paire de ciseaux. Et quand, comme elle y arrivait pas, elle commençait à s'énerver. Et donc je me suis assise à côté, la place était libre.</p> <p>27. D'accord vous vous êtes assise à côté d'elle. Voilà, on va prendre le temps de revenir à ce moment. Là, où vous êtes assise à côté d'elle. Vous pouvez fermer les yeux si ça vous aide à revoir le déroulement, et essayer de voir, à ce moment-là peut-être, elle était à votre gauche ou à votre droite ?</p> <p>28. Elle était à ma gauche.</p> <p>29. A votre gauche, voilà. Essayez de voir un petit peu peut-être ce qu'elle vous dit, ce qu'elle est en train de faire. Et puis juste décrivez ce qui vient.</p> <p>30. Donc, je... elle a la paire de ciseaux dans la mauvaise main.</p>	<p>Prise d'information : l'enseignante repère une élève, elle la regarde saisir les ciseaux.</p> <p>Prise d'information : repérer comment s'y prend l'élève</p>
<p>31. Ah. C'est quoi la mauvaise main ?</p> <p>32. Dans la main gauche, alors je lui redemande, je lui demande d'écrire son prénom, ...</p>	<p>Identification : l'élève tient les ciseaux de la main gauche</p> <p>Prise de décision : vérifier que la main gauche est la main de prédilection de cette élève</p> <p>Effectuation : l'enseignante intervient (demande à l'élève d'écrire son prénom)</p>
<p>- ... elle y arrive pas, mais elle prend le stylo spontanément de la main droite.</p>	<p>Résultat de l'action et nouvelle prise d'information – identification :</p>

	l'élève est droitier
--	----------------------

Dans cet extrait d'entretien, nous voyons comment l'entretien d'explicitation, le questionnement de l'intervieweur amène l'enseignante à exprimer ses déplacements auprès de l'élève, son intention, quand elle lui demande d'écrire son prénom. L'enseignante explicite l'enchaînement des prises d'indices, des analyses et des actions qu'elle effectue en situation.

Nous pouvons noter comment l'enseignante sollicite l'élève afin qu'elle utilise sa main de prédilection (cette compétence est remarquable en début de carrière : solliciter l'action de l'élève, plutôt que de lui dire qu'il se trompe ou de lui poser une question fermée inductive).

En procédant de cette façon, l'enseignante a la confirmation que l'élève utilise la main droite et elle le fait faire simultanément à l'élève.

Par contre, nous remarquons deux points :

1- l'enseignante ne dit pas explicitement à l'élève qu'elle utilise la main droite pour le stylo, et qu'elle peut utiliser aussi cette main pour tenir les ciseaux (manque d'aide à la conceptualisation pour l'élève) ;

2- dans la suite de l'entretien l'enseignante répond à la question de l'élève « comment je fais pour écrire mon prénom ? », ce qui va la mobiliser un certain temps. Le critère de sortie (l'élève est droitier) ouvre une nouvelle interrogation pour l'élève et une activité supplémentaire dans la séance. Cette parenthèse ouverte sera refermée par l'enseignante, un peu plus tard, quand elle s'apercevra que l'élève ne parvient pas à reproduire l'écriture de son prénom : 62. ... « elle a réessayé et quand j'ai vu qu'elle y arrivait pas on a arrêté parce que j'ai senti que ça la pesait un peu de pas y arriver, donc je lui ai dit qu'on reprendrait une autre fois, plus tard. Et là on a essayé donc pour découper. » La professeure d'école rassure l'élève et lui propose une perspective (« je lui ai dit qu'on reprendrait une autre fois plus tard. »)

L'attention que porte cette enseignante à l'élève est remarquable pour une professeure d'école débutante.

Un peu plus loin dans l'entretien, nous pouvons identifier une autre succession d'opérations d'identification et d'effectuation. L'enseignante choisit d'approfondir le moment où elle aide une élève en difficulté. Nous avons obtenu des informations intéressantes sur la façon dont l'enseignante débutante procède pour aider l'élève en difficulté qu'elle a repérée, dans la situation spécifiée.

Un des ateliers proposés par l'enseignante consiste à découper des dessins représentant des sachets de blé, puis à les coller en face de l'écriture chiffrée indiquant le nombre de sachets correspondant. Un scénario est imaginé par l'enseignante à destination des élèves : « 14.2. Le boulanger avait demandé un nombre de sachets de blé et ils devaient découper et coller le bon nombre de sachets. » L'enseignante précise : « 14.4. On avait fait des jeux avant... 14.6. on avait fait en manipulant. Et là ils devaient coller. »

118. Elle a fait et elle m'a regardé, en attendant que euh, soit je la corrige ou pas.	Prise d'information – identification : l'enseignante capte le regard de l'élève.
119. Et là qu'est-ce que vous ... ?	
120. Donc là,	
121. qu'est-ce que vous lui dites ?	Prise de décision -effectuation 1 : question de
122. Ben je lui ai posé la même question : « Est-ce que tu as pris trois	

<p>sachets ? » comme j'avais fait pour le 1 et pour le 2. Et là elle m'a regardé et elle...euh... elle avait aucune réaction. Donc je lui ai dit : « Comment est-ce que tu peux savoir si tu as pris, euh, trois sachets ? » Là, elle a commencé à compter : « 1, 2, 3, 4 » (geste) Elle a montré avec son doigt. Et ça l'a pas...elle a dit « non j'en n'ai pas pris 3. »</p> <p>123. Hmm</p>	<p>l'enseignante à l'élève</p> <p>Résultat : l'élève remarque qu'elle n'a pas pris 3 sachets (nouvelle prise d'information)</p>
<p>124... Donc, on a recompté et je lui ai dit, je lui ai répété que c'était le dernier nombre qu'on disait. Est-ce que y avait trois ? Elle savait pas,...</p>	<p>Effectuation 2 : l'enseignante énonce un savoir à destination de l'élève et lui demande si elle a le nombre de sachets demandés (effectuation pour avoir un test, et nouvelle prise d'information : l'élève ne sait pas)</p>
<p>124... donc je lui ai redemandé de me montrer 3 avec les doigts. Et là le 3 elle a un petit peu bloqué.</p> <p>CXXV. Oui</p> <p>CXXVI. Autant le 1 et le 2 ça s'est bien passé, mais le 3 elle a eu du mal. Elle m'a montré 3 avec les doigts, mais pour euh... pour me montrer trois sachets ça a été un petit peu plus compliqué.</p>	<p>Effectuation 3 : l'enseignante questionne l'élève</p> <p>Prise d'information : l'élève sait montrer 3 doigts mais a des difficultés pour montrer 3 objets</p>
<p>126... donc du coup, il fallait chercher de la colle à ce moment-là, donc je lui ai demandé de me chercher trois pinceaux et euh elle m'en a ramené un et un autre...et un autre elle l'a fait, trois. Et après on a essayé de faire les pinceaux de colle et les...</p> <p>CXXVII. Alors comment vous faites quand vous dites « on a essayé de faire les pinceaux de colle » ?</p> <p>CXXVIII. Alors elle m'a mis les trois pinceaux sur la table...et maintenant...</p> <p>CXXIX. Oui</p>	<p>Effectuation 4 : l'enseignante sollicite l'élève</p> <p>Prise d'information : l'élève positionne les pinceaux un à un (elle maîtrise la correspondance terme à terme)</p>
<p>CXXX. Donc elle les avait alignés, et je lui ai demandé : « Ben maintenant je veux autant de sacs de blés que de sachets. » Donc là elle a mis, donc il lui restait les quatre sur la feuille. Elle a mis un sachet de blé devant chaque pinceau.</p> <p>CXXXI. D'accord.</p> <p>CXXXII. Et là elle m'a dit : « Oh, y en a un de trop » Donc elle a remis le sac, la petite étiquette du sachet de blé dans la barquette et elle a mis euh les trois sur le 3.</p>	<p>Effectuation 5 : l'enseignante sollicite l'élève</p> <p>Prise d'information : l'élève positionne les sachets un à un et réussit la tâche</p>

Cette succession d'actions, de prises de décision et de prises d'information de la part de l'enseignante peut être analysée de plusieurs manières :

- comment s'y prend l'enseignante pour solliciter l'élève ? Quelles interactions enseignante/élève ? Pour quels résultats ?

- que comprenons-nous du travail de l'enseignante ?
- quelles sont les savoir-faire professionnels que cette enseignante débutante maîtrise déjà ? Aurait-elle pu agir autrement ?

Chez les professeurs d'école débutants, ces prises d'information initiales : leur identification subjective, ainsi que les prises de décision – effectuation qu'ils relatent nous paraissent significatives de la manière dont ils intègrent des savoir-faire professionnels.

3. Les savoir-faire professionnels révélés par la description du vécu

3.1. Les savoir-faire professionnels relevés par le chercheur chez une professeure d'école débutante

L'analyse de cet entretien nous permet d'identifier des savoir-faire professionnels chez cette enseignante débutante, notamment lorsqu'elle accompagne une élève en difficulté :

- Solliciter une action ou une réflexion de la part l'élève plutôt que de lui dire ce qu'il a à faire. L'enseignante ne demande pas directement à l'élève « de quelle main tu tiens les ciseaux? » mais elle va vérifier par un moyen détourné si l'élève utilise vraiment sa main de prédilection. Ou encore, l'enseignante ne dit pas « maintenant tu dois faire cela », mais elle demande à l'élève ce qu'il faut faire après.
- Rassurer l'élève.
- Faire avec, accompagner l'élève.
- Faire faire à l'élève le geste et l'encourager.
- Inciter l'élève à faire en même temps qu'elle (montrer et accompagner).
- Laisser faire mais en étant là.
- Observer l'élève et analyser instantanément ses réactions (détournement du regard = fatigue, lassitude).

Nous avons relevé ces savoir-faire qui nous paraissent déjà affinés pour une enseignante débutante, mais que peut-elle dire elle-même de ce qu'elle a su faire lors de cette séance ?

3.2. Les savoir-faire professionnels identifiés par la professeure d'école

A la fin de l'entretien, quand la description du moment spécifié est terminée, nous posons la question suivante à l'enseignante débutante : « 187. Qu'est-ce que vous avez su faire là finalement, en tant qu'enseignante ? »

Avec cette question nous tentons de savoir si l'enseignante identifie les savoir-faire professionnels qu'elle possède déjà ou, éventuellement, les manques qu'elle remarque dans sa pratique (outils d'aide à la prise de conscience utilisés par N. Faingold).

Essayons d'analyser les réponses de l'enseignante :

L'enseignante apporte des éléments concernant l'élève qu'elle a aidée dans cette situation précise :

188. ...euh, ben, je me dis que la petite là a pris euh elle s'est dit qu'elle pouvait faire quelque chose, euh, bon, aidée, mais voilà elle a fait son travail.

190. Donc les autres fois, c'était pas toujours terminé. Donc là je pense que pour elle ça a été un bon moment aussi, de se dire « on s'occupe de moi et j'ai réussi à faire mon travail », euh, ça c'est bien.

L'enseignante dit qu'elle a su montrer à l'élève qu'elle pouvait réussir son travail.

Mais elle commente aussi ce qu'elle a constaté pour le reste de la classe en insistant sur l'autonomie dont les élèves ont fait preuve dans cette séance :

190. Et puis, euh, pour les autres, me dire que ils deviennent de plus en plus

autonomes, en fait.

192. Ils ont réussi à faire...

193. Donc vous, qu'est-ce que vous avez réussi à faire à ce moment-là ?

194. Euh, moi, les rendre autonomes, à les ...à les...voilà, à les... (Silence). Pour moi ils ont appris ce qu'ils devaient apprendre et plus, parce qu'ils ont fait leur travail, mais euh..., tout ce qu'y avait, euh, la vie de classe à côté, euh, ça a pas persécuté, pas persécuté. Ça n'a pas euh, comment dire...toutes les petites, les petites disputes qu'ils ont, moi, j'ai tendance à croire que ça les empêche de bien se concentrer. Et là justement, comme y en a pas eu, je me suis dit qu'ils étaient vraiment dans leur travail, et du coup ça a été, enfin, ils ont été efficaces et ça a été bénéfique pour eux.

Le fait que les élèves aient su se concentrer sur leur travail est important pour l'enseignante ; autant, semble-t-il que le fait qu'ils aient appris ce qu'ils devaient apprendre.

Quand nous la sollicitons plus précisément par rapport à l'élève qu'elle a aidée, elle précise l'importance de son aide :

195. Ma question c'était plus par rapport à l'enfant que vous avez aidée à découper et à compter. Qu'est-ce que vous avez su faire dans cet accompagnement que vous avez fait auprès d'elle?

196. Qu'est-ce que j'ai su faire ? Pour elle ?

- A votre avis ?
- Euh, ben, pour moi j'ai su l'aider et voilà, c'était normal, c'est ce que j'aimerais faire avec les autres, mais que je peux pas forcément faire à chaque fois, donc euh, donc voilà.
- D'accord et quand vous dites « j'ai su l'aider » Comment vous l'avez aidée ?
- Ben, je me dis que si jamais j'avais pas été avec elle, à côté d'elle, elle se serait probablement énervée au tout début pour le découpage, elle aurait pas pu faire son travail. Et, donc là, le fait d'être à côté d'elle et de la canaliser et de lui expliquer et de l'encourager, euh, elle a réussi à le faire et, en fait, elle savait le faire avec un petit peu d'aide, mais, voilà, euh, une simple présence pour l'aider et pour la guider a fait que, que, qu'elle a pu faire le travail que je lui avais demandé...donc...voilà.

L'aide apportée aux élèves semble être une valeur à laquelle l'enseignante tient particulièrement. A cet endroit de l'entretien, l'enseignante formule elle-même ce qu'elle a su faire : « la canaliser », « lui expliquer », « l'encourager », « la guider ».

N. Faingold parle de « décryptage du sens » :

Dans l'exploration d'un moment de pratique professionnelle, la mise en évocation et la description du vécu de l'action sont pour moi un point de départ privilégié pour accéder au sens de ce moment pour le sujet, en termes d'identité professionnelle et même souvent d'identité personnelle. (Faingold, 2011, p.123)

L'aide aux élèves en difficulté pour cette professeure d'école débutante constitue une valeur importante qui fait partie de son identité professionnelle.

Thérèse Perez-Roux propose « une approche constructiviste de l'identité » (Perez-Roux, 2008, p.104) dans le sens où elle envisage l'identité comme « un processus complexe et dynamique ». L'identité se situe à l'articulation de trois axes principaux plus ou moins en tension (Perez-Roux, 2003). Ces axes sont :

- continuité/changement (le sujet tend à rester le même au fil du temps, en fonction de son histoire et des modifications de l'environnement) ;
- image de soi en relation avec celle que, selon lui, les autres lui attribuent ;
- conserver une unité (cohérence interne).

Chaque sujet incorpore ainsi une multiplicité de schèmes d'action (sensori-moteurs, de perception, d'évaluation, d'appréciation), d'habitudes (de pensée, de langage, de mouvement)

qui deviennent des « marchandises disponibles » (Perez-Roux, 2008, p.114). Ces trois axes définissent le processus d'ajustement et de renégociation de l'identité.

Selon l'auteur, l'identité personnelle et l'identité professionnelle suivent ce processus :

Déséquilibres, tensions, moments de crise sont dépassés si l'individu parvient à des choix qu'il peut opérer à un moment donné de sa trajectoire personnelle et professionnelle (Perez-Roux, 2005). (Perez-Roux, 2008, p.115)

Thérèse Perez-Roux montre le lien entre identité professionnelle et identité personnelle du sujet, à travers les représentations, les savoirs et les pratiques.

...l'individu s'investit en fonction de valeurs, d'idéaux portés par son système de représentations et s'implique durablement dans le secteur qu'il s'est choisi, si cet engagement lui donne un sentiment de contrôle de la situation et une forme de reconnaissance sociale. En ce sens, les représentations professionnelles ... sont en lien avec la pratique et les savoirs, avec lesquels elles forment les composantes essentielles du système professionnel. (Perez-Roux, 2008, p.115)

En étudiant la pratique des professeurs d'école débutants nous pourrions observer les savoirs mis en œuvre et les valeurs qui sous-tendent leurs actions dans une situation donnée. Ces valeurs participent au système de représentations de l'individu et à son implication dans le métier. Elles constituent une partie de son identité professionnelle.

L'approche par le vécu subjectif que permet l'entretien d'explicitation nous permet d'identifier les actions implicites effectuées par les professeurs d'école débutants lors d'une séance de classe spécifiée. A partir de ce qu'effectuent les enseignants débutants se dessinent des savoir-faire professionnels émergents. Ces savoir-faire sont en construction, car leur pertinence par rapport à la situation et au but de la séance de classe peuvent être discutés, en termes pédagogiques et didactiques. Cela ne souligne-t-il pas l'importance à accorder à la réflexivité de la pratique lors de la formation des professeurs d'école ?

Cette recherche est en cours ainsi que l'analyse des données recueillies. Celles-ci n'ont pas fini de nous livrer des informations intéressantes sur la construction de la professionnalité des professeurs d'école, et de nous permettre de faire avancer notre réflexion.

Références :

- Altet, M. (2008). Tensions, régulations et ajustements dans les pratiques enseignantes : analyse de la dynamique des interactions maîtres-élèves observées dans un « débat scientifique » en cycle 3. In Vinatier, I. & Altet, M. (dir.) *Analyser et comprendre la pratique enseignante*. (pp. 47 – 56) Rennes: P.U.R.
- Bailleul, M., Thémines, J-F. & Wittorski, R. (coord.), (2012) *Expériences et développement professionnel des enseignants : formation, travail, itinéraire professionnel*. Toulouse : Octarès Editions.
- Barbier, J-M. (dir.) 1996. *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : P.U.F.
- Boutrais, M. (2011). *De l'intérêt de partir du vécu de l'expérience dans la formation des enseignants*. Colloque international « Crise et/en éducation », Université Paris Ouest, Nanterre 2011. <http://www.colloque-crise-aecse-2011.eu/communications/liste?member=M9426>
- Bucheton, D. (dir.) (2009). *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. Toulouse : Octares Editions.
- Clanet, J. (coord.) (2012). *Pratiques enseignantes. Quels ancrages théoriques pour quelles recherches ?* Paris : L'Harmattan.
- Faingold N. (1996) Du stagiaire à l'expert : construire des compétences professionnelles. In Paquay L. et alii., *Former des enseignants professionnels*. (p. 137- 152) Bruxelles, De Boeck.
- Faingold, N. (2011). Explicitation des pratiques, décryptage du sens. In Le Meur, G. &

- Hatano, M. (dir.) *Approches pour l'analyse des activités*. (pp.111 – 155) Paris : L'Harmattan.
- Miller, G. A., Galanter, E., Pribram, K. H. (1960). *Plans and Structure of Behavior*. New York, Holt, Rinehart & Winston.
- Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes*. Paris : P.U.F.
- Perez-Roux, T. (2005). Dynamiques identitaires à l'échelle du temps : une étude de cas chez les enseignants d'Education Physique et Sportive. *Science et Motricité*, n°56, pp. 75 – 96.
- Perez-Roux, T. (2008). Une pratique professionnelle entre tensions et ajustements : quelles dynamiques identitaires à l'œuvre ? In Vinatier, I. & Altet, M. (dir.) *Analyser et comprendre la pratique enseignante*. (pp. 113 – 134) Rennes: P.U.R.
- Schön, D. A. (1996). A la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes. In Barbier, J-M. (dir.) *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. (pp. 201 – 222) Paris : P.U.F.
- Schön, D. A., Argyris, C. (1999). *Théorie et pratique professionnelle. Comment en accroître l'efficacité ?* Québec : Editions logiques.
- Thémines, J-F. & Wittorski, R. (2012). Le développement professionnel au-delà des intentions sociales : quels enjeux scientifiques ? In Bailleul, M., Thémines, J-F. & Wittorski, R. (coord.), *Expériences et développement professionnel des enseignants : formation, travail, itinéraire professionnel*. (pp.1-5) Toulouse : Octarès Editions.
- Vergnaud, G. (1996). Au fond de l'action, la conceptualisation. In Barbier, J-M. (dir.) *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. (pp. 275 – 292) Paris : P.U.F.
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Issy-les-Moulineaux : E.S.F.
- Vermersch, P. (2012). *Explicitation et phénoménologie*. Paris : P.U.F.
- Vinatier, I. & Altet, M.(dir.) (2008). *Analyser et comprendre la pratique enseignante*. Rennes: P.U.R.
- Wittorski, R. & Bailleul, M. (2012). Entre professionnalisation et développement professionnel : croisement d'analyses statistiques. In Bailleul, M., Thémines, J-F. & Wittorski, R. (coord.), *Expériences et développement professionnel des enseignants : formation, travail, itinéraire professionnel*. (pp.47-60) Toulouse : Octarès Editions.

Focusing graduel et focusing actuel

Pierre Vermersch

Le “focusing” est le nom (terme anglais resté non traduit) d’une technique d’intervention et d’aide psychologique/ psychothérapeutique qui a été créée par le philosophe et psychothérapeute américain E. Gendlin^{14, 15}. En fait, il a génialement formalisé un mode d’auto guidage intérieur que certains, avait-il vu, savaient faire spontanément, mais que la plupart ignoraient ou n’utilisaient pas. J’ai déjà eu l’occasion d’en parler dans *Expliciter*, en l’utilisant comme exemple pour faire fonctionner le modèle de la sémiose par reprise¹⁶. De plus, beaucoup d’entre vous (membres du GREX) ont eu l’occasion de faire des sensibilisations organisées par le GREX avec Bernadette Lamboy¹⁷, formatrice et praticienne en focusing ; enfin, certains sont venus se former au stage d’initiation au focusing que j’anime depuis deux ans. Je rappelle de quoi il s’agit.

Le focusing est une aide à la création de sens qui s’appuie sur la prise de conscience de la sensation corporelle qui vient en réponse à une question que le sujet se pose. Sa cohérence théorique est fondée sur l’hypothèse qui sous-tend le modèle organismique de Rogers (bien présenté en français par B. Lamboy, cf. op. cit.) selon lequel l’organisme reflète la totalité des “choses qui affectent un sujet”, qu’il en soit réflexivement conscient ou pas. Et ce reflet peut être perçu, lu, comme sensation corporelle et comme amorce d’un sens se faisant neuf.

Comment est-ce mis en oeuvre concrètement ? Il y a six étapes graduelles que je résume avant de les reprendre :

- 1 - Question : se poser, formuler, élaborer une question à laquelle je n’ai pas de réponse satisfaisante,
- 2 - Sens corporel : une fois formulée la question, percevoir, prendre conscience du sens corporel qui vient en réponse,
- 3 - Description : se contenter dans un premier temps de décrire ce sens corporel,
- 4- Résonance : une fois cette mise en mots opérée, laisser résonner,
- 5- Sémiotisation : enfin se poser alors la question : “Qu’est-ce que ça m’apprend” (ou toute variante équivalente), et accueillir la réponse spontanée qui vient alors.
- 6 - Appréciation : évaluer et éventuellement reprendre le processus.

Ce parcours de création de sens, je l’appelle maintenant dans mon propre vocabulaire “focusing graduel”, voulant insister ainsi sur le fait qu’il s’agit d’un processus par étapes, la réalisation correcte de chaque étape conditionnant la possibilité et la réussite de la suivante. Le terme « graduel » n’est pas utilisé par Gendlin, j’en ai eu besoin pour opposer focusing graduel ou “progressif” à “focusing actuel” ou “instantané”. Je désigne par “focusing actuel” le fait de se référer immédiatement à son sens corporel pour prendre une décision à la volée, par exemple : sur quoi je relance dans un entretien ? est-ce que je donne mon accord ou pas à une proposition ? est-ce que ça me convient ce que je suis en train de faire ? est-ce exactement ce

¹⁴ "Eugene Gendlin - Wikipedia, the free encyclopedia." 2005. 10 Dec. 2013 http://en.wikipedia.org/wiki/Eugene_Gendlin>, et www.focusing.org

¹⁵ Gendlin, E. T. (1984). *Focusing au centre de soi*. Québec, Le Jour éditeur. Gendlin, E. T. (1996). *Focusing-Oriented Psychotherapy. A Manual of the Experiential Method*. New York, The Guilford Press. Voir aussi une très claire présentation résumée de B. Lamboy <http://www.focusing.org/focusing-francais.html>.

¹⁶ Vermersch, P. (2009). "Notes sur la sémiose et le sens : l'exemple du focusing." *Expliciter*(79): 24-41.

¹⁷ Lamboy, B. (2003). *Devenir qui je suis. Une autre approche de la personne*. Paris, Desclée de Brouwer, Lamboy, Bernadette. *Trouver les bonnes solutions par le focusing : à l'écoute du ressenti corporel*. Éd. le Souffle d'or, 2009.

que je veux dire ? Etc. L'idée est d'utiliser le sens corporel comme reflet instantané, non pas d'une élaboration graduelle de sens, mais comme repère élémentaire venant de mon corps et me délivrant un message simple : oui/non, clair/confus, confiance/défiance, accord/refus, foncer/attendre/reculer, continuer/changer de voie, ça va/ça ne va pas, c'est exactement ça/pas du tout, etc.

La référence au "sens corporel" est la même dans le processus graduel et actuel, mais dans ce dernier elle est saisie en prise avec la situation actuelle, avec l'engagement en cours, qui attend une réponse sans délai (y compris de choisir de ne pas répondre). La situation est elle-même la question, elle n'a pas besoin d'être élaborée plus loin (comme on le fait dans le processus graduel que l'on verra en décrivant la première étape en détail), parce qu'elle s'impose. La réponse qui s'en dégage en résonance immédiate au sens corporel est bien une création de sens, mais élémentaire, elle est juste comme un mouvement, une direction, une valence, même si elle porteuse d'une vraie information pour ma vie, pour mon travail, puisqu'elle peut déterminer mon engagement.

Ce que je veux mettre en valeur dans ce texte c'est que les deux processus interagissent en permanence : lorsque je vis une séance de focusing graduel, à chaque instant, presque à chaque étape, une appréciation en terme de sens corporel et donc de focusing actuel se propose et est explorée et utilisée pour ajuster le processus.

Ce que je voudrais montrer – et qui est ma vraie motivation à proposer des initiations au focusing – est que toute pratique professionnelle peut être gérée aussi par une attention au focusing actuel. Quand je dis "toute pratique professionnelle", je pense en premier lieu, mais pas seulement, à la conduite d'un entretien d'explicitation ou à une session d'auto-explicitation. Comment introduire le focusing actuel au cœur du travail de l'intervieweur ? Comment l'aider à ne pas agir seulement sur la base d'une bonne connaissance technique de ce qu'il faut faire, de ce qu'il a appris à faire, de ce que la doctrine dit qu'il faut faire, mais à aussi de la prise en compte du sens corporel à chaque décision de relance ? Et, aussi bien, en élargissant : comment introduire le focusing actuel au cœur de la vie, qu'elle soit professionnelle ou autre ?

Je développe.

Reprenons les étapes du focusing graduel pour mieux saisir l'intrication entre déroulement du focusing graduel et du focusing actuel.

1/ Question de départ ou, plus largement, "lancer l'intention".

Le premier temps du focusing graduel est de formuler une question. J'utilise le mot question, mais ce n'est pas nécessairement une question au sens strict. Cependant, dans tous les cas, je pratique le focusing parce que quelque chose dans ma vie me pose question et que je n'ai pas de réponse claire, déjà disponible, à cette interrogation. Ce peut être une vraie question déjà présente, ou simplement un malaise dans un domaine particulier. Malaise que je vais élaborer pour aboutir à la formulation d'une interrogation plus "ciblée".

Le point essentiel est qu'on doit aussi regarder cette première étape comme ce qui va dynamiser tout le reste du processus, c'est-à-dire comme une façon de lancer une intention opérante. Chaque mot va avoir un rôle, chaque formulation va engendrer des effets perlocutoires différents sur le miroir qu'est mon corps. Je sais que je vais tourner mon attention vers le ressenti corporel après avoir formulé mon interrogation. Si mon interrogation est floue, si elle est molle, pas portée par une vraie demande, si elle est inadéquate, c'est-à-dire formulée de telle façon qu'il n'y ait pas de réponse possible, si sa formulation en fait ne me satisfait pas, alors quelle sera le sens de me tourner vers l'écho de mon corps ? Pourquoi l'écho, le reflet, qu'est

le sens corporel qui vient en réponse première à ma question serait-il plus efficace, plus productif que la qualité de l'interrogation initiale ? Et si la qualité du sens corporel n'est pas là, alors toute la suite du processus est un non-sens, une perte de temps, un parcours sans efficacité possible. Donc la formulation à laquelle va aboutir cette première étape est le moteur du processus, elle joue un rôle essentiel. Il est de première importance d'en avoir une évaluation intime ajustée, sensible. Ce que j'essaie de montrer, c'est que ce premier temps de formulation de mon interrogation est crucial pour l'amorçage du processus ; mais concrètement comment faire pour que ce premier temps soit le plus juste possible ? L'analyse sémantique, syntaxique, de ce qui est formulé, permet d'écarter facilement des questions mal fondées : par exemple m'interroger sur ce que doit faire quelqu'un d'autre que moi ; il est évident que ce que je recherche comme sens doit reposer sur ce qui m'est accessible par ma propre action/décision. Il est encore facile d'entendre que la personne ne sait pas vraiment quelle question formuler, ni même si elle a vraiment quelque chose qui lui pose problème ou auquel elle n'a pas déjà répondu. Aller plus loin dans le processus dans ces cas-là n'a pas de sens. L'accompagnateur peut entendre facilement ces limites dans les formulations utilisées et proposer une aide pour réguler, et surtout ne pas se laisser entraîner dans la suite alors que la base n'est pas encore en place. Reste encore, toutes les formulations qui semblent indiquer la présence d'une véritable interrogation : est-il possible d'aller plus loin dans l'évaluation de la justesse pour celui qui la formule ? Est-il possible d'affiner la flèche de l'intention et donc la promesse d'une réponse d'autant plus pertinente ?

La réponse est simple et la pratique l'est aussi : juste demander à la personne que l'on guide, de prendre le temps de sentir/écouter/gouter son sens corporel en réponse à la formulation en cours d'élaboration :

- est-ce que ma formulation me satisfait pleinement ?
- est-ce que mon interrogation formulée est bien celle que je me pose ?
- suis-je tout à fait authentique dans ma formulation ?
- est-ce que toutes les parties de moi-même sont ok avec cette formulation ?

Je donne un éventail de formulations différentes de la même suggestion : apprécier la justesse de mes mots, la justesse de mon intention et de sa traduction en mots, par le sens corporel. La technique mise en œuvre dans ce guidage est celle qui est à la racine du focusing graduel : poser une question et écouter le sens corporel comme réponse instantanée. Ce qui dans le focusing actuel est un peu plus facile que dans le focusing graduel, c'est que la question est presque automatiquement juste dans sa formulation (en fait elle peut rester même muette, en acte) parce qu'elle est dictée par un engagement actuel, par une activité actuelle, dont il s'agit d'apprécier la justesse. Et du coup, la réponse n'aura pas besoin pour être captée à partir du sens corporel, de toutes les étapes que l'on mettra en œuvre dans le focusing graduel. La question porte sur la justesse, l'authenticité, la pertinence existentielle, personnelle, la réponse ne relève pas d'un discours argumenté, mais juste d'une couleur, d'un mouvement, juste d'une nuance positive, négative, trouble, claire, ok ou pas ok. Et si ce n'est pas ok, quelle qu'en soit la nuance, alors il y a un nouveau travail de formulation de l'interrogation à accomplir, jusqu'à l'aboutissement à un accord avec soi-même manifesté non pas par l'intellect mais par le corps *via* le sens corporel. Réduire cette appréciation à la polarité ok/pas ok, est bien sûr un peu schématique. Le sens du ressenti peut être à la fois immédiat et bien plus complexe : par exemple, je peux percevoir que ce n'est pas tout à fait ok, mais que provisoirement je ne peux pas faire mieux et je vais quand même essayer avec ; ou bien que c'est suffisant pour entrer en matière, même si ce n'est pas parfait comme formulation ; ou bien encore tous les intermédiaires qui vont refléter une indécision, une imperfection, un compromis. Mais au final, il faut bien voir que cela doit déboucher sur une décision pratique : soit je continue avec la formulation que je tiens, soit je m'attelle à la reformuler, soit j'arrête.

Mais je sais que si je continue avec une formulation réellement inauthentique et insatisfai-

sante, le processus qui va suivre sera sans intérêt, au sens où il ne risque pas de produire du sens frais, du sens nouveau, ce qui est quand même le but recherché.

Cette appréciation peut devenir problématique surtout dans les exercices d'apprentissage de la technique du focusing graduel, moments où l'interrogation choisie ne vient pas nécessairement d'un vrai besoin, mais est mobilisée pour pouvoir se prêter à l'exercice. Ce genre de choix est compréhensible – puisque, en étant en formation, je n'ai pas choisi de venir demander une séance de focusing avec un but existentiel – mais rend l'apprentissage difficile par manque d'implication. Ce qui veut dire encore, que lorsque je m'applique à formuler une vraie interrogation comme amorce à un ressenti corporel, il n'existe pas vraiment de “petites” interrogations authentiques ... L'authenticité est toujours personnellement impliquante.

Ce temps d'appréciation que je décris là peut être très rapide, peut devenir une habitude, ou encore une ressource dans n'importe quel moment de choix, de mouvement, que ce soit en situation professionnelle comme avec l'entretien d'explicitation, ou tout autre activité dans laquelle j'ai besoin de mesurer l'adéquation, la justesse de ce que je vais faire.

Cette distinction entre les deux niveaux d'activité (le processus principal progressif, le processus d'appréciation quasi instantané) va se retrouver à de nombreuses étapes du focusing graduel, avec des nuances.

2/ Deuxième étape du focusing graduel : L'accueil, l'écoute, le senti, le gout du sens corporel.

En réponse à l'interrogation que j'ai formulée me vient un ressenti corporel que j'accueille. C'est un fait que ça marche : un ressenti corporel apparaît qui fait contraste, se détache sur le fond de mon état corporel précédent, plus ou moins clairement (clairement, appartient plutôt au langage visuel, alors que le ressenti corporel est plus appréhendable comme un senti, une écoute, un gout). Ce n'est pas une émotion, même si cela peut s'accompagner d'une émotion, ce n'est pas une association de pensée, un mot ou une image, non, c'est une sensation corporelle et/ou péricorporelle, une localisation, un volume, localisé ou diffus, une chaleur/froideur, une pulsation ou pas, un rythme, une densité, des couleurs, des mouvements, des trajectoires, d'opacité ou de transparence, et bien plus encore.

Reconnaître d'abord, puis savoir lire cette sensation, est un des enjeux les plus délicats de la formation à cette technique. Souvent, il est pédagogiquement introduit par l'évocation de situations contrastées, pour faire apparaître la différence de sensation entre, par exemple, évoquer un lieu où on se sent bien et un lieu où on n'est pas à l'aise. La comparaison précise la localisation dans le corps où apparaît une sensation, une sensation différentielle. C'est aussi la limite pratique de la démarche, une personne qui n'est pas du tout en contact avec son corps, avec ses ressentis, ne peut pas aller plus loin. J'en ai vu quelques exemples dans des stages d'initiations.

A cette étape, il n'y a pas d'évaluation de la qualité de la réponse¹⁸, elle est à elle-même sa propre appréciation, ce qui est important c'est de la reconnaître et de l'identifier. Elle est un événement brut qui répond à l'intention qui a été lancée par la formulation de mon interrogation. Dans les premières expériences, on peut rencontrer des doutes sur ce qui est vraiment ressenti corporel ou pas. De plus, la force communicative de cette sensation peut quelques fois produire avec force une émergence de sens immédiate ; il m'est arrivé de faire immédiatement l'expérience d'un sens nouveau, surgissant avec violence, sans attendre les étapes suivantes. Mais ce n'est pas le cas général et du coup il faut bien poursuivre la gradualité du processus. Classiquement, les étapes à venir ont pour but de conduire à l'émergence du sens,

¹⁸ C'est un peu schématique de le dire ainsi, il peut y avoir une appréciation instantanée du fait que je n'ai pas la réponse par exemple.

d'une réponse qui est articulée sur l'interrogation initiale et se donnera comme un sens frais, nouveau.

3/ Troisième étape du focusing graduel : Décrire le ressenti corporel.

Dans le modèle de la sémiose¹⁹ on est ici dans la troisième reprise. La première reprise était une transformation opérée par la mise en mot d'un problème existentiel non sémiotisé ou mal sémiotisé ; la seconde reprise réalise la traduction, le passage, des mots de la question en un sens corporel ; la troisième reprise traduit le corporel en une verbalisation purement descriptive.

Comprenez que dans le focusing graduel, je ne cherche pas le sens nouveau directement à partir du message du corps (même s'il arrive qu'il se donne directement, immédiatement, comme une émergence). Alors que compte tenu de l'étroitesse de la question soulevée par le focusing actuel, j'y cherche toujours directement une traduction en terme ok/pas ok.

Dans le focusing graduel, il y a des étapes supplémentaires qui permettront d'ouvrir à une création de sens beaucoup plus large et nuancée qu'un simple ok/pas ok.

L'étape dont nous nous occupons maintenant consiste à sémiotiser le corporel, autrement dit à passer d'une sensation ressentie plus ou moins floue/obscur, plus ou moins complexe, en une mise en mots, c'est-à-dire en une description fine, précise, détaillée, et donc à passer de l'informulé à une verbalisation. A noter le bénéfice secondaire important, lié au fait que plus la personne s'engage dans cette description, plus dans le même temps elle fait exister à sa conscience le ressenti corporel, et plus elle reste en contact intime avec sa question initiale, puisque pour le faire elle doit sans cesse reprendre contact avec ce ressenti, y porter une attention fine, exploratoire, détaillée, et souvenons-nous que ce ressenti n'est que la reprise de l'interrogation.

Mais de plus dans ce moment de mise en mots, chaque mot utilisé peut faire l'objet d'une évaluation quant à sa justesse descriptive.

Ah ! Revoilà tout de suite le focusing actuel, en fait une série de micro focusing actuels ! De nouveau, je suis dans une activité dont je peux évaluer, apprécier, goûter, savourer, la justesse, l'authenticité, l'adéquation intime entre le perçu et le nommé. Je peux alors reprendre ma description, non pas à l'aune d'une correction sémantique réfléchie, mais à la mesure du sentiment ressenti d'adéquation, d'ajustement, ou au contraire de l'insatisfaction d'un mot, de l'insuffisance d'une qualification, de la perception d'un manque pour traduire le sensoriel au plus près. Dans ce temps là, la pédagogie du stage d'initiation, introduit le merveilleux outil descriptif issu de la PNL que sont les sous-modalités sensorielles^{20, 21}. Je rappelle que si nous pouvons distinguer aisément les modalités sensorielles : voir, ouïr, sentir, goûter, ressentir, la proprioception ; pour chacune de ces modalités il est possible de décliner les composantes ou sous-modalités ; par exemple pour la vue, on retiendra : est-ce en noir et blanc ou en couleurs ? Est-ce flou ou net ? Est-ce statique ou dynamique ? Etc. Il est possible de faire un apprentissage de ces sous-modalités pour se préparer à enrichir ses descriptions de traits différentiels qu'il est bien difficile d'inventer au moment même. L'accompagnateur proposera alors des questionnements alternatifs permettant au sujet d'explorer sa propre expérience et d'aboutir à une description fine.

¹⁹ Vermersch, P. (2009). "Notes sur la sémiose et le sens : l'exemple du focusing." *Expliciter*(79): 24-41.

²⁰ Bandler, R. and D. Mac, W (1988). *An insider's guide to sub-modalities*. Cupertino, Meta publications.

²¹ "Programmation neuro-linguistique - Wikipédia." 2004. 11 Dec. 2013 <http://fr.wikipedia.org/wiki/Programmation_neuro-linguistique>

Il est à noter, de plus, que ce temps de description factuelle du sens corporel est un merveilleux exercice d'auto-explicitation, de découverte du travail intérieur de la recherche du mot juste en référence à une expérience intérieure. Ce sera à transférer dans la pratique d'auto-explicitation.

4 / Laisser résonner

Cette étape est mentionnée par Gendlin, je la trouve plus ou moins nécessaire suivant les sujets. Elle consiste à écouter les résonances issues du sens corporel. Il y a des risques de déraiper vers les matériaux associatifs, des analyses. Je ne m'y attarde pas plus.

5/ Interroger les matériaux obtenus : qu'est-ce que ça m'apprends ?

Cette étape nous conduit au but de la technique, dégager un sens nouveau, qui apparaît comme "frais" subjectivement, et qui répond à mon interrogation quitte à la relancer vers un nouveau cycle en ouvrant une nouvelle interrogation, en éveillant de nouvelles possibilités.

Concrètement cela consiste à se demander : qu'est-ce que ça m'apprend ? Autrement dit, qu'est-ce que ce sens corporel, tel que je le tiens maintenant dans sa traduction en une description fine, m'apprend ? Là encore, dans ce qui vient en réponse à cette interrogation, il est possible de goûter l'origine de la réponse dans un focusing actuel d'appréciation : est-ce que c'est ma tête qui répond de façon réfléchie, signe que je ne laisse pas émerger la réponse spontanée (que je suis dans le contrôle mental), est-ce que je ne prends pas le temps d'accueillir les mots qui me viennent ? On voit qu'à nouveau dans ce temps de travail ce qui est proposé est de lancer une intention, c'est le sens de la formule : qu'est-ce que ça m'apprend ? (ou tout autre équivalent, on n'est jamais limité par une seule formulation qui serait mécaniquement obligatoire).

Lancer une intention, c'est lancer volontairement un acte **in**volontaire. Je reprends l'oxymore apparent. Je peux lancer volontairement une intention, mais ce qui vient en réponse, la manière dont s'élabore la réponse, je ne le contrôle pas, cela s'élabore sans le contrôle de ma volonté. Je lance une question et pouf il me vient un nouveau sens corporel ; je lance une question sur le sens de ce ressenti et pouf ! il me vient des mots, des phrases, du sens. Le second temps, productif, n'est pas le résultat direct de ma volonté, juste le résultat indirect produit par l'intention d'avoir une réponse. Le troisième temps est de goûter ce qui vient en réponse, et là se situe un temps d'appréciation qui peut intégrer les indications données par le sens corporel dans un focusing actuel. A partir de là, le processus n'est pas nécessairement terminé, mais on rentre vraiment alors dans la technique du focusing graduel et de ses reprise. Je vais m'arrêter là.

Conclusions

Cet article, à première vue, semble privilégier le thème spécifique des rapports entre focusing graduel et focusing actuel, et donc valoriser la technique du focusing. Mais très vite j'ai souligné que le focusing actuel n'avait pas de raison d'être limité à sa mise en œuvre pendant le focusing graduel, tout moment de vie peut être un moment d'appréciation de la justesse. Bien sûr l'usage du focusing actuel pour le perfectionnement de la pratique de l'entretien d'explicitation ou de l'auto explicitation me tient à cœur. Mais plus largement encore il me semble que cette approche met en valeur l'opposition entre la dimension du rationnel et celle de la sensibilité, la complémentarité entre les exigences de la vérité logique et celles de la justesse. Dans ces conclusions je voudrais en premier lieu revenir sur cette opposi-

tion/complémentarité, mais aussi pour finir, sur le fait qu'il ne faut pas se limiter au focusing seulement, il y a bien d'autres manières d'aller vers l'appréciation de la justesse et de mettre en place des miroirs de soi, je les évoquerai rapidement.

1/ Le rationnel et la sensibilité.

Le fil de pensée que j'ai suivi introduit une dimension autre que celle de la vérité, au sens rationnel, logique du terme, pour lui substituer la justesse, l'authenticité, la sensibilité plutôt que le vrai. Non pas que la sensibilité soit irrationnelle, elle est plutôt a-rationnelle, sur une autre dimension d'appréciation que le critère de non contradiction, de vérité factuelle, de preuves. Revenons un peu en arrière, depuis les bases fondamentalement rationnelles de l'entretien d'explicitation. Je veux d'abord souligner l'opposition entre la cohérence propre à l'entretien d'explicitation et celle du focusing graduel.

La cohérence qui est à la racine de la construction de l'entretien d'explicitation repose sur le souci de produire une cartographie vraie des actes intellectuels, autrement dit des descriptions factuelles, des descriptions vraies (en accord ou adéquates à ce qu'elles désignent et qualifient), dans le but de retracer un déroulement de vécu et en faire apparaître l'intelligibilité (comment il est engendré, par quelles étapes il passe, comment on passe d'une étape à l'autre, et donc clarifier les transitions). Tout cela vise à établir la causalité qui préside au déroulement d'une conduite finalisée, autrement dit vise à donner une explication au résultat de la conduite, qu'elle soit réussite ou échec relativement à un résultat attendu. L'entretien d'explicitation est fondamentalement ancré dans la recherche d'explications, dans la mise à jour de la logique causale, sur la base de faits correctement décrits. Simplement, pour ce faire, l'intervieweur ne demande **jamais** directement d'explication à celui qui a vécu, mais produit par son aide une description qui idéalement, par sa complétude (temporelle et qualifiante) et sa précision²², va produire de l'intelligibilité, et même de l'explication causale (voilà comment et pourquoi on aboutit à ce résultat).

Une technique comme celle du focusing est à l'opposé de cette démarche. Elle ne cherche pas à établir une description d'un vécu, elle ne recherche pas une explication ou une causalité, elle vise juste à produire du sens, du sens neuf, frais, éclairant une question que se pose la personne. Du coup son processus est fondé sur la justesse de l'intention exprimée, sur la justesse de la description du sens corporel. Le critère qui domine est celui de la justesse, de l'authenticité, de la sensibilité à cette appréciation de la justesse. Elle mobilise une causalité psychique qui échappe à la volonté du sujet, puisqu'elle part de la détermination d'une question qui n'a pas pour but de déclencher un processus de réflexion rationnelle contrôlé parce que volontaire, mais a pour but de déclencher involontairement, de sélectionner à l'insu de celui qui pourtant l'accueille, un reflet pertinent à la question, reflet qui va se révéler dans le miroir du corps comme modification du ressenti corporel.

Tout oppose les deux démarches.

Le fait même qu'il puisse y avoir des démarches aussi différentes souligne l'importance pour l'humain de ne pas se cantonner au causal, à l'explication, au factuel, au rationnel. De donner, certes, toute sa valeur au rationnel, au logique, au causal, mais d'apercevoir l'intrication au sein de la subjectivité de critères de vie qui privilégient la justesse, qui donnent une place importante à la recherche de l'émergence du sens autrement que par le processus du raisonne-

²² La complétude vise le caractère exhaustif des étapes du vécu, la précision le degré de détail utile (l'échelle en cartographie) qu'il est nécessaire d'atteindre pour que chaque étape et chaque transition soient documentés.

ment.

Le focusing actuel me semble faire le pont entre les deux démarches, dans le sens où tout processus d'interaction relationnelle repose à chaque moment sur des choix, des appréciations, des ressentis, des valeurs, qui ne relèvent pas ou que partiellement de l'évaluation logique, mais se fondent sur une appréciation sensible, sur la prise en compte de la justesse de ce qu'il y a à faire ou pas. Du coup, par exemple, on peut imaginer que lors d'un 'niveau 2' de perfectionnement à l'entretien d'explicitation, on puisse pousser l'intervieweur à mobiliser la perception instantanée de la justesse de ses décisions de relances, de négociations, d'appréciation de la congruence de ce que dit l'autre (perception subjective de sa position de parole par exemple, ou ressenti d'un manque encore inanalysé dans le degré de complétude ou de fragmentation d'une description).

2/ Les miroirs de la sensibilité.

En développant cet article, je ne voudrais pas que l'on reste coincé sur le seul exemple du focusing actuel comme moyen d'apprécier la justesse. En fait, introduire un temps d'appréciation en temps réel ou décalé, peut se faire de bien d'autres manières, complémentaires :

En temps réel, le lieu du corps peut donner toutes sorte d'autres perceptions, je pense en particulier à tout ce qui vient des arts martiaux et qui se regroupe autour de la notion de Chi. Pour le comprendre analogiquement, on peut utiliser l'exemple du film japonais "Les sept Samouraïs". Par exemple, le moment du recrutement des samouraïs : ne sont recrutés que ceux qui ne franchissent pas la porte derrière laquelle se trouve un homme caché prêt à frapper avec un gourdin celui qui va entrer sans précaution, sans perception du chi, sans perception de l'invisible. On a de belles mises en scène de l'arrivée de samouraïs qui s'arrêtent juste avant d'entrer, ou ceux qui franchissent le seuil en attaquant directement celui qui n'est pourtant pas visible. Dans l'entraînement en Aïkido par exemple, un exercice consiste à être attaqué par derrière, et sentir à quel moment la force arrive pour pouvoir se retourner à temps et parer. Il y a là une autre ouverture au corporel que ce qui est conçu par le modèle organismique Rogérien. Et cet exemple n'épuise pas les possibles, comme la prise en compte du Mouvement Interne de D. Bois. En fait, quand on a un peu bourlingué entre de nombreuses techniques corporelles, on se rend compte que peut-être le modèle organismique rogérien est trop étroit et qu'il ne prend pas en compte toutes les variantes possibles de formes de ressentis, qui ne sont plus trop corporels au sens biologique primaire même si la localisation corporelle reste un repère privilégié, mais pas que...

Dans le travail spécifique d'accompagnement de la prise en compte de la cohérence personnelle/ professionnelle, il existe encore de nombreuses techniques remarquables pour trouver des réponses d'appréciation de la justesse par rapport une situation donnée, même si elle ne sont plus dans l'immédiateté comme l'est le focusing actuel.

Je pense au questionnement structuré par étapes des "niveaux logiques" de Dilts²³ que j'utilise beaucoup dans les stages de niveau 2 et qui permet aux participants de se repérer eux-mêmes de façon non réfléchie.

Je pense à tous les modes de négociation avec soi-même développé par les modèles d'aide au changement dits "les stratégies des génies", comme "la fertilisation croisée" qui modélise le fonctionnement de Bateson, ou le « Walt Disney »²⁴ qui modélise la séparation de la position

²³ Dilts, R., et al. (1991). Tools for dreamers. Capitola, Meta Publications.

²⁴ Dilts, R. (1993). Skills for the future. Cupertino, Meta publications.

du créateur, du réaliste et du critique.

J'utilise aussi les techniques de « rêves éveillés dirigés »²⁵ qui ouvrent l'esprit à des espaces symboliques qui permettent là encore de sortir du rationnel pour aller vers la création de sens. J'ai introduit aussi une technique issue des conceptions de H. Palmer, la « liste source », qui permet facilement d'apprendre à repérer les petites voix en nous qui sabotent à bas bruit, mais à grande efficacité nos décisions.

3/ Les effets de l'intention.

Mais de cette présentation, le thème le plus intrigant, le moins bien connu, totalement ignoré par la recherche, mais pragmatiquement exploité de nombreuses manières différentes par les praticiens, est l'usage du fait de « lancer une intention vers soi ».

L'apprentissage de la manipulation délibérée de l'insu en nous, simplement par le fait de lancer une demande pour soi, ou de lancer une proposition de demande pour l'autre. De nombreuses ressources en nous sont inaccessibles par la volonté directe et sont cependant aisément mobilisables par « la volonté/le souhait/le désir/l'intention qu'elles adviennent » et qu'elles produisent juste ce qu'elles peuvent produire à l'aune de ce qui est demandé. Intéressant, pour une compréhension des effets perlocutoires : qu'est-ce que, et comment, je fais quelque chose à l'autre avec mes mots, en particulier avec toutes les injonctions visant ce que le sujet ne voit pas de lui-même ?

En contrepartie de cette efficacité, le fonctionnement de cette intention pointe vers des moments de transition qui semblent totalement inobservables dans le déroulement des actes intérieurs. Cette idée n'est pas neuve. L'école de Wurzburg²⁶ l'avait rencontré frontalement et ne s'en était pas remise. La découverte que contrairement à ce qui était espéré, on ne pouvait faire décrire au sujet toutes les étapes de transition entre l'énoncé d'un problème et la production de sa réponse avait ouvert une brèche dans les attentes sur ce qu'allait pouvoir produire l'introspection. Nous mêmes dans le GREX n'avons cessé de rencontrer ces transitions « im-pénétrables » au sens intérieur (par exemple l'article sur Amarante dans *Expliciter*²⁷, ou plus récemment les articles de M. Maurel).

Il y a là la matière d'un nouvel article, sinon d'un vrai programme de recherche à conduire : comment fonctionne l'intention ? La transition est-elle pénétrable ?

A suivre !

²⁵ Desoille, R. (1973). *Entretiens sur le rêve éveillé dirigé en psychothérapie*. Paris, Payot.

²⁶ Burloud, A. (1927). *La pensée d'après les recherches expérimentales de H-J. Watt, de Messer et de Bühler*. Paris, Alcan.

²⁷ Notes sur un exemple de sentiment intellectuel : **amarante**. *Expliciter*, 27: 5-8. Vermersch, P. 1998. Un exemple d'une session d'introspection guidée.

Sommaire 101

1–13 La pratique réflexive dans un collectif du type analyse de pratique ou débriefing d'équipe. Armelle Balas-Chanel

14–22 Une expérience en Lycée avec l'entretien d'explicitation. Anette Meunier Rivet.

23–43 Sur les pas de Sylvie B... ou comment faire entrer la pratique entretien d'explicitation dans la formation initiale des professeurs d'école. Nicole Peyret et Christine Vinckel.

44–54 Du vécu subjectif aux savoir-faire professionnels des professeurs d'école débutants. Magali Boutrais.

55–63 Focusing graduel et focusing actuel. Pierre Vermersch.

+ Penser à relire le compte rendu de St Eble 2013 publié dans le n°100 et dont nous n'avons pas discuté en novembre.

Séminaire

Vendredi 31 janvier 2014

de 10 h à 17 h 30

Discussion des articles

Au FIAP 30 Rue Cabanis Paris 14

1 février 2014

Atelier de pratique de l'ede,

FIAP (9 h 30 à 17 h)

Expliciter

Journal du GREX

Groupe de Recherche sur l'Explicitation 2

Association loi de 1901

9 rue Saint Amand

75015 Paris

01 43 79 47 05

www.grex2.com

Directeur de la publication P. Vermersch

N° d'ISSN 1621-8256

Agenda 2014

31 janvier et 1er février

28 et 29 mars

13 et 14 juin (journée pédagogique)

21/25 Aout Université d'été St Eble

21 et 22 novembre

Husserl Idée 1, § 77 *La réflexion comme propriété fondamentale de la sphère du vécu. Etudes sur la réflexion.*

Moi, je le titrerai : « Nécessité d'une explicitation de l'explicitation » (mais, bien sûr il ne le dit pas comme ça ! faute sans doute d'avoir fait le stage de base).

P 251 « Le flux du vécu, considéré globalement, avec les vécus éprouvés sur le mode de la conscience non réfléchie, peut ainsi être soumis à une étude éidétique de caractère scientifique ... »

« L'étude du flux du vécu de son côté est réalisée dans toutes sortes d'actes réflexifs qui ont une structure particulière ; ces actes à leur tour appartiennent eux-mêmes au flux du vécu ; ils peuvent donc et même doivent devenir l'objet de nouvelles analyses phénoménologiques, à la faveur d'une réflexion correspondante de degré supérieur. (V3 dans notre langage). En effet, dans l'élaboration d'une phénoménologie générale et la recherche de l'évidence méthodologique qui lui est absolument indispensable, ces analyses ont valeur de fondement. Elles ont manifestement une portée semblable pour la psychologie. Si l'on se contente de parler en termes vagues d'une étude du vécu dans le cadre de la réflexion ou du souvenir (identifié d'ordinaire à la réflexion) on n'a encore rien fait, sans compter les multiples théories erronées qui d'habitude se glissent dans le discours (faute précisément d'une analyse éidétique sérieuse), comme quand on déclare qu'il ne peut pas y avoir de perception et d'observation immanentes. (observation immanente = introspection).