# Pratiques de l'entretien d'explicitation

sous la direction
de Pierre Vermersch
et Maryse Maurel

Cet ouvrage paru en 1997 a été retiré de la vente par l'éditeur.

Prenant en compte les demandes d'envoi de fichiers-chapitres qui parviennent à l'association GREX, nous mettons une version électronique du livre à la disposition des membres du GREX et des utilisateurs et lecteurs du site du GREX.

Le texte et la présentation des chapitres sont les mêmes que dans l'édition originale, seule la pagination a changé pour des raisons techniques.

Merci à tous les auteurs pour la relecture de leur chapitre en vue de cette édition électronique.

Le glossaire a été supprimé car il figure maintenant dans l'édition de l'ouvrage de Pierre Vermersch "L'entretien d'explicitation" publié chez ESF et réédité plusieurs fois depuis sa première parution en 1994. Une nouvelle édition de ce livre et du glossaire est en préparation pour l'automne 2014.

Maryse Maurel et Pierre Vermersch

# *Pratiques de l'explicitation*

Pierre Vermersch
et
Maryse Maurel

Mai 1997

# Table des matières

**Préface** de Pierre Vermersch

**Chapitre 1 : Questionnement d'explicitation et mathématiques, la marche pour chemin**
Maryse Maurel ..... **1**
1. Où mon projet d'enseignement rencontre l'entretien d'explicitation ..... 2
2. Où j'utilise l'entretien d'explicitation dans un enseignement des mathématiques ..... 9
3. Les effets de cet enseignement ..... 16
4. Cadres théoriques et cadres pour enseigner ..... 19
Conclusion : L'entretien d'explicitation, un outil sur mon chemin, pour enseigner et poser de nouvelles questions ..... 21

**Chapitre 2 : Mettre en mots sa pratique sportive**
Claudine Martinez ..... **23**
1. Pour comprendre ma démarche en EPS ..... 24
2. Difficultés, obstacles rencontrés ..... 27
3. Quelques avancées avec l'explicitation ..... 33
Pour conclure : quelques effets en retour ..... 38

**Chapitre 3 : Apprendre à se mettre "entre parenthèses" : l'exemple de l'AIS**
Agnès Thabuy ..... **40**
1. Installer une autre attitude de l'élève face a la relation d'aide ..... 41
2. Dénouer des situations conflictuelles ..... 44
3. Comprendre le fonctionnement spécifique d'un élève ..... 45
Conclusion ..... 56

**Chapitre 4 : Questionner en classe ?**
Monique Bonnet, Joëlle Crozier et Monique Jaffard ..... **57**
1. Méthodes de travail ..... 59
2. Des indicateurs des effets sur le comportement des élèves face à l'erreur et l'apprentissage ..... 63
3. Difficultés lors de l'utilisation de ce type de questionnement en classe ..... 64
4. Les limites de cette pratique ..... 65
5. Un deuxième axe de travail pour la classe ..... 65
Quelques constats en guise de conclusion ..... 66

**Chapitre 5 : Un cas de remédiation en anglais : *I received a letter yesterday***
Catherine Coudray ..... **67**
Introduction ..... 67
*« I received a letter yesterday... »* ..... 68
Conclusion ..... 74

**Chapitre 6 . : Une séquence d'Atelier de Raisonnement Logique, de l'incompréhension à la rencontre**
Elisabeth Perry et Marie-Agnès Voix ..... **75**
Faire, dire et savoir dans les ateliers de raisonnement logique ..... 76
Un moment d'explicitation : Olivier ..... 78
Comment cet entretien enrichit l'approche de l'animation en remédiation cognitive ..... 81
Explicitation et ARL : y aurait-il une spécificité ? ..... 85
La conclusion d'Olivier : "Je suis content... et c'est rare". ..... 86

**Chapitre 7 Bilans de compétence et aide à l'explicitation**
André Chauvet ..... **88**
Introduction ..... 88

1. Le bilan de compétence : de quoi s'agit-il ? ... 89
2. Des conceptions et des pratiques diverses ... 92
3. Les référents de l'approche expérientielle ... 94
4. Les pratiques de l'approche expérientielle ... 97
Pour conclure ... 102
**Chapitre 8 Utiliser l'aide à l'explicitation en formation continue des enseignants ? Dans quels buts ?**
Jean-Paul Bénetière ... **104**
1. Un entretien d'explicitation dans une formation ... 105
2. Former les enseignants "à aider les élèves". ... 114
3. Pratiquer l'entretien d'explicitation en formation continue ... 120
**Chapitre 9 Contre-exemple et recadrage en analyse de pratiques**
Nadine Faingold ... **122**
Introduction ... 122
1. Présentation de l'étude de cas. Premier recueil d'informations sur la situation-problème ... 123
2. Repérage de deux moments signifiants ... 129
3. Cadre de contraste, recadrage, transfert de compétence ... 135
En conclusion ... 140

Préface

*Depuis 1986 je travaille au développement d'une nouvelle technique d'aide à la verbalisation, à la fois originale et en même temps nourrie de toutes les pratiques que j'ai assimilées dans de nombreux domaines. Son but spécifique est de faciliter la description du vécu et tout particulièrement le déroulement de l'action effectivement accomplie en tant qu'elle est la meilleure source d'information sur le faire, mais aussi par inférence sur les représentations effectivement inscrites dans l'action, sur les buts réellement poursuivis, sur les connaissances déclaratives effectivement mobilisées.*

*En 1994, j'ai publié dans cette collection une présentation systématique des différents outils qui composent cette pratique et les cadres théoriques qui leurs donnent sens, ou qui montrent comment s'articule réussite pratique et hypothèses théoriques : "L'entretien d'explicitation". Pendant toutes ces années se sont développés des stages de formation à l'entretien d'explicitation puis, au fur et à mesure que des personnes devenaient expertes au maniement de l'outil, son utilisation dans des recherches s'est multipliée. Dans le même temps, des domaines d'applications se sont ouverts qui m'échappaient complètement n'ayant pas moi-même l'expérience directe de ces activités professionnelles ou des populations concernées.*

*Tout mon travail peut se situer dans cette tension entre recherche et application. D'une part le développement de cette technique me permet de recueillir des données de verbalisation particulièrement précises et ouvre de manière méthodique et rigoureuse à une prise en compte des données relatives à l'expérience subjective, donc à la constitution d'une psychologie phénoménologique ; d'autre part cette technique répond très précisément à un besoin social dans de nombreux secteurs professionnels où elle apporte une réponse concrète et efficace dans toutes les situations de retour réflexif quand il semble judicieux d'aider l'élève ou le former à prendre conscience de comment il a procédé pour réaliser un exercice ou une tâche. Ce livre témoigne de mon écartèlement entre mes intérêts pour la recherche fondamentale et mon souci de ne pas faire du RANA (Recherche Appliquée Non Applicable selon l'expression de B. Latour 1995), mais de conduire le travail avec les praticiens jusqu'à la réalisation, y compris la rencontre et le dépassement (quand cela est possible) des problèmes spécifiques à chaque contexte institutionnel.*

*Ce livre collectif illustre plutôt ce second versant à un moment où je suis moi-même fortement engagé sur l'autre versant, celui de la recherche fondamentale. Il est écrit par des praticiens, des professionnels qui mettent en œuvre dans le cadre de leur activité quotidienne le questionnement d'explicitation ou l'aide à l'explicitation, si l'on veut bien utiliser ces termes dans tous les cas où l'on se sert des techniques de l'entretien d'explicitation sans pour autant mener un entretien en tant que tel.*

*En réalisant ce livre, notre but est de faire connaître ce qu'il est possible de faire dans des situations réelles, avec des publics variés. Et pour cela, l'écriture de chacun des chapitres vise autant à décrire des exemples de dialogues illustrant précisément la mise en œuvre du questionnement d'explicitation que les problèmes rencontrés dans l'adaptation à chaque contexte professionnel singulier. Ce n'est pas tout d'avoir un nouvel outil, et même d'être convaincu de son utilité, de son efficacité, reste à savoir à quel moment s'en servir, comment l'intégrer avec ce que l'on sait déjà faire, comment l'introduire dans telle ou telle institution quand il n'y a pas de précédents, quand on est le seul à s'en servir, ou pire quand on doit co-animer avec un collègue qui est sur d'autres bases quand il n'est pas carrément hostile ?*

*Si le but de ce livre est de donner une information aussi proche que possible de la réalité de l'application, il n'a pas pour autant l'intention de ne montrer que des actions réussies, éclatantes, ou des transcriptions de dialogues qui seraient tous parfaits. L'entretien d'explicitation n'est pas*

*l'entretien qui "lave plus blanc que tous les autres", il se présente comme un ensemble d'outils complémentaires à ceux déjà mis en œuvre par le professionnel, pas comme une substitution à ce qui se faisait déjà, je souhaite qu'il s'inscrive dans une ouverture plus grande visant des objectifs spécifiques que l'on peut alors chercher à atteindre de manière plus délibérée.*

*En découvrant les contributions au fur et à mesure qu'elles me parvenaient, j'ai été frappé par l'importance de l'expression directe ou indirecte des valeurs. L'impression est d'autant plus forte, que cette cohérence est immanente, elle n'est pas le fruit d'une concertation. Il me semble que l'on a là un joli témoignage spontané de ce qui sous-tend l'activité du GREX (Groupe de recherche sur l'explicitation), par exemple, intérêt pour l'écoute de l'autre, conviction qu'il a réellement quelque chose à dire, que le questionner c'est effectivement s'informer. Bien sûr ce sont des valeurs qui sont nécessairement partagées par tous ceux qui se forment à une technique d'entretien quelle qu'elle soit, puisque toute formation de ce type suppose une démarche impliquante, c'est-à-dire non pas une formation de mots mais une formation par l'expérience, par la découverte de ses attitudes d'écoute (donc de ses surdités), de ses valeurs qui facilitent cette écoute ou lui font écran. En ce sens, les textes présentés me semblent autant mettre en valeur la mise en œuvre des techniques d'aide à l'explicitation que de manière globale les effets de la formation à une technique d'entretien en général. Certains ont découvert la dimension relationnelle, éthique de l'écoute dans le cadre de leur formation à l'entretien d'explicitation. Elle leur a servi de formation initiale à la pratique d'une technique d'entretien. D'autres avaient déjà acquis de telles compétences et ont apprécié les vertus d'un questionnement orienté vers un but spécifique qui n'était pas développé ailleurs. Ceci pour avertir le lecteur que ce qu'il va découvrir est quelquefois systématiquement attribué à l'entretien d'explicitation, qui se voit ainsi paré de toutes les qualités, alors qu'il me semble que ce sont des aspects qui sont communs à toutes les formations approfondies à une technique d'entretien et dont la mise en évidence n'a pas attendu les années 90 !*

*Pour moi, la beauté de ce livre tient au fait que pour une fois, il s'agit vraiment d'une écriture de praticiens, basée sur des observations de terrain, des analyses de cas, où chacun a été soutenu dans son mode d'écriture propre, son expression en première personne. Ce qui n'empêche pas la rigueur des transcriptions, la précision des références. Il ne s'agit donc pas d'une livre de recherche au sens de la recherche scientifique, mais d'un livre de praticiens en démarche de recherche (il y a cependant quelques exceptions notables correspondant à des travaux soutenus par des programmes de recherche IUFM en particulier).*

*Chaque chapitre est présenté avec un résumé pour aider le lecteur à se repérer dans les thèmes et les terrains abordés, un glossaire rassemble dans le dernier chapitre les principaux termes utilisés par la démarche de l'explicitation.*

Pierre VERMERSCH

Ce livre est le fruit d'un travail de groupe soutenu depuis plusieurs années, que l'ensemble des participants au GREX soient ici remerciés pour leur soutien, leur intérêt persévérant pour des sujets difficiles, leur passion pour se perfectionner dans l'utilisation d'une technique exigeante.

Le projet d'écriture a bien failli s'enliser dans des difficultés de réalisation, sans la poigne et la méthode de travail de Maryse Maurel peut-être ne serait-il encore qu'un item de plus de l'ordre du jour d'une énième réunion, qu'elle soit très chaleureusement remerciée pour tous les efforts et le temps qu'elle a consacré à en organiser la mise au monde.

Enfin l'amélioration des manuscrits, les nombreuses relances, demandes de précisions, relectures, sont le fait d'un comité de lecture qui s'est associé aux signataires dans un travail ingrat et nécessaire dont nous les remercions, Danielle Bonneton, Pierre-André Dupuis, Catherine Le Hir, Andrée Plot, Mireille Snoeckx.

# Chapitre 1

# Questionnement d'explicitation et mathématiques :

# La marche pour chemin

Maryse Maurel*

**Se former à l'entretien d'explicitation est une expérience pour un enseignant. Mais utiliser l'entretien d'explicitation dans une classe, et même dans une classe de mathématiques, est-ce bien raisonnable ? Et pourtant, non seulement c'est possible, mais c'est aussi très riche en découvertes. On peut alors suivre la pensée d'un élève, lui apprendre à découvrir ce qu'il fait quand il fait des mathématiques et l'amener ainsi vers une plus grande autonomie de pensée et vers une pratique réflexive. C'est ce que veut montrer ce chapitre, à travers un exemple d'enseignement, illustré de présentation de séquences où sont pointés les apports spécifiques de l'entretien d'explicitation.**

**(Le sous-titre, La marche pour chemin, est le titre d'un chapitre de l'ouvrage *L'inscription corporelle de l'esprit*[1], Paris, Seuil, 1993.)**

## *Janvier 1992.*

*Dans une séance de Travaux Dirigés*[2] *sur les nombres complexes - niveau terminale scientifique - un étudiant m'appelle et me dit "Sur cet exercice - et il montre l'exercice - je ne sais rien faire". Je prends le temps de prendre une chaise, de l'installer de l'autre côté de sa table, de m'asseoir et de m'accorder posturalement*[3] *et je m'entends dire "Et quand vous ne savez rien faire, vous faites quoi ?" et j'entends L. m'expliquer, en écrivant ses débuts de solutions sur un papier - c'était peut-être déjà écrit, mais il ne pouvait pas ou ne voulait pas me montrer son brouillon - qu'il a pris la forme algébrique et qu'il n'est pas arrivé au bout de ses calculs, qu'ensuite il a essayé une interprétation géométrique, mais qu'avec cette méthode il ne sait pas faire, et qu'il est enfin aller regarder la solution de l'exercice 4 mais qu'il n'arrive pas à faire pareil. Je pouvais faire un petit diagnostic, difficulté à mener un calcul à terme, manque de connaissances pour travailler dans le cadre géométrique, difficulté à tester la pertinence d'une stratégie déjà utilisée dans un exercice corrigé. Il m'a suffi alors de reprendre point par point les informations recueillies, de pousser plus loin le questionnement pour l'accompagner dans la résolution de son exercice dans le cadre algébrique, puis de reprendre les autres pistes avec lui. Satisfaction chez l'étudiant, stupéfaction pour moi, ça marche aussi avec les étudiants ! Il ne me restait plus qu'à recommencer ! Et je redécouvre chaque fois avec le même étonnement, quand je déclenche un entretien d'explicitation en classe, que non seulement cette conduite incongrue et contre-intuitive ne provoque aucun étonnement dans les yeux des étudiants, mais qu'en plus ils répondent !*

---

* Maryse Maurel est professeur agrégée de mathématiques. Elle a eu la chance extraordinaire de bénéficier, dans ses débuts professionnels, d'un statut d'enseignant-chercheur du second degré, grâce à un mi-temps IREM. Elle a enseigné longtemps en lycée et occupe aujourd'hui un poste de PRAG à l'UFR Sciences Nice et à l'IREM de Nice. À ce titre, elle participe aux travaux de deux groupes de recherche, le GREX (que vous connaissez maintenant)et le GECO (qui conduit des recherches sur l'enseignement de l'algèbre élémentaire sous un triple éclairage, psychologie, communication et mathématiques). Ses fonctions et ses travaux lui permettent de donner du sens à des expressions aussi saugrenues que "praticien-chercheur", articulation théorie-pratique", "liaison lycée-DEUG", "entretien d'explicitation", "approche interactionnelle de Palo Alto" et "didactique des mathématiques".

1 Varela F., Thompson E., Rosch E. *L'inscription corporelle de l'esprit*[1], Paris, Seuil, 1993.

2 Dans la suite de ce chapitre, je désignerai par TD ces séances de travail avec les étudiants.

3 Cf. Glossaire : synchronisation posturale.

Ce chapitre présente des exemples d'utilisation de l'entretien d'explicitation dans un enseignement de mathématiques.

Décrire le déroulement d'une action mathématique qu'il vient de faire permet à un élève de verbaliser cette action et de l'identifier, pour pouvoir soit la corriger soit la reproduire ultérieurement en l'intégrant dans une stratégie de résolution de problèmes. Cet élève découvre ainsi ce qu'il fait quand il fait des mathématiques, comment il le fait et dans quel but il le fait.

Je montrerai d'abord comment l'entretien d'explicitation est venu s'insérer de façon naturelle, bien que non spontanée, dans mon projet d'enseignement et comment il peut être un outil d'accompagnement dans un enseignement de mathématiques. Puis je proposerai la description de quelques séquences, en pointant les apports spécifiques de l'entretien d'explicitation.

Je décrirai ensuite certains effets de cet enseignement et je terminerai en situant cette pratique dans les cadres théoriques qui l'ont inspirée pour mettre en évidence la cohérence entre l'entretien d'explicitation et cette façon d'enseigner les mathématiques.

Tout au long de ce texte, je mettrai l'accent sur les relations qui se sont établies entre un enseignant de mathématiques et ses élèves, entre les élèves et le savoir mathématique, à travers l'installation des différents contrats : contrat de travail pour l'année, contrats didactiques et contrats de communication[4] en début et en cours d'entretien en accord avec un projet d'enseignement que les comportements induits par l'entretien d'explicitation ont permis de mettre en acte, faisant ainsi émerger de nouvelles questions[5].

Je veux témoigner dans ce texte d'une pratique enseignante dont le mot-clé pourrait être "réflexivité", réflexivité pour l'enseignant dans l'analyse de sa pratique, réflexivité pour l'étudiant dans son apprentissage des mathématiques et, pourquoi pas aussi, au-delà des mathématiques.

# 1. Où mon projet d'enseignement rencontre l'entretien d'explicitation

## 1.1. Mon projet d'enseignement

Lorsque j'ai rencontré l'entretien d'explicitation et le petit groupe de personnes qui allait constituer le premier noyau du GREX[6], j'étais à la recherche[7], d'une technique d'entretien pour recueillir le point de vue du sujet et ne plus me contenter de faire des inférences à partir d'observables[8], comme les erreurs trouvées dans les copies ou les brouillons d'élèves.

Utiliser l'entretien d'explicitation dans un entretien de recherche[9] a été relativement facile : il m'a suffi de m'y préparer et de m'entraîner pendant ces entretiens. Utiliser cette technique en classe m'a coûté davantage : il m'a fallu oser dire des phrases inhabituelles dans ce contexte et prendre le risque de me sentir ridicule. Mais les étudiants n'ont pas souri ; ils ont même répondu au-delà de mes espérances les plus audacieuses. Et une fois introduit dans la classe, l'entretien d'explicitation m'a permis d'aller plus sûrement qu'auparavant vers ce qui fonde mon activité d'enseignante : je ne suis pas là seulement pour transvaser des savoirs tout prêts, mais aussi pour permettre à quelqu'un de

---

4 Cf. Glossaire : contrat de communication.

5 Certains exemples d'entretiens d'explicitation récents dont je dispose sont un peu techniques pour être exposés ici et ce choix est commandé par le désir de rendre ce chapitre accessible au lecteur non mathématicien; mais l'entretien d'explicitation est aussi un outil didactique qui permet à l'élève d'accéder à ses connaissances locales et de travailler sur ses erreurs.

6 Cf. Glossaire : Le GREX est le Groupe de Recherche sur l'explicitation et la prise de conscience.

7 Ce besoin est apparu dans le cadre d'un travail GECO de didactique des mathématiques. Le GECO (Association pour le développement du GEnie COgnitif) est un groupe niçois de recherche en didactique des mathématiques. Il est associé à l'IREM de Nice.

8 Cf. Glossaire.

9 Voir à ce sujet *A la recherche de la solution perdue. Etude de validation d'entretiens d'explicitation successifs*, Collection Protocoles numéro 3, GREX, mai 1994.

construire des connaissances et de modifier son rapport aux mathématiques, au savoir, à l'école, voire même à la société et au monde puisque tout acte d'enseignement est aussi un acte éducatif. Je suis là pour créer les conditions qui permettront à une classe et à des élèves de vivre des expériences sur lesquelles il y aura réfléchissement[10], verbalisation, réflexion, puis construction de savoirs conceptuels et expérientiels[11].

De notoriété "professionnelle", il est difficile pour un professeur de mathématiques d'entendre la parole d'un élève sans chercher immédiatement à l'interpréter et il lui est tout aussi difficile de lire des réponses écrites sans imaginer aussitôt un cheminement mental qui a produit cette réponse. La première réaction pour savoir si l'interprétation imaginée est la bonne est évidemment de le demander à l'élève. Mais le questionnement en "pourquoi", spontané pour le professeur, amène des rationalisations après coup, des jugements, des justifications[12]. De plus, l'élève peut-il toujours répondre, sait-il toujours comment il a fait ? D'ailleurs, savons-nous nous-mêmes répondre ? Apparaît donc ici la nécessité d'une médiation pour aider l'élève à découvrir le fonctionnement de sa propre pensée et pour l'accompagner dans la mise en mots de la description[13] de cette expérience. Il faut donc disposer d'une pratique, c'est-à-dire aussi de techniques particulières. Un questionnement d'explicitation permet soit de remettre le sujet en activité, soit de le mettre en évocation[14] d'une activité passée, et d'obtenir une réponse de l'élève pour lui-même, et non la réponse que donne l'élève parce qu'il pense que c'est celle qu'attend le professeur. C'est questionner, non pas pour savoir s'il sait, mais pour qu'il sache ce qu'il a fait et comment il s'y est pris pour le faire. De plus, questionner les élèves et les accompagner dans leur pensée permet de faire évoluer leurs connaissances réfléchies et préréfléchies[15] et les comportements associés.

Mon but est d'amener les élèves à "réfléchir" à partir de leurs propres connaissances. Je veux les éloigner de l'autorité et de la conformité pour qu'ils s'approprient la nécessité des énoncés mathématiques à partir de prémisses communes. Je souhaite leur apprendre qu'en mathématiques au moins, on peut avoir raison seul contre tous. Pour cela, il apparaît nécessaire de proposer aux élèves de porter sur les mathématiques un regard qui les autorise à les considérer comme quelque chose à construire pour soi et non comme un produit fini à recevoir tout prêt. Ils doivent apprendre à poser des questions et à se poser des questions, à élaborer des stratégies et à en prendre conscience pour pouvoir ensuite choisir la plus adaptée au problème à résoudre. Il faut en même temps leur permettre de sortir d'une relation personnalisée à l'enseignant, de dépasser la relation au professeur pour aller vers un rapport à la discipline et de dépasser la relation à la discipline pour aller vers un rapport à la connaissance[16].

Comment aider les étudiants à aller vers une pratique réflexive et à découvrir comment ils s'y prennent quand ils font des mathématiques, comment leur apprendre à s'auto-informer et à construire des métaconnaissances ? En bref comment, à partir d'activités mathématiques, faire passer les étudiants du faire au dire ? Et comment, pour le professeur, réaliser en classe ce que beaucoup d'enseignants ont envie de faire, sans avoir forcément les moyens de le mettre en œuvre : respecter les étudiants en se faisant respecter, les faire travailler et les écouter tels qu'ils sont pour les amener vers la construction du savoir officiel ? En bref, comment à partir de "bonnes idées" et de "belles théories", passer du dire au faire ?

Enseignante de mathématiques, je connais les mathématiques que je dois enseigner, j'ai aussi des connaissances en didactique des mathématiques. Mais je dois trouver des outils et des techniques pour améliorer la gestion de la classe, son organisation, la communication dans la classe et les prises

---

10 Cf. Glossaire : Acte réfléchissant.

11 Cf. Glossaire : Expériencer.

12 Cf. Glossaire : Satellites de l'action.

13 Cf. Glossaire.

14 Cf. Glossaire.

15 Cf. Glossaire : Connaissance en acte.

16 Charlot B., Bautier E., Rochex J.Y., *Ecole et savoir dans les banlieues... et ailleurs*, Paris, Armand Colin, 1992.

d'informations qui me permettront, en interaction avec les mathématiques et la didactique, les prises de décision à long ou à court terme. Et je dois négocier avec les étudiants les conditions nécessaires à l'installation de séquences préparées à la lumière des théories didactiques existantes et de l'épistémologie propre aux mathématiques[17]

## 1.2. Le contexte de l'enseignement

J'ai enseigné longtemps en lycée avant d'occuper un poste d'enseignante à la faculté des sciences de Nice. J'ai choisi, en y arrivant, de coordonner la section de Formation Scientifique de Base[18] du Premier Cycle, autrement dit année zéro ou année de rattrapage, et d'y enseigner les mathématiques. Cette section était formée de deux groupes, DEUG A et DEUG B[19], et il était convenu institutionnellement que le niveau final des étudiants devait se rapprocher le plus possible de celui d'un "bon bac scientifique".

Mon projet était de leur montrer que les mathématiques peuvent devenir tout à fait intéressantes en plus d'être nécessaires et/ou utiles, de les amener à réfléchir à la question "quand je fais des maths, je fais quoi ?" et d'aborder avec eux la délicate question du vrai et du faux en mathématiques. Je voulais aussi privilégier le passage à l'autonomie dans le travail, plutôt que la réalisation d'un programme scolaire. Je voulais enfin, puisque nous avions la chance exceptionnelle de ne pas avoir à jouer le jeu de l'examen, tenter de jouer avec ces étudiants-là un jeu scientifique en utilisant les travaux de Marc Legrand sur le débat scientifique en cours de mathématiques[20]. Je voulais obtenir que les étudiants se respectent et s'écoutent entre eux, en dehors d'une contrainte autoritaire maintenue par le professeur. Et pour gérer ces groupes-classes hétérogènes, il me fallait aussi savoir où en était le groupe, où en étaient les individus dans ce groupe. De plus je m'étais fixé des buts plus personnels, recueillir des observations pour mes recherches, et surtout trouver le plus de plaisir possible dans cet enseignement.

Tous les exemples cités dans ce chapitre ont été relevés en classe, dans des groupes FSB (sauf le dernier qui est plus récent).

## 1.3. Le contrat de travail pour l'année

Il est possible que le fait de dire incidemment, en début d'enseignement : "Nous sommes tous ici parce que nous l'avons choisi et, en ce qui me concerne, tout ce que vous faites m'intéresse parce j'aime enseigner et parce que je fais des recherches sur l'enseignement des mathématiques", crée un effet positif pour des étudiants qui, pour des raisons diverses, sont à la faculté et dans cette section par défaut d'être ailleurs.

### *Décembre 1993.*

Ce contrat de travail pour l'année, je l'ai retravaillé plusieurs fois et je donne ici celui que j'ai présenté aux deux groupes d'étudiants le jour du premier cours de mathématiques en décembre 1993[21]. Il est bien évident que ce contrat n'est pas dit pour être reçu et compris en début d'année, ce qui est totalement impossible, mais pour servir de contenant à ce qui se passera par la suite. Il pose des limites et des règles qui joueront par la suite le rôle de "méta-règles"[22]. Créer les conditions pour apprendre

---

17 Ces trois champs, gestion de classe, didactique et mathématiques sont étroitement entremêlés et indissociables dans la pratique : ce n'est que pour la clarté de l'exposé que je les sépare ici. Utilisé en classe, l'entretien d'explicitation concerne bien sûr les trois champs.

18 Cette section avait été créée à Nice au moment de la mise en place des DEUG rénovés. Elle a été supprimée par manque de moyens financiers en juin 1994. Dans la suite de ce chapitre, je désignerai cette section par le sigle FSB.

19 Le DEUG est le Diplôme d'Etudes Universitaires Générales délivré par l'université à la fin des deux années du Premier Cycle universitaire. Par abus de langage, on désigne par DEUG les deux premières années des études universitaires. L'enseignement des sciences dures est donné dans le DEUG A, celui des sciences de la vie et de la terre, dans le DEUG B.

20 Legrand M., Débat scientifique en cours de mathématiques, *Repères IREM n° 10*, Topiques Editions, janvier 1993.

21 L'enseignement FSB commençait après la période d'orientation et les tests de novembre.]

22 "Méta-règles" au sens de règles des règles.

des mathématiques, c'est mon travail, le leur c'est d'être actif en faisant des mathématiques et en réfléchissant ensuite sur ces actions, et je le dis ainsi :

"Je vous présente d'abord le premier contrat, celui qui vient de moi parce que c'est mon travail de vous le proposer ; nous pourrons négocier à l'intérieur de ce contrat, tout en restant dans le cadre d'un travail de mathématiques. Nous sommes ici ensemble pour faire des mathématiques et atteindre, au minimum, le niveau d'un bac scientifique.

Vous, étudiants, vous êtes là pour apprendre des mathématiques, parce que vous êtes là pour ça[23], en faisant des mathématiques, de façon active, pour découvrir les règles du jeu mathématique. Vous devez apprendre à contrôler ce que vous produisez.

Moi, enseignante, je suis là pour vous enseigner des mathématiques. Parce que c'est mon métier, c'est moi qui décide ce qui vous revient comme travail (certaines démonstrations, des exercices, des recherches de documents ou autres), et ce qui me revient (les objectifs, différents peut-être pour chacun de vous, la progression du cours, le choix des chapitres que nous verrons ensemble, le choix des exercices et des devoirs). Et si je vous retourne certaines de vos questions, c'est parce que je sais que vous en apprendrez plus en cherchant par vous-même la réponse qu'en écoutant la mienne et que vous allez découvrir aussi tout ce que vous savez déjà sans forcément savoir que vous le savez. Je ne suis pas une encyclopédie parlante. A vous de trouver où vous pouvez aller chercher l'information, dans votre tête, dans vos cahiers, dans vos fiches, dans les livres ou ailleurs."[24]

Je demande s'il y a des questions, j'y réponds et j'enchaîne : "Je vous propose cette façon de travailler, qui permet à chacun d'aller à son rythme et en fonction de son objectif de fin d'année parce que je travaille aussi à l'IREM[25], sur la transmission des connaissances et sur l'apprentissage en mathématiques. Je serai parfois amenée à enregistrer certaines séances pour mes recherches personnelles. Je vous préviendrai et vous demanderai votre accord. Je serai amenée aussi peut-être à faire des entretiens individuels hors classe, sur rendez-vous avec ceux et celles qui le voudront bien. Il m'arrivera parfois de vous poser des questions qui vous paraîtront peut-être bizarres et je vous demanderai votre accord. Vous pourrez accepter ou refuser et si vous acceptez vous serez sans doute amenés à me répondre des choses qui pourront vous sembler bizarres dans un cours de mathématiques, mais il y a des gens qui disent qu'on peut découvrir des choses intéressantes quand on observe son propre fonctionnement."

Dans le groupe A, après ces dernières phrases, j'enchaîne immédiatement "Et comme tout ce que nous ferons, nous allons d'abord faire, avant d'en parler".

Sans rien dire, j'écris au tableau :

$$\frac{1}{2} + \frac{1}{4} + \frac{1}{8} + \frac{1}{16} + \ldots =$$

et je demande : "Pouvons-nous mettre un nombre de l'autre côté du signe “égal” ? Prenez le temps d'y penser un petit moment chacun pour vous". Après quelques minutes de réflexion et de silence, je demande un vote, et le débat est lancé.

Mon but est

- d'initialiser le contrat de travail en le faisant vivre immédiatement (gestion de la classe).

- de prendre des informations sur leurs comportements (gestion de la classe) et sur leurs connaissances (didactique des mathématiques) et de les utiliser pour la suite de l'enseignement.

- de faire travailler les étudiants sur le concept d'infini qui est en cours de construction chez eux[26] (mathématiques).

---

[23] Je rajoute, quand les conditions le permettent, "et vous êtes ici de votre plein gré".

[24] Tous ces étudiants ont déjà fait un programme de mathématiques de Terminale. Donc, tout ou presque tout ce que nous ferons cette année sera pour eux du déjà vu. Il ne leur reste plus qu'à changer de point de vue !

[25] Les IREM sont les Instituts de Recherche sur l’Enseignement des Mathématiques. Il en existe un dans chaque académie.

[26] Voir les travaux du GEM (Louvain la Neuve, Belgique) et en particulier les thèses de Maggy Schneider et de Christiane Hauchart.

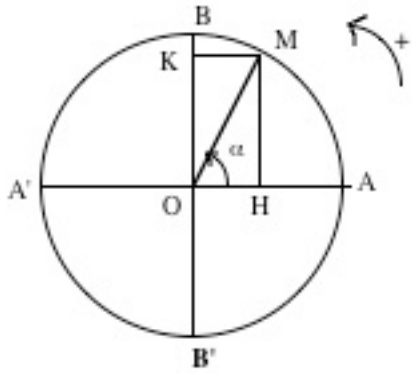
- de leur faire vivre expérientiellement[27] un débat scientifique (didactique des mathématiques).

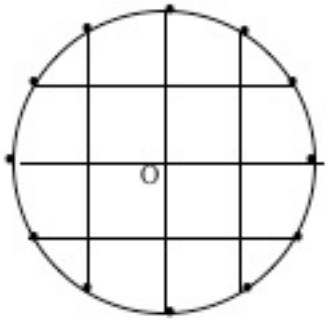
## 1.4. L'entretien d'explicitation pour installer le contrat de travail et l'écoute réciproque

*Décembre 1992.*

*Les circonstances*

Environ 25 étudiants de niveaux très différents. Première semaine d'enseignement, deuxième séance[28]. La veille, nous avons revu le début de la trigonométrie et j'ai aidé les étudiants à installer dans leur tête un cercle trigonométrique avec les informations utiles pour calculer mentalement. Je propose donc des activités sans papier et sans tableau pour que la trigonométrie devienne pour eux un outil efficace et rapidement disponible.




| | |
|---|---|
| *Définition du sinus et du cosinus d'un nombre :*<br>*Le cercle trigonométrique a pour rayon 1 et par définition,*<br>$\cos a = \overline{OH}$<br>*et* $\sin a = \overline{OK}$ | *Graduation du cercle en* $\frac{\pi}{6}$<br>$\cos\frac{\pi}{3} = \frac{1}{2}$ *et* $\sin\frac{\pi}{3} = \frac{\sqrt{3}}{2}$<br>*On peut ainsi reporter sur le cercle trigonométrique les "graduations de la montre" : entre deux points consécutifs sur le cercle (ou entre deux graduations de la montre), l'angle est de 30 degrés ou* $\frac{\pi}{6}$ *radian. (Rappelons qu'un tour de cercle vaut 360 degrés ou* $2\pi$ *radians.* |

Il faut trouver de tête la valeur du sinus et du cosinus de multiples des valeurs trigonométriques remarquables. Je donne à titre d'exemple $13\frac{\pi}{4}$, $22\frac{\pi}{3}$. Les étudiants savent qu'ils peuvent trouver la position du point associé sur le cercle trigonométrique en graduant le cercle et en comptant les graduations et qu'ils peuvent lire sur les axes les valeurs du sinus et du cosinus, ou

27 Cf. Glossaire : Expériencer.

28 Dans la section Formation Scientifique de Base, l'enseignement commençait après sept semaines de cours en section "normale" et une semaine de tests, c'est-à-dire début décembre.

bien chercher l'équivalent modulo $2\pi$[29] en effectuant la division appropriée (la veille, nous avons travaillé la première méthode en utilisant le "cercle dessiné dans la tête"). Puis ce sont eux qui choisissent les exemples. Je suis dans l'allée centrale au niveau du premier rang.

Les échanges retranscrits ci-dessous se font entre trois étudiants (S., B. et Y.) et le professeur (M.).

## *Le problème*

*1 S. : Je propose* $123736\frac{\pi}{3}$ .

2 M. : D'accord, prenons $123736\frac{\pi}{3}$ (je n'avais pas prévu un nombre aussi "grand", retenir un grand nombre crée une difficulté supplémentaire dans une activité de calcul mental, et ici en particulier rend fastidieux le comptage des graduations sur le cercle et oblige à chercher l'équivalent modulo $2\pi$ de $123736\frac{\pi}{3}$ . Je me prépare à improviser sur ce que je n'ai pas prévu).

(Rires chez certains, perplexité chez d'autres. Silence pendant une quinzaine de secondes).

*3 S. : Je trouve* $-\frac{\sqrt{3}}{2}$ *et* $-\frac{1}{2}$ .

*4 B. : Je suis d'accord.*

## *Mon intervention*

Je repère un étudiant Y. qui me regarde les yeux ronds et les sourcils relevés, je m'approche de lui et reprends sa mimique.

5 M. : Vous n'avez pas fini, vous voulez encore un peu de temps.

*6 Y. :* (Dénégation de la tête).

7 M. : Vous êtes d'accord pour nous dire ce que vous venez de faire.

*8 Y. : Je ne me rappelle plus du nombre.*

9 M. : Mm mm, je vais revenir vers vous.

(Je reporte à plus tard une intervention qui casserait la dynamique et je me rapproche de S. qui est au fond de la salle. Ce rapprochement remplace l'accord postural en signifiant un rapprochement de la personne).

10 M. : Vous voulez bien nous dire ce que vous avez fait. (Contrat de communication[30] en passant).

*11 S. : J'ai posé la division dans ma tête.*

12 M. : Mm mm. Et quand vous posez la division dans votre tête vous faites quoi ? (Coup d'œil en haut à droite[31], prise d'information qui me permet de relancer avec voir) Remettez-vous au moment où vous avez posé la division**.** (Guidage vers la position d'évocation) et dites-nous ce que vous voyez là (et j'accompagne d'un geste dans la direction de son regard).

*13 S. : Je vois la division posée.*

14 M. : Et quand vous la voyez posée, vous voyez quoi ? (Relance sur l'image évoquée).

*15 S. : Je vois le nombre 123736, le trait* (geste[32] vertical) *et 6* (il montre la place avec le doigt).

---

29 [On dit que *a est équivalent à b modulo 2* π pour dire que la différence a-b est un multiple de 2 π ; je rappelle que 2 π (en radian), c'est un tour de cercle ; et comme 2 π = 6 $\frac{\pi}{3}$ , il s'agit ici de trouver ce qu'il reste à 123736 quand on lui enlève un multiple de 6, c'est-à-dire le reste de la division euclidienne de 123736 par 6.

30 Cf. Glossaire.

31 Cf. Glossaire : Mouvements oculaires.

32 Cf. Glossaire.

16 M. : Oui et vous faites quoi ?

*17 S. : Je fais la division.*

18 M. : Oui comment ?

Il sort de l'évocation (ma relance est trop brutale), rit et dit :

*19 S. : Une division quoi.*

20 M. : Mm mm, si vous êtes d'accord (je renouvelle le contrat) décrivez-le pour ceux qui n'ont pas eu le temps de le faire. Vous voyez 123736 là, le trait (je refais son geste vertical), et 6 à côté (je redonne les éléments importants pour remettre le sujet dans la position d'évocation dont il est sorti à cause de ma brusquerie) et quand vous voyez ces nombres comme vous les voyez (langage éricksonnien[33] sans contenu) vous faites quoi ? (relance sur la description de l'action qui renvoie S. en évocation).

*21 S. : Je fais 12 divisé par 6, je pose 2 il reste 0 et j'abaisse 3, je pose 0 et j'abaisse 7, 37, etc.* (il décrit à haute voix la procédure de division et explique la fin en poursuivant la description verbale de ce qu'il voit dans sa tête).

Le silence s'est installé et tous sont songeurs, je me rapproche de B.

22 M. : B., vous avez fait comme S. ?

*23 B. : Non j'ai fait autrement.*

24 M. : Vous voulez bien nous le raconter *(contrat en passant)* comme S. vient de nous raconter sa façon de faire ?

Et B. explique qu'il a enlevé des multiples de 6, 120000, puis 3600, puis 120, puis 12, donc le reste est 4. Quatre ou cinq étudiants disent avoir fait comme B., plusieurs s'étonnent de la façon de faire de S. et en sont impressionnés. Je relève qu'il y a au moins deux façons de s'y prendre et que chacun pourra choisir l'une de ces deux méthodes ou une autre et s'y entraîner.

Je reviens à Y.

25 M. : Vous voulez bien (contrat de communication) prendre le temps d'écrire le nombre 123736 dans votre tête.

Sourire amusé et acquiescement de la tête.

Il écrit, décrit à haute voix (voir plus loin l'exemple de F. et l'utilisation de la PNL[34]), le relit et éclate de rire en disant *:"C'est magique votre truc"*. Le lendemain, il entre en classe et me redonne ce nombre qu'il lit dans sa tête.

## *Commentaire*

L'enseignement vient juste de commencer, les étudiants sont encore dans une position d'attente, et d'observation. Certains sont ironiques ou incrédules de me voir reprendre la trigonométrie à un niveau aussi élémentaire. J'avais prévu de mener quelques petits entretiens d'explicitation, avec ceux qui accepteraient, pour nous faire vivre une expérience commune, pour leur montrer que c'est intéressant de savoir pour soi comment on s'y prend, qu'il peut y avoir plusieurs façons de faire, qu'il est intéressant de savoir comment font les autres et que pour ça, ça vaut le coup de s'écouter.

Je voulais aussi qu'ils puissent vérifier par eux-mêmes que celui qui accepte de parler peut le faire en dehors de tout jugement et de toute attente particulière de ma part et de la part des autres. En effet ici toute réponse est nécessairement intéressante et inconnue de toutes les autres personnes présentes, peut-être inconnue aussi de celui qui parle. Dans cette séquence, les étudiants et le groupe s'auto-informent.

Et ce type d'interventions rend inutile une profession de foi comme "je suis un professeur qui s'intéresse à vous, vous pouvez poser autant de questions que vous voulez, je vous écouterai, nous en parlerons et c'est comme ça que vous apprendrez des mathématiques" qui marque la bonne volonté de l'enseignant mais qui ne convainc pas toujours. C'est une façon pour l'enseignant de mettre en acte le

---

33 Cf. Glossaire.

34 Cf. Glossaire : Programmation Neuro Linguistique.

contrat qu'il propose, de mettre du contenu dans cette enveloppe rigide et vide de sens présentée la veille. Mais il fallait bien installer d'abord un contenant pour pouvoir le remplir ensuite d'un contenu !

Je suis amenée à questionner un étudiant sur la façon dont il a effectué une action mentale juste après qu'il l'ait faite et son comportement et ses paroles ont étonné les autres. Tranquillement et sans réticence il a répondu à mes questions et a verbalisé publiquement une action mentale privée. Pendant l'entretien, l'attitude de la classe a changé, le silence s'est installé rapidement, ils se sont tous mis à écouter et à nous regarder, et tout cela a continué quand je suis allée vers B., puis vers Y. J'ai pu conclure par "c'est drôlement intéressant quand quelqu'un raconte comment il a fait, parce que vous ne faites pas tous pareil et il y a peut-être encore d'autres façons que vous pourrez trouver et ça vaut le coup de savoir comment on s'y prend quand on fait ce qu'on fait comme on le fait". Par ces mots, j'institutionnalise qu'on peut dire comment on fait, et *qu'a priori* il n'y a pas de bonne ou de mauvaise façon de faire[35]. Après il n'y avait plus besoin de parler et d'expliquer, la situation vécue par nous tous portait en elle-même sa signification et donnait du sens à mon discours de la veille. Chacun explicite sa stratégie, en prend conscience, prend conscience qu'il y a sa stratégie et celle des autres, et qu'il peut apprendre de l'autre une stratégie. Cette problématique a été instrumentalisée dans le cadre des ARL[36] : on recrée un contenant narcissique, le groupe est un contenant de pensée. Il faut noter aussi que le rôle du professeur médiateur commence à poindre. Tout ici se joue dans l'interrelation, dans l'intersubjectivité.

Dans cette séquence les étudiants, qui ont tous le bac, ont déjà appris de la trigonométrie, mais ils pensent qu'ils ne savent pas faire, parce qu'ils ne savent pas faire vite et faire bien, ils ne savent pas utiliser leurs connaissances qui ne sont pas disponibles. Quand ils auront ces savoir-faire disponibles, ils pourront mettre en place des stratégies plus élaborées. Ce sont des pièces de base du puzzle à assembler pour la construction des savoirs.

Il y a aussi un message implicite de ma part : en mathématiques on peut apprendre à se donner des outils pour travailler mieux et on peut penser sans papier et sans crayon[37].

# 2. Où j'utilise l'entretien d'explicitation dans un enseignement des mathématiques

Je tiens à mettre l'accent sur la profondeur du silence qui s'installe quand, dans une séance de travail collectif, avec l'accord de l'étudiant questionné, commence un entretien en classe et que cet étudiant commence à livrer des pensées peu habituelles dans un cours de mathématiques. Il m'est arrivé souvent, en TD, alors que mon but était de m'adresser à un seul étudiant, de sentir ce silence s'installer peu à peu et gagner tout le groupe par vagues. Mais si nous pouvons décrire de tels phénomènes, silence, écoute, partage de l'intérêt, nous ne sommes pas encore capables de décrire ce que recouvrent ces phénomènes et ce que nous faisons en créant ce type de situations.

## 2.1. Travailler en mathématiques, c'est quoi ?

### *Décembre 1993*

### *Les circonstances*

A la fin de la première séance (voir §1.3), après un long débat sur la pertinence d'une "somme qui ne finit pas" et sur la signification des "trois petits points", les étudiants ont choisi de transformer la

---

35 Quand cette règle sera bien installée, nous prendrons le temps de comparer les différentes façons de faire et leurs efficacités respectives par rapport au problème à résoudre. Nous travaillerons alors les stratégies.

36 Ateliers de Raisonnement Logique. Voir dans cet ouvrage la contribution d'Elisabeth Perry et de Marie-Agnès Voix. Voir aussi la conceptualisation du Moi-Pensant par Didier Anzieu in Anzieu D., Le Penser, Du Moi-peau au Moi-pensant, Paris, Dunod, 1994.

37 [Voir à ce sujet le superbe texte d'Yves Gentilhomme "Resveries" d'un ancien, à quoi sert la géométrie quand on a soixante-quinze ans (ou comment la géométrie sert à lutter contre l'insomnie et l'ennui) in *Repères-IREM n°22*, janvier 1996, Topiques éditions.

question initiale, 'l'écriture' $\frac{1}{2} + \frac{1}{4} + \frac{1}{8} + \frac{1}{16} + \ldots$ désigne-t-elle un nombre ?", et cette question prend pour eux la forme scolaire et familière d'un exercice classique qu'ils savent tous avoir déjà fait, sans pour autant se rappeler du résultat.

Exercice :

1) Calculer $S_n = \sum_{i=1}^{i=n} \frac{1}{2^i}$

2) Est-ce que $S_n$ a une limite quand n tend vers $+\infty$ ?

C'est la fin de la séance et je donne cet exercice à chercher pour le lendemain. J'ai précisé qu'on peut chercher dans des vieux cahiers, dans des livres, aller à la BU, demander à quelqu'un ou autre chose.

### *Le problème*

Le lendemain matin, je demande : "Qui a travaillé hier sur cet exercice ?". Deux étudiants lèvent le doigt et proposent une réponse, deux seulement. Et pourtant la veille, le débat était riche et animé. Pour moi, c'est bizarre.

### *Mon intervention*

Après la correction, je demande donc individuellement à chacun en me mettant à côté de la personne que j'interroge "Est-ce que vous êtes d'accord pour me dire, entre le cours d'hier et celui d'aujourd'hui, quand vous avez pensé à ce problème, vous avez pensé à quoi ?".

Sur 17 étudiants, cinq répondent qu'ils n'ont pas pensé à l'exercice depuis hier. Mais parmi les autres, il y en a un qui a cherché dans un livre de DEUG et n'a pas trouvé, un qui a cherché dans un cahier de première, "c'était pas exactement pareil, j'ai adapté", un qui a cherché dans un cahier de terminale, un qui a cherché dans des livres à la BU et n'a pas trouvé, un qui a cherché dans un cours de DEUG et n'a pas trouvé, deux ont demandé à quelqu'un de la famille, deux autres le savent et ont pu le faire tout seuls, l'un d'eux a retrouvé la solution dans un TD de DEUG, un autre encore a cherché son cours de Terminale sur les suites, et enfin le dernier a cherché dans un livre de philosophie et trouvé le paradoxe de Zénon. Mais sur ces douze-là, seulement deux ont nommé ce qu'ils avaient fait "j'ai travaillé".

### *Commentaire*

Les réponses ont été données à haute voix, tous les ont écoutées et, à la fin de la séquence, j'ai demandé qui pensait qu'il fallait être à un bureau avec un papier et un crayon pour travailler en mathématiques. Et chacun a gardé la réponse pour lui-même.

C'est une première étape pour casser l'idée que le travail mathématique ne peut se faire que derrière un bureau, en résolvant des exercices par l'application de procédures connues, apprises en classe ou trouvées dans un recueil d'exercices corrigés. Il faudra ensuite que j'utilise ou que je provoque des dialogues montrant des comportements d'activité mathématique, par exemple : se poser des questions sans disposer d'une réponse immédiate, trouver des contradictions entre des connaissances antérieures et des nouvelles et les dépasser, trouver des liens, revisiter un cours antérieur avec de nouveaux savoirs. Ici, le professeur s'informe et renvoie l'information aux étudiants.

## 2.2. Accompagner l'apprentissage, ou comment retenir un grand nombre ?

### *Janvier 1994.*

### *Les circonstances*

Leçon de trigonométrie : trouver le point du cercle trigonométrique associé à un réel.

Les étudiants le font d'abord avec des nombres que je donne, puis avec le millésime de l'année, puis avec des nombres qu'ils proposent.

L'échange retranscrit ci-dessous a lieu entre un étudiant (F.) et le professeur (M.).

### *Le problème*

Certains n'arrivent pas à retenir les nombres dans leur tête.

Aujourd'hui ils ont choisi le nombre $2798\,\frac{\pi}{3}$ .

### *Mon intervention*

1 M. : Vous pouvez l'écrire dans votre tête. Ce nombre que nous venons de donner, prenez le temps de l'écrire dans votre tête.

(J'attends une minute, puis je m'adresse à F. en me rapprochant de lui.)

2 M. : Vous F., vous le voyez écrit dans votre tête.

*3 F. : Oui comme je le fais d'habitude.*

4 M. : Mais ce nombre-là, aujourd'hui vous le voyez écrit comment ?

*5 F. :* (Sourire) *En lettres roses.*

6 M. : Rose comment, plutôt vif ou plutôt pâle ?

*7 F. : Plutôt pâle.*

8 M. : Et le fond il est comment ?

*9 F. : Blanc, enfin pas tout à fait blanc, un blanc un peu sombre.*

10 M. : Et il y a un cadre autour ou bien il n'y en a pas ?

*11 F. : Il n'y a pas de cadre.*

12 M. : Et les lettres elles sont comment, plutôt grosses ou plutôt petites ?

*13 F. : Plutôt grosses.*

14 M. : Et les chiffres ils sont écrits comment, en chiffres manuscrits ou en chiffres d'imprimerie ?

*15 F. : En chiffres d'imprimerie.*

16 M. : Et vous pouvez nous le lire.

*17 F. : 2798*

### *Commentaire*

Je leur fais installer de cette façon toutes les données intéressantes à visualiser pour une plus grande rapidité de travail et une meilleure efficacité (trigonométrie, plan complexe, courbe des fonctions de références, méthode à organigramme comme l'étude des branches infinies). Dans une activité de mémorisation en mathématiques, un dessin mental peut être très efficace, car il permet un accès rapide aux informations stockées, d'où l'importance de prendre le temps de faire apprendre à installer ces images pour ceux qui se voient en échec en mathématiques et qui ne le font pas déjà spontanément. De plus, une intervention de ce type, en classe, donne un statut à l'accès sensoriel des données stockées dans la mémoire.

## 2.3. Permettre à quelqu'un de découvrir qu'il sait faire ce qu'il croit ne pas savoir faire, ou que faire avec factorielle ?

Dans cet exemple, il ne s'agit pas d'un entretien d'explicitation, mais j'utilise des techniques corporelles et langagières empruntées à l'entretien d'explicitation pour accompagner un étudiant qui "sèche" sur son exercice : le langage de l'autre, l'accord postural, l'accompagnement par un questionnement d'explicitation sans interprétation et sans présupposés, en faisant le pari que l'étudiant va s'en sortir tout seul, c'est-à-dire qu'il va répondre à une question qu'il pose au professeur parce qu'il ne se croit pas capable de trouver seul la réponse.

### *Mars 1994.*

### *Les circonstances*

Une séance de Travaux Dirigés :

Les étudiants travaillent à leur rythme, seuls ou deux par deux, sur une feuille d'exercices distribuée quelques jours avant. Ils peuvent échanger entre eux, ils peuvent aussi s'adresser à moi. Mon travail, c'est de contrôler la qualité de leur travail et leur progression, de les amener petit à petit à réfléchir sur ce qu'il font et comment il le font et dans quel but, de faire émerger des stratégies de travail et de résolution et de les consolider.

L'échange retranscrit ci-dessous se fait entre un étudiant (S) et le professeur (M). L'étudiant est assis à son bureau. Je suis assise sur une chaise en face de lui.

## *Le problème*

Pour traiter l'un des exercices, il faut quelques calculs sur les *factorielles*. S., qui a un Bac F9[38], vient de prendre connaissance de la définition de n![39], et ne possède donc pas de règles prêtes à l'emploi pour faire son calcul. Ses connaissances théoriques sont faibles, il n'a pas d'autonomie en mathématiques et son objectif est d'avoir un dossier d'inscription en BTS[40]. Il m'appelle.

*1 S. : Quand il y a factorielle, est-ce que j'ai le droit de faire comme s'il y avait x ?*

## *Mon intervention*

Explicitation de la partie de la question qui concerne la règle mathématique, avec le langage de l'étudiant, sans interprétation.

2 M. : Et quand vous dites faire comme s'il y avait *x*, vous dites quoi ?

*3 S. : Que je mets factorielle au bout.*

4 M. : Au bout de quoi ?

*5 S. : Eh ben si j'ai 5! + 6!, est-ce que je peux écrire que c'est (5 + 6)! ?*

Et il écrit sur sa feuille : 5! + 6! = (5 + 6)!.

Ces quatre répliques me permettent de savoir ce que veut dire S. quand il dit "faire comme s'il y avait x". Il associe à cette expression la transformation de 5! + 6! en (5 + 6)!.

6 M. : Ah oui.

*7 S. : Est-ce que j'ai le droit de faire comme ça ?*

Il me demande une autorisation. Il fait appel à mon autorité pour savoir si cette transformation est permise. Par qui ? Bien sûr je lui retourne sa question. Et, en lui retournant cette question, je lui signifie qu'il a les moyens de savoir si cette égalité mathématique est vraie ou fausse en partant de la définition de n! . Et je l'accompagne.

8 M. : Qu'en pensez-vous ?

*9 S. : Je ne sais pas.*

10 M. : Et comment pourriez-vous le savoir ?

*11 S. : Je ne sais pas* (silence) *je peux calculer 5! + 6! et 11!.*

12 M. : Oui**.** (Ce "oui" n'est pas une autorisation mais un encouragement)**.**

Il calcule, quand il arrive à 11! = 11 x 10 x 9 x 8 x... il dit que c'est trop long, il prend d'autres nombres et écrit :

2! + 3! = (2 + 3)!

2 x 1 + 3 x 2 x 1 = 5!

2 x 1 + 3 x 2 x 1 = 5 x 4 x 3 x 2 x 1

2 + 6 = 120

8 = 120

---

38 Baccalauréat Génie Civil.

39 [n! ("n" suivi d'un "!" se lit "factorielle n") et n! = n(n-1)(n-2). … .3.2.1. Si vous voulez placer six convives autour d'une table ronde, vous avez le choix entre 6!, soit 720 dispositions différentes. Si vous vous retrouvez à six tous les soirs, il vous faudra presque deux ans pour essayer tous les plans de table! Calculez combien il vous faut d'années à dix.

40 Section post-baccalauréat en deux ans qui prépare au Brevet de Technicien Supérieur.

*13 S. : C'est pas vrai.*

Il a calculé et a trouvé que ce n'est pas vrai pour 2 et 3. Il dispose donc d'un contre-exemple pour dire que l'égalité n! + p! = (n + p)! est fausse.

Renforcement positif :

14 M. : C'est vous qui avez répondu à votre question.

*15 S. : Oui* (*sourire et détente du visage).*

*Ouverture :*

16 M Quand vous dites je ne sais pas, peut-être qu'en prenant le temps vous allez découvrir que vous savez trouver la réponse par vous-même.

*17 S. : Oui mais si je peux pas faire comme ça, je ne sais pas faire l'exercice.*

Mise en situation d'utiliser ce qui vient d'être découvert : je ne sais pas que je sais faire.

18 M. : Prenez le temps de chercher et peut-être que vous trouverez là-aussi comment y arriver.

*Commentaire*

Je mets en évidence en 14 qu'il n'a pas eu besoin de moi, et je lui présente en 16 la possibilité de répondre seul plus tard à d'autres questions qu'il se posera, d'utiliser ce qui vient d'être découvert : je ne sais pas que je sais faire.

Je devrai me rappeler de cet épisode pour l'utiliser ultérieurement avec S. et renforcer à nouveau. Notons l'importance de la mémoire de la classe qui est ici à la charge du professeur[41].

## 2.4. L'aide au changement[42], ou le cahier de Magali

*Avril 1993.*

L'échange retranscrit ci-dessous a lieu entre une étudiante (Ma.) et le professeur (M.).

Pendant un TD Magali a besoin des identités remarquables sur les cubes, elle fait appel à moi, je lui demande si elle les sait pour les carrés et comment elle les sait ; elle lève les yeux[43] et je lui demande :

M. : Vous les voyez où ?

*Ma. : Sur mon cahier de troisième,* (je fais décrire la page du cahier)*, grand format, page de couleur blanche, écrites de ma main en bleu, encadrées de rouge, en bas à droite.*

Et elle lit ses identités en refaisant des accès visuels chaque fois que nécessaire.

*Ma. : Mais je ne sais pas les formules avec les cubes.*

M. : Prenez le temps de les retrouver en refaisant les calculs sur votre brouillon.

Quelque temps après elle a établi, avec mon aide, les identités remarquables relatives aux cubes, soit $(a + b)^3$ , $(a - b)^3$ , $a^3 + b^3$ et $a^3 - b^3$.

Je la remets en évocation de son cahier de Troisième.

M. : Et maintenant peut-être pouvez-vous agrandir le cadre rouge qui est à droite en bas de la page

*Ma. : Oui je peux* (sourire d'approbation) *et même ça peut déborder du cahier.*

M. : Prenez le temps d'y écrire ces formules que vous venez d'établir, de votre écriture, en bleu, etc. Et maintenant vous pouvez parfaitement les relire.

Ce qui fut fait.

M. : Et vous pouvez aussi les lire à l'envers. (Mon geste de la main indique que je veux dire de bas en haut).

---

41 Je fais référence ici à des résultats de didactique des mathématiques sur l'importance de la mémoire didactique du savoir construit en classe.

42 Cf. Glossaire.

43 Cf. Glossaire : Mouvements oculaires.

Ce qui fut fait aussi et refait trois jours après avec succès et qui déclencha chez Magali un grand rire de satisfaction.

Et j'ai conclu :

M. : Maintenant vous pourrez parfaitement écrire dans ce cadre rouge ou dans un autre, sur ce cahier ou sur un autre, les choses que vous voudrez retenir et les retrouver chaque fois que vous en aurez besoin aussi facilement que vous venez de retrouver aujourd'hui la formule de $(a + b)^3$ et les autres.

Et dans la petite discussion qui a suivi où j'ai expliqué cette technique d'accès au mental par la sensorialité, Magali m'a dit qu'elle comprenait très bien puisqu'au yoga elle faisait la même chose. Fin de la discussion, rien à ajouter.

## 2.5. L'entretien d'explicitation au service d'une intention didactique

*Octobre 1996.*

C'est la première séance de l'année avec un groupe de TD d'algèbre de DEUG MASS[44], première année, environ trente étudiants. Je propose aux étudiants de prendre les connaissances du lycée comme une base de données où nous allons puiser souvent cette année (méthodes connues ou outils pour de nouvelles méthodes). Mon but est d'utiliser les connaissances de Première et de Terminale, tout en proposant aux étudiants un changement de regard sur leur activité mathématique. Nous commençons ce travail sur les équations et les inéquations. D'abord, il ne suffira plus maintenant de connaître un résultat, il faudra aussi connaître le pourquoi du résultat. Ensuite, il va falloir apprendre à reconnaître les problèmes pour lesquels nous disposons déjà d'une procédure de résolution, comme la résolution des équations du second degré, pour les distinguer de ceux qu'il faudra d'abord transformer (soit pour les ramener à un problème connu, soit pour imaginer de nouvelles solutions).

Je donne à la fin de la séance deux systèmes "à problématiser" :

$$\begin{cases} x + y + z \leq 1 \\ x - y - z \geq 0 \end{cases} \qquad \begin{cases} x^2 + y^2 = 5 \\ x + y - 2xy = -1 \end{cases}$$

en répondant seul, ou en discutant avec d'autres étudiants, à deux questions :

1) Le système a-t-il des solutions ? Comment savoir ?

2) Qu'est-ce que je peux faire avec ce système ? Est-ce que je peux le transformer pour le ramener à une forme que je saurai traiter ?

Avec une question subsidiaire : Pensez-vous que tout problème de mathématiques a une solution ?

Mon but est ici de casser les automatismes (au moins provisoirement, nous remettrons tout bien en place après) pour donner du sens aux activités des étudiants, pour commencer à leur apprendre à contrôler leurs productions. Je veux leur montrer que la résolution du premier système n'a rien d'évident. Pour ce système, je veux tester le passage au cadre géométrique (maîtrise des équations de plan, régionnement, représentation dans l'espace). Pour le second système, je veux savoir s'ils choisissent une résolution algébrique ou une résolution graphique. Je veux créer une première situation où les étudiants peuvent donner des idées de résolution, achevées ou pas. Je préviens les étudiants qu'ils ne sont pas obligés d'arriver avec des résultats à la prochaine séance et que nous travaillerons sur la comparaison des différentes pistes ou méthodes proposées. Je veux aussi utiliser ces exercices pour commencer à travailler les problèmes d'élimination de certaines variables.

J'ai pris le temps, pendant cette première séance, d'expliquer qu'il y aurait souvent deux étapes : faire et regarder comment on a fait, et qu'alors nous pourrions regarder ensemble comment on fait quand on fait ce qu'on fait comme on le fait pour comparer les méthodes de résolution (attitude réflexive).

### *Les circonstances*

A la séance suivante, je demande aux étudiants ce qu'ils ont à dire à propos de ces deux systèmes en rappelant brièvement les questions.

---

[44] Mathématiques Appliquées aux Sciences Sociales, nom d'un DEUG où les principales disciplines enseignées sont les mathématiques, l'informatique et l'économie.

### *Le problème*

J'avais prévu de mener en classe quelques mini-entretiens d'explicitation pour faire décrire les propositions de solution et pour installer le contrat de travail (comme dans la situation décrite au § 1.4.). Mais je rencontre dans ce groupe des visages fermés, des yeux baissés et un silence embarrassé et je n'arrive pas à accrocher un seul regard. Ce silence et cette attitude sont assez fréquents en début d'année, la première fois que je donne la parole à un groupe. Pourquoi ? Manque de travail, timidité, méconnaissance de mes réactions ? Je ne sais pas décoder et je le leur dis.

### *Mon intervention*

M. : J'ouvre une parenthèse : qu'est-ce qui se passe ?

Après un assez long silence (les silences sont toujours très longs pour un enseignant !), un étudiant (E) prend la parole.

*E. : Je n'ai rien trouvé.*

M. : Mm et quand vous n'avez rien trouvé, vous avez trouvé quoi ?

Je signifie que j'ai entendu ce qu'il vient de me dire et je lui demande de préciser sa réponse. Il est possible que "je n'ai rien trouvé" signifie "je n'ai pas travaillé". Mais peut-être que "je n'ai rien trouvé" signifie "je n'ai pas de résultats achevés". La deuxième partie de la phrase "vous avez trouvé quoi ?" laisse la place pour la deuxième hypothèse. En disant cela, je fais le pari que les étudiants ont travaillé. Pari gagnant !

Je note pour moi les petites lueurs dans les yeux, le redressement des bustes, plusieurs étudiants manifestent gestuellement qu'ils veulent parler. Je leur propose d'écouter d'abord la réponse de E. et de noter au tableau ensuite les autres suggestions. Avec mon aide, le premier étudiant décrit ce qu'il a fait quand il a travaillé sur le premier système et le TD est lancé ainsi que le mode de travail de l'année.

On écoute, on s'écoute et je note au tableau les propositions, on critiquera ensuite parce que le travail mathématique, c'est ça aussi. Le plus intéressant n'est pas de donner le résultat mais de dire pourquoi c'est le résultat et pourquoi ce n'est pas autre chose (nécessité des énoncés mathématiques).

*E. : J'ai ajouté les deux inéquations pour isoler x, et je voudrais faire la même chose pour y et z mais je n'y suis pas arrivé.*

### *Commentaire*

Cette idée est un réflexe normal et naturel quand on veut traiter une inéquation à plusieurs variables comme une inéquation linéaire à une seule variable ou comme un système linéaire qui a une solution unique ; et c'est ce qu'a confirmé E. dans la suite du dialogue quand je lui ai demandé comment il saurait qu'il avait trouvé le résultat. Il me faudra leur montrer que le travail mathématique c'est, comme le dit Marc Legrand, de "tordre la nature tout en la respectant"[45] et de faire un travail préalable qui permette d'utiliser les outils disponibles.

Cet étudiant dit ce qu'il a fait quand il n'a rien trouvé et j'écris au tableau ce qu'il dit et il découvre tout seul l'erreur qui l'a arrêté (il a soustrait deux inéquations). Puis les autres étudiants font des propositions d'où sortira, avec encore beaucoup de travail de leur part, l'idée d'élimination d'une ou plusieurs variables[46].

L'exercice étant problématisé par les apports du groupe, est-ce qu'on peut le traiter ainsi ? Et chacun repartira avec des pistes à explorer pour la prochaine fois et à comparer entre elles. Peut-être certains préféreront-ils la piste algébrique, d'autres la piste géométrique. De plus, il y a dans ce groupe des bacheliers ES qui n'ont pas fait de géométrie : ils vont ainsi apprendre quelque chose des autres avec mes compléments et de nouvelles questions. A la fin de cette séance, tous les étudiants auront (re)vu l'équation d'un plan, ce que représente l'inéquation associée, et le régionnement de l'espace. Nous

---

45 Legrand M., La problématique des situations fondamentale, *Repères IREM n° 27*, Topiques Editions, Avril 1997.

46 Voir le Prologue in Pham F. & Dillinger H., *Algèbre Linéaire*, Paris, Diderot, 1996.

aurons revu aussi l'équation d'une droite et le régionnement du plan. J'apporte les démonstrations et je dis ce qu'il faut savoir. Ils auront (re)découvert que les inégalités et les égalités ne se manipulent pas de la même façon, ils auront rencontré une différence entre le linéaire et le non-linéaire. Ils auront vu aussi qu'ils ne font pas tous pareil, ils se seront écoutés, critiqués, et il sortira de cet échange plusieurs méthodes de résolution.

Nous n'avons utilisé que des résultats de Terminale S, cependant nous avons modifié notre point de vue et nous avons ouvert des questions sur le programme de l'année : droites, plans, algèbre linéaire, fonctions à plusieurs variables, lignes de niveau.

## 3. Les effets de cet enseignement

Dans les circonstances où je me suis trouvée de 1990 à 1994, à la faculté des sciences de Nice, avec un groupe hétérogène d'étudiants, je me suis appropriée l'entretien d'explicitation en l'adaptant à mes buts et j'ai pu ainsi faire ce que je cherchais à faire avec les étudiants : les faire réfléchir, au sens de réfléchissement[47] d'un vécu singulier qui devient alors pour eux un objet de pensée.

Mais je ne m'en suis pas aperçue tout de suite. J'ai d'abord ajouté l'entretien d'explicitation à des techniques empiriques, c'est-à-dire ce que je refais parce que, lorsque je l'ai fait une fois, j'ai obtenu ce que je voulais : celles de la chaise[48], du retournement de question et du refus de l'argument d'autorité (ce n'est pas moi qui donne le droit, on a le droit de faire tout ce qu'on veut et de le justifier par des arguments raisonnables et communicables aux autres ; certains élèves jouent le jeu, d'autres pas, ce n'est pas nouveau : mon but a toujours été de convaincre une partie non négligeable du groupe, en comptant sur l'effet boule de neige pour la suite).

J'ai découvert ensuite, en travaillant sur les effets de l'introduction de l'entretien d'explicitation en classe, que cette pratique met à jour des points fondamentaux pour l'enseignement des mathématiques. Elle crée chez l'étudiant une aptitude à la réflexivité et elle change la nature de ce qui se passe en classe. Il n'y a plus seulement le maître, détenteur officiel du savoir, et les élèves, réceptacles quasi-vides et dociles. Il y a un groupe social, où les rôles ne sont pas figés, réuni là pour "faire des mathématiques". Et faire des mathématiques, c'est quoi ? Rien de défini *a priori*, à part le contrat général de début d'année[49], initialisé et renouvelé de fait par la pratique sociale du groupe. Ne pas dire ou montrer les mathématiques, les faire faire, et installer à partir de ce faire, mis en mots, des règles de fonctionnement. Dire "faire des mathématiques, c'est se poser des questions" nous renvoie à la question : qui est "se" ? Au début c'est le professeur "ne jouant pas son rôle de maître" qui pose des questions, soit en situation d'entretien duel, soit en séance de travail collectif dans le groupe, soit encore en situation de débat scientifique. Puis, par imitation, les étudiants le font à deux, d'abord avec le voisin, puis avec le meilleur interlocuteur possible, celui qui travaille sur le même sujet qu'eux et qui est voisin de pensée plutôt que voisin de table. Puis se construit sans doute un autrui intériorisé[50] avec qui l'étudiant va pouvoir engager un dialogue interne et qui va remplacer l'interlocuteur physiquement présent et jouer le même rôle que lui. Une étudiante à qui j'ai demandé "Qu'est-ce qui se passe entre vous et les maths quand vous faites des maths ?" m'a répondu "En fait c'est surtout qu'est-ce qui se passe quand je fais des maths avec des gens en face de moi surtout en cours. Oui parce que quand je suis seule, j'essaie de me poser des questions, justement des questions que quelqu'un d'autre pourrait me poser, par exemple vous des fois, et j'essaye d'y répondre mais c'est moins intéressant". Cette étudiante commence à pouvoir imaginer un interlocuteur jouant le rôle du professeur, même si cet interlocuteur est moins efficace pour elle que le vrai professeur en chair et en os !

---

47 Cf. Glossaire.

48 J'avais pris l'habitude, depuis très longtemps, de traîner une chaise derrière moi, pendant les séances de TD, pour m'asseoir en face de l'élève. J'avais empiriquement remarqué que le dialogue en était grandement facilité.

49 Les étudiants sont en classe pour faire des mathématiques et non pour regarder quelqu'un qui en fait!

50 Travail en cours au GECO.

Quand j'ai le projet de mener quelques entretiens d'explicitation en classe, en situation duelle, j'organise une séance où chacun peut travailler à son rythme et je circule de l'un à l'autre. Les étudiants apprennent ainsi à s'informer sur eux-mêmes et à prendre le temps de le faire. Mais il m'arrive aussi de déclencher des mini-entretiens en classe, pendant des séances de travail collectif, et chaque fois la qualité de silence et d'écoute est remarquable. De plus, les explicitations ralentissent le rythme de la classe et autorisent les étudiants à faire comme moi, à questionner et à se questionner entre eux. Les étudiants se sentent respectés, ils apprennent à s'écouter et découvrent beaucoup de choses :

Ils découvrent que les autres ne fonctionnent pas forcément comme eux.

Ils découvrent aussi qu'ils peuvent penser par eux-mêmes et que ce qu'ils disent est écouté, entendu par les autres étudiants et par le professeur.

Ils découvrent alors leur autonomie par rapport au professeur dans les débats, mais ils découvrent aussi que la majorité n'a pas toujours raison (en mathématiques !). Lorsque dans un débat scientifique un étudiant déclare calmement : "Donc là je révise mon jugement, je suis d'accord avec elle", il nous prouve sa capacité à changer de point de vue et à le dire publiquement.

Ils découvrent aussi que, en mathématiques, on peut chercher sans trouver tout de suite, qu'on peut chercher sans trouver et sans perdre son temps. C'est l'effet du "Je vous propose de prendre le temps de...".

Ils découvrent l'aspect social des mathématiques et l'importance de l'interaction avec les autres (conventions, langage commun, définitions communes, notations symboliques communes, se faire comprendre des autres et comprendre ce qu'ils disent).

Quand une croyance, qu'ils ne partagent pas, est exprimée par l'un d'eux, ils la démolissent. Je dirais que leurs croyances non partagées s'auto-détruisent. Pour prendre un exemple simple, si quelqu'un dit : "Au lycée, on n'apprend pas de théorème", il y aura toujours un autre étudiant pour apporter la preuve du contraire en citant un théorème appris au lycée. Mais il faut, pour que ce type de paroles soient entendues, que l'étudiant s'adresse au groupe, et non au professeur, il faut qu'il pense que ce qu'il a à dire est important pour le groupe, et qu'il abandonne l'idée que ses interventions en classe ont pour unique but de convaincre le professeur qu'il sait beaucoup de choses en mathématiques. Et l'usage de l'entretien d'explicitation les a convaincus que ce qui est le plus important, c'est de découvrir ce qu'on a fait, comment on l'a fait, dans quel but on l'a fait, et non de deviner ce qu'il faudrait répondre pour faire plaisir au professeur !

Certains étudiants de FSB sont revenus, en insistant sur leur statut "d'anciens" et sur leur cursus "de réussite", pour convaincre les "jeunes" qui arrivaient à la faculté, de l'intérêt de se poser des questions pour soi-même, de se "laisser travailler par un cours, sans être forcément assis à mon bureau, en y pensant tout simplement sur le trajet de la fac à la maison". Ces "anciens" ont tenu à expliquer que le vrai en mathématiques (le "nécessairement vrai"), "je peux le décider moi-même à partir de ce que je sais et de ce qui a été convenu en classe".

Chaque fois que les conditions de l'enseignement le permettent, je procède en deux temps. Dans un premier temps, les étudiants agissent eux-mêmes, au lieu de me regarder faire au tableau. Dans un deuxième temps, je sollicite ceux qui sont d'accord pour qu'ils décrivent leur faire. Le troisième temps, celui du passage au métacognitif est réservé à des moments particuliers et importants pour les étudiants : les séances de remise des copies de partiels ou d'examens qui sont des phases de bilan. Et le plus souvent, le dialogue s'installe sans que j'aie besoin d'intervenir autrement que pour le réguler. Je prends soin toutefois de bien préciser, quand ce dialogue s'installe, que ce débat est de nature différente de ceux que nous avons habituellement, que ce n'est pas un débat scientifique sur les mathématiques, mais un débat sur la façon dont on apprend les mathématiques. En voici un exemple :

*TD MASS, février 1995, jour de remise des copies de l'examen partiel de février.*

Un étudiant exprime une demande par rapport au travail de TD :

*K. : Moi, comme je vous l'ai déjà dit, je voudrais des feuilles de TD*[51] *et plus d'applications du cours.*

Et pendant que je cherche comment lui répondre, une étudiante se tourne vers lui en disant

*C. : Ça, ce que tu demandes, c'est de l'entraînement, à toi de le faire chez toi, ici on n'est pas là pour ça, on est là pour voir comment ça marche, pour comprendre.*

Et un peu plus tard dans l'échange, un étudiant se lève et dit :

*P. : Tout ce que j'ai fait en maths jusqu'à présent, c'est des applications d'un cours que je ne comprenais pas. Ici, on apprend plus à réfléchir pour soi-même, plutôt que dans un but scolaire, à réfléchir pour réfléchir, à raisonner, à voir de plus loin, à prendre du recul. Et ça me donne aussi un regard différent sur les autres disciplines. Par exemple, en éco on fait l'histoire de la pensée en économie. Avant je bossais le truc par petits bouts, maintenant je regarde avec plus de recul pour comparer* (Et cet étudiant sait de quoi il parle, il a fait deux terminales C et quatre années de DEUG de Sciences Economiques avant de commencer son DEUG MASS).

Dans les réponses à un questionnaire anonyme que j'ai proposé en juin 95 à des étudiants de DEUG MASS, j'ai relevé des indices de l'évolution des étudiants pour les confronter à mon projet d'enseignante.

Je note ainsi que la mise en situation de débat leur permet de dire à la fin de l'année "on n'a pas toujours raison", "(cela m'a apporté) une autre façon d'observer les choses" et de "comprendre comment voient les autres".

Je relève aussi des réponses qui montrent que l'entraînement à l'écoute réciproque favorise l'ouverture aux autres et au monde. Elle "aide à comprendre, à avoir un point de vue différent, à s'enrichir des connaissances des autres". "Contrairement à ce que je pensais auparavant, les mathématiques désormais nécessitent (autant que la philosophie) une large ouverture d'esprit". Il est important "d'écouter les autres (c'est-à-dire leurs arguments) pour mieux comprendre", "si on est indécis sur une question, les arguments des autres peuvent nous éclairer" et aussi "les mathématiques sont pour moi un moyen de voir les choses différemment, un moyen d'élargir son point de vue".

Certaines réponses montrent l'évolution du rapport des étudiants aux mathématiques et au savoir : "cette année le travail personnel me sert à comprendre, et non plus à avoir de bonnes notes". L'un d'eux retient de son année de "ne plus se laisser guider où il faut aller, (d')y aller soi-même" et un autre a apprécié "que ce soient les élèves qui se posent des questions et non les professeurs qui se les posent à leur place".

D'autres retiennent de leur année "en fait, j'ai appris à réfléchir", "parfois à ôter les œillères que l'on a sur certains sujets" et "que cela n'est pas si facile que ça. Qu'apprendre des méthodes par cœur est à la portée de tout le monde, par contre réfléchir est une autre histoire".

Je trouve aussi dans les réponses à ce questionnaire des indices de la naissance d'un esprit critique et d'une autonomie de pensée. Un étudiant dit "avoir un regard plus critique et donc plus attentif. En effet, quand cela vient du professeur on a tendance à l'accepter sans essayer de le remettre en doute et donc (l'écoute des autres permet) de se demander pourquoi est-ce comme cela et pas autrement[52]". Cela oblige aussi à "essayer de comprendre son raisonnement, ses erreurs en se servant de mes connaissances", à "porter un jugement sur ce que moi je pense".

L'un d'eux enfin souligne "Le "plaisir" de réfléchir à plusieurs sur un problème".

---

51 Cette année-là, les étudiants n'avaient pas de feuilles de TD, comme le veut l'usage, parce que les exercices étaient dans le polycopié de cours distribué à chaque étudiant.

52 Quelques pas vers la découverte du caractère nécessaire des énoncés mathématiques!

# 4. Cadres théoriques et cadres pour enseigner

## 4.1. La didactique des mathématiques et l'entretien d'explicitation

Les études faites depuis une vingtaine d'année en didactique des mathématiques reposent sur une hypothèse constructiviste, c'est-à-dire sur l'hypothèse que l'organisation de la pensée et l'acquisition des savoirs mathématiques procèdent de l'activité de l'apprenant. En accord avec Jean Piaget, les didacticiens pensent que l'élève ne reçoit pas les connaissances, qu'il les construit, qu'il doit les construire, que l'action est source de la connaissance[53]. En 1993, Guy Brousseau définit la didactique des mathématiques *"comme la science des conditions spécifiques de l'acquisition provoquée des connaissances mathématiques."*[54]. Et Marc Legrand précise : "*Dans la modélisation de la théorie des situations, on regarde le savoir scientifique essentiellement comme le fruit de l'adaptation de l'homme aux problèmes : pour résoudre des problèmes, il crée de la connaissance, il théorise ses pratiques*"[55].

D'où l'importance d'un outil comme l'entretien d'explicitation qui vise, de façon spécifique, la verbalisation de l'action et qui amène les élèves à prendre "conscience subjectivement que, pendant que j'agissais, j'étais présent à ce que je faisais mais absent en tant que personne"[56]. Les élèves pourront ainsi thématiser[57] leur pratique avant de la théoriser. Et pour tous les élèves qui ne le font pas spontanément, cette étape prend alors toute son importance dans une séquence d'enseignement.

Les enseignants de mathématiques savent qu'il existe des connaissances-obstacles (ou préconceptions). Le meilleur moyen de s'y attaquer n'est-il pas de les rendre perceptibles en les faisant émerger et en les identifiant ? Dans mon groupe de recherche, le GECO, nous affirmons que "*les élèves ne font jamais n'importe quoi*". Nous utilisons le concept de connaissance locale, outil de description de l'état cognitif de l'élève et du résultat de son activité, et le concept d'orientation pour rendre compte de l'activité elle-même, de la dynamique d'utilisation et de production des connaissances locales[58]. Pour bouger sur l'axe de la compréhension, le sujet doit atteindre une cohérence interne, et pour bouger sur l'axe de la performance, il doit identifier son but. Il est donc important de partir des connaissances de l'élève et de les faire évoluer, et pour cela de l'aider à réfléchir ses propres pensées et actions. Ici le savoir est le résultat d'une activité réflexive : *"Apprendre, cela sert à savoir et savoir, c'est réfléchir, c'est se mettre d'accord avec soi-même, c'est pouvoir se faire son opinion"*[59].

Il est possible de conduire de courts entretiens d'explicitation en classe[60]. Ces entretiens permettent d'accueillir, sans la juger, la pensée d'un élève. Je suis convaincue qu'un élève ne dit jamais n'importe quoi, et quand je demande à un élève ce qu'il a fait quand il a fait ce qu'il a fait comme il l'a fait, je peux utiliser les erreurs produites pour lui renvoyer ses contradictions, je peux utiliser les conflits internes des élèves et les conflits socio-cognitifs, à condition bien sûr, de les laisser s'exprimer en classe. Et l'entretien d'explicitation est un bon outil pour provoquer et permettre cette expression. Et c'est aussi un bon moyen pour bloquer les connaissances conformes précédées de "on n'a pas le droit

---

53 Voir la théorie opératoire de l'intelligence chez Piaget in Vermersch P., *L'entretien d'explicitation en formation initiale*, Paris, ESF, 1994, p. 77.

54 Brousseau G., *Vingt ans de Didactiques des mathématiques en France. Recherches en Didactique des Mathématiques*, La Pensée Sauvage, 1994, p. 51.

55 Legrand M. Les mathématiques, mythe ou réalité ?, *Repères IREM* n°20, juillet 1995 et n°21, octobre 1995 , Topiques Editions.

56 Vermersch P., *L'entretien d'explicitation en formation initiale*, Paris, ESF, 1994, p. 74.

57 Cf. Glossaire.

58 Les débats de didactique des mathématiques, GECO, *Vers un modèle de l'évolution des connaissances locales*, La Pensée Sauvage, 1995.

59 D'après une citation de Djamila, élève de troisième de la population étudiée par Charlot B., Bautier E., Rochex J.Y., in *Ecole et savoir dans les banlieues... et ailleurs*, Paris, Armand Colin, 1992, p. 87.

60 Je reconnais que cela devient difficile, voire impossible, quand l'effectif du groupe dépasse 30 ou 35. Une certaine mobilité de l'enseignant dans la classe me paraît également nécessaire à la conduite de tels entretiens.

de...” ou “j’ai appris que...” en demandant “et quand vous n’avez pas le droit de..., vous n’avez pas le droit de faire quoi ?” ou “et quand vous avez appris que..., vous avez appris quoi ?”.

Tout enseignant sait reconnaître la non-congruence[61] entre la réponse d’un élève et sa mimique. Nous avons tous rencontré des élèves qui gardent un visage complètement fermé et résigné pour nous dire qu’ils ont compris ! Mais la formation à l’entretien d’explicitation et son utilisation rendent le professeur particulièrement attentif aux réponses de type posture, mimique et gestes, et il permet de faire des relances non verbales[62] en reprenant une mimique ou un geste.

## 4.2. Les conditions préalables à l’acte didactique, ou comment se repérer dans l’ensemble des contrats emboîtés liant l’enseignant et l’élève

*“L'essentiel est d'être un peu intéressé par ce qu'on fait, ensuite tout est plus facile” (Propos entendu sur France Inter, journal de 9h, le 13 juillet 1994, interview d'un bachelier C brillamment reçu)*

Dans les débats entre enseignants, il est facile et fréquent de parler de motivation, d'intérêt, de désir pour apprendre. Mais que faire de ces vœux pieux, comment déclencher ces attitudes qu'il est bien difficile de décrire en termes de comportements, et même quand nous pouvons le faire, comment installer ces comportements chez les élèves ou les étudiants ?

Nous parlons aussi de rapport au savoir, à l'école, à la connaissance et nous pouvons même en donner de bonnes définitions. Je retiens celle de Bernard Charlot[63] : "*Nous dirons donc aujourd'hui que le rapport au savoir est une relation de sens, et donc de valeur, entre un individu (ou un groupe) et les processus ou produits du savoir. Parallèlement, nous définirons le rapport à l'école comme une relation de sens, et donc de valeur, entre un individu (ou un groupe) et l'école comme lieu, ensemble de situations et de personnes*". Mais comment faire évoluer ces différents rapports ?

Quand je ne sais comment mettre en œuvre mes intentions d’enseignante, je propose un travail aux étudiants, et je les accompagne pour passer du faire au dire. Alors, les phénomènes produits montrent que la situation porte en elle-même sa signification, par le seul fait d'avoir existé et d'avoir été partagée au sein du groupe. Ce groupe construit ainsi une expérience commune qui fait partie de son histoire et à laquelle il pourra se référer. Il reste encore à travailler comment institutionnaliser le partage et l'histoire de cette expérience commune[64]. Le professeur est ainsi un médiateur entre l'élève et le savoir, mais d'abord entre l'élève et lui-même pour que cet acte d'enseignement, cette interaction avec le milieu producteur de savoir, soit possible.

Mais avant de pouvoir utiliser mes savoirs didactiques et mes savoirs mathématiques, je dois d’abord gérer l'ante-début[65] de l'acte didactique et me repérer dans les différentes contraintes des cadres emboîtés qui vont servir de contrats[66] au travail commun du professeur et des élèves et à la communication dans la classe. Il y a un premier cadre donné par l'Education Nationale, c’est le contrat implicite, lié au cadre législatif, avec des maîtres qui enseignent, des élèves qui apprennent, des savoirs à transmettre et à acquérir. Il y a le contrat de l'Université et celui de l'UFR[67] dans laquelle je travaille, contrat quadriennal signé entre l'Université et l'Etat, qui va nous donner le cadre institutionnel. Il y a ensuite le cadre de l'unité d'enseignement, par exemple la première année du DEUG MASS, ou la licence de mathématiques. Je pense que l'enseignant et les étudiants doivent avoir conscience des contraintes imposées par tous ces contrats implicites ou explicites, pouvant, peut-être, bouger sous la pression d'une coordination étudiante particulièrement féroce ou d'une action syndicale savamment dosée, mais non négociables de l'intérieur de l'enseignement. Et il y a enfin le cadre de l'enseignement proprement dit : un groupe d'étudiants, un enseignant, un programme, un type

---

61 Cf. Glossaire : Congruence.

62 Cf. Glossaire : Non verbal.

63 Charlot B., Bautier E., Rochex J.Y., *Ecole et savoir dans les banlieues... et ailleurs*, Paris, Armand Colin, 1992.

64 Recherche en cours au GECO.

65 Cf. Glossaire.

66 “Contrat” au sens de “contenant”.

67 Unité de Formation et de Recherche, anciennement nommée faculté.

d'activités, cours, TD ou TP[68]. Et c'est dans ce cadre-là, dont je suis responsable, que je suis chargée d'enseigner une matière que j'ai choisie, à un groupe d'étudiants que j'ai parfois choisis, selon un programme convenu, dans une durée limitée, selon un emploi du temps imposé. Je peux choisir ma méthode de travail, méthode qui respecte ma cohérence interne et mes valeurs. Mais l'élève ou l'étudiant, sous cet échafaudage de contraintes, comment survit-il ? Comment créer, pour lui, là-dessous, un espace de liberté - aussi minuscule soit-il - où l'enseignante que je suis, pourra placer des leviers pour faire à l'élève la dévolution[69] d'être acteur de sa propre formation ? C'est seulement dans cet espace-là, si j'arrive à le faire exister, que pourra s'installer le seul vrai contrat, celui qui sera réellement négociable, *hic et nunc*, entre le professeur et ses élèves. Il est intéressant d'expliciter alors en début d'année ce qui ne dépend pas de nous, ce qui dépend du professeur et ce qui va être négociable entre le groupe et le professeur.

Ce contrat sera réactualisé par des contrats de communication, au début de chaque nouveau chapitre, à chaque séance, au début de chaque séquence et, le cas échéant, au début de chaque mini-entretien.

Il me semble important, en début de séance, de remettre les étudiants en contact avec leur vécu et leurs actions mentales mathématiques. Je commence la séance en disant le plus doucement possible : “Et maintenant je vous propose de prendre un moment chacun pour vous, pour penser à ce que nous avons fait à la dernière séance (ou au polycopié que vous aviez à lire attentivement, ou aux exercices que vous aviez à préparer) et aux questions que vous avez peut-être envie de poser et nous prendrons un moment pour en parler ensemble quand vous serez prêts, quand vous le souhaiterez, etc. (à adapter selon le contexte) et je mets au tableau le programme de la séance, avec les références de cours et d'exercices. Ces paroles, toujours à peu près les mêmes, ne les étonnent pas ! Elles ont un effet apaisant, renvoient chacun à ses pensées et installent le silence de façon très efficace. Si ce discours préalable ne suffit pas - dans mon enseignement actuel, les étudiants sont parfois plus de quarante et arrivent excités comme des puces - je m'approche des noyaux résistants[70] pour signifier par la seule présence de mon corps muet que la séance de travail est commencée.

# Conclusion

## L’entretien d'explicitation, un outil sur mon chemin, pour enseigner et poser de nouvelles questions

Dès que j'ai commencé à utiliser l'entretien d'explicitation en classe, en janvier 1992, les étudiants m'ont appris et renvoyé beaucoup de choses. Il me paraît aujourd’hui intéressant de proposer ce mode de travail aux élèves qui ne font pas tout seuls et spontanément ce que nous, professeurs de mathématiques, demandons si souvent à nos élèves “Mais prenez donc un peu le temps de réfléchir à ce que vous faites !”. Il est toujours possible de déclencher une explicitation, en séances de TD, dans le cadre d’un dialogue avec un seul étudiant qui accepte le contrat de communication. Par contre, cela devient difficile, voire impossible au sein du groupe quand l’effectif dépasse quarante ou quand la disposition de la salle ne me convient pas. Il m’est quand même arrivé d’oser mettre un petit amphi de soixante personnes en évocation en proposant à des étudiants qui avaient tous passé le même examen partiel, le même jour, au même endroit, de retrouver la première chose qu’il avait vue sur la feuille quand il l’avait regardée. Mais il y a des conditions absolument nécessaires pour que je puisse “faire de l’explicitation”, c’est que je ne sois pas fatiguée, que je sois convaincue d’avoir à faire à des personnes capables de faire des mathématiques et que je sois prête à modifier le scénario prévue pour la séance pour y intégrer la récolte d’une explicitation réussie.

---

68 Travaux Pratiques.

69 C’est le moment où l’étudiant accepte de prendre en charge sa formation et accepte d’en être responsable. C’est son affaire et non plus celle du professeur.

70 Quand c'est possible, c'est-à-dire quand nous sommes dans une salle où je peux circuler entre les rangées !

Au début de cette aventure, je cherchais une technique d'entretien pour recueillir des données sur le fonctionnement d'un sujet faisant des mathématiques, et la formation à l'entretien d'explicitation m'a apporté des outils pour penser et pour agir dans mon rôle de professeur, pour observer la pensée des autres, tout en les respectant et en les aidant à découvrir leur propre fonctionnement, en les guidant vers une pratique réflexive. Ce que j'ai eu en plus, c'est une meilleure attitude d'écoute, perçue comme respectueuse par les étudiants, une meilleure acuité d'observation et donc de prise d'information pour prendre des décisions en classe, et une pratique pour augmenter ma cohérence interne et le plaisir que je trouve dans l'acte d'enseignement.

J'ai pu vérifier que j'avais adhéré à tout cela comme à quelque chose qui m'apportait des réponses pratiques à ce que je cherchais, non seulement comme professeur de mathématiques mais aussi comme personne, et qui était en cohérence complète avec les comportements de la vie qui me paraissaient importants[71] : respecter les autres et laisser à distance les jugements de valeur, les présupposés et les *a priori*, en les connaissant et en les prenant en compte, avec la possibilité de créer ce contenant vide que l'autre remplit de sa propre expérience et que je me donne le plus possible les moyens d'accueillir telle quelle. L'utilisation de l'entretien d'explicitation installe des comportements qui me permettent d'intérioriser les valeurs et les objectifs à atteindre dans un mode relationnel serein. Et dans cette démarche, il y a des aspects que je me suis tellement appropriés et qui sont tellement intériorisés dans ma pratique et dans mes attitudes qu'ils me paraissent venir de moi.

Sur ce chemin d'expérience, je peux affirmer que l'entretien d'explicitation m'a aidée à mettre en place une pratique en cohérence avec mes intentions professionnelles, mais il permet aussi l'émergence de nouveaux phénomènes qui restent à étudier dans le champ de nouvelles recherches. Quelle est cette qualité de silence qui s'installe en début d'entretien d'explicitation en classe ? Que se passe-t-il quand l'étudiant découvre sa pensée privée[72] devant un groupe ? Ou, comment fonctionne la médiation du professeur questionneur ? Ou encore, quel est le statut de ces micro-opérations sensorielles que l'on découvre en fragmentant l'activité mathématique[73] ? Et enfin, quel rôle joue l'intersubjectivité dans la construction des savoirs mathématiques[74] ?

---

71 Ce point est développé plus longuement dans l'article "Ethique et explicitation. En passant par l'EDE", *Bulletin du GREX n°12*, décembre 1995.

72 Cf. Glossaire : Pensée privée.

73 Travail en cours au séminaire du GREX.

74 Travail en cours au GECO.

# Chapitre 2

# Mettre en mots sa pratique sportive

Claudine Martinez*

**Ce chapitre expose à l'aide d'exemples, mes façons actuelles d'intégrer les données de l'entretien d'explicitation dans ma pratique d'enseignante en EPS, alors que je suis depuis longtemps engagée dans une démarche d'évaluation formatrice.**

**Installer les élèves dans une attitude de retour réflexif sur leur pratique, n'est-ce pas là une voie originale, mais nécessaire à notre discipline ? L'entretien d'explicitation permet beaucoup plus que le retour réflexif puisqu'avec l'acte réfléchissant les élèves et l'enseignant peuvent accéder à des informations pré-réfléchies sur le vécu de l'action. Une telle stratégie d'enseignement-apprentissage concilie l'optimisation des apprentissages moteurs et la construction de savoirs, tout en respectant la spécificité de notre discipline.**

**Toutefois, les techniques de l'entretien d'explicitation avec ses savoirs-faire, ses attitudes, sont totalement opposés à celles qui sont spontanément mobilisées. Elles nécessitent également de dépasser des difficultés et des obstacles qui surgissent au début de leur mise en œuvre. Les retombées, tant au niveau de la classe qu'au niveau personnel sont incitatrices à la poursuite de l'aventure.**

Entre le moment où le sujet vit ce qu'il vit, comme il le vit et le moment où il en parle, que restitue-t-il ? Qu'est-ce qui reste dans l'oubli ? N'y a-t-il pas là, un espace, un temps, une porte qui reste fermée sur certaines facettes du vécu ? De nombreuses informations restent inexplorées, inexploitées, et ne reviennent pas à la conscience du sujet alors qu'elles étaient actives dans la situation de vie. Les techniques de l'entretien d'explicitation font apparaître des éléments jusqu'à présent insoupçonnés et qui mettent en lumière l'inadaptation de modalités de fonctionnements spontanés comme le questionnement. Bien sûr, questionner n'est pas nouveau, mais je voudrais montrer, à partir d'exemples vécus dans des séances d'Education Physique et Sportive comment les manières de questionner influencent le type de réponses que nous obtenons et comment l'entretien d'explicitation s'inscrit dans ma pratique professionnelle.

L'entretien d'explicitation est une sorte de boîte à outils magique. Il m'a permis de découvrir et de pénétrer ce *no man's land*, cet espace de parole inédit. Il faut bien le constater, cet espace est occulté dans les pratiques de questionnement habituelles, aussi bien dans les pratiques d'enseignement que dans les pratiques de recherche en enseignement. D'ordinaire, il est demandé au sujet d'expliquer ce qu'il a fait, soit dans une communication directe (*explique-moi... pourquoi as-tu fais cela ?...)*, soit dans un questionnaire écrit. Ces pratiques courantes s'appuient sur le postulat que le sujet peut passer directement d'un vécu antérieur à une réflexion rationnelle sur ce vécu. Or, Piaget voici un certain temps, a décrit les différentes étapes du processus de conceptualisation à partir de l'action… Il montre comment, et par quel processus, le sujet va passer de l'action vécue à l'action représentée, et de l'action représentée à la réflexion sur celle-ci (troisième niveau d'abstraction). Donc en nous référant à Piaget, nous avons constaté que le vécu n'est pas totalement disponible au plan de la conscience réfléchie. En

---

* Claudine Martinez, professeur agrégée en EPS, enseignait à la Faculté des Sciences du Sport et de l'EPS à Montpellier. Grâce aux "stages Maurice Baquet" à Sète, impulsés par Robert Mérand (présence de 1968 à 1986), elle s'est prise au piège de l'innovation pédagogique et s'est faite contaminée par le virus de la démarche réflexive. D'abord focalisée sur un travail de didactique de la natation dans une optique constructiviste, elle s'est ensuite intéressée à la genèse de la compétence pédagogique chez de jeunes enseignants novices en EPS et a abouti à une thèse qu'elle a soutenue en janvier 1993. Elle s'intéresse aussi dans le même sens au fonctionnement des formateurs. L'entretien d'explicitation lui permet de poursuivre toutes ces pistes de façon inédite et de s'engager davantage sur le terrain de la recherche selon une approche qualitative et clinique.

conséquence les réponses des élèves aux questions restent souvent brèves et générales ("*je ne sais pas...)* et ne permettent pas à l'enseignant de proposer des solutions aux élèves.

Professeur d'EPS à l'Université, mon terrain d'exploration comprend aussi bien l'enseignement de pratiques physiques (natation, athlétisme, danse...) à des étudiants que des enseignements théoriques pour la préparation au métier d'enseignant et aux concours professionnels (CAPEPS, agrégation). Comme la démarche inductive tient une grande place dans le travail de réflexion théorique, je suis sans cesse interpellée par les relations pratique-théorie et théorie-pratique.

L'entretien d'explicitation est arrivé, je dirais, "à point" pour moi, dans mon itinéraire personnel d'enseignante. Après m'être nourrie des travaux sur l'évaluation formative et formatrice avec l'équipe d'Aix-en-Provence (Nunziati, Bonniol) à laquelle participait P. Vermersch[75], j'ai eu la chance d'être sollicitée par ce dernier pour participer à son premier groupe de travail national sur l'Entretien d'Explicitation. L'évaluation formatrice cherche à favoriser le retour réflexif de l'élève sur sa démarche et à stimuler ses propres boucles de régulation, mais sa mise en œuvre me laissait insatisfaite. L'entretien d'explicitation me fait pénétrer dans ce *no man's land*, que je situe entre le "faire" et l'activité mentale de recherche de rationalisation de ce "faire". Il me permet d'aller beaucoup plus loin dans la stimulation des processus de l'élève.

Grâce au travail réalisé dans le cadre du GREX[76], j'ai découvert de nouveaux possibles, même si bien d'autres restent encore à inventer. Quels sont-ils ? Quels obstacles faut-il vaincre pour y accéder ? Dans quelles conditions les pratiques de l'explicitation sont-elles envisageables? Voilà quelques questions qui me mobilisent dans ce chapitre. Je vais tenter d'y répondre à l'aide d'exemples prélevés dans le quotidien de mes enseignements ou de celui de collègues impliqués dans un groupe de travail local[77].

# 1. Pour comprendre ma démarche en EPS

En EPS, le vécu de l'élève est en dominante, un vécu physique, corporel. L'élève expérimente son corps dans ses interactions avec le monde tel que l'enseignant peut l'aménager grâce aux situations pédagogiques qu'il lui propose. L'élève est à la fois sujet et objet. Sujet, avec ses intentions, ses représentations, ses croyances, les décisions qu'il prend etc. ; objet, car il découvre son corps à partir des expériences qu'il vit dans la confrontation aux activités sportives (APS). S'il est guidé, il va à l'aide de nombreux effets, identifier, prendre conscience de propriétés de son organisme, de son corps physique, de sa motricité. En retour, ces "prises de connaissance"[78] lui ouvrent l'accès à de nouvelles possibilités d'action et donc à des modifications de ses habiletés motrices et de ses représentations.

Nous avons l'habitude de dire en EPS que les APS ne sont que le support de l'enseignement. Par APS (handball, athlétisme, natation ...), il faut entendre un ensemble de règles, de contraintes motrices, de dispositifs matériels. Cet ensemble est objet d'ajustement, de transposition de la part de l'enseignant, en fonction de ses finalités/objectifs, du public des élèves et du contexte de l'école.

Au départ, le vécu physique ou moteur de l'élève est très global. Au-delà du résultat obtenu, de la performance, c'est d'abord un ressenti organique qui est premier. Il se manifeste par des sensations positives (agréables, de bien-être) ou négatives (désagréables, pénibles, douloureuses) :"*c'est super, je*

---

75 Universités d'été sur l'évaluation formatrice à Marseille entre 1986 et 1989.

76 Cf. Glossaire.

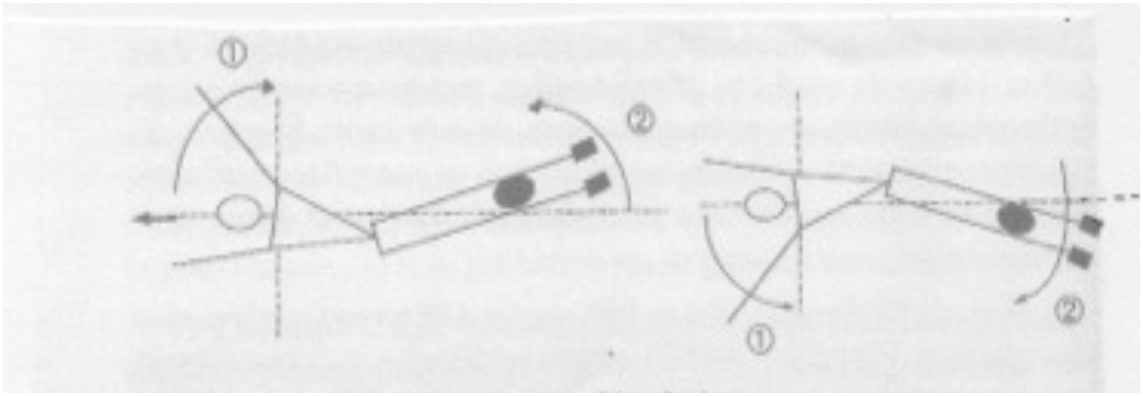
77 Je remercie au passage plus particulièrement Jean-Marc Sanchez, Françoise Milhaud, Louis Sabbatino et Francis Gras, impliqués dans ce groupe local MAFPEN qu'était le GRAF (Groupe de recherche-Action pour la Formation des enseignants en STAPS).

78 Piaget J., *La prise de conscience*, 1974 a, p. 279-282 : *Réussir et Comprendre*, 1974 b, Piaget parle de "prise de connaissance" pour désigner le processus relatif aux objets avec lesquels le sujet agit (processus d'extériorisation), et de "prise de conscience" pour ce qui est relatif à l'action propre du sujet (processus d'intériorisation). Ces deux processus interagissent et constituent le processus plus général de conceptualisation.

*recommence!....; je me fatigue vite...; je suis essoufflé...; j'ai un point de côté...; j'ai pris de l'eau dans le nez...; j'ai mal aux bras etc*."

Mais le ressenti, c'est de façon indifférenciée, le ressenti lié aux actions du sujet comme celui relatif aux effets produits par les actions initiales. Par exemple, voici une situation pour faire différencier les actions et leurs effets et amener à un ajustement des actions elles-mêmes :

> Des élèves nagent sur le dos avec un flotteur entre les jambes. Leurs actions de bras alternées pour se faire avancer, sont très latérales par rapport au grand axe du corps. De fait, elles déséquilibrent le corps latéralement et provoque des oscillations du bassin et des jambes de part et d'autre du grand axe du corps.
>
> Les élèves perçoivent à la fois des informations tactiles et kinesthésiques de leurs actions de bras (actions volontaires), mais aussi de leurs actions de jambes, sorte de balayage latéral. Ce balayage est une réaction de rééquilibration des actions très latérales et alternées des bras. Ce phénomène d'origine bio mécanique n'est pas forcément connu des élèves (savoir déclaratif). Ils ne font pas la différence entre ces deux types d'action -actions motrices volontaires (les bras) et actions de ré équilibration automatiques (bassin, jambes). De plus, la perception de ces informations sur leur corps dans l'eau résulte d'une éducation qui est actuellement loin d'être évidente. Donc toutes ces informations sensorielles ne sont pas forcément conscientes, et amener l'élève à réguler à partir de cette perception l'est encore moins.




*Vue de dessus*

> Faire mettre en mots aux élèves ce ressenti très global, opaque comme dirait Vermersch, c'est leur permettre d'abord d'en prendre conscience[79], puis dans un autre temps (niveau de l'abstraction réfléchie) leur faire différencier ce qui est "cause" et ce qui est "effet", donc leur faire construire cette relation causale entre les deux types de mouvements alors qu'ils les perçoivent presque simultanément, du fait du caractère cyclique de la nage. Qu'est-ce qui commence et qu'est-ce qui n'est qu'une réaction à... du fait de l'organisme ou des lois de la motricité ?

79 Cf. Glossaire : Conscience et prise de conscience.

Le schéma théorique du processus général de conceptualisation que Piaget a décrit[80] me guide pour coder les réponses des élèves ainsi que pour guider mes propres interventions ou mes relances lors des questionnements.

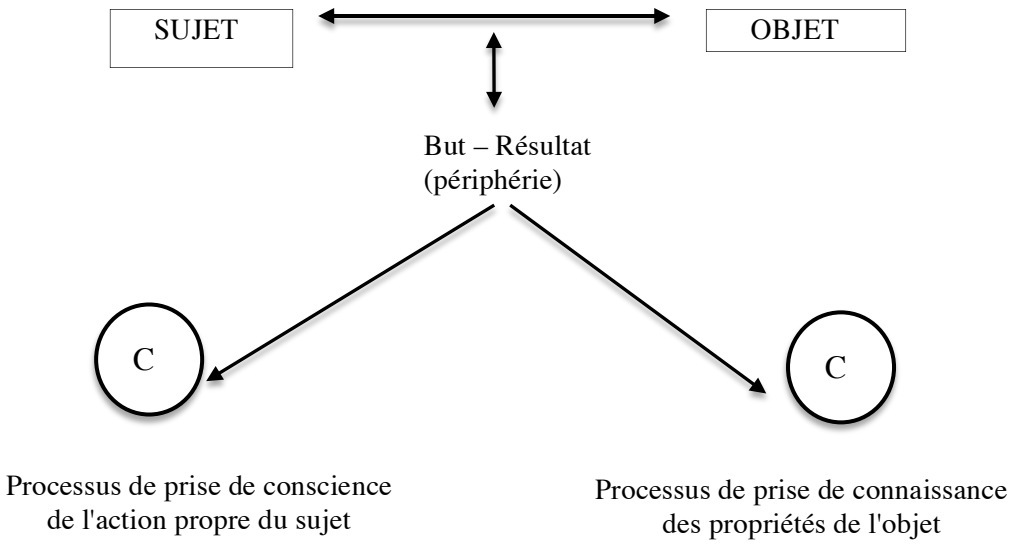



*Schéma du processus de conceptualisation selon Piaget (1974 a)*

Alors, comment aider, guider les élèves:
- à passer de la non-perception de certains effets produits sur leur corps à leur perception (prise de conscience) ?
- à attribuer du sens à ces informations perçues (connaissances relatives au corps mécanique, au corps organique, à la motricité etc… en relation avec le milieu physique dans lequel ils interagissent) ?
- à ajuster, modifier les moyens mis en œuvre, c'est-à-dire leurs façons de faire, entraînant ainsi une modification des effets produits ?

Pour parler en termes piagétiens, comment faire pour les aider à passer de la périphérie, ce qui est le plus directement accessible de façon spontanée, à savoir les but et les résultats (effets produits), vers des régions plus centrales de l'objet (propriétés plus éloignées de la perception immédiate) et de l'action propre du sujet. Cette construction de savoirs à partir de l'action offre en retour de nouvelles possibilités aux élèves : celle d'anticiper (planification) et celle de réguler (ajustements de leurs moyens d'action).

Je vous propose un exemple en natation pour illustrer ces réflexions :

Pour flotter sans difficultés dans le milieu aquatique, il s'agit d'abord de faire construire deux propriétés du corps, qui sont contraires aux représentations spontanées du "bon terrien" et qui organisent les comportements de l'acteur débutant. Ce n'est qu'une fois ces deux propriétés identifiées par des expériences corporelles dans l'eau, que ses actions pourront être adaptées dans le nouveau milieu aquatique.

---

[80] Cf. la note 78.

| Prise de conscience de l'action propre.<br>Processus d'intériorisation. | Prise de connaissance de l'objet.<br>Processus d'extériorisation. |
|---|---|
| I. si je lâche tout appui, toute relation au monde solide, | … mon corps ne tombe pas, mais :<br>1. il flotte dans certaines conditions,<br>2. dans une position presque verticale, les jambes vers le fond, et la surface de l'eau au niveau du front. |
| II. si j'immerge mes orifices (nez, bouche ouverte, oreilles) | mon corps ne se remplit pas. Ses limites ne sont pas celles que je crois : lèvres, narines... mais la gorge... |

En EPS il s'agit d'abord, de permettre aux élèves de faire des expériences motrices dans des situations favorisantes (*descendre au fond de l'eau, puis de plus en plus vite… pour éprouver les effets de la Poussée d'Archimède*[81]*),* puis de susciter les prises de connaissance et les prises de conscience correspondantes (cf. le tableau ci-dessus). En ce sens le retour réflexif, réfléchissant[82] pour être plus précis, est pour moi constitutif de notre discipline. Dans le contexte français actuel des collèges et lycées, la discipline EPS a encore des difficultés pour bénéficier des conditions minimales nécessaires à son enseignement (en horaires, en installations, en matériel). Faire de l'EPS est coûteux et demande des conditions différentes de celles de la plupart des autres disciplines. Si l'apprentissage des mathématiques est possible avec des élèves assis dans une salle de classe devant un tableau noir avec quelques documents, il n'en va pas ainsi en EPS. Aussi parler de retour réflexif comme partie intégrante de la discipline, a aujourd'hui quelque chose d'intempestif. Les cours sont souvent réduits à une portion congrue du fait de l'intégration dans les horaires des déplacements ainsi que du déshabillage et du rhabillage des élèves!

## 2. Difficultés, obstacles rencontrés

Aborder, pénétrer cet espace entre le "faire" et le "représenté", ne peut s'accomplir que lorsque j'interagis avec mes élèves. L'activité propre de chacun est donc sollicitée. Cet espace de parole étant inédit, les pratiques d'enseignement-apprentissage utilisant ce nouvel outil sont encore inhabituelles et les comportements de chacun s'en trouvent forcément modifiés, remis en cause. Aussi, avant de présenter quelques avancées, je voudrais faire part de quelques difficultés et de quelques obstacles rencontrés, précisément dans la mise en œuvre de cette démarche de questionnement, parce qu'ils en gênent les effets. L'acte d'enseignement lie les différents acteurs de telle façon qu'il m'est impossible de dissocier les difficultés et les obstacles rencontrés chez l'enseignant et chez ses élèves.

### 2. 1. Un questionnement de l'enseignant différent du questionnement spontané : Impasse ou nouveau départ ?

Une première avancée fut pour moi la possibilité d'aller au-delà de certaines réponses des élèves, du type : "*Mme, je n'y arrive pas… Je ne sais pas le faire… Je ne comprends pas… je ne vois pas…. je n' sais pas… Je n'y comprends rien… ça ne va pas…*"

Il y a quelques temps de cela, je ne savais pas trop comment aider les élèves qui me donnaient ce type de réponses. Comme si ce qu'ils me disaient constituait une réalité. Je ne voyais pas d'autre voie que

81 Film de Raymond Catteau, 1978, Digne, Dingue, D'eau, INSEP et le mémento natation CPS/FSGT aux éditions Sport et Plein Air. 1978

82 Cf. Glossaire : Réfléchissant, Réfléchissement.

celle de les encourager à refaire, à réessayer ou bien encore à me montrer afin de faire moi-même, un diagnostic de leur difficulté. Je restais, en quelque sorte, à la porte de ce nouvel espace d'investigation.

J'étais loin d'imaginer que ces réponses étaient surtout dues au type de questions posées : "*Pourquoi as-tu fais comme cela ? Explique-moi ce qui s'est passé ? Dis-moi pourquoi tu as fait cela ? etc...*"

Car ce type de questionnement part du postulat, déjà souligné dans l'introduction, que les élèves disposent d'emblée des données de leur vécu et peuvent y réfléchir ou les analyser aussitôt. Or deux étapes indispensables, se situent entre le moment du vécu et le moment de la réflexion sur ce vécu, et sont ainsi ignorées.

Je me réfère aux travaux de Piaget (1974) repris par Vermersch[83]. Avant que le vécu ne devienne un objet de réflexion possible, encore faut-il permettre :

- qu'un premier réfléchissement s'opère du vécu au représenté, conduisant au premier niveau d'abstraction. Il traduit la reconstruction de ce qui s'est passé dans l'action, au plan de la représentation (le vécu représenté).

"*L'action étant une connaissance autonome*", le réfléchissement "*ne consiste pas en un simple éclairage,... mais en une reconstruction aussi laborieuse que si elle ne correspondait à rien de déjà connu pour le sujet lui-même...*[84]".

- la phase de thématisation. Celle-ci est possible par la mise en mots (le vécu thématisé). Elle correspond à une restitution verbale, aussi fine que possible, de ce qui fut vécu.

Or le questionnement habituel, spontané, opère comme si ce mécanisme était automatique.

J'ai donc appris à poser d'autres questions afin d'aller chercher l'information qui reste masquée derrière les premières formulations du type des précédentes, par exemple : "*Et quand tu n'y arrives pas, que fais-tu...? et quand tu ne sais pas le faire, que fais-tu précisément dans ce cas là...? et quand tu ne comprends pas, qu'est-ce que tu comprends...? quand tu ne vois pas comment faire, que vois-tu...? quand tu ne sais pas, que sais-tu ? etc*."

Ce type de questions qui peuvent, dans un premier temps paraître étranges, m'ont toujours permis d'obtenir des réponses. L'élève entend à travers cette phrase, un double message de la part de l'enseignant. La première partie de la phrase signifie à l'élève, qu'il enregistre sa difficulté, la deuxième partie ou question proprement dite l'autorise à dire ce qui s'est effectivement passé pour lui, indépendamment de toute norme et de toute réponse attendue. Donc, au lieu de nous trouver dans une sorte d'impasse, c'est un nouveau démarrage qui se produit vers quelque chose, que ni l'un ni l'autre ne connaît.

La mise en mots par l'élève de ce qu'il a vécu, de la façon dont les choses se sont passées pour lui, n'apporte apparemment rien de nouveau (au sens d'explications). Cela peut sembler du temps perdu aux enseignants ! **C'est pourtant là une étape essentielle**. Elle est nécessaire au processus de conceptualisation du sujet pour lui permettre ensuite d'exercer sa réflexion, son activité rationnelle (troisième niveau d'abstraction) sur ces matériaux dont il ne peut disposer, sans le travail de ce passage, de ce réfléchissement du plan de l'action à celui de sa représentation. Cette mise en mots lui permet donc de s'auto-informer dans la mesure où ce qu'il dit, constitue une révélation. C'est un fait : nous n'avons pas conscience de tout ce qui se passe dans l'action.

## 2. 2 Comment exploiter "des réponses tellement pauvres et générales "?

"*A quoi sert de questionner les élèves, leurs réponses sont tellement pauvres et tellement générales, on ne peut rien en faire !*" Voilà une remarque classique que j'entends dans les formations.

Il est vrai que les réponses des élèves sont dans un premier temps, faites de généralités. Elles ne sont pas, dans ce cas, spécifiques d'une situation singulière et renvoient à une classe ou une catégorie de situations.

Voici un extrait de protocole réalisé avec des élèves de terminales en gymnastique au sol. Il montre qu'il est facilement possible de parvenir à des réponses plus intéressantes et exploitables.

---

83 Vermersch P., 1994, L'entretien d'explicitation, Paris, ESF éditeur, p. 80.

84 Piaget : 1974 a, p. 268.

Il s'agissait d'une évaluation qui comptait pour la note de contrôle en cours de formation pour le bac. Le collègue demandait aux élèves de répondre, après leur réalisation gymnique, aux questions suivantes:

"*Comment analyses-tu ta prestation d'un point de vue critique ?*

*Que faut-il renforcer ? Que faut-il modifier ?*"

Ces questions visaient d'une part à évaluer certaines connaissances, d'autre part à optimiser les réalisations des élèves en suscitant un retour réflexif sur leur prestation.

La formulation des questions renvoie aux remarques faites précédemment. Elles supposent là aussi que les élèves disposent mentalement des informations relatives à leur réalisation et qu'ils peuvent greffer sur elles une réflexion de type rationnel, explicatif.

Voici, pour exemple, les premières réponses de deux de ces élèves:

- pour Anne : "*Rien n'a marché.... je n'avais pas d'énergie... je me suis sentie déséquilibrée*";

- pour Delphine : "*Aucune figure n'est au point, c'est de l'à peu près... aucune figure n'est bien*".

Ce sont les réponses que l'on obtient habituellement des élèves. Elles présentent trois caractéristiques :

- elles sont formulées à la forme négative : "*ne... pas; n'... point*" ou en termes d'omission. Elles font référence de façon implicite à des normes, aux bonnes réponses attendues.

- ce sont des jugements de valeur : "*rien n'a marché; c'est de l'à peu près; ... rien n'est bien*".

- elles ne donnent pas d'informations sur la réalité de ce que les élèves ont fait. Les termes sont très généraux : "*énergie; pas marché; déséquilibrée; à peu près*".

En allant plus loin dans le questionnement, le collègue parvient à obtenir des informations plus précises. Voici les moments de ce dialogue :

| | |
|---|---|
| "*Rien n'a marché...* | Jugement global. |
| *Je n'avais pas d'énergie, je me suis sentie déséquilibrée* | Termes généraux relatif à son action, à la forme négative. |
| *Je n'arrivais pas à…, je n'ai pas pu... , j'avais l'impression...*" | Toujours en termes négatifs, exprimant un écart à des normes. |

Suivent 4 à 5 phrases de commentaires, d'opinions :

| | |
|---|---|
| "*Comme je ne suis pas à l'aise, **je dois penser** à ce que je fais et je suis **surprise par l'élément gymnique** qui arrive...* | Elle commence à dépasser les négations pour dire ce qui se passe pour elle. Il aurait été intéressant de relancer encore, pour en savoir plus sur :<br>- ce à quoi elle pense, quand elle pense à ce qu'elle fait...<br>- quand elle est surprise....<br>- quand elle a l'impression de se casser la figure... |
| *À la fin, j'avais l'impression de me casser la figure*"**.** | |

Les réponses des élèves qui sont considérées comme pauvres résultent à la fois, du fonctionnement des élèves installés dans leur statut d'élève, dans les rapports classiques de l'enseignement et du questionnement spontané des enseignants qui ne savent pas qu'ils peuvent aller chercher de l'information précise derrière ces généralités, ni comment aller la chercher. Voici un autre exemple qui montre comment il est possible de faire passer l'élève d'une formulation générale à des informations plus précises :

En travaillant avec Aude sur sa brasse dissymétrique:

Aude: *Avec le pied gauche**, je me sens mal** ; je me sens mieux avec le pied droit, mais je n'avance pas.*

Pr: *et quand tu te sens mal, que sens-tu ?*

Aude: *je me sens **déséquilibrée**,*

Pr: *OK, et quand tu te sens déséquilibrée, qu'est-ce qui se passe pour toi, à ce moment là?*

Aude: ***je sens mon pied qui part à l'extérieur et je me sens basculer**.*

Ces informations vont permettre à l'élève, d'identifier ce qui provoque la dissymétrie de sa nage de brasse, première étape vers sa résolution active de ce problème.

## 2.3 Une conception de l'apprentissage qui se démarque de celle du positivisme.

Habituellement, il suffit au professeur d'EPS d'observer les réponses motrices de ses élèves pour intervenir. Il modifie la tâche ou l'un de ses paramètres, fait un feed-back à l'élève comme: "*pousse sur tes jambes... ne baisse pas la tête au moment où... ne joue pas tout seul... fais des passes... prends un pas d'élan de plus...etc...*" ou lui pose une question.

Pourquoi questionner au-delà de ce qui est directement perceptible ? Observateur extérieur, l'enseignant dispose d'emblée du déroulement visuel de la réalisation motrice de ses élèves. Il voit des écarts entre les comportements moteurs réalisés devant lui et les images, qu'il a en tête des comportements moteurs de la bonne réponse. Dans la vie de la classe, l'enseignant éprouve plus ou moins fortement les pressions temporelles et affectives. Aussi est-il classique qu'il réagisse de suite par une consigne. La plupart du temps, il énonce ce que l'élève a fait et qui s'écarte de la bonne réponse (*ne baisse pas la tête au moment où...)* ou lui dit ce qu'il devrait faire pour que ce soit bien (*pousse sur tes jambes...)*.

Sa posture d'observation est organisée par l'évaluation des écarts entre ce que l'élève fait et la bonne réponse, celle qui montre que l'objectif est atteint. En conséquence, il cherche à réduire ces écarts directement, éventuellement en utilisant des questionnements. Des recherches récentes en enseignement témoignent du fait que le questionnement des enseignants reste une procédure peu utilisée dans les *feed-backs* [85].

Cette logique de fonctionnement de l'enseignant reste assez proche de ce Piaget qualifie de "périphérique", dans la mesure où il opère le moins de détours possibles pour atteindre ses buts : que les élèves arrivent le plus vite possible aux bonnes réponses. De ce fait, il occulte totalement l'activité propre des élèves et les réduit à n'être que des machines enregistreuses et reproductrices. C'est le même fonctionnement que celui du jeune enfant qui joue pour la première fois, sur un plan d'eau avec son bateau à voile[86]. Il agit spontanément, ignorant encore des propriétés propres de son bateau, les réactions de la voile à l'intensité et à la direction du vent, mais aussi les réactions du gouvernail aux courants, aux effets de l'eau. Il exerce une poussée avec sa main sur l'arrière de son bateau -action propre du sujet directement orientée par le but à atteindre - vers son but, l'endroit qu'il souhaite lui voir atteindre.

---

85 Siedentop D., *Apprendre à enseigner l'éducation physique*, Montréal, Paris, Casablanca, Gaëtan Morin, 1994.

86 Piaget, 1974 b.

Cette logique de fonctionnement est très ancrée dans notre profession. Le système but- moyens-résultats prend les contenus suivants :

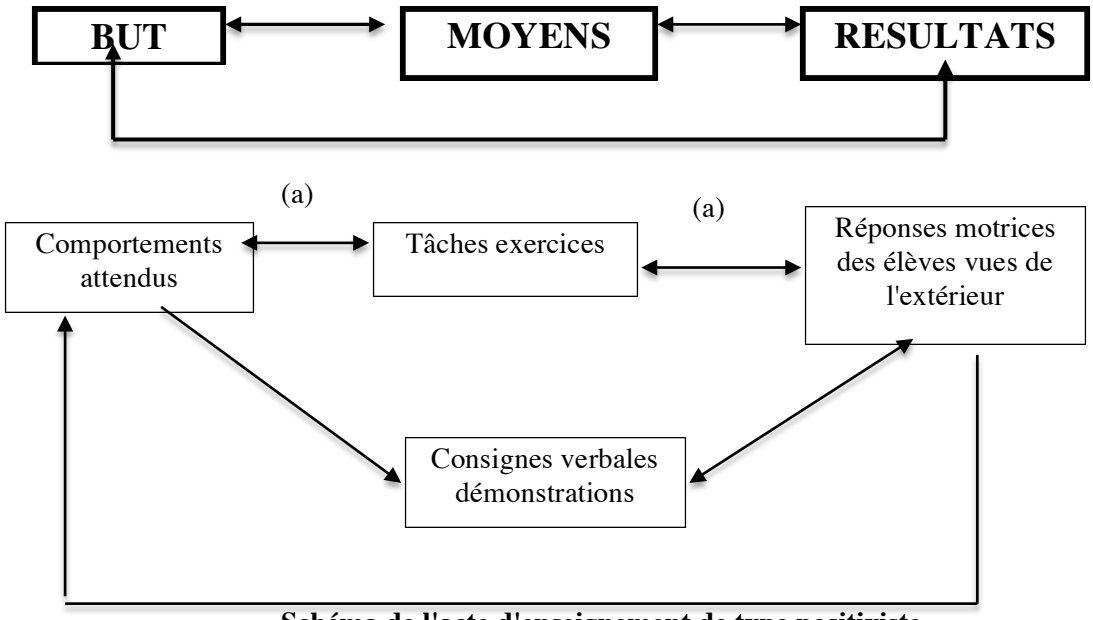



**Schéma de l'acte d'enseignement de type positiviste**

Ce fonctionnement de type positiviste ne convient plus, pour la mise en œuvre d'une démarche d'évaluation formatrice. Me limiter aux observations extérieures du "corps en mouvement" ne me permet pas de faire réussir un élève en difficulté ou en échec. En plus de ces informations, j'ai besoin d'accéder à ce qui fait agir le sujet, donc à son vécu subjectif du moment (selon les cas, à son projet, son but d'action immédiat, à ses représentations en action, à ses croyances, ses peurs, à ses perceptions ou absence de perception etc...). Les verbalisations que j'obtiens me permettent alors de faire des hypothèses et donc des propositions pour l'aider.

Voici deux exemples qui montrent combien il est illusoire de se limiter aux seuls comportements moteurs observables et d'occulter ce qui se passe dans la "boîte noire" de l'élève :

- Lors d'un enseignement en natation, j'observe un étudiant qui fait un battement de jambes peu orthodoxe, en dos crawlé: un pédalage des jambes comme celui du vélo, avec flexion marquée des genoux qui sortent de l'eau. Cette modalité le freine autant qu'elle le propulse. Il y a quelques temps de cela, je lui aurais donné une consigne comme "ne sors pas tes genoux de l'eau" pour amener une modification de son action.

Voici la séquence qui suivit : "*Laurent, peux-tu me dire ce que tu es en train de faire?*" (question sur sa conduite). Je m'informe d'abord sur ses buts d'action en cours. Puis, je comprends dans ses réponses, qu'il cherche à ajuster ses façons de faire dans le virage en dos, et qu'en conséquence la vitesse d'approche n'a pas d'importance et qu'il ne s'intéresse pas à ce moment là, à ses actions de jambes. Je ravale donc ma salive et garde une intervention possible sur ce point pour plus tard.

- En Hand-ball, avec une classe de 4ème :

Après une séquence de travail technique sur le tir au but, Romain manque un tir, son ballon passe au-dessus de la cage des buts. Quelque temps plus tôt, le collègue concerné l'aurait traité de "Caramel" et lui aurait reprécisé certaines consignes techniques. Ce jour-là, il l'appelle et le questionne sur ce qui s'est passé pour lui dans ce tir. Le collègue était persuadé que Romain l'avait manqué pour des raisons techniques dans son rapport au goal. Or Romain lui dit :

R : "*Avant le tir, Curvillier a sauté, il est passé à côté et j'ai été gêné.*

Le prof: *Si Curvillier n'avait pas été là, aurais-tu réussi ton tir ?*

R : *Oui, car il m'a gêné, il a une drôle de façon de m'appeler. Comme je suis d'origine anglaise, il m'appelle "Rosbeef" et ça me gêne!..."*

Le diagnostic n'a effectivement rien à voir avec l'analyse de la seule réponse motrice du tir manqué.

Dans ces deux cas, le comportement moteur n'a de sens que rapporté au projet de l'élève, à la subjectivité du moment vécu, donc intégré à la totalité de sa conduite.

- Qu'est-il en train de faire ?
- Que recherche-t-il ?
- Comment intériorise-t-il ce qui se passe ? etc...

Seul le questionnement permet d'accéder à ces données non directement accessibles.

## 2.4 Un renversement du rapport au savoir.

Les élèves ne sont pas habitués à ce type de questionnement. Ils sont en général bien installés dans leur rôle d'élève selon lequel, quand un professeur questionne, ils se doivent de montrer qu'ils savent, de réciter ce qu'on leur a appris. C'est le professeur qui est le détenteur du savoir. Donc offrir à l'élève un espace de parole, où il ne récite pas ce qu'on lui a appris, mais où il se sent autorisé à dire ce qui s'est passé pour lui, comme cela s'est passé et rien de plus, voilà qui est inhabituel ! Encore plus inhabituel peut-être le fait que le professeur attend de l'élève des informations qui vont lui permettre d'orienter la suite de la remédiation. Il arrive même souvent que, grâce au questionnement, l'élève trouve seul comment poursuivre, du fait d'une prise de conscience produite par l'explicitation. Ce qui n'avait jusqu'à présent aucune valeur aux yeux de l'élève devient important, fonctionnel pour le professeur, nécessaire à son intervention, à la poursuite de la remédiation. Il n'est donc pas surprenant que certains de mes étudiants soient d'abord déroutés et ne puissent entrer d'emblée dans ce type d'interaction.

Pour être réglementaire la brasse doit être symétrique. Or chez Marie, ses deux actions de jambes ne sont pas identiques. Après une séquence de nage, où j'essaie de guider son activité perceptive afin de l'aider à repérer certaines sensations des pressions de l'eau sur ses jambes à des moments précis, je la questionne sur ce qu'elle vient de faire et sur ses sensations. Pour moi, ces perceptions sont nécessaires pour qu'elle puisse d'elle-même opérer certaines régulations. A chacune de mes questions, elle esquive et me renvoie du savoir déclaratif "*il faut que... mes jambes ne sont pas...*". Elle fait sans cesse référence à des normes. Je n'arrive pas à obtenir qu'elle me parle précisément de ses action et de ce qu'elle a senti. J'abandonne et un long moment après, elle revient sur notre échange et s'exclame: "*Ah! C'est ça que vous voulez que je vous dise ? Vous voulez seulement que je vous dise ce que j'ai fait! Ce n'est que ça!*"

Marie, installée dans le rapport habituel professeur-élève, ne pouvait entendre ma demande. Ses expressions "*seulement... ce n'est que ça*" sont significatives de ses hiérarchies.

Dans le cas de ma discipline, le savoir-faire est considéré comme premier. Premier au sens de fondement mais aussi de fondateur. Si le processus de conceptualisation tel que Piaget l'a expliqué et illustré[87], permet la construction de savoirs et constitue en retour une nouvelle aide à l'action, il devient essentiel dans cette discipline qu'est l'EPS, pour éduquer les élèves au retour réflexif sur leurs actions et leurs démarches. C'est hélas, dans le contexte scolaire et universitaire actuel, assez peu usité. Je me suis trouvée confrontée à de "bons élèves" sortant du second degré et qui avaient totalement intériorisé le modèle du rapport au savoir selon lequel, il faut d'abord apprendre, comprendre de la théorie par la voie symbolique[88] pour ensuite seulement la mettre en œuvre dans la pratique (démarche déductive). Ce modèle dominant des rapports théorie-pratique nuit aux progrès des élèves. Ils ne sont pas attentifs aux informations immédiates qu'ils peuvent prendre dans les rapports de leur corps au milieu. Ils cherchent à conformer leurs actions à une représentation de ce qu'il faut qu'ils fassent. Cette posture mentale empêche une prise d'informations dans "l'ici et maintenant". Ce type de rapport

---

87 Cf. la note 4.

88 Malglaive G., Weber A., "Théorie et pratique, approche critique de l'alternance en pédagogie", *Revue française de pédagogie*, 61, 1982, P. 17-27.1982)

théorie-pratique demande beaucoup de temps pour être modifié, d'autant plus qu'il est actuellement dominant.

# 3. Quelques avancées avec l'explicitation

Dans la partie précédente, je me suis arrêtée sur les difficultés, les premiers obstacles rencontrés pour que les élèves comme l'enseignant, s'habituent à une démarche de retour réflexif. Ces préludes à l'utilisation des techniques de l'entretien d'explicitation me permettent maintenant de présenter quelques avancées importantes pour la pratique de l'enseignement de l'EPS lorsque les conditions minimales sont réunies.

## 3. 1 Le questionnement d'explicitation : accéder à du "non connu".

Beaucoup de collègues, qui n'ont pas fait l'expérience de l'explicitation, pensent inconcevable de poser aux élèves des questions dont ils n'auraient pas déjà les réponses. Questionner ne serait alors qu'une procédure pour rendre l'élève plus actif et lui permettre de reconstruire par lui-même des choses déjà connues.

Avec les techniques du questionnement d'explicitation, l'enseignant ignore les réponses possibles de l'élève. Il affronte donc, réellement l'inconnu.

Quand je questionne un élève, je cherche à faire venir de l'information dont il est le seul détenteur puisqu'elle renvoie à son vécu singulier. Les relances ne sont possibles qu'à partir de ce qu'il me dit. Il me fournit des matériaux que j'accueille et exploite dans la suite du questionnement.

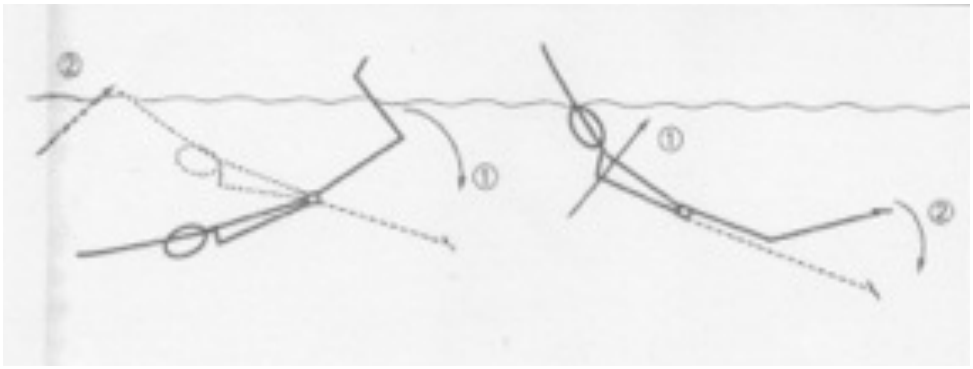
Voici un exemple, au cours d'un exercice d'ondulation dans l'eau au début de l'apprentissage du papillon.

Pr: "*dans l'exercice que tu es en train de faire... au moment où tu remontes vers la surface, est-ce que tu sens ce qui se passe là, au niveau de tes jambes ?*

Elève: *oui, elles fléchissent !*

Prof: *tu sens qu'elles fléchissent ?*

Elève: *oui, parce que si je ne les fléchis pas, je sens que je ne remonte pas....*"




*A. Appui des jambes sur l'eau, par une flexion volontaire des jambes.*

*B. Appui des jambes sur l'eau du fait de la remontée du haut du corps par extension de la tête.*

Interprétation :

Cet échange m'informe du fait que Jean-Luc n'a pas encore construit la façon pertinente de remonter vers la surface de l'eau avec l'action de la tête.

(A) : Il remonte grâce à une flexion active des jambes. C'est la réponse première, spontanée, qui permet de créer un appui sur l'eau entraînant la remontée du haut du corps à l'avant vers la surface. Mais en conséquence elle bloque l'ondulation naturelle du corps.

(B): Au moment où la tête, par une extension marquée tire le corps vers la surface, les jambes, si elles sont tendues, sont entraînées dans une descente (effet de l'ondulation) et de ce fait, produisent un appui sur l'eau qui accélère la remontée du haut du corps, tout en avançant.

Découvrir réellement les contenus des réponses des élèves, crée de l'incertitude pour l'enseignant et nécessite une attention très grande, une écoute totale. Le suspense est réel. Dans cette situation, je ne peux anticiper ce que l'élève va me dire et donc, déjà, savoir ce que je vais dire ou faire. J'apprends au fur et à mesure et je suis, très souvent, curieuse, impatiente. Cela suppose aussi que j'accepte de pouvoir inventer, analyser dans le feu de l'action.

## 3. 2 Faire le vide dans sa tête : une nouvelle écoute.

Au début de ces expériences, ce type d'écoute ne me fut pas tout de suite évident. Je ne pouvais m'empêcher de formuler des hypothèses avant même que l'élève ait terminé ses propos. Je me créais ainsi des filtres qui orientaient ensuite mon questionnement. En fait, au fur et à mesure que l'élève parlait, le contenu énoncé me renvoyait à des savoirs antérieurs, à des cas déjà vus.

Pour réaliser 800m en crawl, un étudiant est en difficulté dans ses virages culbutes. Il n'arrive pas à expirer par le nez pendant toute la durée de sa culbute. L'eau lui remonte alors dans les sinus et provoque un effet très pénible et perturbateur pour la suite.

Et :" *ça bloque ... je ne parviens à re-souffler que lorsque j'arrive à l'horizontale!*"

Au lieu de faire venir plus d'informations à partir de cette information générale, je me satisfaisais de sa réponse et lui demandais:

P: *et quand tu tournes et que tu n'arrives plus à souffler, est-ce que tu vois tes genoux?*"

Dans ma tête, je fais spontanément l'hypothèse que son problème pourrait être lié à une perte d'orientation du fait des deux rotations sous l'eau. Ma question explore cette hypothèse. Il me faut cinq relances avant d'arrêter de projeter mes hypothèses trop hâtives qui s'avèrent inopérantes. Ces hypothèses m'empêchent de l'écouter réellement, d'entendre ce qu'il me dit de son vécu, de le questionner sans idées préconçues, pour obtenir les informations plus précises et plus fines sur son vécu et la façon dont il le perçoit réellement.

"*Au début (de la roulade) j'arrive à souffler, puis quand... il arrive un certain stade où je suis à peu près... au-milieu, à l'envers... Voilà, bon, là ça bloque, jusqu'à ce que je revienne normalement.*

P: *Et là, tu arrives à re-souffler ?*

Et: *et là, j'arrive à re-souffler.*

P: *donc ce n'est pas que tu manques d'air, tu en as encore. Et, est-ce qu'il y a d'autres choses que tu peux dire, qui se passent à ce moment là?*

Et: *J'ai l'impression que c'est au niveau du nez, que je pourrais souffler par la bouche.*"

Puis, plus tard après un retour à l'action, j'obtiens les informations suivantes :

"*j'arrive à souffler si au lieu de faire une culbute comme une roulade, je pars en vrille. Ce n'est pas génial, mais c'est mieux.... Et au fait, quand je tourne, quand j'arrive la tête en bas, j'entends comme quand on décompresse, quand on fait la manœuvre de Valsalva*[89]*, pour déboucher les oreilles, ça fait pareil, mais ça bloque le nez*".

Cette réponse me déroute et je ne sais pas, à ce moment là, comment lui répondre, ni quel conseil pratique lui donner.

Dans ce cas, je me suis trouvée déroutée. Mon attitude de questionnement et de compréhension était très orientée par mes hypothèses habituelles sur cette difficulté que les étudiants rencontrent très régulièrement. Pour cette raison, j'étais incapable de traiter les informations nouvelles que cet étudiant

89 Il s'agit d'une manœuvre qui consiste à souffler en fermant la bouche et en pinçant le nez pour équilibrer les pressions interne et externe qui s'exercent sur le tympan.

me fournissait. Je ne pouvais les référer à des expériences antérieures. Pratiquant la plongée sous-marine, je connaissais les problèmes de pressions sous l'eau. Dans le cas présent le degré de profondeur joue un rôle essentiel, puisqu'il y arrive mieux quand il vrille, c'est- à dire quand il descend moins profond. A un moment donné, les pressions externe et interne s'équilibrent au niveau de l'oreille interne, et se traduisent par un blocage de l'expiration en cours, cela paraît logique! Sur le moment, j'étais incapable de comprendre ce fait, à cause du type d'écoute qui était le mien (urgence de trouver une solution).

Pour écouter vraiment, accueillir les paroles de l'élève, chercher à comprendre le message qui est le sien et pour cela, effectuer éventuellement quelques relances, il me faut d'abord faire le vide dans ma tête et accepter de suspendre momentanément la recherche de solutions, c'est-à-dire mon propre cours de pensée.

## 3. 3 Du conscientisé vers l'émergence de données pré réfléchies.

Entraîner les élèves à une démarche de retour réflexif est un premier niveau déjà intéressant, mais qui ne constitue qu'un prélude à l'explicitation. En effet, le retour réflexif sur l'action s'appuie la plupart du temps sur des informations déjà conscientisées par le sujet. L'explicitation offre d'autres possibilités. L'explicitation fait pénétrer dans ce que j'ai qualifié de *no man's land*, en permettant à l'élève d'opérer le réfléchissement de données qui étaient restées jusque là à l'état préconscient[90]. Autrement dit, ces données sont vivantes, agissantes dans le déroulement de l'action matérielle, mais le sujet n'en a plus la conscience ensuite. Il n'en dispose pas encore au plan de sa propre pensée. L'exemple suivant illustre une prise de conscience par la seule verbalisation de l'action :

> Ella, étudiante en licence, travaille sa nage de papillon. Sa tête reste trop longtemps redressée au-dessus de la surface de l'eau, ce qui entraîne deux effets négatifs :
>
> - elle empêche la continuité de l'ondulation du corps (base indispensable de tout le reste),
>
> - elle entraîne un redressement du buste d'une certaine durée, ce qui provoque des freinages et gène l'efficacité de l'action propulsive des bras (nécessaire alors au maintien du buste redressé). Une fois la difficulté identifiée, Elle ne réussit pas à modifier son comportement.
>
> Dans l'échange verbal qui suit, elle recontacte très précisément son expérience et explicite à un moment donné, la chose suivante :
>
> "*J'attends de sentir les pouces dehors pour basculer la tête...*"
>
> C'est en décrivant très finement le déroulement de ses actions qu'Ella identifie ce repère qui fonctionnait jusque là de façon non-consciente. A partir de cette prise de conscience, elle a pu se dégager de ce fonctionnement antérieur, se donner un autre repère sensoriel pour basculer sa tête au bon moment, ce qui était le point clé pour la suite de ses progrès.

Voici un autre exemple, au cœur de ce type d'interaction, où des informations pré réfléchies émergent, informent l'acteur et lui permettent en retour d'ajuster son action.

> Il s'agit de Benjamin, étudiant également en licence, vers la 5ème séance de saut à la perche.
>
> "*Je suis arrivé un peu vite sur le fil*", Benjamin explique ainsi son essai précédemment manqué. En conséquence, il décide de "monter la perche un peu moins rapidement à l'essai suivant, afin d'avoir plus de temps pour s'organiser au passage à la verticale". L'essai suivant, il réussit le franchissement à 3,07m (première fois pour lui):
>
> "*J'ai vu...la perche... le fil et le sol...alignés... ça m'aide de voir cela*". Et plus loin, "*je vois plus tôt et donc j'ai le temps d'exercer une action de poussée, plus longtemps*".
>
> Dans cet exemple, la prise de conscience de ce repère (alignement perche, fil, sol) lui permet d'agir plus efficacement sur la perche au bon moment.

Nous voyons là comment une "prise de connaissance", au sens de Piaget, permet une prise de conscience sur l'action propre du sujet et entraîne en conséquence la régulation qui en découle.

---

90 Cf. Glossaire : Préconscient, Pré refléchi.

Pour obtenir ce type d'informations, encore faut-il que l'enseignant sache mettre le sujet en position de "parole incarnée[91]" (en contact avec le moment décrit) ce qui, au plan technique, est spécifique à l'explicitation et constitue un critère de validation interne, attestant ainsi de l'authenticité du contenu de la verbalisation.

Voici un troisième exemple pour, cette fois, attirer l'attention du lecteur sur un autre point spécifique de l'entretien d'explicitation, celui de la granularité[92](description de plus en plus fine) du questionnement. Cette technique permet d'aller chercher des informations d'un très haut degré de finesse comme en témoignent déjà les deux exemples précédents.

> Il s'agit d'une étudiante de Deug1, toujours en natation. Au bord du bassin, l'échange portait sur sa respiration en crawl. Je n'ai pu obtenir qu'une donnée très générale, qui au milieu des autres informations ne m'avait pas accrochée : "*je cherche le meilleur endroit pour respirer*".
>
> C'est, lors d'un entretien d'explicitation[93] quelques jours après la séance que j'ai pu obtenir plus de précisions, d'abord sous la forme d'un discours de type déclaratif :
>
> "*je cherche à être le plus près possible de la surface de l'eau*".
>
> Puis, après avoir réussi à la mettre en évocation d'une séquence singulière, j'obtiens :
>
> *1. "quand je regarde le fond... avec des lunettes, mon bras gauche sort de l'eau et c'est là que je sors la tête.. et c'est à partir de cette rotation que je ferme les yeux (consigne donnée par l'enseignante)*".
>
> *2. "le meilleur endroit, c'est quand je ne prends pas le temps... quand il n'y a plus de déséquilibre et que je ne me sens pas obligée de forcer sur la suite pour me remettre dans l'axe...Je sens mon corps... il a bougé... je me dis, là tu as dû trop lever la tête... où tu n'as pas assez soufflé...*"

Je peux dire que ces dernières réponses de Stéphanie reflètent réellement son vécu. Elle était bien, à ce moment là de son discours, en position de parole incarnée (ralentissement de son débit de paroles, hésitations, propos plus hachés, regard fixé dans le vide, ainsi que le décrochage de ses yeux vers le haut quand elle cherchait de l'information). Il faut encore ajouter le passage de l'usage de la troisième personne (on) à celui de la première personne (je). Ce sont là, des indicateurs[94] qui témoignent de sa forte présence[95] au vécu qu'elle est en train d'évoquer. Il aurait été intéressant de pousser le questionnement encore plus loin pour savoir

1. Comment est-ce, pour elle, quand elle ne prend pas le temps de ... ?

2. Qu'est-ce qui se passe quand il n'y a plus de déséquilibre, qu'elle n'est pas obligée de forcer sur la suite...

C'est dans ce type d'interactions où des informations pré-réfléchies viennent à la conscience de l'élève que je me sens le plus impressionnée. Si de son côté, l'élève s'auto-informe, je fais moi aussi de réelles découvertes, alors que j'enseigne ces choses-là depuis de nombreuses années ! Je sens qu'avec l'élève nous avançons dans un espace inexploré, qu'une maladresse peut empêcher certaines choses d'émerger, que l'écoute est très grande. Je suis totalement investie dans cet instant. Les informations, ainsi obtenues, me permettent d'affiner davantage mes données sur la didactique de la natation en approchant d'encore plus près, la façon dont l'élève se construit tel ou tel savoir-faire ou savoir. Cela ne fonctionne pas seulement en natation. Ca marche dans toutes les pratiques, comme le montre l'exemple suivant en Handball[96] :

> Hugo, gardien de but au handball, explique pourquoi il a manqué un pénalty.

---

91 Cf. Glossaire.

92 Cf. Glossaire : Granularité.

93 Cet entretien fut réalisé en dehors du bassin de natation, dans la finalité d'un travail de recherche.

94 Cf. Glossaire : Position de parole.

95 La PNL parle d'état associé.

96 Cet exemple est extrait d'une recherche sur *Les stratégies de gardien de but au hand-ball*. Pagès, J.L., mémoire de Maîtrise en STAPS, Montpellier I, 1995.

*Hugo : "Je ne suis pas dans un **bon timing**, par rapport à son tir, et j'arrive pas à déceler l'endroit où il va tirer (généralités de départ).*

Q : Et quand tu dis que tu n'es pas dans le bon timing, tu veux dire quoi ?

Hugo : ***Il n'y a pas de gestes de son corps ou de ses appuis qui précèdent le moment exact** où il allait déclencher le tir…*

*…J'ai déclenché trop tard, **je n'ai pas eu d'informations sur le moment où il allait déclencher le tir…***

*… J'essayais de déceler l'impact et le moment où il va tirer, par rapport à son équilibre ou à son déséquilibre ou à un mouvement de son buste, mais lui, **il a tiré juste avec un mouvement de bras et donc il ne m'a pas donné d'informations autre que le moment où il allait tirer…***

## 3. 4 Des diagnostics plus fins, une remédiation plus individualisée.

Quand je peux obtenir des informations sur le déroulement précis de l'action pour tel ou tel élève, je peux faire des diagnostics plus fins et éventuellement proposer des remédiations plus adaptées au cas singulier. Ce point est particulièrement important face à des élèves en difficulté ou en échec: "*je n'y arriverai jamais, je n'ai jamais pu le faire…*"

Voici deux exemples d'étudiants en échec sur un test de 800m en crawl, virages culbutés, qui ont enfin pu réussir. Il s'agit de deux cas similaires dans les comportements, mais qui renvoient à deux diagnostics différents.

Leur échec se traduit de la même façon. Ils ne peuvent enchaîner les 800 m sans s'arrêter un bref instant à chaque virage, soit tous les 25m. Fortement pénalisés, ils obtiennent une note très basse.

- Pour Thierry, le diagnostic renvoie à un problème relatif à l'expiration dans l'eau :

Q: "Que s'est-il passé ?

R : *Je ne sais pas, je n'arrive pas à enchaîner…*

Q : Et quand tu n'arrives pas à enchaîner, peux-tu dire ce qui se passe pour toi ?

R *: Hum…*

Q : Peux-tu te remettre dans l'eau, là quand tu es en train de faire ce 800 m ?

R: *Oui*.

Q: Remets-toi à un moment, où tu arrives près du mur, OK ? Tu y es ? Que vois-tu juste à ce moment là ? ... (les questions suivent le non verbal fourni par Thierry).

L'entretien se poursuit et l'étudiant décrit son essoufflement, son besoin d'expirer dehors, de reprendre sa respiration.

- Pour Thomas, le dialogue débouche sur un tout autre diagnostic. Ses premières réponses sont à peu près les mêmes que celles de Thierry au début : "*je n'arrive pas à enchaîner… je suis essoufflé*..".

Une autre donnée oriente mon questionnement différemment. Malgré tous ses arrêts aux 25mètres, Thomas réalise un assez bon temps. Il est également considéré comme un bon nageur car il a une bonne propulsion de bras et donc une bonne vitesse de nage.

L'explicitation me permet d'obtenir les informations suivantes :

- il ne peut pas ralentir sa nage,

- s'il ralentit ses actions de bras, il a peur de tomber (de couler).

Le diagnostic est donc le suivant : si Thomas sait se déplacer efficacement dans l'eau, il n'a pas construit la flottaison de son corps et réagit sur ce pôle-là comme un débutant. Pour lui, ses actions de bras lui servent à la fois à se propulser mais aussi à se sustenter, donc (pour lui, dans sa subjectivité) il ne peut diminuer sa fréquence d'action de bras au-dessous d'un certain seuil sans risquer de couler. Dès lors, il est obligé de conserver une vitesse de nage trop rapide pour la distance de 800m, à nager sans interruption.

### 3. 5 Des conditions à réunir

Ces moments de mini-entretiens d'explicitation nécessitent que le professeur puisse prendre un peu de temps pour rester seul avec un élève. Cela suppose un certain nombre de conditions favorables[97] qui permettent à l'enseignant de se décentrer, ainsi qu'un travail des élèves en relative autonomie. En situation, je sens quand cela est possible ou ne l'est pas.

Ainsi, j'ai eu un enseignement de natation avec un groupe de vingt-six basketteurs. La natation leur avait été imposée et ne présentait pour eux aucun intérêt dans l'optique du basket. Ils étaient également persuadés qu'ils étaient et resteraient "nuls" en natation. Aussi leur implication restait superficielle. Dès qu'ils pouvaient s'arrêter de nager, ils n'en manquaient pas l'occasion. Ils s'étaient installés dans le statut très classique de "l'élève" totalement dépendant de l'enseignante. Ils étaient incapables de se prendre en charge dans ce travail, même partiellement. Ces conditions ne me permettaient que quelques tentatives très brèves de questionnement individuel, quand tout le groupe était en action pour une certaine durée. Ces tentatives visaient à installer chez ces étudiants, un début d'attitude réflexive, car ils n'étaient guère attentifs à ce qu'ils faisaient. Ils ne percevaient pas les informations relatives à leur corps en action dans l'eau, ni aux effets de l'eau sur leur corps[98]. Sans renoncer, je n'ai pu faire que ce que la durée de l'enseignement m'a permis.

## Pour conclure : quelques effets en retour

Extraire des moments très intenses de vie dans la classe, les découper, les sortir de leur dynamique d'émergence amène une certaine frustration à la relecture. Tout devient rationnel, simple, évident et même fade! Est-ce une réduction nécessaire, inéluctable ? En conclusion, je voudrais préciser quelques effets produits, au moins à deux niveaux,

- celui de la classe et de la relation pédagogique,
- celui de l'enseignant, dans sa relation au pouvoir et dans son développement personnel.

### 4. 1 Au niveau de la classe.

Quand les premiers obstacles sont dépassés, que les élèves ont pris l'habitude de ce questionnement, qu'ils en ont éprouvé des effets, ils en ressentent eux-mêmes le besoin. De ce fait, la classe s'active, les élèves viennent d'eux-mêmes solliciter ces mini-entretiens. Toutes les relations changent. Il n'est plus mal vu de venir solliciter l'enseignant. Les relations de collaboration entre les élèves augmentent, ils sortent de l'attitude du consommateur, de la dépendance totale à l'enseignant. Ils s'animent, se responsabilisent, se prennent progressivement en charge, en résumé, ils deviennent "plus acteurs de leurs apprentissage", expression qui n'est plus ici un slogan.

De ce fait, la dissymétrie de la relation professeur-élèves évolue aussi. Si le professeur garde l'autorité de la conduite du cours, lors de ces mini-entretiens le professeur et l'élève sont en complète convergence. L'enseignant s'investit totalement dans cet instant, l'élève se sent pris en compte, considéré, et l'échange se développe dans un climat de simplicité et surtout d'authenticité. Il n'y a plus de place pour les jeux de pouvoir ou d'illusion. L'élève ne cherche plus "à paraître", le professeur ne craint pas la mise en cause de son autorité. Le pouvoir est en quelque sorte partagé, interactif. Si l'enseignant conduit le questionnement, le contenu est fourni par l'élève. Il n'est plus seulement celui qui reçoit. Pour avancer, aboutir, il doit donner, s'impliquer, etc... Comme ce qu'il dit est à la fois authentique, mais aussi pris au sérieux et sert de point d'appui à ce qui suit, l'élève se sent concerné. Il existe dans sa personne. Il compte pour un. Ce n'est pas sans effets sur l'atmosphère de la classe, le

---

97 Ce point nécessiterait des développements qui m'éloigneraient de mon propos. Le lecteur peut trouver des informations dans ma thèse, Microgénèse de la compétence pédagogique chez des étudiants en STAPS, janvier 1993, Université de Montpellier I, plus particulièrement sur les buts et sous-buts de l'enseignant en situation. Disponible sur le site du Grex : www.grex2.com

98 Quatre de ces étudiants sur les vingt-six ont réussi leur année et sont passés dans l'année supérieure. Il faut dire que notre université vit une nouvelle étape, le concours d'entrée dérogatoire ne pouvant plus avoir lieu. Nous avions accueilli cette année là, neuf cents étudiants au lieu de cent vingt!

climat de travail. La relation pédagogique ne relève plus alors, du "jeu à somme nulle"[99] dans lequel ce qui est gagné par l'un est forcément perdu par l'autre, mais d'une relation de "jeu de coopération relative". Cela signifie que la différence de statut, de rôle de chacun, est prise en compte, mais qu'une relation de coopération reste possible. "*Le jeu est un schéma de caractère limité où l'on trouve en opposition, en collaboration, en concurrence, diverses volontés, plus ou moins autonomes, chacune à la poursuite d'une fin propre et disposant, pour ce faire, de moyens variés*" (Guilbaud, 1949, cité par Abric).

## 4. 2 Au niveau de l'enseignant.

Il est vrai qu'au plan personnel j'ai toujours refusé un certain type de pouvoir, celui du "roi soleil", le pouvoir absolu, qui maintient les élèves dans une totale dépendance et ne supporte pas de compromis. M'appuyer sur les interactions individu-milieu, stimuler les processus d'adaptation de l'élève et exploiter les nouveaux possibles qu'ouvre l'entretien d'explicitation, voilà une autre forme de pouvoir qui ne me pose plus de problèmes et me procure des moments très forts. Si je reprends l'expression de François Tochon, je vis là, de "bons moments d'enseignement"[100].

Toute mon attention, tous mes sens sont captés par ce qui est en train de se faire, comme si le temps se suspendait. Je me trouve tout d'un coup très distancée, très calme, sans aucune précipitation, ma voix même change, mon rythme se ralentit. Dans ma tête, c'est comme une page blanche, je ne cherche plus..., je laisse venir.... C'est à la fois un "lâcher prise", et en même temps une extrême vigilance, une très grande tension. Pouvoir accueillir ce qui vient, comme ça vient, sans projection... puis guider, orienter pour faire venir toute l'information utile et enfin à partir d'un certain moment, pouvoir réfléchir, faire un diagnostic pour guider l'élève ou le laisser réguler si ses verbalisations l'ont suffisamment éclairé. C'est chaque fois, une nouvelle aventure! Quand je perçois du "pré-réfléchi" en train d'émerger, de se mettre en mots, la tension est optimale et je retiens ma respiration... Je crains de dire ou de faire quelque chose qui pourrait casser ce moment quasi magique.

Dans cette relation qu'installe l'entretien d'explicitation, il ne s'agit plus d'avoir seulement confiance en soi, mais d'avoir aussi confiance dans la situation, dans l'interaction qui est en train de se produire. Le point d'ancrage de la situation est comme déplacé. Je ne suis plus l'élément professeur, juxtaposé aux éléments élèves, je participe d'une totalité qui m'englobe et me dépasse. L'entretien d'explicitation c'est aussi cela, des moments d'une très grande densité mais aussi d'une grande sérénité, où le temps semble s'arrêter à l'intérieur du jeu pédagogique habituel.

J'aimerais restituer la force, les émotions de ces moments de mini-entretiens d'explicitation. Mais la vie ne se laisse pas si facilement enfermer dans les mots. Il me reste à souhaiter au lecteur de pouvoir expérimenter et de s'engager dans l'aventure.

---

99 Cf. Jean-Claude Abric, Coopération, compétition et représentations sociales, Ed. Delval, Genève, 1987, dans lequel il s'appuie sur la théorie des jeux élaborée par Von Neuman et Morgerstern, 1944.

100 F. Tochon, *Trois épistémologies de la compétence éducative*, Conférence Université Montpellier I, 1991.

# Chapitre 3

# Apprendre à se mettre "entre parenthèses" : l'exemple de l'AIS

Agnès Thabuy *

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

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

Dans le cadre des dispositifs d'aides aux élèves en difficulté dans l'acquisition et la maîtrise des apprentissages fondamentaux à l'école primaire, le maître E est chargé du versant pédagogique des aides spécialisées[101]. Sa mission repose sur deux points d'appui :

- le principe de processus : l'idée d'évolutivité est centrale en pédagogie, particulièrement pour un enfant qui a des besoins particuliers à un moment donné de son cursus scolaire. Le maître E se situe du côté de l'aide cognitive. Après une évaluation diagnostique, il met en œuvre un projet pédagogique individualisé à court terme (deux à trois mois généralement), au bout duquel la prise en charge peut s'arrêter ou se poursuivre avec la mise en place d'un nouveau projet.

- le principe de partage des responsabilités : chaque projet, à l'initial et tout au long de sa mise en œuvre, doit être explicité dans le cadre d'un partenariat large (enseignants non spécialisés, parents d'élèves, autres membres du RASED, directeur d'école, éventuellement personnels d'une structure de soins ...), dans le but de préciser les termes d'une contractualisation nécessaire et d'articuler ce projet aux autres projets dans lesquels il s'insère (projet de classe, d'école, projet éducatif, projet thérapeutique dans certains cas).

Je me propose, dans ce qui suit, d'explorer comment certains maîtres E[102], ayant suivi une formation longue sur plusieurs années aux techniques d'aide à l'explicitation, utilisent dans leurs pratiques

---

* Agnès Thabuy est actuellement conseillère pédagogique dans le Val d'Oise, sur une circonscription chargée de l'Adaptation et de l'Intégration scolaires (AIS). Ses différents axes de recherche s'articulent autour de la problématique de l'aide cognitive à l'élève en difficulté dans les apprentissages fondamentaux et de la formation des enseignants spécialisés et plus spécifiquement des maîtres E exerçant en Réseaux d'Aides Spécialisées aux Elèves en Difficulté (RASED).
Elle anime depuis plusieurs années des stages d'initiation et de perfectionnement à l'entretien d'explicitation et des groupes d'analyse des pratiques professionnelles avec des enseignants spécialisés exerçant dans différentes structures de l'AIS.
Avant de s'occuper de formation, Agnès Thabuy a été longtemps institutrice en école primaire, principalement en école maternelle.

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

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

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

Pour étayer mon propos, je vais faire référence à deux types de situations : des entretiens enfant/maître E, entretiens enregistrés ou reconstitués après coup, et des entretiens maître E/intervieweur[103] dans le cadre d'une analyse des pratiques[104]. Dans chaque type de situations, la personne en position d'accompagnateur a utilisé des techniques de l'entretien d'explicitation, soit pour mieux comprendre le fonctionnement du sujet (enfant ou adulte) à un moment donné, soit pour l'aider à s'auto-informer sur son fonctionnement propre et lui donner ainsi les moyens d'effectuer une prise de conscience[105], soit enfin pour ces deux raisons à la fois.

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

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

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

Cependant, interrogés sur les effets de leur formation à l'entretien d'explicitation, certains enseignants spécialisés disent avoir pu adapter, voire modifier radicalement leur attitude pour débloquer cette situation. Ce qu'ils mettent en avant, c'est la conviction que tout élève possède des ressources insoupçonnées sur lesquelles il est indispensable de s'appuyer, et l'attention constante qu'ils portent aux messages verbaux et non-verbaux[106] que chaque enfant leur envoie.

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

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

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

---

103 J'ai tenu moi-même le rôle d'intervieweur dans les entretiens menés avec ces maîtres E.

104 Cf. Glossaire : Analyse de pratique.

105 Cf. Glossaire : prise de conscience.

106 Cf. Glossaire : Non verbal

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

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

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

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

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

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

L'adulte, dans les deux exemples rapportés, poursuit deux buts, dont l'un vient s'emboîter dans l'autre. Il ne s'agit plus seulement de comprendre le fonctionnement de l'enfant, même si cette compréhension reste un objectif majeur, mais il s'agit aussi de lever un blocage et de s'adapter à son attitude pour la modifier. La relation d'aide n'est plus un simple étayage cognitif de l'élève, c'est d'abord lui donner les moyens de se percevoir comme sujet, c'est l'aider à construire une autonomie qui fonctionne à partir de la reconnaissance et de la mobilisation de sa pensée privée[107].

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

François, élève non lecteur de CE1, est invité lors d'un entretien à décrire les moments où, dans sa famille, il fréquente les différents types d'écrits. Construire un projet de lecteur avec l'enfant passe aussi par la prise en compte de ses habitudes familiales. Il me semble important de noter au passage que le maître E, qui prend François en charge, a transformé la question fermée prescrite dans l'outil d'évaluation utilisé à cette fin (est-ce que chez toi on te raconte des histoires ?) par une question

107 Cf. Glossaire.

ouverte (est-ce que tu peux me parler d'un moment où, chez toi, on t'a raconté une histoire ?) qui invite à la description d'une action supposée exister, et donc qui supprime un jugement de valeur implicite contenu dans la première formulation et souvent perçu par les élèves.

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

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

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

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

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

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

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

A change de posture et se penche en avant.

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

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

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

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

En dépit de son hésitation et de sa crainte de ne pas bien interpréter et de brusquer l'enfant, l'adulte suit son envie d'avancer, d'aller plus loin dans le questionnement et modifie sa posture : il se désaccorde[108] de l'élève, s'avance effectivement vers lui, lequel se réaccorde en s'avançant à son tour ; simultanément, il donne des informations précises sur la façon dont cela se passe pour lui quand ses parents lui lisent des histoires, informations qui peuvent débloquer une situation complexe entre parents et enfants au sujet de l'apprentissage de la lecture.

Avec l'accord de François, la restitution à ses parents du contenu de l'entretien a permis de redéfinir, au sein de la famille, un statut moins scolaire du livre et de différencier les temps et les fonctions de l'écrit : à certains moments, l'enfant est mis en situation de retrouver, dans des textes réservés à cet effet, les mots appris en classe ; à d'autres moments, il est auditeur d'histoires qui lui sont lues simplement pour son plaisir.

---

108 L'accord postural est un des éléments entrant en jeu dans l'établissement et le maintien d'une bonne communication. Cf. Glossaire : Non verbal.

Cette flexibilité de l'enseignant spécialisé, cette attention permanente aux signaux qu'émet l'enfant et cette capacité à les intégrer presque instantanément pour répondre au besoin premier de l'élève ou pour lui signifier qu'il peut s'autoriser à risquer un pas de plus, apparaissent comme les bénéfices majeurs d'une formation *expérientielle*[109] à l'entretien d'explicitation.

## 2. Dénouer des situations conflictuelles

La difficulté scolaire d'un élève peut être le symptôme ou la résultante d'une situation conflictuelle tripartite, entre l'élève, la famille et l'école. Qu'elle en soit l'origine ou l'aboutissement, il y a de toute manière nécessité de dénouer un conflit sous-tendu par des enjeux dépassant largement le simple apprentissage de la lecture. Le maître E peut être un acteur déterminant dans ce dénouement, quand il tente de réengager autrement le dialogue entre les protagonistes, en s'appuyant sur des éléments positifs recueillis dans les verbalisations de l'enfant ou de l'adulte à partir de l'évocation[110] d'exemples précis. Le dialogue quitte alors le niveau des positions, du rapport de force entre la famille et l'école, pour s'instituer au niveau d'objectifs communs, de la compréhension du fonctionnement de l'élève, de sa réussite scolaire et de la nécessaire contribution de chacun.

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

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

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

> *G : En fait, je centre sur un moment spécifié, et Anaïs a choisi un moment de lecture avec sa mère. Elle m'a très précisément décrit comment elle avait lu le mot "Sibelle" dans un livre "tu vois, j'ai dit S et I, ça fait si, B et elle, ça fait belle". J'ai noté avec l'enfant que pour elle, choisir un moment où elle avait lu quelque chose en classe l'amenait à me décrire un moment de lecture avec sa mère. Je lui ai lu ce que j'avais écrit de sa démarche et de la conclusion que j'en tirais : lire, c'est lire avec maman, apprendre, c'est être avec maman. Elle a été d'accord avec moi, et d'accord avec le fait que je lise à sa mère ce que j'avais écrit.*
>
> *Quand j'ai eu l'entretien avec sa mère, celle-ci est arrivée très remontée contre l'école pour une histoire de cagoule disparue. J'ai dit à la mère, quand elle s'est calmée : "je vais vous lire ce qu'Anaïs m'a dit ". Alors là, ça a été décisif, le fait que je lui lise exactement ce que sa fille avait dit, j'ai vu un sourire sur son visage, et elle m'a dit : "vous voyez qu'elle fait des progrès avec moi!". Le fait que j'aie pu lui parler d'un exemple précis donné par sa fille renvoie au fait que c'est vrai, que je ne peux pas l'inventer, c'est authentique, et ça prouve qu'à l'école, on écoute sa fille, on prend réellement en compte ce qu'elle dit et ce qu'elle pense. A partir de là, j'ai pu discuter calmement avec elle, lui faire admettre qu'elle ne pouvait pas remplacer à elle seule six heures de classe tous les jours. En plus, elle était reconnue dans les efforts qu'elle avait faits depuis le début de l'année pour aider sa fille. On a pu réfléchir ensemble sur comment collaborer avec l'école, et comment convaincre sa fille de montrer en classe ce qu'elle sait faire.*

---

109 Cf. Glossaire : Expériencer/expérimenter.

110 Cf. Glossaire.

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

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

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

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

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

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

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

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

### *Samba*

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

En situation duelle, J. propose à Samba une dictée de plusieurs nombres, dont 98 et 88, que l'élève, après réflexion, écrit tous deux de la même façon : 88. J. entreprend alors de mettre à jour les procédures[111] employées par Samba dans cette tâche. Dans un premier temps, J. fait expliciter l'écriture de 98 :

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

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

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

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

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

*10. S : Oui.*

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

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

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

*14. S : Non.*

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

*16. S : Non.*

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

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

19. J : Oui.

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

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

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

23. J : Tu vois 8-8.

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

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

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

---

111 Cf. Glossaire : Procédural.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### *Thomas*

Toujours en amont de l'élaboration du projet pédagogique individualisé, le recueil d'informations peut aussi être systématique, quand il se rapporte à des outils utilisés selon une démarche d'évaluation dont le cadre est préétabli. Mais la mise en place d'un questionnement particulier en cours de passation peut contredire des résultats recueillis préalablement. C'est ce que G. explique à propos d'un élève de CE1,

Thomas. L'un des premiers items de l'évaluation utilisée par G. consiste à proposer à l'élève des mots phonétiquement simples à lire. Thomas, face au mot Rafi (personnage d'un livre de lecture), produit l'énoncé "Rafa", erreur que G. interprète dans un premier temps comme une confusion de sons. Lorsque, la séance suivante, G. continue ses investigations, elle centre son questionnement sur un moment spécifié :

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

Dans cet exemple, l'utilisation systématique et délibérée de deux techniques d'aide à l'explicitation (questionnement en "comment ?" et utilisation d'un exemple précis choisi par l'enfant) vient infirmer ce que l'observation a conduit à repérer comme obstacle à l'apprentissage de la lecture pour Thomas. Au cours de l'entretien, G. porte son attention sur un geste signifiant[112] de l'élève, geste qu'elle ne reprend pas mais sur le sens duquel elle émet une hypothèse en lien avec le contenu du discours de l'enfant. Le risque d'une interprétation erronée est annulé par le feed-back que G. renvoie à Thomas, la mise en mots de sa démarche. L'originalité de celle-ci ne peut qu'inviter à observer la plus grande prudence concernant l'utilisation d'outils d'évaluation construits au préalable : aussi performants soient-ils, ils ne peuvent rendre compte de procédures répondant à des logiques propres et, comme dans l'exemple qui précède et dans les deux qui vont suivre, seul l'enfant peut livrer la clé de son fonctionnement, à condition que l'on mette en place un questionnement approprié.

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

> *G : J'explique ça au papa, qui a l'air de prendre ça en charge et je l'ai senti intéressé ; il cherchait à se servir des informations que je lui donnais.*
>
> I : Au moment où tu sens que le père s'intéresse, tu repères ça comment ?
>
> *G : Le père a un ordinateur et il essaie de composer des exercices pour son fils, et je pense qu'en même temps que je lui racontais ça, il essayait de cogiter comment il pouvait faire pour l'aider avec son ordinateur...*
>
> I : Tu retrouves le moment où tu as cette impression ?

---

112 Cf. Glossaire : Gestes.

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

### *Ludovic*

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

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

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

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

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

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

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

5. G : Ah, c'était hier, tu avais...

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

7. G : D'un coup.

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

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

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

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

*12. L : Oui.*

13. G : Oui, c'était, quand c'était ?

*14. L : Hier.*

15. G : Et hier quand dans la journée ?

*16. L : Heu le matin.*

17. G : le matin.

De 18 à 56, Ludovic retrouve, par le questionnement qui vise à le placer en position de parole incarnée[113], des éléments précis de l'image et du texte de la page de gauche. Puis G. centre ses questions sur les procédures qu'il emploie pour lire (en fait, retenir) des éléments de ce texte :

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

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

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

*60. L : Oui.*

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

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

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

*64. L : Vers Mehdi.*

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

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

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

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

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

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

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

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

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

*88. L : Plus la lettre derrière.*

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

*90. L : Oui.*

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

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

---

113 Cf. Glossaire : Position de parole.

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

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

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

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

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

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

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

*100. L : Oui.*

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

*102. L : Hon (signe de tête oui).*

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

*104. L : "Roger".*

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

*168. L : Oui.*

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

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

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

*172. L : Avec l'apostrophe.*

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

*174. L : A, y avait.*

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

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

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

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

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

*184. L : J'l'ai cherché.*

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

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

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

*188. L : J'ai cherché.*

189. G : Alors, t'as cherché.

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

191. G : D'accord.

*192. L : J'ai pas entendu S.*

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

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

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

*196. L : "Vite", j'ai pas cherché.*

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

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

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

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

201. G : Alors, on reprend ce mot-là.

*202. L : Ouais.*

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

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

205. G : Le F ?

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

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

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

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

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

217. G : D'accord.

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

La stratégie de Ludovic, basée sur la croyance-obstacle que lire, c'est répéter ce que d'autres ont dit avant lui, a pu être reconstituée dans sa totalité après l'analyse de la transcription[114] et la confrontation avec le support. En s'appuyant sur les aspects positifs de sa démarche (sa capacité, en dépit de ses dires préalables, à mémoriser des mots, sa sensibilisation à la combinatoire, sa motivation et son pouvoir de concentration sur une tâche difficile), le maître E dispose des pistes adaptées à l'élaboration du projet pédagogique individualisé.

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

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

### *Karim*

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

---

114 Cf. Glossaire.

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

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

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

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

*2. K : Oui*

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

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

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

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

7. A : Et alors, après ?

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

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

Le regard de Karim décroche vers le haut.

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

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

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

L'adulte lui fait décrire son image :

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Karim réfléchit un moment et dit :

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

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

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

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

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

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

Cet exemple confirme ce que j'avançais précédemment : quand il écrit "deche", Karim répond à sa logique propre, il écrit la suite de lettres qui, pour lui, est "maison". Et parce que la logique qui préside à l'enchaînement de ses actions matérielles et mentales est celle de son vécu de référence[115], il n'existe aucun moyen de la reconstituer, sinon à partir de ce qu'il dit lui-même. Dans ce cas précis, aucune interprétation des traces n'est possible, quelle que performante que soit la grille de lecture.

Dans cette situation, l'entretien n'a pas été programmé. Mené "sur le vif", au milieu d'un groupe de dix élèves, il a pourtant fait appel à la quasi totalité des outils de l'entretien d'explicitation. L'information n'aurait pu être obtenue sans un temps d'évocation ( évocation favorisée par le questionnement sur le contexte en 1) et un questionnement de détour : l'adulte, en 9, 11, 14, reprend systématiquement les mots de l'enfant et avance pas à pas en relançant par une question ouverte, ce qui permet à Karim de décrire son image mentale. Un questionnement trop direct n'aurait débouché que sur un silence, une impossibilité à mettre en mots ce qui était de la connaissance en acte[116], du domaine du préréfléchi[117], non directement verbalisable. Il est toutefois évident que la qualité de la relation et la facilité avec laquelle Karim accède à l'évocation et accepte de travailler avec sa pensée ont autorisé A. à entreprendre un entretien d'explicitation puis à le poursuivre jusqu'à son terme.

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

115 Cf. Glossaire.

116 Cf. Glossaire.

117 Cf. Glossaire.

l'institutrice, reposant sur la complémentarité des rôles, puisqu'il y avait alors similitude et non plus antinomie des regards portés sur l'enfant et sur ses erreurs.

# Conclusion

Les exemples rapportés montrent une adaptation de la procédure employée en fonction du but poursuivi. Selon les cas, le maître E peut mettre en place de véritables entretiens qui visent la mise en mots d'éléments préréfléchis, dans d'autres, ce sont de rapides questionnements à la volée, une question formulée autrement et/ou un simple changement de posture. Toute la panoplie est disponible, au service d'une aide pédagogique de proximité qui apporte à l'enfant, là où il se trouve et compte tenu de ce qu'il est à un moment donné, des ressources individualisées.

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

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

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

# Chapitre 4

# Questionner en classe ?

Monique Bonnet, Joëlle Crozier et Monique Jaffard *

**Il arrive souvent qu'un enseignant pose des questions à ses élèves. Mais s'il est formé à l'entretien d'explicitation, comment s'y prend-il ? Son questionnement en est-il différent ? Trois enseignantes de mathématiques formées à l'entretien d'explicitation ont analysé l'utilisation qu'elles font de cet outil au quotidien dans une classe complète. Car si un entretien d'explicitation se mène généralement à deux, il est bel et bien possible avec les outils de cette technique de s'adresser à tout un groupe. La correction des copies peut même en être modifiée ! Quels outils sont alors utilisés en priorité ? Dans quels buts ? Comment sont-ils utilisés ? Quels effets cela produit-il sur les élèves ? Voici quelques unes des questions auxquelles les auteurs ont essayé de répondre en témoignant de leur pratique, sans occulter les difficultés rencontrées.**

## Un exemple pour commencer...

Monique Bonnet, IREM de Lyon, (P),

Vanessa, 6ème, (E),

Collège Pierre Valdo, Vaulx-en-Velin, décembre 1993

Ce dialogue très court dans une classe complète entre le professeur et une élève (Vanessa), est un exemple de remédiation à un fonctionnement erroné inconscient ; en effet, quelques questions-réponses permettent à l'élève de prendre conscience de son procédé personnel et suffisent ici pour qu'elle modifie efficacement ses procédures.

### *Ce qui s'est passé en classe*

Nous sommes en train de travailler le vocabulaire de base de la géométrie, et il y a au tableau des triangles dessinés pour que les élèves s'entrainent à les qualifier d'isocèle, équilatéral, rectangle ou quelconque. La consigne est que tout le monde prépare ses phrases à l'avance, en nommant le sommet particulier s'il y a lieu.

Au bout de quelques réponses, Vanessa intervient :

---

* Monique Bonnet, Joëlle Crozier et Monique Jaffard sont trois professeurs de mathématiques, formatrices à l'IREM de Lyon (Institut de Recherche sur l'Enseignement de Mathématiques) depuis une douzaine d'années. Monique Bonnet enseigne actuellement dans un collège dit " de zone sensible ". Membre de plusieurs groupes de recherche à l'IREM de Lyon, elle a plus particulièrement travaillé sur la remédiation et l'enseignement des mathématiques en classe de sixième.

Joëlle Crozier exerce au Lycée de Tarare, petite ville à 50 km de Lyon. Elle a mené, en compagnie de Monique Bonnet, des travaux sur l'évaluation formatrice et l'entretien d'explicitation, en collaboration avec Pierre Vermersch. Elles animent (ou ont animé) toutes deux des stages de formation d'enseignants, notamment à l'évaluation formatrice et à l'entretien d'explicitation, et ont participé à des publications sur ces sujets.

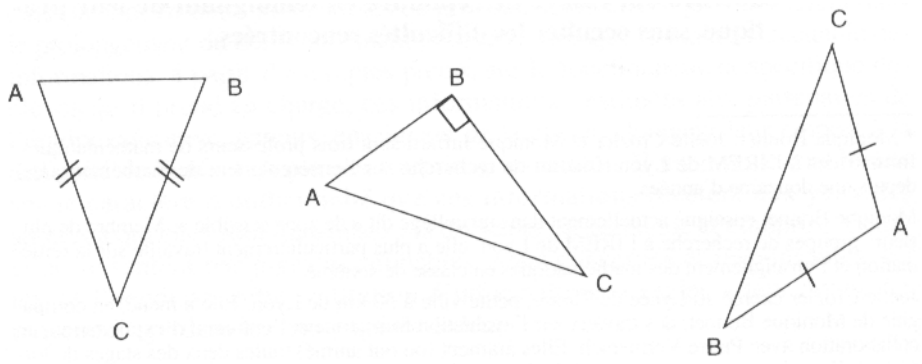
Monique Jaffard enseigne au Lycée Saint Exupéry de Lyon. Elle a participé, sur la demande de la Direction des Lycées et Collèges, à l'élaboration de documents de références pour l'enseignement des mathématiques en classes de première scientifique.

Toutes trois travaillent depuis deux ans à l'IREM de Lyon sur leur utilisation des techniques de l'entretien d'explicitation en classe complète. Elles cherchent à mettre à jour un ''minimum'' de techniques à employer dans les classes, accessibles facilement, pour le mettre à disposition des autres enseignants.

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

C'est une élève habituellement en réussite, dans la moyenne de la classe. Puisqu'elle vient de m'interpeller, je lui propose de faire l'exercice sur le premier des triangles suivants :

2. P. Vanessa, vas'y, le premier !




*3. E. ..., ..., isocèle en ... C*

(Elle hésite fortement dans sa réponse, qui est juste ; je note sa gestuelle : tête penchée, débit lent, la langue entre les dents)

4. P. Qu'est-ce qui te manque ?

Et c'est Sylvain, un autre élève de la classe, qui vient spontanément compléter la réponse de Vanessa

*5. Sylvain. ABC est un triangle isocèle en C !*

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

*7. E. ben justement, je sais pas !*

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

*9. E. non, j'ai dit ça comme ça.*

*Je réalise que je me trouve ici devant un exemple-type de dialogue qui n'obtient pas de réponse satisfaisante ! Je me concentre pour changer de méthode et passer au questionnement d'explicitation.*

10. P. Attends, tu as hésité tout à l'heure... tu y es quand tu as hésité tout à l'heure ?...

Ses yeux se lèvent et puis reviennent vers moi.

... qu'est-ce que tu as vu ?

11. E. A et B

12. P. Et le C, tu l'as vu comment ?

13. E. Ben, tout seul en bas.

14. P. Ah... et là ?

Je montre le deuxième exemple, le triangle rectangle.

15. E. Rectangle en.... C

Elle montre exactement la même hésitation qu'au tout début de notre échange : même position de la tête, même débit, la langue entre les dents... ; mais cette fois, la réponse est fausse ; le triangle est, ici, rectangle en B.

16. P. Parce que C est tout seul à droite ?

17. E. (véhémente ) *Ben oui !*

18. P. ah...

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

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

* Elle, elle savait maintenant qu'elle possédait bien un critère personnel (sa réponse 13. E.) ; en le verbalisant elle en avait pris conscience ; elle l'avait fait exister, elle pouvait maintenant le changer...

J'ai pu alors réexpliquer avec quelques chances d'être entendue comment on reconnaissait le sommet particulier d'un triangle isocèle ou rectangle, tout en validant son interrogation du départ : effectivement, elle ne donnait pas toujours la bonne réponse.

Tout cela avait bien sûr déjà été expliqué en classe, mais Vanessa pensait en toute bonne foi avoir vraiment compris... Et quand elle s'est aperçue qu'elle ne trouvait pas comme les autres élèves de la classe, elle a spontanément posé sa question.

Fruit du travail précédent sur les "particularités" possibles d'une figure géométrique, et de la mise à jour de son fonctionnement personnel, elle a changé sa façon de faire et a fini correctement et sans hésiter l'exercice entier. Avec un sourire sur le visage...

Nous vous proposons ici d'analyser, pour une utilisation quotidienne en milieu scolaire, les conditions de mise en œuvre et les effets des techniques issues de l'entretien d'explicitation.

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

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

# 1. Méthodes de travail

Notre support d'étude est actuellement notre utilisation personnelle de ces techniques. Au départ, nous voulions travailler à quantifier notre utilisation du questionnement en classe complète (une classe complète, selon les établissements et dans notre pratique, comporte de 15 à 35 élèves) ; pour cela, nous avons commencé à enregistrer des séquences entières de cours, mais nous nous sommes heurtées à une accumulation de problèmes matériels non encore résolus : enregistrer en temps réel en même temps qu'on enseigne, c'est-à-dire penser à appuyer sur les boutons, à tourner la cassette, à ré-appuyer sur les boutons en même temps qu'on surveille tout dans la classe, ce qui s'y passe au niveau de la discipline, de l'apprentissage, de la gestion matérielle des cahiers de textes et d'appel et aussi accessoirement des questionnements à mener... Pour le dire simplement, nous n'arrivons pas à tout faire... Autre problème : enregistrer la voix d'un enseignant qui se promène partout dans la classe et la voix d'un élève qui lui répond parfois à l'autre bout de la salle, sans être gêné par les bruits de fond... Nous avons essayé plusieurs micros, sans parvenir à notre but. Nous nous sommes alors résolues à recueillir des questionnements de mémoire, tout de suite après avoir questionné, malgré les problèmes de fiabilité que cela pose ; nous ne savons pas faire autrement... et les exemples que nous pouvons citer sont très généralement des exemples de ce type. Cependant, les enregistrements que nous avons réalisés au départ nous ont permis de mettre à jour les techniques de questionnement que nous utilisons de manière courante dans nos classes (cf. 6. du document).

## Qui questionnons-nous, pendant combien de temps ?

Les questionnements s'adressent généralement à un seul des élèves mais en présence de tous les autres. En conséquence, ils sont très courts (de l'ordre d'une dizaine de répliques prof-élève, 1 à 2

minutes) et le temps de mise en évocation[118] est nécessairement très réduit ; nous profitons pour cela de la proximité de la tâche dans le temps. *En grand groupe, nous questionnons brièvement ou pas du tout*. En revanche, nous questionnons toujours sur une tâche spécifiée[119], en vérifiant qu'elle soit bien spécifiée pour l'élève et en renforçant au besoin. Là encore, la proximité de la tâche nous aide beaucoup à mener nos questionnements rapidement, dans un temps compatible avec le temps d'enseignement dans la classe.

## Qu'est-ce qui déclenche nos questionnements ?

- " Madame

, je ne comprends pas " ; " je n'y comprends rien " ; " j'y arrive pas " ; les demandes d'aide en général ;

- " ça y'est, j'ai compris ! "

- réponse juste, énoncée sans méthode de résolution ;

- réponse fausse, raisonnement faux, tronqué, non pertinent.

*Dans les périodes de dialogue avec la classe* (introduction, synthèses de cours, activité découverte, analyse d'erreurs, jeu de questions-réponses mathématiques, quand un élève est au tableau, etc) ou bien *quand nous sommes interpellées par un élève* (recherches d'exercices, correction de contrôle, ...), nous écoutons les élèves parler de façon à détecter les implicites, les manques de leur discours et à réagir avec des questions.

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

Nous questionnons toujours les méthodes, ce qui est cohérent avec nos conceptions de l'apprentissage.

## Dans quel but questionnons-nous ?

### *A propos d'une réponse fausse :*

Dans un but de remédiation[120], l'enseignant va se servir du questionnement pour élucider la démarche de l'élève et dès qu'il en sait assez pour sa propre expérience, abandonne l'EDE pour faire des propositions (qui peuvent aussi parfois prendre la forme de questions) visant à provoquer un conflit chez l'élève entre ce qu'il croit et ce qu'il fait, ou bien entre les connaissances qu'il vient de mettre en œuvre, et les connaissances nécessaires à la résolution du problème ; cette contradiction proposée par l'enseignant peut aussi concerner le domaine dans lequel est pertinente la démarche utilisée par l'élève.

Cela suppose pour l'enseignant une analyse d'erreurs en direct et le réflexe rodé d'inventer une proposition qui va fonctionner. C'est pour nous l'utilisation la plus courante en cas de réponse fausse.

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

---

118 Cf. Glossaire.

119 Cf. Glossaire : Spécification.

120 L'élève ne sait pas faire … *remédier*, c'est diagnostiquer les causes des erreurs repérées, vérifier le diagnostic, puis créer une situation de conflit cognitif permettant de *réenseigner*, de façon à permettre à l'élève d'acquérir des connaissances plus justes, plus complètes, reliées à celles de ses connaissances antérieures qui restent efficaces.

Dans un but de prise de conscience[121] de l'élève, nous questionnons plus avant et il peut nous arriver de reporter un questionnement qui s'avère long ou de le suspendre le temps d'organiser la classe pour avoir plus de temps avec un seul élève. C'est une utilisation pour nous qui est soit très courte dans le temps (avec un élève qui est très près de la compréhension par exemple) soit rare.

### *A propos d'une réponse juste :*

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

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

*Quand un élève signale qu'il a compris :* nous demandons presque systématiquement *ce* qu'il a compris (" et quand tu as compris, là, qu'est-ce que tu as compris ? "). Nous cherchons à vérifier si sa compréhension est totale, parcellaire, ou illusoire.

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

*Quand un élève réclame de l'aide, ou signale qu'il ne comprend pas :* "Et quand tu ne comprends pas, qu'est-ce que tu comprends ? " est une question courante et qui obtient une réponse exploitable dans 90 % des cas ! Nous questionnons le début de son action, ce qui fait qu'il sait qu'il ne comprend pas, ce qu'il a déjà compris, jusqu'où il a compris : c'est une démarche très habituelle et efficace. Cela nous permet de cibler notre aide ou nos explications.

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

## Qu'est-ce qui arrête nos questionnements ?

C'est l'atteinte de notre but, pour autant qu'il soit conscient ! Par exemple, dans un but de remédiation, dès que nous en savons assez pour proposer une contradiction, ou bien dès que nous sommes convaincues que nous savons comment raisonne l'élève ; ou encore, dès que lui-même a pris conscience de son raisonnement.

La complétude d'une méthode par rapport à l'analyse de la tâche faite par l'enseignant, le niveau de compréhension d'un concept, la remise au travail d'un élève qui séchait, sont aussi des points de repère.

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

- l'expérience propre d'enseignement,

- la connaissance des contenus enseignés et de la façon dont ils ont été enseignés,

- la connaissance des élèves et de leur raisonnement dans d'autres occasions aussi,

- l'interrelation prof-élève pendant le temps de questionnement (y compris le non-verbal[122], peu retranscrit).

---

121 Cf. Glossaire.

122 Cf. Glossaire.

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

- pour entamer ou poursuivre un questionnement, le *passage de contrat de communication*[123] est bien souvent nécessaire ;

- l'*accord*[124] relationnel avec l'élève questionné est indispensable ;

- nous utilisons alors des techniques d'accompagnement comme les *reformulations*, les *acquiescements,* les *silences* ;

- toujours pour faciliter la communication, nous avons souvent recours à " *la position basse* ", c'est à dire que le questionneur est en position de demandeur d'explication et fait part de ses besoins propres. Ex : " là je ne comprends pas bien, j'ai besoin que tu me dises..." ; c'est une technique fréquemment employée ;

- la *référence à l'action*[125] est constamment présente dans les questionnements que nous menons puisqu'ils sont centrés sur les méthodes ;

- nous utilisons les *retours à un moment précis*, aidées parfois en cela par *l'emploi de modalités sensorielles*[126] ; la *spécification de la situation* est pour nous un outil essentiel ;

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

- nous questionnons aussi *les buts*[127] que se sont fixés les élèves (adéquation moyens-buts) ;

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

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

- nous utilisons parfois la *formulation des gestes*[128], entre autres pour " prêter " des mots à un élève qui n'en a pas mais qui s'exprime spontanément par gestes.

## 7. Les conditions à mettre en place pour utiliser le questionnement dans la classe

### *Installer une confiance mutuelle entre l'élève et l'enseignant :*

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

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

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

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

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

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

---

123 Cf. Glossaire.

124 Cf. Glossaire : Accord postural.

125 Cf. Glossaire

126 Cf. Glossaire

127 Cf. Glossaire : Informations satellites de l'action.

128 Cf. Glossaire.

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

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

Ces conditions-là relèvent du pré-entretien.

### *Etre partenaires dans l'apprentissage :*

Etre partenaires dans l'apprentissage, pour nous, c'est partager la même conception constructiviste[129] de l'apprentissage, et en tirer des conclusions cohérentes et partagées sur l'enseignement et le déroulement du temps d'enseignement, et aussi du travail personnel. Cela suppose que nous nous employons à modifier chez l'élève autant que chez nous une conception de l' enseignement ou des méthodes trop transmissives, par exemple. Là aussi, il s'agit plus d'une *inter-action* que de conditions ; en effet, plus nous sommes partenaires dans l'apprentissage, mieux nous pouvons questionner, et en même temps, plus nous questionnons, meilleure est notre association dans l'apprentissage...

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

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

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

## 2. Des indicateurs des effets sur le comportement des élèves face à l'erreur et l'apprentissage

### Changement de statut de l'erreur

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

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

---

[129] Quelques hypothèses constructivistes sur lesquelles nous nous appuyons :

- la tête de l'élève n'est jamais vide de connaissance ;
- - l'apprentissage n'est pas un empilement mais un réseau de connaissances : le professeur apporte peut-être des connaissances (il "enseigne") mais l'élève, lui, en construit le réseau (il "apprend") ;
- - l'élève est donc acteur de son apprentissage, contrairement à une conception transmissive, où l'élève est passif et subit l'enseignement.

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

### Intérêt porté aux méthodes

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

Enfin il apparaît que nos élèves ne formulent plus des demandes qui attendent des réponses toutes faites de la part du professeur, mais *qu'au contraire, ils cherchent à comprendre la démarche ;* les questions du type : "Mais Madame comment vous savez qu'il faut employer cette méthode ?" sont courantes.

### Changement de point de vue sur l'apprentissage de la part de l'élève

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

## 3. Difficultés lors de l'utilisation de ce type de questionnement en classe.

La difficulté n'est pas tellement dans la mise en *évocation* (secteur de difficulté courant quand on questionne des " plus grands ") où les élèves vont plus facilement que les adultes. Nous pensons qu'elle est plutôt dans le fait que pour certains (les plus jeunes ou ceux qui ne maîtrisent pas le langage), *mettre en mots leur pensée privée*[130] n'est pas évident. Beaucoup d'élèves ne sont pas spontanément capables de répondre à nos questions car ils n'ont *aucune expérience de leur pensée privée*. Pour ces élèves-là, l'expérience d'entendre d'autres qu'eux parler de leur pensée privée (et en cours de mathématiques en plus !) est une vraie découverte et se révèle parfois troublante.

Une autre difficulté en classe complète est l'obligation de mener des questionnements courts ; cela nous empêche de fractionner[131] l'action autant que nous le voudrions parfois, mais surtout cela demande une rapidité, une dextérité à aller droit au but, à passer contrat ou à le renforcer, à se mettre en accord, qui est loin d'être évidente et nous ne sommes pas toujours aussi efficaces que nous le voudrions...!

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

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

---

130 Cf. Glossaire.

131 Cf. Glossaire : Fragmentation.

# 4. Les limites de cette pratique

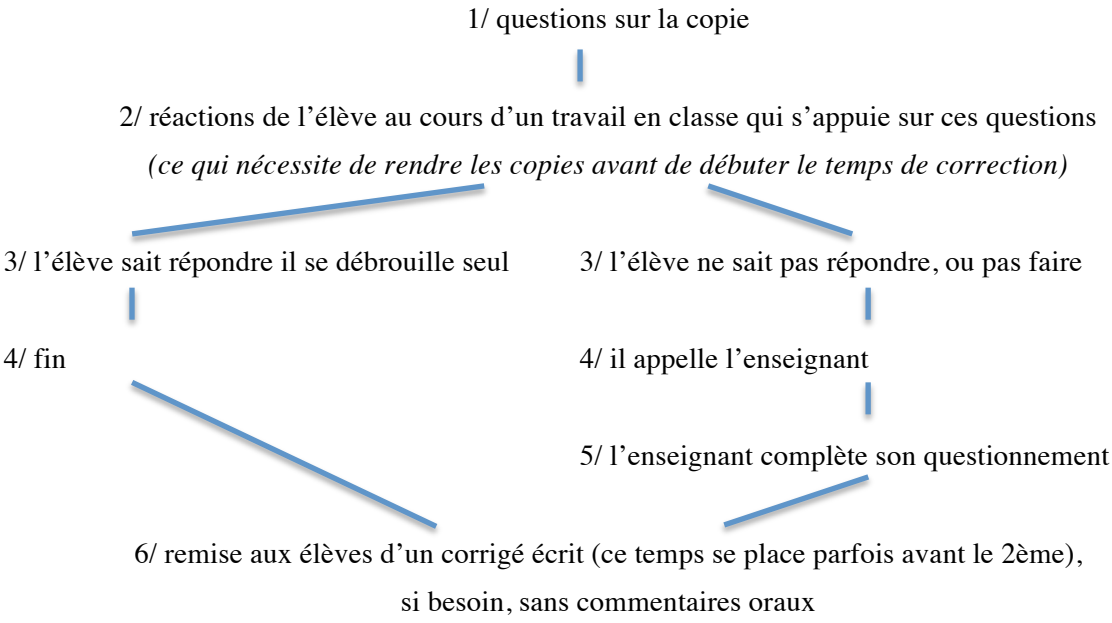
- Limite due à l'aspect "discipline" : il faut une classe apaisée (et/ou un enseignant calme et disponible...) pour questionner. C'est une limite à la généralisation de la pratique du questionnement.

- Limite dans la durée de nos questionnements : dès que nous avons une information utilisable par l'enseignant, le plus souvent, nous cessons le questionnement pour repasser à un but direct d'enseignement. C'est une limite à la granularité[132] de nos questionnements.

- Au vu du temps d'enseignement qui nous est imparti, l'objectif de questionnement " améliorer la réponse de l'élève, remédier " prime sur l'objectif " prise de conscience des méthodes "... Quels que soient nos efforts, les contraintes d'enseignement l'emportent sur les objectifs d'apprentissage. C'est une limite dans l'efficacité des questionnements sur l'apprentissage de l'élève.

# 5. Un deuxième axe de travail pour la classe

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




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

---

132 Cf. Glossaire.

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

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

Un avantage de ce type de pratique est de nous permettre de *gérer l'hétérogénéité* de nos classes et de *ne laisser personne s'ennuyer* pendant une correction de devoir...

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

## Quelques constats en guise de conclusion

Nous utilisons, à propos d'une action spécifiée proche dans le temps, des temps très brefs d'évocation qui servent à aller chercher la réponse à une question (sur un critère de décision par exemple). Nos questionnements ont donc tendance à se passer d'évocation (d'évocation profonde en tout cas) ; nous comptons sur la proximité de l'action et sur sa spécification ; la fiabilité que nous reconnaissons à nos questionnements, c'est leur efficacité à aider l'élève dans son besoin immédiat.

En terme de fractionnement, nous questionnons au niveau que l'élève nous propose spontanément (c'est-à-dire à un niveau macro le plus souvent), et au niveau au-dessous.

Pour une utilisation en classe avec une formation courte : nous constatons qu'un fractionnement poussé n'est pas l'utilisation quotidienne, et qu'il est possible de repousser l'apprentissage de nombre de techniques " fines " dans le temps ; mais l' expérience nous amène à penser que la disponibilité de l'enseignant et donc les techniques d'accord, sont, elles, indispensables... La dextérité à poser la " bonne " question, celle qui est efficace parce qu'elle gagne du temps, relève d'une pratique un peu entraînée elle aussi... Nous sommes convaincues qu'on peut démarrer avec peu de techniques, mais à condition de bénéficier d'un suivi et/ou d'un encouragement à la pratique, absolument.

# Chapitre 5

# Un cas de remédiation en anglais :

# *I received a letter yesterday*

Catherine Coudray, mars 1994 *

**Ce protocole a pour objet un entretien mené par une enseignante en anglais avec un élève en difficulté. Cet entretien a été enregistré avec l'accord de l'élève dans le cadre de la recherche, et transcrit. Seule la séquence où des outils de l'entretien d'explicitation ont été utilisés est reproduite. Bien que contre-habituelle, la démarche présentée ne fait que compléter les savoir-faire professionnels. Grâce à une méthode de questionnement après-coup, cette démarche permet d'obtenir des informations pertinentes sur les actions matérielles et mentales d'un élève, sur ses représentations et les procédures mises en œuvre pour y accéder. Il s'auto-informe ainsi sur sa propre pensée.**

## Introduction

L'entretien qui va suivre se situe à la suite d'un appel de la mère d'un élève de 5ème, pour me demander de bien vouloir « préparer » son fils, Jacques au contrôle d'anglais du lendemain : il était découragé, me disait-elle, car il avait obtenu une moyenne de 5 sur 20 lors de ses précédents contrôles. Je lui donnais mon accord tout en lui réitérant qu'il ne s'agirait peut-être pas d'un « cours traditionnel » au sens où elle l'entendait.

En effet, lors d'une précédente discussion quelques mois auparavant, elle m'avait informée de certaines difficultés que son fils éprouvait en anglais, surtout en ce qui concernait les temps de conjugaison. Je lui avais alors proposé de le recevoir, lui expliquant la manière avec laquelle je pensais vérifier à quoi pouvait être dues les difficultés qu'il rencontrait. Proposition qu'elle avait rejetée, jusqu'à cet appel, sans me donner véritablement de raisons. J'avais cependant cru percevoir un doute quant à la crédibilité qu'elle accordait à ma manière de procéder. En termes de remédiation, c'est à dire le fait de m'établir comme médiateur de ce que Jacques possédait comme connaissances sur les temps de conjugaison, ce qui m'importait était, tout d'abord, de les lui faire expliciter : car si la liste de ceux-ci est à peu près identique dans les deux langues (français/anglais), la tâche qui leur est assignée ne s'effectue pas de la même façon. Ainsi mon objectif premier qui est le premier geste d'aide que je pensais pouvoir apporter à Jacques, était de l'amener à visualiser et à ancrer ces différences. Je décidais donc d'utiliser ce que j'appelle une « représentation spatiale du temps » (ou représentation spatiotemporelle et dont je donne la procédure ci-après.

---

* Enseignante en anglais pendant dix ans, Catherine COUDRAY a élaboré, de par sa formation à l'entretien d'explicitation, des outils pédagogiques spécifiques dont elle a fait bénéficier ses élèves. Linguiste de formation, elle s'est ensuite orientée vers les domaines de recherche développant les ressources nouvelles de la science de la communication et des sciences humaines. Les résultats obtenus dans le domaine de la remédiation s'avérant souvent étonnants, elle a alors suivi une formation à l'approche interactionnelle afin de s'occuper plus spécifiquement d'enfants dits "en échec scolaire". Elle travaille actuellement comme thérapeute, avec des enfants en difficulté scolaire et/ou relationnelle, en incluant leurs familles dans le processus de résolution des problèmes qu'ils rencontrent. Elle conduit également des actions de formation élargissant le champ d'application de l'entretien d'explicitation, notamment à l'analyse de pratique réflexive, pour les professionnels de la relation d'aide.

Dans un deuxième temps je souhaitais que Jacques évoque une leçon spécifique qu'il avait eue en classe, accompagnée d'un problème[133] particulier, pour lui permettre de conscientiser[134] tout ce qu'il avait en mémoire. En effet, mon expérience m'a prouvé qu'au-delà des appréciations dévalorisantes portées sur un élève, celui-ci possède souvent un savoir à partir duquel il m'est possible de travailler.

Jacques arriva à notre premier entretien très angoissé, s'estimant « nul en anglais ». Le contrôle devant porter sur le prétérit (un des temps du passé en anglais), je passai avec lui, dès les premières minutes de notre rencontre, un contrat de communication[135], et je commençais à le questionner, avec comme objectif de nous donner le temps de voir quelles étaient les connaissances en conjugaison française et anglaise qu'il possédait déjà pour lever toute équivoque. Je partais du principe qu'ayant eu 5 de moyenne en anglais, s'il avait peu de connaissances, il en avait certaines !

Dans la transcription suivante faite à partir de l'enregistrement audio de cet entretien (effectué après avoir passé un accord avec l'élève) : Q : me désigne et R : désigne Jacques. Les répliques sont numérotées dans l'ordre d'apparition.

## *« I received a letter yesterday... »*

Dans les répliques de : 1 Q à 14 R, je vérifie comment Jacques utilise les temps de conjugaison en français, pour verbaliser un événement, avec l'objectif de lui faire installer sa "représentation spatiale du temps", cependant que la question : 13 Q, par sa simplicité même, lui permet de prendre un peu de distance par rapport à la mauvaise opinion qu'il a de lui.

1 Q : En français quand tu parles avec quelqu'un, quand tu racontes quelque chose à des copains ou à ta mère … ton père, est-ce que tu as déjà réalisé ? … Peut-être ce matin, tu étais à l'école ?

*2 R : Ce matin, euh non, à la maison. J'ai pas école le mercredi ...*

3 Q : Bon, et plus précisément, ce matin, avant de venir ici ?

*4 R : Ben, euh, ... J'étais avec ma mère.*

5 Q : Et où avec ta mère ?

*6 R : Dans ma chambre avec ma mère.*

7 Q : Bon, tu étais dans ta chambre avec ta mère, d'accord ? (Je récapitule, c'est à dire que je reprends les termes exacts employés par l'interlocuteur). Bon. Est-ce que tu peux retrouver quelques phrases que tu lui as dites ce matin ? … ou qu'elle t'a dites ?

*8 R : J'ai pas réussi … J'ai eu …*

9 Q : Oui, … essaye,

*10 R : Euh… elle m'a dit : « Il faudrait que tu travailles » …*

11 Q : Et toi, … quand elle t'a dit « Il faudrait que tu travailles »… qu'est-ce que tu lui as répondu ? (Je le maintiens dans le contexte spécifié en récapitulant)**.**

12 R : … *(inaudible sur la bande).*

13 Q : Oui, et le verbe être il est là … Tu peux conjuguer le verbe être au présent de l'indicatif ? …

*14 R : Je suis, - Tu es, ... (Jacques le conjugue sans difficulté ce qui l'amène à se détendre quelque peu).*

15 Q : Tu connais les chiffres romains ? … (Jacques acquiesce de la tête). Bon voilà des livres**,** (il s'agit des « Lagarde et Michard » sur lesquels se trouve inscrit le siècle en chiffres romains) je vais te demander de … Bon, bien, tu les classes comme tu veux. Tu vois il y a les siècles

---

133 Au sens étymologique (du mot grec qui signifie « Je jette en avant », donc « question à résoudre », sans connotation pathologique.

134 Cf. Glossaire : Prise de conscience.

135 F. Glossaire : Contrat de communication.

d'inscrits sur les couvertures … Bon, tu les mets par terre, là où tu veux, et tu les classes comme tu veux, d'accord ? Jacques prend les livres et les classe par terre devant lui de la façon suivante : XVIe S - XVIIe S - XVIIIe S - XIXe S - XXe S

Pour permettre aux élèves de visualiser leur « représentation spatiale du temps » je leur propose de disposer, à leur convenance, des livres sur lesquels se trouve inscrit le siècle en chiffres romains, soit par terre soit sur une grande surface plane. Il est possible d'utiliser des feuilles sur lesquelles se trouve inscrit : « présent » - « passé »- « futur ». Cette tâche a pour but de m'informer et d'auto-informer l'élève sur ses propres représentations spatiales. Je n'impose pas de direction ou de positionnement particulier.

Cette démarche vient de ce que j'ai expérimenté en classe sur la représentation que se font les élèves de la suite ordonnée des temps de conjugaison et de mes réflexions sur les représentations culturelles de la temporalité[136]. Il est de tradition, en salle de cours, de tirer au tableau une ligne fléchée allant de la gauche vers la droite et représentant l'écoulement du temps. La gauche représente le passé, le milieu le présent et la droite le futur. Cependant, ma surprise avait était grande lorsque, voulant vérifier quelle représentation spatiale les élèves d'une classe pouvaient avoir du déroulement du temps, je m'étais aperçue que certains pouvaient le dérouler de droite à gauche ou de haut en bas et même de bas en haut avec le futur à angle droit vers la droite ! Les représentations n'étaient donc pas systématiquement les mêmes. Bien que la majorité souscrivent à la même représentation traditionnelle, cela posait la question de savoir si une représentation différente ne pouvait être source de difficultés supplémentaires.

16 Q : Bon, d'accord. Quand ta maman dit : Il faudrait que tu travailles, tu mets cette phrase à quel endroit de ta « représentation » qui … ? *(je lui montre sa représentation spatiale du ce qui représente son futur. J'utilise donc les connaissances de l'élève pour mettre à jour ce qu'il ne sait pas qu'il sait, et c'est donc à l'aide de sa propre production que j'observe comment il se situe dans sa "représentation" en français).*

17 Q : Et tu lui dis quoi alors?

*18 R : Je vais essayer.*

19 Q : Bon. … Je vais essayer, tu le mets où ?… Bien, là, oui c'est à partir de maintenant que tu vas essayer et donc en le mettant là, c'est après le présent, tu désignes ton futur. Bon, est-ce que dans ce que tu lui as dit tu lui as raconté par exemple quelque chose ? …

20 R :… *(Jacques ne rajoute rien de plus à ce moment là)*

La « représentation spatiale du temps » installée alors par Jacques en fonction du français, mon objectif devient alors de lui faire prendre conscience du découpage qu'il peut opérer en fonction des temps de conjugaison en anglais. En effet, il s'agit d'une notion très difficile à acquérir puisque le découpage n'est pas le même pour les deux langues.

Il reconnaît alors une première différence en mentionnant deux présents en anglais correspondant à un seul présent français du mode indicatif. Il commence par le présent simple, pour les actions habituelles me dit-il, et le présent progressif pour les actions qui sont en train de se passer.

La forme dite progressive en anglais est un aspect et non un temps à proprement parler. Pour en rendre compte le français dispose de la tournure « être en train de » bien qu'il laisse le plus souvent au contexte le soin d'indiquer que l'action est en cours. Il est d'usage cependant de l'enseigner comme un temps, du moins au tout début de l'apprentissage de l'anglais. À ma demande Jacques me donne alors un exemple pour illustrer ce qu'il vient de dire.

*21 R : I like chocolate.*

22 Q : Bon, like, ça veut dire quoi ?

---

136 Hall E.T., The hidden dimension, New York, Double Way and C°, 1966 ; trad. fr. La dimension cachée, Ed. du Seuil, Paris, 1971.
- Beyond culture, New York, Double Way and C°, 1976 ; trad. fr. Au-delà de la culture, Ed. du Seuil, Paris, 1979.
- The silent language, New York, Double Way and C°, 1959 ; trad. fr. Le langage silencieux, Ed. du Seuil, Paris, 1984.

*23 R : Ça veut dire aimer.*

24 Q : Good ! et c'est un verbe de sentiment. Il y en a d'autres, to love, to hate, et ceux-là on ne les emploie qu'au présent simple. En fait ce temps représente des actions que tu as commencé à faire, là, (je lui montre en même temps sa représentation spatiale du temps matérialisée par les livres qui sont par terre devant lui) que peut-être tu fais maintenant au moment où tu en parles, mais ce n'est pas obligatoire, et que tu vas certainement continuer à faire par là. (je lui désigne son futur).

25 Q : Bon, maintenant si je te pose la question : What are you doing ?

*26 R : Euh, ... I'm working*

27 Q : Bon, good, C'est exactement ce que tu es en train de faire, ici, maintenant. Bon, (ce qui me permet d'enchaîner avec ce qui lui pose un problème, c'est-à-dire le prétérit et comment l'utiliser. Cependant tout au long de cette séquence je n'utilise pas le terme de prétérit. Ce n'est que pendant la phase d'exercices écrits- non transcrite- que j'utiliserai ce mot pour que ce qu'il a évoqué et conscientisé reçoive enfin son « nom de baptême »). Seulement tout à l'heure tu as aussi parlé au passé en français. Ce que je voudrais savoir c'est comment votre professeur vous a présenté ce temps que tu as employé, le passé, en anglais. La première fois où elle a parlé de ce temps.

*28 R : Euh, ... non. Je ne sais plus.*

29 Q : Quand tu dis je ne sais plus, (et je relance en faisant référence à ce que Vermersch énonce par **:** « Quand la dénégation cache de l'existant **»)** peut-être que tu peux dire si cela t'apparaît comme très loin, dans le temps, …(je lui désigne sa « représentation » en lui montrant la gauche), ou pas très loin ?… (j'amorce un mouvement de la main en direction de son présent).

*30 R : Euh, c'est peut-être, … il y a trois semaines ou quinze jours, ... Non,… plutôt trois semaines... Euh, je ne sais pas.*

En cherchant à situer ce premier cours où il fut question de ce temps du passé, Jacques reconnaît implicitement que celui-ci a bien eu lieu. Par cette réponse il me permet de poursuivre le questionnement nécessaire à une prise de conscience et à une mise en mots de son vécu.

*31 Q : Bon, d'accord. C'était il y a environ quinze jours… ou trois semaines. … Est-ce que tu arrives à voir si c'était le matin ou l'après-midi ?*

A partir de cette réplique le regard de Jacques commence à décrocher, c'est-à-dire qu'il ne me regarde plus, ou du moins que par brefs intervalles. Il s'agit là d'un des critères qui permettent de savoir si le questionné est bien en évocation[137] de la situation de référence.

*32 R : Euh,… c'était l'après-midi.*

33 Q : C'est l'après-midi. Est-ce que tu … Bon, … ce jour-là … vous arrivez dans la classe. Tu t'assois. … Tu es où au moment où tu t'assois ?

*34 J : Un peu à gauche, ... le deuxième rang à gauche.*

Jacques à ce moment-là ne me regarde plus, il évoque, il est vraiment dans la classe et se réapproprie ce qu'il a vécu à ce moment-là, ce jour-là, peu à peu, très lentement, au même rythme avec lequel je pose les questions. Le contexte physique ainsi évoqué, et la sensorialité[138], servent de voie d'accès à l'évocation de la situation-problème. Il ne s'agit plus de faire appel à « la mémoire volontaire ou la mémoire de l'intelligence »[139] mais à ce que l'entretien d'explicitation nomme la mémoire concrète[140].

35 Q : Bon, … le deuxième rang à gauche..… Et ton professeur, tu peux le voir ?

*36 R : Euh, … oui, elle est un peu à droite de moi.*

Je récapitule et, pour maintenir l'évocation afin de faire préciser les actions de ce moment-là, j'utilise une gestuelle qui est là, à la fois pour maintenir son regard vers le haut et pour garder ce même tempo

---

137 Cf. Glossaire.

138 Cf. Glossaire : Modalités sensorielles.

139 Proust M., À la recherche du temps perdu, Paris, Robert Laffont, 1987.

140 Cf. Glossaire.

lent. (gestes de mes mains qu'il ne perçoit peut-être qu'en vision périphérique dans cette séquence, son regard ne suivant jamais mes mouvements).

Dans les répliques allant de : 37 Q à 47 Q, j'utilise un questionnement sur la structure sensorielle de la représentation : ce qu'il voit, puis ce qu'il entend. Ce qui va déclencher la visualisation d'une action en 48 R.

37 Q : Un peu à droite de toi… *Tu vois* les couleurs de ses habits ?…

*38 R : Oui, du noir, du bleu.*

39 Q : Du noir, du bleu. … Elle *fait* quoi, là ?…

*40 R: Elle demande la date*

41 Q : En anglais ou en français, … tu peux l'*entendre* ?

*42 R : Euh, What's … What's the date ?*

43 Q : What's the date ? Good. …What's the date ?… Qui *répond* ?

*44 R : Julien.*

45 Q : Julien. … Il est où ?… Tu le *vois*, … tu l'*entends* ?

*46 R : Il est derrière.*

En me répondant : « il est derrière », je ne sais pas encore si c'est parce qu'il voit Julien et l'entend ou parce qu'il l'entend seulement.

47 Q : C'est lui qui écrit la date?

Cette question, à l'analyse, me parut risquée. A ce stade du questionnement je ne savais pas encore si la date allait être écrite au tableau ou non, je ne pouvais que le supposer. Cependant elle permit de différencier ce qu'il voyait de ce qu'il entendait et déclencha une visualisation. Ce qui semblait confirmer la procédure utilisée par Jacques, à savoir la nécessité non conscientisée de passer par certains canaux sensoriels pour recontacter ses souvenirs et les verbaliser.

*48 R : Non, c'est la professeur.*

Lorsque Jacques me répond : « c'est la professeur » alors j'obtiens plusieurs informations dans le même temps où Jacques s'auto-informe sur ce qu'il a retenu de ce cours. C'est le professeur qui écrit effectivement la date, sous la dictée de Julien, et je remarque que Jacques utilise : « La » devant professeur. La procédure de Jacques semble se confirmer et va me guider pour la suite du questionnement.

49 Q : C'est la professeur…En bleu, noir… Elle l'écrit en haut à gauche, en haut à droite ?

Je le guide alors dans cette visualisation de l'action en récapitulant à l'aide de ses propres mots, sans aucune interprétation de ma part (49 Q), puis en proposant un fait indéniable (la date s'écrit effectivement toujours en haut du tableau, du moins dans les collèges français). C'est un moment où il y a lieu de faire très attention à ne pas induire ce que l'on appelle des « savoirs-écrans », c'est-à-dire notre propre représentation d'un contexte autre que celui du sujet ou d'une action autre que celle effectivement accomplie par lui. En effet le contexte d'une classe m'est familier et il y avait un risque de contaminer sa vision avec la mienne.

*50 R : En haut à droite.*

51 Q : En haut à droite. … Et la date tu la *vois* ?… Tu peux me la *dire* ?…

*52 R : Euh … (rires) … Euh, non. Non.*

A cet instant, Jacques, qui est toujours en accès visuel, semble résister un moment à reconnaître véritablement ce qu'il est en train de voir, par des rires et une dénégation (52 R), et même si un moment son regard a brièvement rencontré le mien, je contourne cette résistance en reprenant tous les éléments visuels qu'il m'a donnés (53 Q à 57 Q).

53 Q : En haut à droite… Sur le tableau… Il est noir, vert, blanc le tableau ? …

*54 R : Il est vert !*

55 Q : Vert, … avec de la craie blanche, jaune, bleue ?…

56 R : blanche !

*57 Q: Sur le tableau vert, en blanc. ... Elle écrit la date de la main gauche ou de la main droite ?*

Et, outre la gestuelle que je maintiens tout au long de cette séquence, j'inclus dans la réplique : 57 Q un nouveau fait indéniable qui sert de « séquence d'acceptation »[141].

La focalisation[142] qui s'effectue à l'aide des éléments « tableau », « craie », « main », lui permet de visualiser la date que le professeur écrit (60 R et 62 R).

C'est à ce moment que je réalise pleinement que la procédure de Jacques pour accéder à sa représentation est du type : *Visuel → Auditif → Représentation*.

*58 R : de la main droite. Elle est droitière.*

59 Q : De la main droite ...

*60 R : Ah oui ! … C'est Friday, Friday eleven, elevenssss. Enfin avec TH. (11th).*

A ce moment, Jacques entend ce qui est dit, peut-être par Julien ou repris par la professeur, et revoit comment cela s'écrit.

61 Q : Friday, eleventh. *(11th)*

*62 R : Oui, et puis February*

63 Q : Donc, … c'est Friday, 11th February … Et ensuite, tu *vois* autre chose, ou elle vous *dit* quoi ?…

En 63 Q je questionne donc en suivant cette procédure et Jacques visualise alors la phrase en anglais écrite au tableau et contenant un verbe au prétérit (66 R).

*64 R : Elle écrit une phrase.*

65 Q : Elle écrit une phrase. … C'est quoi la phrase ?…

*66 R : « I received a letter yesterday ».*

Il découvre qu'il sait ce qu'il "croyait" ne pas avoir intégré. Grâce à l'évocation il met bien à jour un savoir sur lequel je vais pouvoir m'appuyer pour la suite de l'entretien.

67 Q : I received a letter yesterday. Tu la comprends la phrase ?

Jacques est momentanément sorti de l'évocation car je fais appel à sa compréhension rationnelle. Mais, comme la suite tend à le montrer, il semble avoir saisi la démarche qui consiste à se laisser guider par mon questionnement pour retourner dans l'évocation et retrouver ainsi ses souvenirs « perdus ».

68 R : Je comprends « yesterday. »

69 Q : Oui, « yesterday ». Ça veut dire quoi « yesterday » ?

70 R : C'est hier.

71 Q : Hier. … Donc hier, et il y a d'autres mots dans la phrase que tu comprends. *(Ici le ton de ma voix qui est affirmatif l'engage à verbaliser ce qu'il sait encore).*

72 R : Euh, oui ... « letter »… C'est la lettre.

73 Q : Good. Hier, … la lettre..… Comme c'est hier, … la lettre … Tu comprends quoi encore ?

74 R : Ben, … y'a « I », c'est « Je ».

Je l'accompagne dans cette démarche à l'aide d'un questionnement utilisant sa compréhension de certains termes anglais et je récapitule dans l'ordre où il s'y réfère : « yesterday », « letter », « I » (67 Q à 74 R). J'utilise un langage que l'entretien d'explicitation nomme « vide de contenu[143] ». Ce langage permet d'induire le moins de choses possibles lors de la formulation des questions. Ceci permet à la personne questionnée de ne répondre qu'en fonction de son propre vécu de l'action ; ce qui est contre-habituel en pédagogie. « Tu comprends quoi ? - Tu penses quoi quand tu entends ce que tu entends ? » (74 R à 82 R).

---

141 Malarewicz J.A. et Godin J., Milton H. Erickson : De l'hypnose clinique à la psychanalyse stratégique, Paris, ESF éditeur, 1986.

142 Cf. Glossaire.

143 Cf. Glossaire : Langage ericksonien.

75 Q : Oui, « I » c'est Je. Hier, … La lettre, … Je…Et le verbe il est où ?

*76 R : Le verbe c'est « received ».*

A ma question : « il est où ?" il répond par le mot « received » qui confirme qu'il « lit ce qu'il voit inscrit au tableau » plutôt qu'il ne prend en compte les termes exacts de ma question.

77 Q : Oui, et tu le comprends ?

*78 R : Ben, là elle traduit.*

79 Q : Oui, et elle traduit comment ?…Tu entends la phrase en français quand elle la dit ?

*80 R : J'ai reçu une lettre hier.*

81 Q : J'ai reçu une lettre hier … Et tu te dis quoi, ou tu penses quoi quand tu entends « j'ai reçu une lettre hier » ?

*82 R : Ben là, c'est du passé.*

83 Q : Oui, c'est du passé. Et en français c'est quoi le nom de ce passé ?

*84 R : C'est du passé, du passé … simple, non du passé composé, oui du passé composé.*

85 Q : Oui, du passé composé (je lui désigne en même temps sa représentation spatiale du temps vers la gauche sans qu'il ait vraiment tourné la tête dans la direction que je lui indique). Bon, alors est-ce qu'au tableau elle écrit autre chose ? (sous-entendu : tu la vois écrire).

*86 R : Euh, ... oui enfin là, quand elle traduit (il entend donc le professeur) elle souligne « received » avec deux traits sous « ed », (il voit l'action en cours ; la procédure semble donc être la même :* Visuel → Auditif → Représentation*).*

87 Q : D'accord deux traits sous « ed » et elle dit quoi ? (Je stimule le canal auditif et apparaît alors un "savoir").

*88 R : Elle redit « received » enfin ça fait [d] à la fin et que ça c'est la marque du passé en anglais. Mais elle écrit aussi [t] et [id] avec des crochets de phonétique et avec deux verbes qui vont avec. Y'a « talked » qui va avec [t] et « wanted » qui va avec [id].*

89 Q : D'accord, c'est ça, et ça tu le comprends comment ?…

*90 R : Ben, c'est du passé !*

Par cette question (89 Q), j'introduis une discrimination nouvelle (dans le sens de distinguer l'un de l'autre deux objets de pensée concrets). Cela lui permet d'étiqueter « passé » ces différentes marques et, faisant référence à sa représentation spatiale du temps, de pouvoir accéder au sens.

91 Q : Oui c'est du passé. Tu peux me montrer sur ta représentation là, avec les livres où tu mets ces verbes quand on dit « I talked » ou « I wanted ». Tu sais ce qu'ils veulent dire ?

*92 R : Euh, oui. « I talked » c'est parler et « I wanted » c'est vouloir.*

93 Q : Oui, mais c'est du passé alors tu les traduis comment ? - « I talked » ? (Je lui remontre sa « représentation » vers la gauche).

Jacques en 91 Q ne réalise pas la première partie de ma question et ne répond qu'à la seconde partie sans prendre en compte cependant que je lui ai donné les verbes au prétérit et non à l'infinitif. En précisant qu'il s'agit de verbes au passé, et en lui montrant sa « représentation » je fais sortir Jacques complètement de l'évocation.

*94 R : Je … j'ai parlé et …*

95 Q : Et « I wanted » ?

*96 R : Je voulais.*

97 Q : Eh oui ! J'ai parlé et je voulais. Attends on va prendre une feuille et on va les écrire.

(Suite de l'entretien : non transcrite)

À partir de là, je vais écrire les verbes qu'il vient de me donner, leur dénomination et la traduction, et leur fais correspondre les temps de conjugaison français. J'utilise pour ce faire des stylos-feutres de couleurs pour bien préciser ce qui a lieu de l'être. A ce moment-là, Jacques ne semble plus éprouver de difficultés pour comprendre ce que je lui explique. Il est capable de faire tous les exercices que je lui propose. D'abord avec des phrases affirmatives puis avec des phrases interrogatives et négatives. Peu à

peu, il redécouvre tout un savoir qu'il possédait sans savoir qu'il le possédait, et qu'il pouvait donc utiliser. Il repart très détendu et certain de pouvoir réussir son contrôle, dit-il, du moins tout ce qui concernera le prétérit. Nous fixons un autre rendez-vous pour reprendre ensemble les points qui lui apparaîtraient encore problématiques.

Suite à ce premier entretien, Jacques est revenu la fois suivante tout à fait détendu et très content, ayant obtenu 11 au contrôle portant sur le prétérit. J'ai rencontré Jacques quatre fois en tout ; il est passé dans la classe supérieure avec des résultats en anglais tout à fait honorables. Nous pouvons vraisemblablement penser qu'en ce qui concerne la croyance limitante de Jacques : "Je suis nul en anglais" une prise de conscience de son propre vécu d'action s'est produite qui a très certainement initié un changement dans la perception qu'il avait de lui-même.

# Conclusion

Qu'en est-il, trois ans après, de cette rencontre avec Jacques ? Je mesure le temps écoulé aux difficultés rencontrées depuis lors. Un entretien de remédiation ne se réussit pas à tous les coups, les embûches y sont nombreuses, et un travail d'analyse réflexive[144] m'est nécessaire pour m'informer sur comment, certains jours, je m'y prends pour ne pas savoir faire.

Cependant l'entretien reproduit a initié une démarche que je tends à parfaire jour après jour. Cette démarche m'a permis d'effectuer un recadrage sur ce que peut être l'acte d'enseigner. Partir du vécu de l'action, du vécu relationnel, permet de dépasser l'échec dans lequel s'installent certains élèves. Ce qui prévaut dans tous les entretiens que je peux avoir dorénavant c'est cette position de confort que m'ont apportés le contrat de communication et la capacité à mettre jugements et commentaires de côté. Grâce à cette position des trésors de savoir-faire et de compétences sont mis à jour chez les élèves.

"L'épreuve du feu" se fit le jour où une élève me confronta à ce qui aurait pu rester de l'ordre de l'implicite dans le contrat passé en début d'entretien. Alors qu'elle était venue pour de très grosses difficultés en orthographe, sur lesquelles elle voulait travailler, elle me demanda si elle pouvait dormir parce qu'elle se sentait fatiguée. Après quelques brefs instants d'hésitation, je lui donnai mon accord. Ce qui était important pour elle se passa certainement ce jour-là puisque je ne la revis qu'une seule fois pour apprendre, par la suite, que ce qui posait problème avait été résolu. Bien des hypothèses sont possibles mais il me plaît aussi parfois d'accepter simplement que seul l'espace de liberté ainsi créé a le pouvoir de reculer les limites de nos incompétences.

144 Cf. Glossaire : Analyse de pratique

# Chapitre 6

# Une séquence d'Atelier de Raisonnement Logique : de l'incompréhension à la rencontre

Elisabeth Perry

Marie-Agnès Voix *

*Entretien d'explicitation mené par Marie-Agnès Voix*

**Dans le cadre du travail mené dans les Ateliers de Raisonnement Logique, l'animateur d'une séquence vise à ce que l'apprenant soit dans une situation de *faire, dire* et *savoir.* L'entretien d'explicitation contribue à aider l'apprenant à se connaître et à se développer. C'est, pour l'animateur, l'outil rigoureux du questionnement, qui lui permet de guider l'apprenant vers l'accès au savoir. L'activité d'écoute de l'animateur donne une raison d'être à la parole de l'apprenant.**

**Lors d'une séquence d'Atelier de Raisonnement Logique, Olivier, dix ans, en CM 1, en établissement spécialisé, propose une réponse *incompréhensible*. L'entretien d'explicitation permet de mettre à jour le conflit interne d'Olivier qui produit une réponse en forme de compromis entre le "*je qui sait*" et "*la tête qui dit non*", parasitée par une signification symbolique : ici, l'as plus fort que tout.**

**Avec l'entretien d'explicitation, l'animateur va revaloriser l'ensemble de la pensée d'Olivier, en s'intéressant à tout ce qui compose la réponse. L'animateur accompagne la verbalisation au plus proche de la réalité du sujet et recueille ainsi une information de qualité sur le fonctionnement cognitif d'Olivier. Cet entretien va lui procurer des informations précieuses pour orienter le travail pédagogique à venir.**

**Dans l'Atelier de Raisonnement Logique, l'entretien d'explicitation définit un contenant pour la parole et l'évocation de l'action du sujet.**

---

* Elisabeth Perry est co-auteur des Ateliers de Raisonnement Logique. Elle exerce en tant que psychothérapeute et anime un lieu d'écoute à destination de personnes en situation de détresse psychologique. Titulaire d'un D.E.S.S. de psychologie clinique et pathologique, d'un D.E.S.S. et d'un D.E.A. en sciences de l'éducation, elle est formée à l'entretien d'explicitation et est maître praticienne en programmation neuro-linguistique (P.N.L.). Elle est membre du groupe de recherche sur l'explicitation (G.R.E.X.) et du laboratoire d'études sur les médiations (L.E.R.M.).Elle exerce une activité de consultante auprès d'organismes chargés de l'accueil et de la formation de publics en difficulté. Elle anime des modules de formation portant sur la guidance pédagogique, basée sur la P.N.L. et l'entretien d'explicitation, dans le cadre d'ateliers de remédiation cognitive ou de créativité.

Marie-Agnès Voix est psychologue, actuellement elle exerce une pratique psychothérapeutique dans un centre médico-psychologique, où est elle est chargée d'un travail institutionnel auprès d'équipes de soignants. Elle est formée aux Ateliers de Raisonnement Logique (A.R.L.). Elle est formatrice certifiée de l'Entretien d'explicitation (E.D.E.) et membre du groupe de recherche sur l'explicitation (GREX). Dans le cadre de son activité professionnelle, elle anime des groupes d'Ateliers de Raisonnement Logique auprès d'enfants et d'adolescents en difficultés scolaires et intervient ponctuellement dans le cadre d'une formation d'aide aux apprentissages à l'Université de Bourgogne.

# Faire, dire et savoir dans les ateliers de raisonnement logique : quand l'explicitation aide l'apprenant à se connaitre et à se développer

Dans une activité de remédiation cognitive telle que les Ateliers de Raisonnement Logique[145], l'entretien d'explicitation tient une place privilégiée. Cette technique d'aide à la verbalisation de l'action offre à l'animateur un outil précieux pour l'accompagnement de l'apprenant lors de la phase dite de "socialisation".

L'entretien d'explicitation s'inscrit dans la continuité du dispositif ARL mis en place, en ce sens qu'il le complète, tout en respectant son esprit et sa philosophie. Il est, en effet, tout à fait compatible avec les principes pédagogiques mis en œuvre, principes qui visent à accorder une attention aux ressources et aux potentialités de l'apprenant, actualisées ou non en situation d'apprentissage.

Elaborés dans les années 80 pour répondre aux difficultés rencontrées par des adolescents et des adultes en situation d'échec d'insertion, les ARL recréent les conditions d'une remédiation fonctionnelle et socio-affective du raisonnement :

- une remobilisation, une réactualisation, une restructuration et une redynamisation des opérations intellectuelles du domaine logico-mathématique (aspect fonctionnel du raisonnement)
- une restauration de l'image de soi à travers la réappropriation d'un sentiment de compétence intellectuelle et la redécouverte du plaisir de penser : "Je peux penser et ma pensée peut être bonne, c'est-à-dire efficace et acceptable socialement " (aspect socio-affectif du raisonnement).

Les ARL proposent un espace social de travail, à l'intérieur duquel l'activité intellectuelle de chacun est favorisée et stimulée. L'animation prévoit un accompagnement ritualisé. La répétition de ce rituel de fonctionnement et d'échanges favorise l'intériorisation d'un certain nombre d'attitudes et de postures intellectuelles face à la tâche, favorables au développement de l'autonomie de l'apprenant et à sa réassurance :

1. *Un échange collectif sur le problème* et ses consignes, ce qui permet de prendre le temps, de se donner l'autorisation de questionner l'exercice, ses implicites, ses données explicites et de déterminer le champ du problème proposé.
2. *Une résolution individuelle de l'exercice*, tout en "laissant des traces" de son raisonnement (réhabilitation du brouillon et de "ce qui est imparfait").
3. *Une explicitation de son raisonnemen*t et de ses stratégies de résolution, développés et confrontés à ceux des autres (socialisation du raisonnement et régulation des conflits socio-cognitifs).
4. *Une généralisation des raisonnements sollicités dans l'exercice*, à travers une réflexion sur l'activité en cours et sur son transfert à d'autres domaines scolaires, professionnels ou personnels.
5. *Un auto-bilan et une auto-évaluation* de son activité par chaque participant au sein du groupe de travail (5 à 6 personnes) sous la responsabilité de l'animateur, par une prise en compte de ce qui a favorisé et de ce qui a gêné son efficience.

L'accompagnement en remédiation est un art qui se définit entre exigence et tolérance : exiger plus que ce que la personne peut produire aujourd'hui, tout en étant tolérant sur ce qu'elle produit effectivement C'est ainsi qu'elle peut progresser vraiment, à travers une reconnaissance sociale et un accompagnement de ce qu'elle fait, à partir de son activité réelle. Le dispositif ARL (espace social de travail, progression d'exercices, modalités de travail, accompagnement, animation etc.), vise à lui permettre d'actualiser, en situation, de nouvelles compétences, existant sous forme de potentialités, souvent présentes, mais non reconnues[146].

De fait, la socialisation du raisonnement, c'est-à-dire la verbalisation accompagnée de ses processus de pensée en situation sociale, constitue un levier primordial de la remédiation cognitive et socio-affective recherchée. La parole y occupe une place tout à fait centrale, selon une dynamique

---

145 Pierre Higele, Gérard Hommage, Elisabeth Perry, *Ateliers de raisonnement logique : exercices progressifs pour l'apprentissage des opérations intellectuelles*, Nancy, CAFOC de Nancy, 6e éd.

146 Étude et évaluation de transfert des ateliers de raisonnement logique, Laboratoire de recherche sur le développement cognitif (LRDC) Nancy II, 1991.

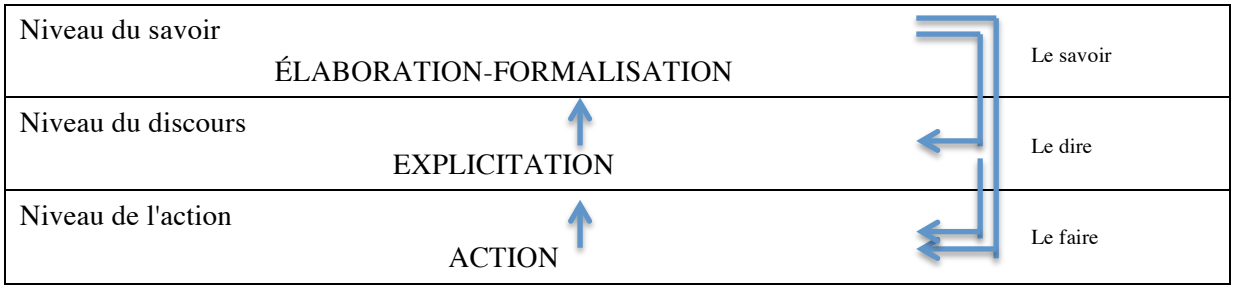
essentielle : *faire*, *dire* et *savoir*, rendue possible par une animation basée sur une écoute, un respect de la personne et de ce qu'elle produit, à travers une exigence progressive.

*Faire* un exercice, se mettre en activité intellectuelle, être attentif à ses processus de pensée, en "laissant des traces" écrites de son raisonnement, c'est déjà, dans un premier temps, pouvoir faire exister sa pensée et être attentif à soi.

*Dire* et verbaliser comment on a procédé mentalement pour résoudre l'exercice, en s'appuyant sur son brouillon, c'est saisir sa pensée, la considérer, l'exprimer face aux autres, l'affirmer, l'argumenter si nécessaire, et apprendre à la communiquer. Exprimer sa pensée à quelqu'un qui écoute est quelque chose d'important en soi, surtout pour des personnes qui sont ou ont été convaincues du manque de valeur de leur pensée et qui, de ce fait, ont souvent cessé de se mettre en réelle activité de pensée. Leur travail intellectuel, à leurs yeux et souvent aux yeux des autres, apparaît sans intérêt, erroné ou non exprimable, parce qu'inachevé, imparfait, non conforme ou non organisé comme ce qui semble attendu. Ils en ont souvent une perception globale et confuse.

À travers les techniques d'accompagnement proposées, l'entretien d'explicitation conduit l'apprenant à avoir accès de plus en plus finement à sa pensée et à son activité. L'animateur dispose là d'un outil rigoureux pour ne pas lâcher le questionnement et le conduire avec précision. D'une séance à l'autre, l'élève peut développer une conscience de plus en plus différenciée de son activité, en passant d'une conscience globale ("Je pense, je réfléchis, je fais"), à une conscience plus spécifiée ("Quand je réfléchis, dans cette situation, je fais précisément ceci puis cela").

Ainsi, expliciter sa pensée et ses processus de résolution, systématiquement après chaque exercice, conduit à prendre conscience de soi, de la spécificité et de la richesse de sa pensée privée. Cela aide à construire un Savoir sur l'activité en cours et sur soi, qui s'élabore sur le concret et le réel d'une tâche effectuée. Cette reconnaissance de soi et de ses capacités, grâce à l'explicitation d'un faire, à partir d'un exercice, constitue une base solide pour l'apprenant en doute sur son intelligence. Il "peut et sait penser", et sa pensée a du sens puisqu'elle peut être exprimée et intéresser autrui. Elle peut se développer, s'enrichir, se transformer, se préciser parce qu'elle est reconnue et fidèle à l'expérience.




Extrait de "Apprendre à partir de sa propre pratique"

Daniel Mellet d'Huart[147]

L'espace d'échanges ARL guidés et médiatisés favorise de façon primordiale la reconstruction de l'image de soi, en aidant à une reprise de confiance en ses capacités intellectuelles, face et avec les autres. Cela avec d'autant plus de force qu'elle s'appuie sur le réel de son activité et de sa pensée privée.

Ainsi, la parole se situe dans une relation véritable entre le participant, ses pairs et l'animateur. Ce dernier a, bien sûr, un rôle essentiel à jouer quant à la revalorisation et l'accompagnement de ce qui est produit et explicité. Parler pour un autre (l'animateur ou les pairs), qui écoute véritablement, qui s'intéresse vraiment à ce qui est fait et à ce qui est dit de ce qui est fait, constitue le premier soubassement de la remédiation. Sans cette qualité première d'écoute, de respect de ce que l'apprenant a produit, ici et maintenant, rien n'apparaît possible.

Cet intérêt pour la réalité de son raisonnement, explicité au sein du petit groupe de travail, contribue à aider le participant à effectuer un réfléchissement sur sa pensée et sur son action. Il peut ainsi en

147 Daniel Mellet d'Huart, "Apprendre à partir de sa propre pratique", *Éducation Permanente*, n° 104, 1990

prendre conscience, lui accorder de la valeur, l'enrichir au contact des autres. "Je prends ma place parce qu'un TU m'écoute, au sein d'une véritable relation"[148]. Ainsi, le participant retrouve progressivement quelque chose "du savoir penser et du pouvoir penser", avec la satisfaction et le plaisir qui peuvent y être associés.

C'est donc tout naturellement que l'entretien d'explicitation a trouvé sa place dans un tel dispositif, offrant à l'animateur formé un outil technique d'accompagnement pour aider la verbalisation de l'activité intellectuelle et des processus mis en jeu pour la résolution des exercices proposés, plus spécifiquement lors de la phase 3 du rituel de travail.

L'entretien d'explicitation assure une guidance rigoureuse et précise, sécurisante pour l'apprenant et l'animateur. Sa répétition lors des ARL conduit l'apprenant à développer et à affiner la conscience de ses processus de pensée et de son activité. Il participe au développement de l'autonomie de l'élève en lui donnant accès à sa pensée et aux moyens de s'y référer, chaque fois qu'il le souhaite.

# Un moment d'explicitation : Olivier

## "Pourquoi l'as ?" ou comment dépasser une incompréhension et accéder à la réalité de l'autre

Illustration par deux courts passages extraits d'un entretien mené par Marie-Agnès Voix, psychologue, auprès d'un enfant au cours d'une séance d'Atelier de Raisonnement Logique.

Olivier a dix ans et est en classe de CM1. Il se trouve pour la deuxième année dans un établissement spécialisé qui accueille des enfants en difficultés scolaires. Au sein de cet établissement, les enfants bénéficient non seulement d'une scolarité adaptée, mais également de toutes les rééducations et aides nécessaires (service médical, psychiatre, psychologues, orthophonistes, psychopédagogues, psychomotriciennes).

Olivier est un enfant calme, à l'aspect rêveur. Il est le deuxième d'une fratrie de trois, entre un grand frère et une petite sœur, "sérieux et qui travaillent bien à l'école" (discours des parents). Il manifeste une passion et des connaissances réelles pour toutes les machines agricoles. Son désir est d'être agriculteur, malgré des parents étrangers à ce milieu. Par contre, un oncle qui possède une ferme l'accueille pendant les vacances et certains week-ends. Là, il participe aux travaux avec énergie et enthousiasme. A l'école, son comportement est bien différent. Il investit peu les activités scolaires et se montre plutôt passif. Il évite l'effort et accepte difficilement les contraintes.

Dans ce contexte, une prise en charge en Atelier de Raisonnement Logique (ARL) lui a été proposée quand il a commencé sa deuxième année scolaire dans l'établissement. Au cours des séances, Olivier se plaint souvent d'être fatigué ou d'avoir mal à la tête. Il le manifeste verbalement mais tout autant dans sa façon de marcher ou de se tenir sur sa chaise. Il se montre aussi très malicieux et je comprends rapidement qu'il se trouve par là des excuses pour ne pas "travailler", ni "réfléchir". Il reste très superficiel dans ses réponses à propos d'un exercice. Malgré cette attitude, Olivier arrive toujours avec le sourire, dit être content du travail que je lui propose et en parle positivement à ses camarades ainsi qu'à ses parents que je rencontre régulièrement.

Ce décalage m'a amenée à être plus attentive et à définir des objectifs précis pour Olivier :

*Lui permettre de prendre contact avec lui-même par l'expérience de l'évocation.

* Lui faire découvrir le plaisir de fonctionner intellectuellement

* Le réconcilier avec l'activité "penser", "réfléchir".

* L'aider à aller au fond des choses.

* Lui faire prendre conscience de sa propre richesse tant sur le plan de ses connaissances que sur un plan personnel.

---

148 Martin Buber, *Je et tu*, traduit de l'allemand par G. Bianquis, Paris, Aubier, 1969.

## Une réponse dans une séance ARL

L'exercice proposé porte sur les combinatoires (exercice C1). Il s'agit du premier exercice dans la progression des ARL. Mais j'ai fait précéder ce premier exercice d'une phase préparatoire qui a permis de familiariser les enfants du groupe, non seulement à cette notion de combinatoire, mais surtout à un nouveau type de travail.

### *Enoncé de l'exercice C1*

Vous avez devant vous deux rangées de cartes à jouer.

La première comprend : * une dame de trèfle,
* une dame de cœur.

La deuxième comprend : * un roi de pique,
* un roi de carreau.

Trouvez toutes les paires de cartes différentes (1 dame et 1 roi) que l'on peut faire.

### *Réponse écrite d'Olivier*

- une dame de trèfle, un roi de carreau
- un roi de pique, une dame de cœur
- l'as de carreau et de pique.

"L'apparition" de l'as, dans cette réponse, a été d'emblée incompréhensible pour moi. Mais il n'est pas question ici de bonne ou de mauvaise réponse car : "Tout ce que dit le sujet a du sens". A partir de ce postulat, j'ai eu envie de comprendre le cheminement de la pensée d'Olivier afin d'accéder à sa propre réalité. J'ai donc décidé de le questionner sur un point très précis : le choix de l'as dans un exercice où il n'est pas question d'as. Mais la première question qui s'imposait à moi était : "Pourquoi l'as ?". Je me sentais comme bloquée par cette question, mais je savais qu'elle ne pouvait en aucun cas me permettre d'obtenir la réponse souhaitée et d'aider Olivier à la retrouver. Dans ce contexte, les techniques d'aide à l'explicitation me sont apparues comme un moyen d'atteindre mon objectif et de dépasser ce "pourquoi".

## L'entretien : 1ère phase

*O. J'ai déjà lu la consigne : mettre un roi avec une dame. J'ai mis dame de trèfle/roi de carreau, ça faisait un ensemble, et après, il en restait deux, alors je les ai mis ensemble, ça faisait un deuxième couple. J'ai lu qu'il fallait quatre groupes différents, j'ai relu un coup et j'ai mis as.*

M. Il était où cet as ?

*O. Il était pas sur la feuille, je l'ai trouvé dans ma tête et je l'ai marqué et après j'ai réfléchi.*

M. Qu'est-ce que tu fais quand tu réfléchis ?

O. *Je regarde partout, je regarde comme un fou.*

(Il fait le geste de tenir une lunette de vue et de regarder dans tous les sens et très vite par cette lunette).

*J'ai marqué as mais pas le couple, je voulais trouver un autre couple mais je me suis dit, les deux autres c'est bon, mais celui-là, sûrement pas. Je voulais l'effacer mais ma tête m'a dit non.*

## L'entretien : 2ème Phase

*O. Je réfléchis.*

M. Et quand tu réfléchis, qu'est-ce que tu fais ?

*O. Je pense à toutes les cartes qu'il y a, je les pense, elles sont marquées en ligne, ça défile, je crois toujours que c'est ça mais c'est faux.*

M. Comment c'est quand ça défile ?

*O. Ca allait tout droit comme ça*

(Il trace à l'aide de sa main droite une bande de gauche à droite à la hauteur de ses yeux et de la taille d'une carte).

*J'ai vu tous les noms de cartes..., il y en a deux, trois, et après, c'était l'as, j'ai pris l'as, mais avant il y avait le dix de trèfle...*

M. Il y en a deux, trois, et après, c'était l'as.

(Je reprends son geste)

Qu'est-ce qui fait que tu as pris l'as à ce moment là et pas une des autres cartes qui défilaient ?

*O. Parce que l'as, c'est le fort, il bat toutes les cartes sauf le joker, il bat le roi, le dix...*

M. Qu'est-ce que tu voyais alors quand les cartes défilaient ?

*O. Il y avait le dix de trèfle, le neuf, le huit de pique, l'as, il était là, il avançait comme ça :*

(Il fait un geste comme si quelque chose se détachait du défilé de cartes pour arriver droit sur lui).

*Je l'ai vu, je me suis tout de suite dit que c'était le plus fort et je l'ai marqué mais je me suis dit que c'était sûrement pas ça car il n'y avait pas marqué as.*

## A propos de l'entretien

Le questionnement, centré sur la description de l'action permet à Olivier de retrouver les différentes étapes de sa pensée avec des accès visuels très forts. Au contact de son expérience propre, la raison du choix de l'as vient alors tout naturellement : "C'est le plus fort", "Il bat toutes les cartes".

La réponse à ma question initiale "Pourquoi l'as ?" est alors clairement énoncée, mais il aura fallu passer par le biais de la description pour l'obtenir.

## Un moment d'évocation

Par la mise en évocation, Olivier a pu retrouver tout le déroulement de son action et prendre conscience des raisons du choix de l'as. Cette première expérience de l'évocation a été un moment très fort pour Olivier bien sûr, mais aussi pour les autres enfants du groupe et moi-même qui étions témoins de cette "rencontre avec soi".

Au cours de cet entretien, j'ai pu observer chez Olivier les signes classiques de l'évocation : nombreux gestes qui appuient la parole, regard tourné vers l'intérieur, rythme de la voix ralenti, couleur sur les joues : tout son corps vivait ses paroles. Il se tenait correctement mais de manière naturelle, sans effort particulier. L'attitude des autres enfants du groupe était, elle aussi, révélatrice de l'importance du moment : respect, écoute et attention toutes particulières dans une attitude quasi empathique.

Un temps de retour a été nécessaire pour accueillir Olivier en douceur après cette expérience et permettre à tous d'en parler.

## Les bénéfices de l'évocation

La séance suivante est empreinte de "l'événement". Olivier arrive transformé, souriant, gai, attentif, vif, avec un réel désir de prendre la parole. La dynamique du groupe est également transformée. Bien plus que la mise en mots de l'action, l'EDE. permet la réhabilitation de l'autre. L'enfant découvre qu'il peut être source d'intérêt puisqu'on le questionne sur ce qu'il a fait, que c'est lui qui parle et qu'il peut même faire l'objet d'un enregistrement. Il découvre également qu'il a un fonctionnement qui lui est propre. Il est donc un être unique. Il a un mode de pensée différent de l'autre, mais tout aussi valable (reprise de confiance, revalorisation).

De l'aspect pédagogique, j'en suis donc venu à privilégier l'aspect personnel. Ce n'est pas moi qui apporte un savoir, mais je suis là pour aider l'autre à découvrir sa propre richesse.

Tout un temps préalable, que j'appelle une phase de déconditionnement, est nécessaire à la mise en place de cette approche. L'enfant est dans un système où il travaille pour la note, où seul le résultat compte. Ici, il s'agit d'enfants en échec scolaire avec tout ce que cela comporte sur le plan de l'image de soi. Le discours autour d'eux est souvent très négatif. L'étiquette "mauvais élève" leur colle à la peau.

Les techniques d'aide à l'explicitation sont une véritable richesse pour venir en aide à ces enfants. "Rejoindre l'autre là où il est" et à partir de là, permettre sa renarcissisation. Tout devient alors possible !

## Comment cet entretien enrichit l'approche de l'animation en remédiation cognitive

Cette séquence apparaît exemplaire, à plus d'un titre, du savoir-faire et des compétences à mettre en jeu pour l'animation d'un Atelier de Raisonnement Logique. Elle reflète la richesse de ce temps d'explicitation, à travers la qualité de la rencontre avec Olivier qu'il permet tant du point de vue de l'animatrice[149] que de celui de son jeune interlocuteur. Rappelons qu'elle s'est déroulée en petit groupe de travail (3 enfants avec l'animatrice).

Nous nous proposons donc de nous arrêter sur quelques aspects de cet entretien pour en souligner ses enseignements et ses apports quant à l'animation d'un Atelier de Raisonnement Logique. De fait, l'entretien d'explicitation y remplit une fonction essentielle.

Enoncé de l'exercice C1 :

Vous avez devant vous deux rangées de cartes à jouer.

La première comprend *:*
* une dame de trèfle,
* une dame de cœur.

La deuxième comprend :
* un roi de pique,
* un roi de carreau.

Trouvez toutes les paires de cartes différentes (1 dame et 1 roi) que l'on peut faire.

La réponse écrite de l'enfant est :

- une dame de trèfle, un roi de carreau
- un roi de pique, une dame de cœur
- l'as de carreau et de pique.

À travers sa réponse, l'enfant nous indique sa manière de procéder : il associe le premier élément de la première rangée, ensuite, il associe le second roi à la dame restante. "L'as de carreau et de pique" apparaît être, a priori, une réponse "saugrenue", "aberrante", "étonnante", en tout cas, pour le moins étrange. L'animateur A.R.L. s'inscrit dans un présupposé fondamental, indispensable à une pratique de remédiation, qui veut que ce que fait l'apprenant ait du sens, même si la réponse donnée apparaît, d'emblée, incompréhensible. Pour accéder à ce sens, il s'en informe directement auprès de lui, afin de mieux appréhender la cohérence de sa pensée. Prenant en compte la réalité de celle-ci, l'objectif de remédiation peut alors être défini au plus proche du besoin de l'élève. L'entretien d'explicitation s'avère être ici un moyen extraordinaire.

C'est plus particulièrement cette dernière réponse "aberrante" : "L'as de carreau et de pique", qui fait l'objet d'un temps d'explicitation, à travers l'étonnement, l'intérêt et la capacité d'accueil, d'ouverture personnel de l'animatrice.

> O. *J'ai déjà lu la consigne : mettre un roi avec une dame. J'ai mis dame de trèfle/roi de carreau, ça faisait un ensemble, et après, il en restait deux, alors, je les ai mis ensemble, ça faisait un deuxième couple. J'ai lu qu'il fallait quatre groupes différents, j'ai relu un coup et j'ai mis as.*

149 "Animatrice" est choisi ici pour décrire la fonction occupée dans les ARL où il s'agit d'animer un petit groupe de travail, d'être garant du cadre et des modalités pédagogiques et d'assurer une démarche facilitatrice visant l'explicitation, le développement et la socialisation de la pensée.

Là, Olivier nous donne une première indication sur ses capacités cognitives : il semble manier deux termes différents - couple, groupe -, qu'il utilise en synonyme avec celui de l'énoncé "paire". C'est un même concept à trois signifiants différents. Il sait apparemment qu'il y avait quatre groupes différents : "*J'ai lu qu'il fallait 4 groupes différents*", alors que rien dans l'énoncé ne le dit explicitement. Toutefois, ce point précis demande à être confirmé car il n'a pas été questionné directement. L'opération "combinatoire" semble comprise, voire acquise. Lors de ce premier échange, nous pouvons déjà penser qu'Olivier a plus de capacités cognitives que sa réponse ne pouvait nous le laisser supposer et que ses difficultés de raisonnement relèvent d'autre chose... Bien sûr, il conviendrait de valider ces hypothèses quant à sa compétence opératoire, lors d'entretiens ultérieurs, mais nous avons une première approche de son fonctionnement.

M. Il était où cet as ?

Cette question est essentielle car elle vise à s'arrêter sur une réponse aberrante et donc, de ce fait, à s'intéresser à ce que l'élève a fait vraiment et à prendre en compte la totalité de son activité intellectuelle. Elle invite à une description de sa représentation.

O. *Il était pas sur la feuille, je l'ai trouvé dans ma tête et je l'ai marqué et après j'ai réfléchi.*

Il nous indique ici ce qui se passe pour lui : il y a ce qu'il a lu sur la feuille et cet as, dans sa tête, qui apparaît avoir une existence à part des données lues. Il réfléchit après avoir noté "as".

M. Qu'est-ce que tu fais quant tu réfléchis ?

*O. Je regarde partout, je regarde comme un fou.* (fait le geste de tenir une lunette de vue et de regarder dans tous les sens et très vite par la lunette)

*J'ai marqué as mais pas le couple, je voulais trouver un autre couple mais je me suis dit, les deux autres, c'est bon, mais celui-là, sûrement pas. Je voulais l'effacer mais ma tête m'a dit non.*

Là encore, Olivier nous donne des informations précieuses quant à son fonctionnement. Quand il réfléchit, "*il regarde partout*", "*comme un fou*". Ceci peut nous donner, sous réserve de vérifications ultérieures, une indication sur la manière dont Olivier se perçoit ou perçoit son activité intellectuelle. Il nous informe, par ailleurs, sur la modalité sensorielle visuelle, mobilisée pour réfléchir et sur les interférences de nature auditive qui le parasitent. Il confirme ici sa capacité probable à combiner des éléments deux à deux et à évaluer ses réponses. Il sait ce qui est juste et ce qui ne l'est pas. C'est quelque chose d'autre qui parasite sa pensée...

Il exprime un conflit entre le "Je" qui sait et "la tête qui dit non", évoqués comme deux parties de lui qui ne peuvent ou ne veulent se mettre d'accord pour répondre. La réponse donnée apparaît être un compromis entre ces deux points de vue.

*O. Je réfléchis*

M. Et quand tu réfléchis, qu'est-ce que tu fais ?

*O. Je pense à toutes les cartes qu'il y a.... Je les pense, elles sont marquées en ligne... Ça défile, je crois toujours que c'est ça mais c'est faux...*

(Ici, il évoque à nouveau ce conflit entre deux parties de lui : une qui croit que c'est vrai et l'autre qui sait que c'est faux. Il nous donne une indication sur son activité interne, plutôt visuelle : "Elles sont marquées en ligne, ça défile...")

M. Comment c'est quand ça défile ?

*O. Ca allait tout droit comme* ça (trace à l'aide de sa main droite une bande de gauche à droite, à la hauteur de ses yeux et de la taille d'une carte).

*J'ai vu tous les noms de cartes... il y en a deux, trois et après, c'était l'as, j'ai pris l'as, mais avant il y avait le dix de trèfle....*

L'activité interne est essentiellement visuelle. Il fait référence à la connaissance qu'il a, par ailleurs, du jeu de cartes et sans doute de leurs valeurs. Il nous manque une indication sur l'ordre d'apparition et de défilement des cartes. Cette activité visuelle interne semble relativement indépendante de l'exercice proposé et de ses données, elle semble s'imposer à Olivier...

M. (tout en reprenant sa gestuelle et sa description) Qu'est-ce qui fait que tu as pris l'as à ce moment-là et pas une des autres cartes qui défilaient ?.

*O. Parce que l'as, c'est le plus fort, il bat toutes les cartes sauf le joker, il bat le roi, le dix....*

M. Qu'est-ce que tu voyais alors quand les cartes défilaient ?

*O. Il y avait le dix de trèfle, le neuf, le huit de pique, l'as, il était là, il avançait comme ça (fait un geste comme si quelque chose se détachait du défilé de cartes pour arriver droit sur lui). Je l'ai vu, je me suis tout de suite dit que c'était le plus fort et je l'ai marqué mais je me suis dit que c'était sûrement pas ça car il n'y avait pas marqué as.*

Se trouve ici confirmé le fait qu'il fait référence à une connaissance précise du jeu de cartes. Les cartes défilent par ordre de valeur. L'as s'impose "*parce qu'il est le plus fort*", "*parce qu'il bat toutes les autres cartes*", "*il bat le roi*". Cette carte se détache et vient visuellement vers lui, elle s'impose, malgré ce qu'il sait. Elle semble avoir une vie autonome... Il ne perd pas le contact avec l'exercice et ses données, "*il sait que ce n'est pas marqué as*" mais cette carte s'impose à sa pensée. Nous pouvons faire référence à la signification symbolique de ce fait : l'as s'impose doublement (Cf. réponse d'Olivier : "l'as de carreau et de pique"), malgré tout, parce qu'il est "le plus fort", "plus fort que les autres cartes". Ne fait-il pas couple à lui tout seul ?

Olivier apparaît tout à fait capable de faire une combinatoire 2 X 2, mais sa pensée semble parasitée par la signification symbolique des données (cartes). Il exprime un conflit interne entre ce qu'une partie de lui sait et ce qu'une autre partie choisit — "Je voulais l'effacer mais ma tête a dit non" — Il ne perd toutefois pas le contact avec les données (il sait que l'as n'est pas "marqué" dans les consignes).

On assiste ici à un conflit entre la logique et le symbolique, au sens de ce que décrit Sarà Pain[150], la logique étant ce qui nous sert à penser objectivement le réel et le symbolique étant la signification que ce réel a pour nous. Il s'agit d'un conflit interne entre l'objectivité (la logique) et la subjectivité (le symbolique). L'enfant ne peut choisir, il donne deux réponses logiques et une réponse symbolique et signifiante.

Au-delà d'un savoir-faire en explicitation, cet entretien met en lumière les attitudes et les compétences nécessaires à un animateur pour accompagner un élève dans le cadre d'une pratique A.R.L. Il montre la spécificité et la dynamique d'une guidance pédagogique personnalisée de type remédiation cognitive.

## *Ainsi, plusieurs aspects peuvent être dégagés*

En premier lieu, il convient de souligner la nécessité d'un présupposé positif ou, tout au moins, d'un étonnement curieux de l'animatrice qui va considérer que la réponse de l'enfant a du sens pour lui. Elle va donc à la recherche de celui-ci en s'informant, directement auprès de lui, de ce qu'il a fait mentalement, grâce à l'entretien d'explicitation.

Cette orientation pédagogique majeure va directement à la rencontre de l'apprenant et le suscite. Elle permet à l'enfant de s'assurer, de se poser et de s'affirmer en explicitant la réalité de sa pensée. Elle ouvre un espace d'écoute, de permissivité et de parole, positif, sans jugement, sans a priori, qui va permettre à Olivier de décrire la réalité et la totalité de son activité intellectuelle. Cette parole porte sur le réel de son expérience et de sa pensée, aussi peut-il s'y référer et reprendre confiance en ses capacités. C'est à partir de là qu'un travail de remédiation peut commencer car il suppose a minima la prise en compte de la personne et de sa réalité personnelle et subjective.

Aussi, exprimer que l'on "regarde comme un fou" et que l'on "voit des cartes défiler" et "un as avancer" aide à faire face à sa peur, peut-être, de "penser comme un fou", "d'être fou" ou tout au moins de ne pas "être et faire comme les autres sont censés faire". Et en faisant face à ses peurs, grâce à leur expression, au sein du groupe et avec l'aide de celui qui fait autorité en matière de savoir, l'enfant peut commencer à les traverser, levant là bien des inhibitions, tout en prenant conscience de la spécificité, de la richesse de sa pensée privée.

Ainsi, la pensée privée est faite "de bric et de broc", de pensées cartésiennes bien ordonnées, de pensées associatives de toute nature, d'émotions et de sentiments. Revaloriser la pensée dans sa globalité, dans sa réalité, dans son ordre et désordre, c'est permettre au sujet de retrouver toute son

---

150 Sarà Pain, *La fonction de l'ignorance*, Berne, Peter Lang, 1989

autonomie. La santé nécessaire à l'apprentissage et à la pensée repose sur une confiance et un respect quant à ses propres processus, sur un dépassement des peurs quant au fait de ne pas savoir ou de se tromper, sur une affirmation progressive de soi sans craindre la contradiction ou le conflit, sur la croyance en ses ressources intellectuelles, sur le plaisir retrouvé de l'activité de penser.

L'entretien d'explicitation permet cet accompagnement de la verbalisation au plus proche de la réalité du sujet. Offrant un guide et un contenant à la relation, il détermine la nature et la qualité de l'interaction établie entre lui et l'animateur, entre lui et ses pairs et, de ce fait, entre lui et son activité interne. L'apprenant peut ainsi être dans un état positif face à l'apprentissage et à la pensée, à travers cet espace ouvert de parole et d'énonciation. Il se réapproprie personnellement son pouvoir-penser, son savoir-penser et le plaisir associé.

La socialisation créée par la présence positive d'un petit groupe de travail, les échanges favorisés et accompagnés au sein de celui-ci, la reconnaissance offerte par la mise en place d'une écoute attentive de lui, de sa pensée et de son activité intellectuelle, l'absence de jugement et l'acceptation de ce qui est produit et énoncé, sont autant de facteurs qui favorisent l'émergence et l'affirmation du participant en tant que sujet et en tant qu'acteur. Ils participent à l'émergence d'un concept de soi positif lié au développement d'une connaissance de soi comme "solutionneur de problèmes" et d'une connaissance progressive de ses processus d'autorégulation à propos de la résolution d'un exercice.

Ceci n'est possible que si le dispositif et l'animateur proposent une approche pédagogique conduisant l'élève à prendre conscience positivement de ses goûts, de ses intérêts, de son savoir, de son savoir-faire, de ses attitudes, de son activité mentale. Il s'agit de le rendre, à la fois, capable de résoudre des problèmes (mise en œuvre de schèmes et d'habilités cognitives) et de gérer son propre fonctionnement comme "solutionneur de problèmes" et comme "preneur de décision".

"Etre solutionneur", ce n'est pas simplement être capable de résoudre un problème, c'est aussi être présent à la sollicitation et à l'activité mentale que celui-ci suscite et en être le pilote.

Il est évident que, chez des personnes en échec d'apprentissage, en retrait par rapport à une activité intellectuelle ou en doute sur leurs capacités et sur leur intelligence, ces dimensions ne peuvent véritablement s'installer que par la permanence et la répétition de cet environnement pédagogique. En effet, une fois ne suffit pas pour construire une expérience, une représentation, une prise de conscience, une formalisation ou une thématisation de celle-ci[151]. Ainsi, l'accès à soi et à son activité s'établit progressivement grâce au réfléchissement permis par l'explicitation.

Ici, Olivier a pu prendre conscience de lui dans l'espace de parole et l'écoute qui lui ont été proposés. Il a pu être là dans sa manière personnelle de résoudre l'exercice et en parler précisément.

En second lieu, il importe de rendre compte de la qualité de l'information recueillie sur le fonctionnement d'Olivier et du diagnostic qu'elle permet. Ainsi, ce dialogue nous donne une première information sur :

* les capacités cognitives d'Olivier : utilisation de concepts opératoires ("paires", "groupes", "couples"), compréhension intuitive de l'opération "combinatoire" (connaissance du nombre de réponses), lecture des données, aptitude à évaluer ce qui est juste ou pas dans la résolution de l'exercice,

* ses modalités sensorielles : visuelle (image mentale "défilé des cartes") et auditive,

* une représentation de son activité interne : "je regarde partout, je regarde comme un fou",

* la nature de ce qui trouble sa pensée : conflit interne entre le "je, qui sait" et "la tête qui dit non", entre la pensée logique objective (savoir) et la pensée symbolique subjective ("as plus fort que les autres cartes et qui bat toutes les autres, as qui bat le roi"),

* son fonctionnement intellectuel : Olivier connaît l'exercice. Il sait, sans doute, le résoudre. Il n'oublie pas les données de l'énoncé du problème et est capable d'y faire référence, mais il est parasité par quelque chose qui s'impose à lui et qui le trouble dans sa pensée. Olivier apparaît conscient de ce dysfonctionnement et exprime avec justesse son conflit interne de pensée,

* son appui sur des connaissances extérieures (connaissance du jeu de cartes et de leur valeur).

---

151 J. Piaget, *La prise de conscience*, PUF, 1974.

Bien sûr, ces informations doivent être vérifiées et affinées lors d'entretiens ultérieurs. Elles proposent un premier niveau de diagnostic sur le fonctionnement d'Olivier et sur ce qui l'empêche d'être tout à fait efficient sur le plan intellectuel.

En dernier lieu, cette explicitation de l'activité d'Olivier devrait permettre à l'animatrice d'orienter le travail pédagogique ultérieur, en mettant en place une guidance personnalisée, adaptée à la nature des capacités et des problèmes de fonctionnement constatés.

Olivier a des compétences cognitives qu'il faut souligner et renforcer, en mettant en valeur ce qu'il sait, ce qu'il fait et comprend sur le plan cognitif. L'accompagnement permettra de les éclairer et incitera l'enfant à s'y référer, tout au long du travail. Il s'agit de valoriser l'existant et les acquis tout en permettant à l'enfant de progresser.

Il conviendrait progressivement de l'amener à trouver et à développer des moyens personnels pour gérer sa pensée, en ne se laissant plus parasiter par "sa tête", si tel était son choix. En effet, cet accompagnement ne peut réellement se faire que si l'enfant est convaincu de la limite créée par ce conflit interne de pensée et qu'il choisit d'y remédier. On pourrait, peut être ainsi, lui conseiller de prendre davantage appui sur l'exercice, son cadre, ses données et de trouver le moyen de réguler le conflit entre "ce qu'il sait" et "ce que sa tête veut". En effet, ce jeu "troublé" de la pensée doit se produire dans d'autres contextes et parasiter Olivier, de la même manière, dans son adaptation et ses apprentissages. En l'incitant à en prendre conscience, à réfléchir au sens que cela peut avoir et à trouver des solutions à son problème, Olivier peut apprendre à gérer, à contrôler son fonctionnement et à diriger sa pensée au mieux, selon ses besoins.

L'accompagnement peut alors se faire de façon plus personnalisée, dans les meilleures conditions, en ce sens qu'il peut s'appuyer sur une connaissance réelle de l'enfant et de son activité interne, et ce, dans un grand respect de ce qu'il est, de ce qu'il fait et de ce qu'il dit qu'il fait.

## Explicitation et ARL : y aurait-il une spécificité ?

Faisant une place centrale à l'action et à sa verbalisation, l'entretien d'explicitation contribue à valider l'expérience personnelle du sujet. Dans le cadre des ARL, il renforce le processus de socialisation de pensée et favorise la reconnaissance, la prise de conscience et la gestion de ses processus mentaux. Il conduit le formateur à s'ajuster à la personne pour communiquer au plus près de sa réalité et à s'informer précisément sur son fonctionnement et son activité. Il permet de ne pas "lâcher" le questionnement, d'accompagner l'apprenant dans l'explicitation de son activité réelle. C'est un outil de diagnostic, fiable et riche, qui assure une connaissance dynamique et plurielle de l'apprenant : de son activité interne et externe "les cartes défilent", "j'ai marqué as", de son fonctionnement "je voulais l'effacer mais ma tête a dit non", des représentations qu'il a de lui "regarder comme un fou" et de la tâche "je n'ai jamais rien compris", mais aussi, de façon plus indirecte, de ses peurs, de ses émotions...

Cette information ne saurait se faire évidemment sur une seule séquence de travail, mais elle doit être réactualisée en permanence, au fur et à mesure du déroulement de l'Atelier.

Dans un contexte de remédiation, il convient d'accorder une grande attention à tout ce que la personne communique à propos et autour de son activité. Cette information se fait à partir de ce qui est dit mais, aussi, à partir de ce qui est exprimé sur le plan non verbal (gestuelle, posture, indices neurophysiologiques...). La guidance cherche à s'appuyer sur une prise en compte de la totalité de l'expérience du sujet : activité, vécu, représentations, émotions etc., et sur ce qu'il en exprime, directement ou indirectement. Il s'agit effectivement d'assurer une remédiation du fonctionnement intellectuel dans ses dimensions cognitives et socio-affectives. En effet, bien fonctionner sur le plan intellectuel suppose d'être en bonne santé, c'est-à-dire d'être actif, de ne pas être en retrait excessif face à la tâche, de ne pas être en prise avec des pensées, des croyances, des émotions, des peurs, qui inhibent et bloquent le fonctionnement libre de la pensée[152].

---

152 Antonio R. Damasio, *L'erreur de Descartes : la raison des émotions*, Paris, Odile Jacob, 1995.

L'explicitation se mène avec un esprit d'accueil et d'ouverture à ce que le sujet fait, à ce qu'il exprime de lui et de son expérience. Si dans le cadre des ARL, l'intervention de l'enseignant porte de façon plus directe sur les aspects cognitifs du fonctionnement, son accompagnement est également attentif aux dimensions affectives et sociales de celui-ci, à travers la qualité de sa présence et de ses renvois. Ainsi, si le participant exprime "j'ai utilisé cette règle parce qu'elle comportait moins de risque", le formateur aide à l'explicitation de "j'ai utilisé cette règle" tout en étant attentif à ce qu'il exprime à travers "elle comportait moins de risque". De même, par exemple, si l'apprenant manifeste une respiration haute et courte lors d'un travail, il peut être important de l'inciter à respirer plus profondément, tout en créant les conditions de confiance nécessaires à une réassurance personnelle.

L'explicitation reste une technique au service de finalités, pour l'apprenant et l'animateur, mais c'est ce dernier qui est garant de la qualité de la relation créée et de l'objectif à atteindre.

L'entretien d'explicitation participe de cette qualité en définissant un contenant pour la parole et l'évocation de l'action. Il en précise les conditions et permet de l'opérationnaliser. Il permet une rencontre véritable avec la personne et lui ouvre un espace de parole et d'échanges. Auxiliaire précieux de l'enseignant dans les ARL, il ne contribue à un objectif de remédiation cognitive et sociale que si l'animateur en garantit les conditions d'accueil, d'écoute, de précision dans la guidance.

En effet, un outil quel qu'il soit, a une place bien modeste dans un processus éducatif ou pédagogique. Il est au participant et à l'animateur ce que l'outil est à l'artisan. Il occupe cette place noble d'être le prolongement de l'intelligence et de la créativité de son utilisateur et celle, plus modeste, de n'être qu'un moyen au service d'une finalité qui se situe toujours en dehors de lui, à savoir au cœur de la personne accompagnée, dans la recherche d'une transformation, d'un développement ou d'un bien-être qu'il sert.

## La conclusion d'Olivier : "Je suis content... et c'est rare".

Pour conclure, redonnons la parole à Olivier en transcrivant l'entretien mené deux mois plus tard :

M. Qu'est-ce que toi, ça t'a fait quand je t'ai posé des questions, quand j'ai essayé de comprendre ce que tu avais fait, cette fois-là, dans cet exercice ?

*O. C'était bien !*

M. Comment ça c'est passé pour toi ce moment-là ?

*O. Bien,.... j'avais jamais eu ça dans ma tête.*

M. T'avais jamais eu ça dans ta tête ?

*O. J'avais déjà eu, mais pas des aussi pareils.*

M. Alors justement, cette fois-là, qu'est ce que tu as eu dans ta tête ?

*O. Il y a eu des cartes qui ont défilé dans ma tête et j'ai pris la plus forte, l'as, et je l'ai mis...* (Olivier retrouve par la suite le contenu exact de l'exercice et tout ce qu'il a fait).

M. A quoi tu reconnais que tu es bien ?

*O. Je suis content.*

M. Oui, et comment tu es quand tu es content ?

*O. Des fois, je rigole.*

M. Alors, cette fois-là, quand tu étais content, comment tu étais ?

*O. Je rigolais.*

M. A quoi tu as reconnu cette fois-là que tu étais content ?

*O. Mon cœur, il bat plus vite.*

M. Oui, et puis, qu'est-ce qu'il y a d'autre, comment sont tes mains, tes joues, ta figure ?

*O. Des fois, elles sont toutes rouges, mes joues.*

M. Comment tu sais qu'elles sont rouges ?

*O. Des fois, j'ai chaud.*

M. A quel moment tu as eu chaud ?

*O. Bah..., quand je t'ai parlé.*

M. A quoi tu reconnais que tu as chaud ?

*O. Parce que j'y sens, enfin, j'y sens pas...* (fait le geste de sentir avec le nez) *non, pas comme ça, je sens là, à la figure* (touche ses joues, son front).

M. Est-ce que tu avais déjà été content comme ça ?

*O. Non !* (répond très vite)... *des fois oui, mais c'est rare.*

Ces mots se suffisent à eux-mêmes et ne demandent aucun commentaire. Il parle peut-être tout simplement du bonheur d'être soi et en contact avec l'autre !

C'est aussi un bonheur partagé par celui qui mène l'entretien, bonheur d'une rencontre véritable.

# Chapitre 7

# Bilans de compétence et aide à l'explicitation

André Chauvet *

**En quoi les techniques d'aide à l'explicitation sont-elles susceptibles d'enrichir et de formaliser les pratiques du conseiller prestataire de bilans de compétences ?**

**Dans un premier temps, le dispositif de bilan est situé dans un contexte socio-économique où les relations homme-travail sont totalement bouleversées et où la nécessité d'effectuer des choix entraîne à la fois un besoin d'identifier ses ressources et d'anticiper ses stratégies. Une brève présentation du dispositif lui même (organisation, méthodologie, outils) permet d'en clarifier les objectifs et d'en repérer les "zones d'ombre", liées à la fois aux origines professionnelles diverses des conseillers et à une définition approximative des concepts utilisés. Un approfondissement de ces concepts (compétence, motivation, projet) est proposé et une présentation des différentes approches permet d'identifier les caractéristiques de l'approche expérientielle. C'est la mémoire de l'expérience de la personne qui servira de support à l'exploration de ses ressources. L'évocation des différents référents théoriques de cette approche (travaux de Pierre Vermersch sur la prise de conscience, de Vygotsky sur la médiation verbale) incite à considérer ce dispositif non pas seulement comme le cadre d'utilisation d'une technique (en l'occurrence l'entretien d'explicitation) mais plutôt comme un lieu de "prise de conscience accompagnée". Les différents exemples proposés illustrent les possibilités de "recadrage" des situations professionnelles évoquées par les personnes. C'est le passage d'une conception de la compétence "générique" à une approche "incarnée", porteuse de sens et source de dynamisme qui caractérise l'approche expérientielle proposée ici.**

## Introduction

Depuis longtemps déjà, j'avais acquis la conviction qu'il me faudrait un jour mettre en mots ma pratique professionnelle d'accompagnateur de bilans, et faire le lien avec ma formation à l'entretien d'explicitation. Or, les choses se sont avérées plus compliquées que prévu. Tout d'abord, il est bien délicat de parler de ce qu'on fait. Mon métier est justement d'aider les autres à y voir plus clair dans leur activité de travail. Mais je me suis heurté à un obstacle d'une autre nature.

Malgré une longue pratique de l'entretien d'aide, mes activités de conseiller-bilan ont commencé dans les années 90, en même temps que ma formation à l'entretien d'explicitation avec Pierre Vermersch. Je n'ai donc pas de pratique de bilan de compétences antérieure à ma formation aux différentes formes de l'approche expérientielle. Face à un collègue me demandant dernièrement dans quelles circonstances

---

* André Chauvet est Conseiller d'Orientation-Psychologue depuis 1980. Il est actuellement Responsable Technique d'un Centre de Bilans de Compétences Education Nationale dans la Loire. Il aborde la formation des enseignants en 1991, à la MAFPEN de Lyon (Mission Académique à la Formation des personnels de l'Education Nationale), dans un réseau qui se consacre aux relations entre enseignement et apprentissage. Parallèlement, il introduit l'entretien d'explicitation dans sa pratique d'aide à l'élaboration de projets. Son activité auprès de publics en difficulté d'insertion professionnelle l'amène à construire des dispositifs d'aide à l'apprentissage. Dès 1990, il commence à pratiquer des bilans de compétences, et il trouve dans ce dispositif le cadre idéal pour mettre en pratique ses idées sur l'aide et l'accompagnement des personnes. Il continue à intervenir en formation et mène actuellement une recherche sur les effets du bilan de compétences ("Le bilan de compétences comme dispositif d'aide au changement"). Il collabore avec de très nombreux praticiens.

j'utilisais l'entretien d'explicitation, je suis resté sans réponse. Par quoi commencer ? Que dire ? Cela m'a renvoyé à une autre expérience personnelle récente.

Guitariste autodidacte, je joue depuis plusieurs années des "blues" traditionnels que j'ai appris en tendant l'oreille et en me fiant à ma mémoire auditive.

Le besoin de me perfectionner m'a amené à choisir une démarche systématique de réapprentissage de ces mêmes morceaux à l'aide de tablatures ou de partitions.

À quelques exceptions près, ce que je jouais correspondait notes pour notes à ce qui était écrit. Or, j'ai mis plusieurs heures pour faire le constat que ce que je jouais simplement avait l'air bien compliqué une fois "capturé" sur le papier.

Parler de ma pratique de l'entretien en bilan, cela me faisait la même impression. En effet, comment parler de ce que je fais, alors que je ne m'aperçois même plus que je le fais ?

Plutôt que modéliser ma pratique a posteriori, j'ai choisi d'appliquer à mon expérience les outils que je mets au service des autres, notamment l'entretien d'explicitation.

Tout au long de ce texte, je me suis employé à retrouver, à "évoquer" des situations professionnelles en essayant d'en tirer la leçon.

# 1. Le bilan de compétence : de quoi s'agit-il ?

## 1.1 Le contexte

Depuis plusieurs années, mon travail consiste à aider des personnes à faire des choix professionnels et à gérer leur relation à l'emploi. Je collabore depuis 1993 avec différents Centres de Bilans de Compétences, interinstitutionnels ou Education Nationale. Or, les choses ont changé. L'évolution de la société a modifié radicalement les rapports de l'homme au travail et confronte aujourd'hui les individus à la nécessité de remettre en cause des choix effectués auparavant, notamment dans la vie professionnelle. L'incertitude permanente quant au maintien de l'emploi, l'adaptation incessante et accélérée aux développements technologiques, les contraintes liées tant à la mobilité professionnelle que géographique rendent aléatoire l'élaboration de projets à long terme.

De nouvelles compétences sont nécessaires pour faire face à l'imprévu et à la complexité. La formation initiale nous y prépare mal, car elle est surtout centrée sur la transmission de savoirs. Or, être compétent aujourd'hui, c'est mettre en lien dans une activité particulière de multiples savoirs et savoir-faire. L'adaptation ne suffit plus. Il s'agit de développer la capacité à s'adapter. C'est cette adaptabilité qui est à construire et à développer par chacun à tout moment. Quel que soit le sentiment que peut éprouver le psychologue face à cette évolution qui passe par une réflexion sur la place du travail dans nos sociétés, son rôle est d'aider les personnes qui le sollicitent à y voir "plus clair", selon leur expression favorite. Mon expérience m'a montré que le développement de compétences ne suffit plus s'il ne permet pas parallèlement une réflexion sur soi.

La connaissance de soi, notamment de ses réactions face à la complexité, est une des conditions de l'adaptation au monde du travail. Il existe peu de lieux aujourd'hui susceptibles d'aider une personne à réfléchir sur elle même, sur ses compétences et sur les choix qu'elle peut être amenée à faire. La loi de décembre 1991[153], et les circulaires d'application situent bien le "bilan de compétences" dans ce contexte. Il y est présenté comme un des moyens permettant à un individu de s'interroger sur les ressources dont il dispose pour élaborer un projet personnel et professionnel. Le dynamisme de la démarche et la centration sur la personne sont inscrits dans la loi. C'est suffisamment rare pour qu'on s'arrête un instant sur cette originalité. Aussi l'objectif du texte qui suit n'est-il pas de présenter de manière exhaustive les différents problèmes posés par la pratique du bilan. Il est plutôt de proposer une approche spécifique, expérientielle qu'on pourrait nommer "prise de conscience accompagnée".

Ici les travaux de Pierre Vermersch sont précieux non seulement par l'introduction d'une technique (en l'occurrence l'entretien d'explicitation) mais aussi par l'aide à la formalisation d'une approche.

---

153 Loi du 31 décembre 1991.

Dans un premier temps je proposerai une présentation rapide du bilan de compétences, en insistant sur la diversité des conceptions et des pratiques. Puis je présenterais ma pratique de la démarche d'accompagnement en m'appuyant sur les travaux de Pierre Vermersch sur la prise de conscience. Dans la dernière partie, j'aborderai de façon plus précise les techniques d'aide à l'explicitation dans la démarche de bilan.

## 1.2. Quoi ? Définition.

Si la loi date de 1991, la pratique des bilans de compétences est bien antérieure.

Commencée en France dans les années 1985, elle a été véritablement intégrée dans les dispositifs d'accueil et de formation avec le développement du CFI (Crédit Formation Individualisé), à destination tout d'abord du public jeune (en l'occurrence moins de 26 ans).

Les approches sont déjà fort diverses en fonction du contexte : on parle de bilan de positionnement, de bilan d'orientation, de bilan professionnel, de bilan personnel sans toujours clarifier les critères qui distinguent ces prestations. La loi du 31 Décembre 1991 définit le bilan de compétences ainsi : Les actions permettant la réalisation d'un bilan de compétences ont pour objet de "*... permettre à des travailleurs d'analyser leurs compétences professionnelles et personnelles ainsi que leurs aptitudes et leurs motivations afin de définir un projet professionnel et le cas échéant un projet de formation*. D'autres points sont soulignés dans la loi notamment le caractère volontaire de la démarche et la confidentialité des résultats. "*... le bilan de compétences ne peut être réalisé qu'avec le consentement du travailleur. La personne qui a bénéficié d'un bilan de compétences est seule destinataire des résultats détaillés et d'un document de synthèse*."

Ainsi, les finalités du bilan de compétences s'inscrivent dans la gestion du parcours social et professionnel de l'individu. Ce dispositif est donc destiné à aider une personne à faire le point dans une perspective de développement professionnel. Concrètement, comment les choses sont-elles organisées ?

Le texte de loi précise les trois phases du bilan :

- *Une phase préliminaire* destinée à confirmer l'engagement du bénéficiaire, à définir ou préciser le cadre de sa demande, à l'informer sur les conditions de déroulement du bilan.

- *Une phase d'investigation* permettant à la personne d'identifier et d'analyser ses motivations, ses intérêts, de préciser ses compétences et de déterminer ses possibilités d'évolution.

- *Une phase de conclusion* permettant la prise de connaissance des éléments recueillis dans la phase d'investigation et de préciser les projets de réalisation.

L'accompagnement se termine par la remise d'un document de synthèse.

Si la démarche globale est bien cadrée par la loi, on peut repérer rapidement que le travail d'investigation a besoin d'être précisé. En effet, un certain nombre de concepts sont évoqués (motivation, projet, compétence...) mais ils ne sont pas définis.

Tout le problème va donc consister à savoir de quoi l'on parle quand on y fait référence.

## 1.3. Pourquoi ? Objectifs

Le contexte économique et social a contribué à l'émergence de dispositifs d'aide au choix. Cela s'explique facilement. On ne choisit plus un métier pour la vie. On sait déjà que l'on devra changer plusieurs fois d'activité professionnelle. On est passé progressivement du concept de métier à celui d'activités professionnelles puis à celui de fonction dans l'entreprise. Cette fonction est rarement stable. Elle évolue et peut disparaître. L'individu confronté a cette mouvance doit gérer la complexité, l'incertitude et l'aléatoire. Face à des processus dont il n'a pas la maîtrise, quels choix a t-il ?

De façon très paradoxale, moins la société nous laisse de latitude, de possibilités de choix (voir le problème du chômage), plus l'individu est amené à faire des choix. Cette contradiction entre le poids des contraintes socio-économiques et l'émergence d'un libre arbitre est au centre du dispositif de bilan des compétences. On pourrait naïvement rétorquer aux accompagnateurs de bilans : "À quoi bon aider à choisir puisque les contraintes nous imposent des choix ?" Alors, choisir entre la peste et le choléra ? L'expérience montre rapidement que, réduit à ces affirmations, le problème est mal posé. Il s'agit

plutôt, et c'est le sens de la démarche de bilan, de donner à l'individu confronté à l'incertitude et à la complexité des outils de compréhension de la réalité professionnelle et des perspectives d'action.

Pour s'insérer professionnellement, c'est à dire identifier à la fois une possibilité concrète et une marge de manœuvre pour lui (ce qu'il se sent capable de faire), il doit accomplir un nouveau travail de décryptage, de décodage où la réalité n'est jamais blanche ou noire. Il s'agit de l'aider à identifier la part de son libre-arbitre face au poids des contraintes, de repérer les zones d'élasticité d'un système, de retrouver foi dans sa capacité à se mobiliser. C'est tout le sens de la démarche de bilan que l'on ne peut réduire ni à un miroir aux alouettes (cela ne sert à rien) ni à un outil de gestion de la pénurie.

Dès mes premières expériences de conseiller-bilan, dépourvu à l'époque de méthodologie rigoureuse voire de références conceptuelles, j'ai tout de suite mesuré l'intérêt pour les personnes d'un tel dispositif, notamment par la façon dont elles savaient "occuper" ce temps et cet espace proposés, et cela à leurs propres fins. Et j'ai rapidement compris qu'il nous faudrait "inventer" des pratiques pour répondre à leur besoin d'aide.

## 1.4. Comment ? Modalités, déroulement.

Le texte de loi n'est pas très explicite sur les modalités de déroulement du bilan. Il précise les différentes phases et les objectifs ainsi que la durée maximale (24 heures dans le cadre du congé-bilan). Les pratiques sont très diverses. Néanmoins on peut préciser les points suivants :

* Le bilan se déroule sur plusieurs demi-journées étalées sur une période allant de trois semaines à deux mois (voire plus dans certains cas).

* En règle générale, la personne qui sollicite le bilan rencontre deux conseillers :

- Un premier interlocuteur qui se charge de l'entretien préalable (présentation de la démarche, négociation des objectifs, repérage de l'itinéraire professionnel, établissement du contrat ou de la convention tripartite (convention liant le prestataire, le financeur et le consultant).

- L'accompagnateur qui suivra le consultant tout au long du bilan.

* Les activités proposées peuvent être fort diverses en fonction de l'approche du centre de bilan. On retrouve la plupart du temps :

— Des entretiens,

— Des travaux sur des grilles d'analyse : postes de travail, expérience professionnelle,

— compétences développées, intérêts affirmés, difficultés rencontrées,

— Des questionnaires d'autoévaluation sur les intérêts professionnels,

— Des questionnaires d'évaluation des motivations,

— Parfois des tests psychotechniques (aptitudes cognitives, éléments de personnalité....),

— Un travail de documentation ou d'autodocumentation,

— Des rencontres avec des professionnels ou des organismes de formation,

— Eventuellement des ENCP (Evaluation de Niveau de Compétences Professionnelles) ou des Evaluations de niveau scolaire peuvent être proposées si cela présente de l'intérêt pour le projet du consultant.

Toutes les activités ont un seul objectif : mettre à la disposition de la personne le maximum d'outils de recueil d'informations que l'accompagnateur va l'aider à traiter et analyser. La perspective n'est donc pas un diagnostic-expert mais plutôt un auto-diagnostic accompagné. Cela étant, j'ai pu observer que dans bien des cas les personnes pensent que l'on va leur dire "ce qui est bon pour eux". Le terme de "bilan de compétences" n'y est par pour rien puisqu'il introduit l'idée d'évaluation. Il faut parfois assez longtemps pour que les personnes saisissent cette opportunité de réflexion et affirment leurs propres objectifs.

# 2. Des conceptions et des pratiques diverses

## 2.1. Des référents théoriques flous

Les praticiens du bilan sont d'origines professionnelles diverses. Certains sont issus de la psychologie du travail, d'autres de l'aide à l'orientation, d'autres encore de la gestion des ressources humaines. Le texte de loi énonce des principes et évoque des concepts (compétences, motivations, aptitudes, projet) sans les définir ni les distinguer. Or, il n'y a pas de pratiques pertinentes sans modèles théoriques qui les fondent. Il paraît bien difficile de proposer une typologie des différentes approches du bilan de compétences dans la mesure où de nombreuses pratiques se fondent sur des modèles implicites en mixant les référents. Pour clarifier la présentation et montrer la complexité du débat, on peut néanmoins évoquer les différents courants théoriques qui légitiment actuellement les pratiques et, de manière schématique, distinguer :

— Une approche *psychométrique*, issue de la psychologie du travail et de la psychologie différentielle, qui se fonde sur l'utilisation de tests dans une perspective diagnostique.

— Une approche *éducative*, basée sur les travaux de l'école Québécoise (ADVP : Activation du Développement Vocationnel et Personnel[154]) et dont l'hypothèse est qu'il est possible, grâce à des interventions éducatives appropriées, d'aider à la construction de projets personnels et professionnels.

— L'approche *ergonomique*, centrée sur l'étude des postes de travail et des fonctions.

— L'approche "*image de soi*" qui envisage le bilan de compétences comme un lieu et un espace pour travailler sur l'identité personnelle et professionnelle, et où les techniques rogériennes sont souvent la référence.

— L'approche *behaviouriste* centrée sur l'étude des comportements.

— L'approche *cognitiviste* centrée sur l'observation et l'auto-observation des démarches intellectuelles utilisées dans la résolution de problèmes.

— L'approche ***e**xpérientielle* qui s'appuie sur un travail d'analyse de l'expérience de la personne.

On pourrait longtemps poursuivre les modèles qui, ici ou là, ont inspiré les praticiens[155]. Conseiller d'Orientation à l'origine, je me suis appuyé sur ma formation à l'éducation des choix. Formé à l'approche systémique, j'ai tout au long de ma pratique avec des adolescents ou des adultes développé une réticence raisonnée vis à vis de la psychométrie "pure et dure" que je pouvais observer dans certains centres de bilans. L'observation sur le terrain m'a montré que peu de centres avaient véritablement clarifié leur approche. Et, en fait, pour plagier Pierre Vermersch, on pourrait dire qu'il y a beaucoup d'implicite dans les pratiques des accompagnateurs de bilans et qu'un travail d'aide à la prise de conscience des rapports entre objectifs, moyens, et critères est à entreprendre.

## 2.2. Des concepts "fourre-tout"

Comme évoqué précédemment, la confusion quant aux approches théoriques qui légitiment les démarches utilisées est accentuée par le flou des concepts évoqués. Très rapidement, dans mon activité, il m'a paru essentiel de faire le point sur ces "mots-valises" afin de clarifier ce que je cherchais pour mieux repérer comment m'y prendre.

* *Les compétences* : Dans une approche certificative (diplômante par exemple) les compétences sont plutôt proches du savoir, des connaissances. Dans l'approche cognitiviste, elles font référence à une démarche intellectuelle. On les confond souvent avec les savoir-faire mais aussi avec les connaissances en acte et même parfois avec les aptitudes.

Dans l'approche expérientielle qui est celle que je proposerai ici, je définirais la compétence du côté du faire pour agir, c'est à dire : "*Ce que je mets en œuvre au quotidien pour réussir une activité*". Je

---

154 Pelletier D., Noiseux G., Bujold C., *Développement vocationnel et croissance personnelle*, Montréal, Mc Graw Éditeurs, 1974.

155 Voir à ce sujet l'ouvrage de Claude Lévy-Leboyer, *Le bilan de compétences*, Paris, Les Éditions d'Organisation, 1993.

reprendrais volontiers la définition de Le Boterf : "*La compétence est un savoir-agir responsable et validé dans un contexte professionnel*.[156]"

* *Le projet* : Concept en vogue, le projet, pour reprendre Robert Ballion[157], fait partie de "*la boîte à outils idéologique de la société*". Mis à toutes les sauces, il n'est pas sans susciter des interrogations. Il est paradoxal de constater que, faute de prévisibilité et d'anticipation, l'homme se donne le défi de se construire, en pensée, un futur à sa mesure dans un avenir dont il ignore beaucoup, dans un présent dont il perd parfois le sens. Sans entrer dans le débat idéologique ni les querelles d'écoles, il parait utile d'effectuer ici une distinction.

Pour nombre d'interlocuteurs, le projet professionnel renvoie à un nom de métier, de formation, donc à une étiquette. Dans la démarche de bilan, il est essentiel de repérer ce qu'on peut appeler un projet-produit (défini par son étiquette) et un projet-processus, identifié comme une démarche d'investigation interactive. Dans le premier cas (le produit), on peut se contenter de faire émerger l'étiquette ("je veux être fleuriste"). Dans le second cas, on se focalise sur la construction d'un processus de recherche. Les deux ne sont bien sûr pas contradictoires.

Dans une perspective constructiviste, le projet est au-delà du métier choisi. Il est le support des intentions de l'individu, et, en ce sens, il intègre toutes les composantes de la personne. Le bilan de compétences est donc un moyen privilégié de donner au consultant le temps et l'espace lui permettant de s'interroger sur ses valeurs, ses intentions, ses doutes, mais aussi pour le doter d'une méthodologie de réflexion sur lui et sur le monde. C'est un point essentiel pour moi, qui donne lieu parfois à des débats très vifs avec certains prestataires ou prescripteurs pour qui une telle distinction est vraiment une "maniaquerie" d'intellectuel.

* *La motivation* : Ici encore, ce concept est invoqué en permanence sans véritable clarification de son sens. Dans une perspective expérientielle, je ferais référence aux travaux de Joseph Nuttin[158]. Pour lui, l'être humain est intentionnel. Etudiant la relation du sujet avec un objet, une situation, ou un environnement, il affirme : "*L'être humain est motivé à intervenir, de façon intentionnelle et active, dans le cours des événements, et surtout, dans le développement de sa propre personnalité*". Dans cette optique, l'être humain n'est pas seulement "réactif" (soumis aux aléas de l'environnement) mais "pro-actif" (centré sur l'action). Cette idée est essentielle en bilan de compétences car elle introduit à la fois la notion d'action et de souplesse. Les motivations ne sont pas "là" une fois pour toutes mais elles se construisent, se développent au contact du monde. De mon point de vue, le bilan est un lieu et un espace pour construire et dynamiser ce mouvement vers son avenir. C'est cette idée qui m'a animé dans la mise en place des dispositifs que j'évoquerai plus loin.

## 2.3 Des divergences quant au rôle de l'accompagnateur de bilan.

Les débats sont nombreux chez les accompagnateurs de bilans sur leur rôle vis-à-vis du consultant. On se trouve à l'intersection de plusieurs logiques, notamment celle de l'expert, celui qui sait et qui peut déterminer ce qui est bon pour l'autre et celle du consultant, qui vient en bilan avec une certaine représentation de lui même, du bilan, et du rôle du conseiller. Plus l'expert est "expert", moins le consultant a de place. Hérités des pratiques de sélection professionnelle, ces dispositifs n'ont pas cours dans la plupart des centres de bilans. Néanmoins il faut être vigilant à la demande du consultant qui peut souhaiter qu'on lui dise ce qui est bon pour lui. Au bilan prescriptif ("voilà ce qu'il faut faire"), je préfère un bilan -accompagnement dans lequel la personne n'est pas dans un système de consultation ("dites moi, docteur !") mais plutôt dans un dispositif d'aide, de travail sur soi accompagné, dans une perspective d'insertion professionnelle. Cela étant, la plupart des conseillers sont d'accord sur cette approche, la loi de 1991 renforçant même cette vision des choses. Voilà par exemple, un extrait d'un document de travail faisant suite à une étude sollicitée par le ministère du travail à propos du document de synthèse du bilan : "*Dans cette perspective, les professionnels du bilan ne se situent pas d'abord comme des experts, qui jugent et donnent des résultats. Ils aident à la remédiation personnelle*

---

156 Le Boterf G., *De la compétence*, Paris, Les Éditions d'Organisation, 1994.

157 Préface de Robert Ballion au livre De l'orientation au projet de l'élève, CNDP Hachette Éducation, 1993.

158 Nuttin J., *Théorie de la motivation humaine*, Paris, PUF, 1985.

*et sociale, ils proposent des grilles de lecture, des outils de négociation afin que la personne puisse mieux gérer son évolution personnelle en fonction des contraintes et des opportunités*[159]".

Si les textes officiels eux mêmes incitent à l'accompagnement, on est néanmoins dans le type même du concept flou. Ce qui importe, c'est la façon dont le psychologue décline cette approche dans une attitude, une méthodologie, des outils et un dispositif. Pour incarner ce dispositif d'accompagnement, je propose d'examiner quelques références théoriques essentielles à la base de mes pratiques. Cela étant, c'est la richesse des personnes avec qui j'ai travaillé qui est ma principale source d'inspiration.

# 3. Les référents de l'approche expérientielle

## 3.1. Précisions

Une des caractéristiques essentielles de cette approche est la suivante : le "matériau" sur lequel nous allons travailler en bilan est amené par le consultant. C'est la mémoire de son expérience qui servira de support à l'exploration de ses ressources.

Il ne s'agit donc pas d'une interprétation extérieure apportée par un expert ("d'après les tests, je peux dire que… ") mais bien d'une prise de conscience accompagnée à partir du vécu de la personne.

## 3.2. Théorie de la prise de conscience et bilan de compétences

Comme cela est évoqué dans la loi, le bilan de compétences a pour objectif d'aider les personnes à prendre conscience de leurs ressources personnelles. Ce concept de prise de conscience fait partie des référents implicites, souvent cités, jamais élucidés. Dans la démarche que nous proposons ici, il est utile de faire un détour par la théorie, notamment les travaux de Jean Piaget sur la prise de conscience, reformulés par Pierre Vermersch dans son travail d'élaboration de l'entretien d'explicitation.

Dans la démarche de bilan, le travail se situe en permanence sur les trois pôles de l'axe temporel : Passé- Présent-Avenir. Le passé, c'est à la fois les ressources de connaissances et de savoir-faire dont on dispose, mais aussi et surtout toute une mémoire d'activités de travail jamais explorée. Le présent, c'est la mise en mots de ce dont je dispose et les améliorations que je peux envisager afin de réaliser un projet : emploi, carrière, reconversion, création d'entreprise. Le futur en bilan, c'est la construction, en pensée, d'un avenir envisageable prenant en compte les éléments du passé recueillis, traités, filtrés, conscientisés, "réfléchis".

Il s'agit donc, dans un premier temps, d'appréhender les "connaissances non conscientes de l'homme au travail". En effet, quand je demande à une personne quelles compétences elle pense maîtriser, elle reste souvent sans voix, faute d'avoir véritablement réfléchi à cela. Si elle possède une expérience professionnelle, aussi courte soit elle, celle-ci servira de support au travail de réfléchissement de l'action passée. Je peux reprendre à mon compte le modèle de la prise de conscience proposé par Pierre Vermersch[160] qui distingue quatre étapes : 1. Le vécu (singulier, inscrit dans l'action) ; 2. Le vécu représenté (travail de réfléchissement) ; 3. Le vécu thématisé (par la mise en mots) ; 4. Le vécu comme objet de connaissance (par la réflexion).

Ce modèle m'a immédiatement influencé dans ma façon d'organiser le travail de bilan. Il m'a donné à la fois des objectifs, une chronologie et une dynamique. La démarche de bilan que je propose reprend exactement ce modèle.

Pour illustrer, évoquons une situation récente :

Une éducatrice vient en bilan de compétences afin de réfléchir à une réorientation (elle ne supporte plus son travail actuel). Dans un premier temps, elle affirme :

*"Nous autres, travailleurs sociaux, on ne sait pas faire grand chose...et ce qu'on fait, pour ce que ça sert !....).*

---

159 Document du ministère du Travail, de l'Emploi et de la Formation Professionnelle, Centre Inffo, 1994.

160 Vermersch P., *L'entretien d'explicitation*, Paris, ESF éditeur, 1994.

Dans un premier temps, je vais travailler avec elle sur l'analyse de son discours (jugements de valeur, image professionnelle négative, croyances limitantes...).

Elle m'a d'ailleurs affirmé dès la négociation des objectifs qu'elle ne pourrait pas trouver de solutions car elle ne savait rien faire d'autre.

J'ai vite renoncé à essayer de convaincre les gens que "si, si… c'est très bien ce que vous faites, si..si..vous êtes indispensable... ". Le débat s'installe vite sur un autre registre (politique, social, économique… ). Plutôt que d'essayer de la convaincre, je lui propose de tenter de repérer ce qu'elle fait concrètement au travail.

"*Vous me dites que ce que vous faites ne sert à rien, mais avant de discuter de ce point, peut-être peut-on ensemble essayer de voir quel type d'activités vous avez ?*"

À ce moment la personne me décrit les activités générales qu'elle assume (dossiers à traiter, lieux de travail, interlocuteurs, conflits à gérer....). Mais le discours reste très général. A ce moment-là, je lui dis :

"Plutôt que rester à un niveau général, peut-être pouvez-vous me décrire plus précisément ce que vous faites, peut-être en prenant un exemple récent ?"

Je la ramène à une activité spécifiée à évoquer. C'est l'étape 1 du modèle de la prise de conscience : la représentation du vécu.

Si elle a des difficultés à retrouver une situation particulière, deux types de questions peuvent vite lever l'embarras.

La première est : "*Peut-être pouvez vous me dire ce que vous avez fait hier ?*" ou encore : "*Si vous voulez bien, on peut travailler avec votre agenda et reprendre différentes activités concrètes. D'accord ?*"

L'effet produit par cette dernière question est en règle générale tout à fait étonnant. Cela permet un véritable travail de représentation de l'action, de réfléchissement. L'accompagnement de cette représentation permet une mise en mots spécifiée, qui la plupart du temps enrichit considérablement le recueil d'informations, tant pour la personne que pour le conseiller. Dans l'exemple cité, cette étape 2 va permettre de passer de considérations générales et d'un discours sur une situation professionnelle à une description[161] minutieuse d'un travail qu'elle a effectué auprès d'un public particulier et dont elle peut mesurer certains effets, notamment dans ce cas la gestion d'un conflit avec une famille.

Ce réfléchissement et cette thématisation favorisent le passage de discours généralisant *("Ça ne sert à rien"*) à des considérations plus précieuses î). Le passage du vécu représenté à la réflexion est caractéristique de ce qu'on peut appeler la "prise de distance". En effet, le retour sur l'activité concrète spécifiée permet de lever un premier "barrage" en bilan, que j'appelle le "tout est dit". Dans bien des cas en effet, la personne nous dit qu'il n'est pas très utile de perdre du temps à repérer ce qu'on sait faire dans une activité, puisque de toute façon on veut en changer. Or l'expérience vécue et la prise de conscience de son vécu professionnel génèrent un regain d'intérêt pour ce qu'on fait effectivement, ce qui provoque souvent un intérêt pour soi. Cette dernière étape (le vécu comme objet de réflexion) a des effets spectaculaires :

— L'identification de ressources professionnelles jamais mises en mots (analyser une demande et accueillir l'autre, par exemple, dans le cas de notre éducatrice).

— La prise de distance par rapport à l'activité actuelle (on observe souvent un réinvestissement de l'activité durant le bilan).

— L'identification de son pouvoir d'action et d'une partie du sens de sa vie professionnelle.

Ainsi donc le bilan de compétences dans l'approche expérientielle proposée ici reprend le modèle de la prise de conscience proposé par Pierre Vermersch. Si le retour sur des activités spécifiques n'a rien d'évident, c'est qu'il va à l'encontre d'une tendance naturelle à rationaliser, généraliser, voire juger. Pour reprendre Piaget, "… *la prise de conscience représente autre chose et davantage qu'une prise(...il s'agit en réalité d'une construction véritable*[162]". La prise de conscience est donc une

---

161 Cf. Glossaire.

162 Piaget J., *Réussir et comprendre*, Paris, PUF, 1974.

conduite, c'est à dire qu'elle suppose un travail cognitif de la part du sujet. C'est en ce sens que l'on peut considérer le bilan de compétences comme un dispositif de prise de conscience accompagnée.

## 3.3. Le rôle de la médiation verbale

Dans le modèle de la prise de conscience proposé précédemment, le passage du vécu représenté au vécu comme support de réflexion se fait par le thématisation (mise en mots). L'importance de la verbalisation dans le dispositif de bilan de compétences est à préciser. Un imprimeur avec qui j'ai travaillé m'a dit au moment de la synthèse :

"En fait, je me suis aperçu que... dire mes difficultés ça m'avait aidé à comprendre… ". Ce sont ses propos exacts. Plus récemment, une jeune dame qui venait pour savoir comment gérer au mieux sa carrière m'a dit :"Je suis venue avec des questions.... je repars avec une autre....mais je crois que c'est la bonne… ". Sa nouvelle question était : "Et mon enfant, quand est ce que je le fais ?"

Je pourrais multiplier les exemples qui valident mon hypothèse : la médiation verbale permet de clarifier la pensée donc de mieux choisir. En effet, le langage est à la fois considéré comme un outil de communication (échanger, expliquer....) et comme un outil cognitif (conceptualiser, formaliser...). Ce deuxième aspect est essentiel. Nous prendrons comme référence les travaux du psychologue russe Vygotsky[163], mais aussi ceux de J.-S. Bruner[164]. On peut essayer de les résumer en proposant les éléments suivants :

Comme on peut le constater (l'entretien d'explicitation mené auprès d'opérateurs en situation professionnelle en est la démonstration), il existe un décalage qui sépare le moment où une personne est capable de maîtriser une procédure (savoir en acte) et celui où elle est capable d'en parler. Si une verbalisation insuffisante n'est pas forcément un indice pertinent d'incompréhension, en revanche le passage d'un niveau de compréhension à un autre (passage des savoirs en acte aux savoirs réfléchis, passage de la réussite à la compréhension) suppose le recours à une médiation à la fois verbale et sociale.

Ainsi le langage fournit les codes de l'interprétation du comportement de chacun, permet une prise de distance par rapport à son action, la réorganisation et la modification de la pensée et se transforme en instrument de pensée et de régulation de l'action. Ces éléments éclairent le rôle essentiel de l'accompagnateur de bilan dans son travail d'assistance à la verbalisation de l'activité professionnelle passée. En effet, ce que je pense de mon travail se modifie en en parlant, et l'éclaire d'un jour nouveau. On voit l'importance de la mise en mots dans la prise de conscience. On peut citer Vygotsky. "*... La conscience se reflète dans le mot comme le soleil dans une petite goutte d'eau. Le mot est à la conscience ce qu'est un petit monde à un grand, ce qu'est une cellule vivante à l'organisme, un atome au cosmos. C'est bien un petit monde de conscience. Le mot doué de sens est un microcosme de la conscience humaine*[165]."

## 3.4. L'entretien d'explicitation

Dans la situation de bilan telle que je l'ai décrite, les phases d'entretien sont nombreuses : travail sur un exercice particulier, sur un document élaboré par le consultant, échange sur les résultats d'un questionnaire, etc. Dans ce cadre là, les techniques d'aide à l'explicitation sont précieuses. Je ne reviendrai pas sur la présentation de l'entretien. Le cadre du bilan de compétences est tout à fait adapté à cette technique. J'ai tout de suite perçu son intérêt à la fois comme outil de questionnement mais également comme modèle stratégique : aider à passer de connaissances non conscientes de soi au travail à une représentation clarifiée, enrichie et par là même transmissible. Dans quel but ? Je prendrai l'exemple fréquent en bilan, de la personne qui vient pour clarifier ses compétences dans une perspective d'entretien de recrutement.

L'évolution de la sélection montre qu'aujourd'hui, notamment pour des postes d'encadrement, la différence entre les candidats ne se fait pas sur les seuls critères de compétences techniques (souvent

---

163 Vygostsky L.-S., pensée et langage, Paris, Éditions Sociales, (1934/1977).

164 Bruner J.-S., Savoir faire, savoir dire, Paris, PUF, 1983.

165 Cité par Angel Rivière dans son livre La psychologie de Vygotsky, Bruxelles, Pierre Mardage éditeurs, 1990.

les personnes sont "au top" dans ce registre), mais plutôt sur des critères de communication et des gestion des situations de crise. Or, dans un entretien de sélection, une personne est jugée à partir de deux critères : ce qu'elle montre et ce qu'elle dit.

Les techniques d'aide à l'explicitation sont remarquables dans le travail de préparation d'un entretien de sélection. J'ai développé une méthodologie qui permet d'aider la personne à clarifier ce qu'elle peut mobiliser en situation d'urgence, à partir d'un questionnement sur les situations de crise qu'elle a connues au travail. Ce travail se termine en général par une simulation d'entretien dans laquelle elle essaie de mobiliser toutes les connaissances évoquées dans un temps très court, ce qui est la règle de l'entretien de sélection. Même si on peut être chagriné, voire épouvanté, par les nouvelles règles du jeu de l'accès au travail, le bilan doit pouvoir aider le consultant à se situer par rapport à ces nouveaux critères et être efficace. C'est bien mettre notre expertise à son service. Mais ces techniques me permettent également :

— D'aller au delà de jugements de valeur, d'impressions ;

— D'incarner la compétence c'est à dire de passer d'une "étiquette" à son application en situation de travail ;

— D'élaborer un véritable retour sur le vécu des personnes susceptible de les aider à en tirer les leçons pour leur situation actuelle ;

— De construire un travail sur l'image de soi tant en ce qui concerne le récit de son expérience que de la confrontation à des situations-problèmes ;

— De recadrer un problème : en transformant la formulation du problème, on aide au changement de point de vue donc on change les répertoires de réponses possibles ;

— D'aider au changement.

Comme je l'ai précisé, il n'y a pas de découpage formel des différents sujets abordés dans la démarche de bilan. J'essaie de maintenir la cohérence de l'ensemble. Le consultant y contribue. Ainsi, un guide est rempli progressivement par la personne afin de lui permettre de se repérer dans l'avancée du travail, d'y noter les questions essentielles ou de formuler avec ses propres mots les conclusions qu'elle tire d'une discussion. Ce guide servira de plan pour la rédaction finale du document de synthèse. A chaque fin de séances, je propose un travail de "condensation", de résumé, afin de garder le fil du bilan, et de réguler l'activité. Les techniques d'aide à l'explicitation ne sont pas utilisées systématiquement en tant que telles à un moment désigné et prévu à cet effet. Il s'agit plutôt d'une attitude permanente de questionnement sur l'expérience qui s'inscrit dans un travail progressif et interactif.

# 4. Les pratiques de l'approche expérientielle

La prestation que j'ai mise au point, dont je vais présenter de façon détaillée ci-dessous les caractéristiques essentielles, est en fait une "condensation" de pratiques issues de différents lieux de travail et de courants de pensée auxquels j'ai été sensible. Au quotidien, j'ai parfois le sentiment de créer un dispositif spécifique pour chaque consultant. C'est toute la richesse de cette approche, fondée sur l'identification des ressources personnelles.

## 4.1. Les objets de travail

L'originalité du dispositif de bilan de compétences, notamment dans cette approche expérientielle, tient à ce que l'on est amené à travailler avec la personne à plusieurs niveaux :

### *Le passé*

C'est le retour sur l'expérience professionnelle. Par exemple :

"La dernière fois que j'ai fait cela… "

"Ce qui m'a plu à ce moment là… "

### *Ici et maintenant*

C'est ce qui se passe durant les phases de bilan aujourd'hui, c'est à dire les réponses aux questions, les éléments recueillis à certains tests ou questionnaires. C'est également l'émotion ressentie à évoquer certaines situations.

Le travail d'accompagnement suppose que l'on sache aider la personne à tirer des informations pour elle, sur elle, de ce qui se passe "ici et maintenant".

### *Le futur*

C'est le niveau du projet. Compte tenu de éléments recueillis, qu'est ce que je peux construire pour moi, demain, et comment vais-je m'y prendre ? Ce travail sur le temps explique que le bilan ne soit pas exclusivement un lieu d'aide à la reconnaissance des compétences. Il doit permettre également un travail sur son histoire, sur son identité professionnelle. Il peut faire émerger le désir de se mettre en mouvement, de se projeter, voire "d'aménager son présent."

## 4.2. Des exemples

### *4.2.1. Le travail sur les compétences*

Comme on l'a vu plus haut, le concept de compétences pose un problème de définition, mais ce n'est pas la seule question à évoquer. Comment les définir ? Comment les identifier ? Comment les développer (formation ) ? Comment les évaluer ? Je reprendrais le développement de Le Boterf de sa définition : "*La compétence est un savoir-agir responsable et validé, c'est à dire savoir-mobiliser, savoir-intégrer et savoir-transférer des ressources*." "*Elle ne réside pas dans les ressources mais dans la mobilisation de ces ressources.....elle n'est pas de l'ordre de la simple application mais de la construction*[166]". Si la compétence n'existe que dans l'action, son évaluation ne peut se faire que de deux manières :

* En véritable situation professionnelle : par exemple, on demande à un concepteur de produits industriels de concevoir dans un temps limité un dispositif mécanique pour répondre à un problème technique en se référant à un cahier des charges.

* En faisant des inférences qui peuvent être de plusieurs ordres :

— On contrôle des savoirs et on fait l'hypothèse que leur maîtrise "théorique" rendra facile l'application sur le terrain.

— On utilise des épreuves standardisées (tests) qui sont censées "prédire" l'utilisation d'une compétence. C'est le cas de toutes les batteries prédictives (vendeurs, informatique, technique, administrative).

— On met en place des situations de simulation d'activité et on observe le comportement des personnes que l'on compare à des comportements attendus.

— On se réfère à l'expérience professionnelle de la personne et on tente d'élucider, par un travail de retour sur des situations, l'ensemble des savoirs acquis et utilisés dans l'action.

Il s'agit donc bien d'un travail "différé" sur les compétences dans le sens de Le Boterf.

Ces inférences sont toujours de nature inductive, c'est à dire qu'elle ne permettent qu'un pronostic.

En bilan de compétences, l'accompagnateur peut utiliser tous ces dispositifs. L'identification par inférence se retrouve dans la plupart des démarches de bilan. Les deux premières (niveau de savoir, tests prédictifs) sont issues du courant psychométrique. Je ne les développerai pas ici. Le lecteur comprendra aisément que la démarche expérientielle que je propose suppose un travail de retour sur l'expérience. L'accompagnement consiste à mettre à la disposition de la personne des outils (grilles d'analyse, méthodologie de recueil d'informations… ) qui vont lui permettre de reconnaître dans son vécu professionnel une ou plusieurs compétences. Nous verrons concrètement plus loin comment on peut procéder. Le conseiller propose une technique de filtrage de l'information dans un objectif d'élucidation.

---

166 Le Boterf G., *De la compétence*, Paris, Les Éditions d'Organisation, 1994.

Ainsi l'affirmation suivante : "*J'ai assuré pendant deux ans la création et la mise en place de matériels de promotion sur le lieu de vente*" doit être explorée en terme de : "*Qu'est ce que j'ai appris à faire ?*" qui nous permettra d'aller plus avant dans la compréhension de compétences éventuellement transférables à d'autres situations professionnelles. C'est dans ce cadre-là que les outils d'aide à l'explicitation sont précieux.

Prenons un exemple : M. L. est assistant-utilisateur en informatique tertiaire. Il vient en bilan pour réfléchir à une formation complémentaire qui lui permettrait de progresser. Le travail que je lui propose d'effectuer sur ses compétences peut se résumer ainsi :

* *Étape 1* : Travail de réflexion individuel sur les compétences développées dans sa fonction actuelle. La production est la suivante : Compétences développées : formation des utilisateurs, installation de logiciels, maintenance du matériel (à la fois sur site et par téléphone).

Ce sont, d'après lui, les trois points essentiels.

* *Étape 2* : Questionnement d'explicitation à partir de son travail de la semaine (travail sur l'agenda). De très nombreuses activités sont alors évoquées (par exemple analyse des besoins de formation, appel d'offre d'achats de matériels, mise en place de systèmes de sécurité pour le matériel… ).

En fait, le questionnement se situe à plusieurs niveaux :

a) Ce qu'il fait concrètement. Cela permet un enrichissement des représentations de sa compétence. Ainsi des activités anecdotiques sont mises en lien et permettent de catégoriser autrement ses compétences.

b) Comment il le fait. C'est un aspect décisif du travail sur les compétences. En effet, la compétence n'est pas générique, mais individuelle : c'est l'action d'une personne particulière en situation.

L'interrogation sur les stratégies individuelles permet de repérer le savoir-faire individuel. C'est ce savoir-faire en acte qui incarne le mieux la compétence développée. Dans l'exemple évoqué, cette étape permet à la personne de se poser la question suivante : "*Comment je m'y prends, moi, dans un contexte défini précisément, pour assurer un dépannage téléphonique*."

**Étape 3* : En fonction des éléments recueillis dans la phase précédente, le travail va consister pour moi à regrouper les nouvelles compétences évoquées, identifier ce qui intéresse la personne, ce qui la gêne et comment elle s'y prend quand elle rencontre un obstacle. Dans cette phase là, pourront être évoqués les niveaux de maîtrise des compétences et les désirs de développement de ces compétences. A ce moment là également, pourront être regroupées les compétences évoquées en savoirs (théoriques, procéduraux) et savoir-faire (procéduraux, expérientiels, sociaux, cognitifs) suivant le modèle proposé par Le Boterf. Dans l'exemple cité, ce travail a permis de faire émerger des centres d'intérêts et des savoir-faire qui vont clarifier un projet de développement. Plus précisément certains aspects apparaissent essentiels à la personne : la variété des tâches, le goût du contact social, l'indépendance…

Ce travail systématique de filtrage des compétences par l'évocation d'activités locales, incarnées, permet le passage d'un travail de simple reconnaissance (je coche dans une liste les compétences que je pense maîtriser) à un travail de production individuelle assistée, proche du vécu, et dont la personne peut tirer les leçons pour elle. Pour la personne qui accompagne, c'est une phase toujours "magique" car elle permet le passage progressif d'un descriptif technique (centration sur la tâche) à la description d'un individu au travail (centration sur la personne qui agit), avec l'introduction de ses émotions.

J'ai parfois l'impression d'un dispositif d'humanisation progressive où l'on passe d'une fonction dans un système à une personne qui s'approprie cette fonction.

L'expérience m'a montré que ce passage de la fonction "désincarnée" et générale à cette évocation tellement personnelle est une des conditions de mise en mouvement des représentations de soi. C'est à un véritable travail de réduction de distance entre soi et l'activité que l'on se consacre. Si on est trop loin de soi en bilan, on travaille avec un "autre", qui parfois n'existe pas. Pour illustrer ces affirmations, j'évoquerai une situation professionnelle qui m'a beaucoup troublé récemment.

> *Le bilan concernait un homme d'une quarantaine d'année, ayant derrière lui une longue expérience d'attaché commercial, récemment licencié et à la recherche d'un emploi du même type. Il souhaitait faire le point sur sa carrière et réfléchir aux moyens de retrouver un emploi. Lors des premiers entretiens et pendant le travail d'exploration de ses compétences, il mettait*

*en avant ses qualités de négociateur et son aisance relationnelle. Ces compétences étaient étayées par son attitude en bilan avec moi : courtois, trouvant la "bonne distance de communication", mettant en avant tous ses atouts. En un mot, il était un commercial parfait. Simplement le "produit" dont il faisait la promotion, c'était lui.*

*Chaque fois que je lui posais des questions sur ses expériences antérieures, il me répondait avec des chiffres, des objectifs atteints, des clients importants, des carnets de commandes. J'en suis venu à douter de la pertinence de ma stratégie. A quoi bon vouloir à tout prix le ramener sur l'évocation d'activités vécues ? Puis je lui ai demandé précisément* : "Lors de votre dernière expérience professionnelle, y a t-il des moments, que vous pouvez retrouver, où vous vous êtes vraiment senti à l'aise dans votre travail ?". *A ce moment là, il a évoqué son plaisir de la conduite automobile quand il allait visiter des clients. Il m'a fait tout un discours sur l'indépendance, sur le sentiment d'être son propre chef, de décider comme on voulait, etc.... Ensuite, je lui ai demandé d'évoquer une situation où il avait été moins à l'aise. Et il m'a parlé de sa rupture avec son chef précédent. Ce qu'il a évoqué à ce moment-là n'était pas le récit d'un conflit ponctuel, mais un état de conflit permanent avec toute forme d'autorité. Il évoqua des situations d'agression physique, où il avait un peu "perdu la mesure", comme il disait. Il retrouva d'autres situations antérieures où sa difficulté à se plier aux contraintes d'une structure s'était manifestée sous des formes diverses. Nous avons travaillé ensuite sur ces situations.*

Au-delà de toutes les interprétations que l'on pourrait faire, j'ai acquis à ce moment la conviction que, sans l'évocation de situations spécifiques (d'abord agréables puis moins agréables), nous en serions restés au profil commercial type, poli, agréable, séducteur. Je lui aurai renvoyé l'image qu'il venait m'apporter sans lui permettre de la faire évoluer. Au début de chaque bilan, j'ai toujours en tête cet épisode. Et je n'oublie jamais que notre objet de travail, c'est l'image. Celle du consultant, mais la mienne aussi.

### *4.2.2. Le travail sur les tâches*

Hormis ce travail sur les compétences professionnelles, l'entretien d'explicitation est un remarquable outil pour travailler sur les modalités de résolution de problèmes.

En bilan, deux cas sont particulièrement intéressants à étudier :

— Aider la personne à prendre conscience de la manière dont elle résout ou non certains problèmes professionnels, c'est-à-dire l'aider à repérer son "style cognitif". Le travail consiste alors à évoquer certaines situations professionnelles et à l'aider à repérer l'enchaînement des actions qu'elle a mises en œuvre.

— Proposer, au cours du bilan, des tâches à effectuer (tests, questionnaires, évaluations normatives...) et la questionner sur la manière dont elle a résolu les problèmes proposés. C'est une activité très importante en bilan. Elle permet un retour sur l'action dans un lieu protégé et avec un tiers qui n'est pas là pour juger. Ce n'est jamais possible dans la vie professionnelle. Ces dispositifs me permettent de travailler avec un autre matériau que du déclaratif[167]. Avec des publics en difficulté scolaire et professionnelle, il est essentiel qu'ils ne se sentent pas dépossédés de leurs productions (protocoles de tests, épreuves scolaires). Le retour sur les tâches permet de désamorcer un effet de mystère et d'expertise préjudiciable à toute situation d'aide. C'est un moyen simple d'aider l'autre à prendre conscience de la valeur de ses productions et de lui permettre de faire l'expérience de sa propre pensée. Nous n'aborderons pas cet aspect dans ce chapitre.

Comme illustration, nous prendrons l'exemple de l'évocation d'une situation professionnelle.

> Monsieur M vient d'arrêter l'entreprise qu'il avait créée une dizaine d'années auparavant. Spécialisé dans l'agro-alimentaire, il ne parvenait plus à prendre du plaisir dans ce travail et les difficultés relationnelles l'ont incité à y mettre fin (alors qu'économiquement l'entreprise aurait pu continuer). Il a d'autres projets de création de société mais son demi-échec précédent l'incite à prendre un temps de réflexion. Il souhaite utiliser le moment du bilan de compétences à réfléchir à ce qui l'a entraîné à abandonner.

---

167 Cf. Glossaire.

A un moment des nombreux entretiens, monsieur M me dit avec force :

*M. De toute façon, je me suis toujours "planté" dans mes recrutements…j'ai pas su faire…*

C. Oui…c'est à dire…

*M. Ben, chaque fois que j'ai eu besoin de recruter quelqu'un, je me suis trompé,…ça a jamais marché..j'sais pas pourquoi...c'est toujours pareil…j'suis pas bien marrant au boulot, … comme pour le reste*

C. Oui… attendez… vous dites que ça n'a jamais marché ?

*M. Ben, c'est à dire que la dernière fois, ça a vraiment mal tourné…*

C. Oui, vous souhaitez qu'on parle de cette fois-là...que je vous questionne plus précisément sur comment ça s'est passé ?

*M. Bien sûr, mais je sais pas si il y a grand chose à dire sur ce coup-là…*

C. On peut peut-être essayer de voir quand même ? vous pouvez me redire un peu comment ça s'est passé.

A ce moment, Monsieur M évoque longuement le contexte. Pour résumer, il m'explique que sa société se développant, il ne peut assumer tous les rôles à la fois (technique, organisation, encadrement...) et qu'il a besoin d'un vrai commercial, tâche qu'il n'aime pas bien faire lui même. Il ne se sent pas doué pour ça. C'est ainsi qu'il passe par un cabinet de recrutement à qui il transmet le profil du poste souhaité.

J'essaie progressivement de le ramener à une situation spécifiée sur laquelle on pourrait travailler précisément. C'est ainsi qu'il en arrive à me parler de sa semaine de vacances.

*M. … J'avais pas pris de vacances depuis dix ans. Ma femme en avait assez et on a décidé de partir une semaine en dehors des vacances scolaires. Cinq jours au ski, c'était pas les Bahamas, mais ça me permettait de faire un break. Le commercial était embauché depuis plus d'un mois et ça se passait plutôt bien, si j'appréciais pas trop le jugement qu'il portait sur la boîte et puis, ses façons de faire…*

C. Vous pouvez me préciser cela...

*M. Eh bien, je ne me souviens plus très précisément, mais il ne manquait pas une occas pour faire savoir que notre façon de négocier n'était pas très professionnelle…*

C. Il y a des choses plus précises qui vous reviennent ?

*M. Non, je me souviens plus bien... en fait, j'ai jamais bien aimé les commerciaux aux dents longues... j'avais l'impression qu'il fourrait son nez partout…*

C. Vous pouvez me préciser comment vous travailliez ensemble...

*M. En fait, dès le début, je lui avait donné "carte blanche" pour développer une clientèle… et on en discutait deux fois par semaine…*

C. Vous pouvez retrouver une situation particulière pour que je comprenne bien quelles étaient ses responsabilités, et comment vous travailliez ensemble ?

*M. C'est simple, ça a été pas trop mal jusqu'à l'histoire du devis pour X* (nom d'une entreprise).

C. Plus précisément ?

*M. C'est l'histoire de ma semaine au ski. Pendant que j'étais pas là, il a pris des initiatives qui dépassaient ce qu'on avait convenu.*

C. Vous pouvez me préciser un peu comment ça s'est passé...

*M. Oh, c'est tout bête... on avait un bon client avec qui on travaillait depuis trois ans.... on était en négociation depuis quelques semaines sur l'élaboration d'un nouveau produit. Lui devait s'occuper de l'aspect commercial. On s'était mis d'accord sur une base de négociation. En fait, il a fait une proposition trop faible qui nous a mis dans la difficulté ensuite… Quand je suis revenu, j'ai dû tout reprendre et on s'est accroché sérieusement... Ça a d'ailleurs mal fini.*

C. Plus précisément, qu'est ce qui s'était passé ? On peut si vous voulez reprendre les choses dans l'ordre ?

*M. Depuis mon départ ?*

C. Si vous voulez ?

*M. C'est assez simple… j'avais donné en partant des instructions claires sur ce dossier...*

C. Vous vous souvenez précisément quoi ? Si mes questions vous gênent, on peut s'arrêter là…

*M. Non, pas du tout… j'me souviens pas vraiment, … (efforts pour se souvenir)… En fait, … oui, c'est ça, on avait rendez-vous avec le responsable de X la semaine après mon retour... rien ne devait être traité à ce sujet pendant mon absence.*

C. Et alors ?

*M. Il a pris l'initiative de reprendre la négociation sans m'en parler…*

**C**. Vous vous souvenez comment cela s'est passé exactement ?

*M. Oui, ben…* (hésitations)*... je dis une bêtise… en fait, d'après ce que j'ai su après... c'est X qui nous a relancé... ils avaient besoin d'un chiffrage…*

C. Qu'est ce qui s'est passé alors, si vous voulez bien qu'on continue à travailler là dessus ?

*M. Il a fait une proposition sans m'en parler, ni à personne d'autre d'ailleurs...*

C. Il ne vous a pas tenu au courant…

*M. Non, pas du tout…* (hésitations)*…. c'est vrai, il m'a laissé un message à l'hôtel… y'avait pas de fax… mais quand je l'ai eu et que j'ai pu le joindre, il avait déjà faxé la proposition à X…*

C. Qu'est ce que vous attendiez de lui précisément ?

Sans aller plus loin dans le protocole, le lecteur a sans doute anticipé la suite de l'entretien. On peut faire l'hypothèse que la personne a changé de question en cours de discussion.

De l'affirmation "Je me suis toujours planté dans mes recrutements", il est passé à la question "Qu'est ce que j'attends des gens que je recrute ?". Et cela pose alors le problème de l'investissement dans sa propre affaire, des modalités de délégation par exemple. Il est toujours intéressant de constater que de véritables "stéréotypes personnels" (j'ai toujours été comme ça) peuvent être "secoués" avec quelques questions n'entraînant pas d'explications ou de jugements. C'est un aspect essentiel.

## Pour conclure

Au terme de cette contribution dans laquelle j'ai tenté de clarifier ma pratique, d'expliciter mes conceptions et partis pris afin de les rendre compréhensibles voire transmissibles, j'ai conscience que toute cette construction est fondée sur un certain nombre de croyances simples. Pour moi, être accompagnateur de bilan, c'est incarner au quotidien cette croyance : tout être humain possède des ressources personnelles qu'il ignore parfois. Mais d'autres croyances sont liées à la précédente, par exemple : "Je ne peux pas savoir pour l'autre" ou encore "L'aider à choisir, c'est l'aider à tirer les leçons de ses choix antérieurs".

Au delà des divergences théoriques, j'ai touché du doigt certains conflits de valeurs entre prestataires, qui expliquent l'hétérogénéité des prestations proposées au public. Par exemple, j'ai rencontré récemment certains collègues, conseillers-bilans, qui ont participé également au séminaire de Pierre Vermersch en 1990. Or, ils n'ont pas "vu" ou "senti" les aménagements possibles de leurs pratiques, et l'intérêt que cela pouvait représenter. La question n'est bien sûr pas de savoir qui a raison ou "qui fait le mieux". L'expérience m'a montré que l'innovation n'est pas toujours synonyme d'efficacité ou de compétences. Ce qui me trouble, c'est plutôt comment se font les aménagements de pratiques. A quel moment, mes pratiques professionnelles peuvent-elles s'enrichir de nouvelles approches ? Quelle est la distance adéquate entre mes pratiques et ce que j'imagine que je pourrais faire de différent, sans perdre mes repères et mes valeurs ?

Plus que le signe d'une résistance au changement, j'y vois plutôt un conflit de croyance, et de représentation du rôle de chacun. Peut-être est-ce en partie un phénomène de dissonance de croyances ? Pour intégrer la démarche de l'entretien d'explicitation au dispositif de bilan, sans doute faut-il être d'accord sur un certain nombre de points. Pour moi, le bilan peut doter la personne d'outils de lecture

du monde professionnel, d'outils d'interrogation de sa place et de son pouvoir d'action. Ce n'est pas seulement un moment de réflexion sur son histoire professionnelle mais aussi un levier de changement. Dans une perspective systémique, on pourrait parler de changement de regard sur soi, de changement de point de vue.

L'accompagnateur connaît le contrat qui le lie au consultant. Il sait les limites de son rôle mais il en appréhende également les ressources potentielles. C'est aussi, pour moi, dans l'interrogation permanente de mes pratiques de bilan, dans ce "regard sur soi en train d'agir", qu'avec humilité et lucidité je peux enrichir mes propres compétences. Mais il y a d'abord une croyance dans l'éducabilité. Croire au changement, c'est penser que tout n'est pas figé à jamais, et que "le pire n'est pas sûr".

# Chapitre 8

# Utiliser l'aide à l'explicitation en formation continue des enseignants ? Dans quels buts ?

Jean-Paul Bénetière*

**L'auteur présente rapidement dans l'introduction son cadre de travail à la MAFPEN (Mission Académique à la Formation des Personnels de l'Education Nationale de Lyon) et la façon dont il a rencontré l'entretien d'explicitation. Dans la première partie, il donne le protocole d'un entretien d'explicitation mené dans le cadre d'un accompagnement d'une équipe pédagogique avant de proposer une analyse du déroulement de cet entretien, de la place de cet entretien dans cette formation et d'interroger sa portée formative.**

**Dans une deuxième partie plus générale, il présente plusieurs exemples choisis dans le cadre de formations d'enseignants visant l'aide aux élèves. Il y montre comment il ménage dans ces formations des temps d'explicitation pour permettre aux participants d'être plus au clair avec ce qu'ils mettent en œuvre dans un métier dont Philippe Perrenoud a bien montré toute la complexité.**

" *Allons chercher ce qui est nôtre, si loin qu'il faille aller*". Hölderlin.

Placé par Sylvie Germain en exergue de "*Immensités*". Folio.

Je travaille dans un réseau de formateurs de la MAFPEN de Lyon, le réseau "Enseigner-Apprendre", depuis le mois de septembre 1991. Ce réseau avait été créé par le Chef de MAFPEN pour prendre en charge des formations demandées par des équipes d'enseignants de disciplines diverses voulant travailler collectivement autour des questions de l'aide aux apprentissages des élèves, demandes pour lesquelles la MAFPEN, organisée principalement en Commissions disciplinaires, était mal outillée. Dans ces cinq années d'existence, nous avons travaillé principalement avec des équipes interdisciplinaires de collèges, à partir de demandes aux libellés variés (gestion des études dirigées, accompagnement d'une équipe mettant en place un "dispositif de consolidation en sixième", pédagogie différenciée, travail de groupes, évaluation formative, mémorisation, ...) mais posant la question de la prise en compte collective par les enseignants des démarches de construction des connaissances par les élèves. Ceci dans le cadre limité de quelques demi-journées dans l'année. Ces quelques lignes étaient importantes pour définir notre mission et notre public, il ne s'agit pas d'une formation initiale ou de la formation d'un public à un métier nouveau, mais il s'agit de travailler avec des professionnels dans une position d'accompagnement, il s'agit d'aider ces professionnels à améliorer les solutions qu'ils apportent, individuellement et collectivement aux problèmes qu'ils rencontrent.

---

* Professeur en collège pendant 20 ans, Jean-Paul Bénetière est depuis dix ans intervenant, formateur, et responsable de formation à la MAFPEN de Lyon. Il y a assuré en particulier la responsabilité du réseau de formateurs "Enseigner-Apprendre" qui se consacre aux relations entre enseignement et apprentissages. Il est aujourd'hui formateur de ce réseau et responsable de la formation des formateurs. C'est dans ces différentes fonctions qu'il s'est particulièrement intéressé aux formes d'accompagnement permettant aux élèves, aux enseignants et aux formateurs de construire des connaissances et des compétences nouvelles à partir de ce qui est "déjà-là" sans qu'ils le sachent toujours vraiment. C'est dans ces fonctions qu'il utilise l'entretien d'explicitation depuis 5 ans maintenant.

C'est un peu avant et un peu après la création de ce réseau que j'ai rencontré l'entretien d'explicitation. D'abord par la lecture du texte d'une conférence de Pierre Vermersch[168]. Ensuite dans le cadre de la formation des personnes de ce réseau, d'une part d'abord dans une formation à l'entretien d'explicitation, d'autre part ensuite et pendant deux ans dans le cadre d'une analyse de pratiques des formateurs. Comme un certain nombre de mes collègues, j'ai ensuite entrepris un travail me conduisant à une certification de formateur à l'entretien d'explicitation.

Pourquoi poursuivre cette formation personnelle à l'entretien d'explicitation pour mener mon travail de formateur dans ce réseau ? C'est une des questions auxquelles je vais essayer de répondre. Très tôt en effet, nous avons considéré que, dans le cadre de travail que j'ai défini plus haut, notre but ne pouvait être de former des experts de l'entretien d'explicitation ; ce n'est pas ce que les personnes qui font appel à nous nous demandent, même si parfois certaines d'entre elles le formulent ainsi. Mais plutôt de l'utiliser comme un outil dans nos formations.

Dans cette perspective alors, les questions qui se posent à moi dans chacune des formations que j'assure, quelle que soit au fond la question posée, sont celles-ci : Pourquoi et comment analyser des situations professionnelles[169] dans le cadre de la formation continue ? En quoi la pratique de l'entretien d'explicitation nous permet-elle d'analyser les situations professionnelles ? Comment introduire cette pratique ? Quel chemin peut-elle permettre de faire parcourir aux personnes en formation ? En quoi leur permet-elle de répondre à leurs questions ?

Je vais tenter de répondre à ces questions d'une part par la présentation et l'analyse d'un entretien d'explicitation mené dans le cadre d'un accompagnement d'équipe, et d'autre part en montrant comment et dans quels buts j'utilise des temps d'explicitation dans des formations d'enseignants visant l'aide aux apprentissages des élèves.

# 1. Un entretien d'explicitation dans une formation

## 1.1 Le cadre

Il s'agit d'un travail avec une équipe regroupant cinq enseignants et deux conseillères d'orientation qui avaient mis en place une structure spéciale pour des élèves de 5ème en très grande difficulté. Cette structure prévoyait, entre autres, la mise en place d'un Atelier de Raisonnement Logique[170] qui serait conduit dans un premier temps par les conseillères d'Orientation puis par les enseignants, et des réunions régulières de concertation de l'équipe pédagogique.

Très rapidement, les membres de l'équipe se sont aperçus d'un manque de liens entre leurs cours et l'Atelier et ils nous ont demandé à la fois une formation aux ARL[171], et un accompagnement. Le travail a été, sur deux ans, de quelques demi-journées. La première année, une formatrice de la MAFPEN a conduit un travail de sensibilisation à la pratique des ARL, à la suite duquel nous avons dégagé un certain nombre de principes que les enseignants ont décidé d'essayer de mettre en œuvre dans leurs cours : traitement positif des erreurs, mise en place de conflits socio-cognitifs, aide à la verbalisation des élèves...

L'année suivante, les enseignants souhaitant "travailler à partir du concret", je leur ai proposé que les séances de formation comportent à la fois des apports et l'examen de situations vécues par eux dans leur classe et comportant un rapport, direct ou indirect, avec la mise en œuvre des principes que je viens de citer. Il a été ainsi possible de ménager des temps qu'on pourrait appeler des temps d'analyse de situations vécues à l'intérieur de la formation. Dans les deux premières séances, tous les collègues

---

168 Vermersch P., "L'entretien d'explicitation dans la formation expérientielle organisée", *La formation expérientielle des adultes*, Paris, Documentation Française, 1991.

169 Cf. Glossaire : Analyse de pratiques.

170 Atelier de raisonnement logique : "Démarche d'éducabilité cognitive créée par Higelé, Hommage, Perry et Tabary", *Éducation Permanente*, numéro spécial 88/89, juillet 1989.

171 ARL : Atelier de raisonnement logique.

présents ont dû évoquer un moment de leur pratique professionnelle. J'avais alors deux types de préoccupations :

— Obtenir de ces personnes qui, bien entendu, n'avaient pas été formées à l'entretien d'explicitation, qu'elles reviennent de façon suffisamment précise sur des moments de leur pratique, qu'elles aillent suffisamment loin dans la description de leurs activités, qu'elles ne se contentent pas, soit d'un "voilà ce que je fais en général", soit d'un récit trop lapidaire de ce qu'elles avaient fait.

— "Protéger" la personne qui posait une question à partir d'une situation dont elle n'avait pas été satisfaite, d'appréciations trop rapides sur ce qu'il aurait fallu ou sur ce qu'il n'aurait pas fallu faire pour permettre l'installation d'un "véritable" conflit socio-cognitif, par exemple, dans la situation qu'elle décrivait.

Nous avions procédé ainsi à deux reprises avant l'entretien que j'ai retranscrit plus loin quand, à la fin de la deuxième séance de travail, un des stagiaires a proposé que l'on travaille sur la mémoire, et plus particulièrement, sur l'élargissement de la mémoire de travail des élèves.

Je les ai quittés ce jour-là sur cet accord de travailler autour de la mémoire de travail au cours de la séance suivante, mais j'avais été alerté par le fait qu'une seule personne avait exprimé ce souhait alors que les autres donnaient leur acquiescement plutôt qu'un accord.

J'aurais pu proposer un apport théorique et j'ai consulté Jean-François Richard[172], Michel Fayol[173] et Alain Lieury[174]. Mais cela ne m'a pas semblé adéquat et j'ai prévu les temps et modalités de travail suivants :

— un retour sur la façon dont ils avaient vécu les temps de description de situations professionnelles au cours des séances précédentes ;

— un retour sur le moment où ils avaient décidé de poser cette question et sur les termes dans lesquels les uns et les autres se l'étaient posée puisque l'attitude du groupe me faisait penser que la question était plutôt celle d'une personne que de toutes ;

— le passage par un certain nombre d'expériences de mémorisation et de retour sur ces expériences ;

— la présentation d'un apport théorique.

Il me semblait qu'ainsi je leur permettrais d'effectuer un travail de mémorisation dans le cadre d'une/de séance(s) de formation consacrée(s) à la mémoire, que je vérifierais si la question posée était celle d'une seule personne ou celle du groupe (et en quels termes elle était posée), que je leur permettrais de mettre en rapport question (au singulier ou au pluriel) - expérience[175], évocation[176] d'une situation vécue et modèle théorique.

## 1.2. La séance

Je suis revenu en début de séance sur ce que nous avions fait lors de la séance précédente. J'ai en particulier posé la question de savoir si, pour eux, c'était intéressant d'évoquer en formation une situation de classe. Un collègue a dit que cela ne valait pas vraiment le coup parce que, d'une activité à une autre, il ne faisait pas la même chose, et donc ne réutilisait pas ce qu'on avait pu dire à propos d'un moment précédent ; les autres ont affirmé au contraire leur envie de poursuivre ce genre de travail.

Je leur ai ensuite demandé s'ils voulaient bien essayer de retrouver le moment où ils avaient parlé de la mémoire. Ils ont retrouvé très vite une séance de concertation entre eux, le lieu et le jour où elle s'était déroulée et j'ai eu là un exemple de l'évocation collective d'un moment où les indices amenés par les uns permettaient à des degrés divers aux autres de retrouver plus complètement des éléments de la situation.

Je leur ai ensuite demandé – je n'y avais pas pensé auparavant – de prendre le temps de retrouver les questions qu'ils s'étaient posées ce jour-là... et je me suis retrouvé au tableau sous une avalanche de

---

172 Richard J. F., Les activités mentales, Paris, Armand Colin, 1990.

173 Fayol M., La psychologie cognitive et l'apprentissage, CRDP Dijon, 1992.

174 Lieury A., Mémoire et réussite scolaire, Paris, Dunod, 1991.

175 Cf. Glossaire.

176 Cf. Glossaire.

questions ou de prises de position autour de la mémoire qui débordaient très largement la question telle qu'elle avait été posée initialement.

C'est dans ce repérage que L. a posé sous forme de question quelque chose qui était pour elle une affirmation : Comment les antécédents sociaux ou culturels agissent-ils sur la mémoire ? Là encore, j'aurais pu aller chercher du côté des auteurs ce qui avait pu être dit sur cette question, mais il m'a semblé préférable de questionner L. sur la question qu'elle avait posée : pouvait-elle la mettre en référence avec une situation vécue ? Pouvait-elle - je ne le lui ai pas dit ainsi, bien sûr - à ce moment-là, confronter sa "théorie" à une expérience qui avait contribué à l'installer ? L., et également O. qui interviendra dans l'entretien, s'est déclarée d'accord pour évoquer une situation, et être questionnée, sur celle-ci. Elle avait évoqué spontanément un moment de travail dans la séance de négociation et de façon plus construite, un autre moment de travail dans la séance précédente. Je crois qu'elle en voyait bien l'intérêt. Voici donc l'entretien que nous avons eu, qui a été enregistré et retranscrit.

## 1.3. L'entretien[177]

*1 L : 1.1 Dans le cours d'histoire, nous étions en train de travailler sur l'Afrique et intervenaient les problèmes d'émigration et d'immigration. 1.2 Alors naturellement, on travaille, on fait le cours, tout se passe bien, pas de problème. 1.3 Un petit contrôle sauvage rapide sur le lexique : 1.4 Qu'est-ce que c'est qu'un émigré ? 1.5 Qu'est-ce que c'est qu'un immigré ? 1.6 Et donc naturellement, il y a des enfants, les plus faibles, qui ont eu des gros problèmes, qui sont partis sur euh, c'est quelqu'un qui part du pays et donc ça devenait...il aurait fallu que j'aie des devoirs, en fait il y avait une confusion totale entre l'émigré et l'immigré parce qu'ils commençaient par dire : il part de son pays et après il est étranger dans son pays. 1.7 C'est-à-dire qu'il y avait eu un amalgame total entre l'émigré et l'immigré parce qu'ils n'ont pas su se situer : L'émigré, c'est celui qui quitte son pays, donc c'est très précis et un immigré, on est dans un pays d'accueil, on arrive dans un pays d'accueil. 1.8 Alors, quand j'ai corrigé ça, je me suis dit : mais pourquoi cette espèce d'amalgame et pourquoi ? ça va pas du tout. 1.9 Alors je leur ai demandé...*

2 J-P : 2.1 Si, si tu veux bien, tu retrouves en particulier un élève qui aurait fait cet amalgame ?

*3 L : Oh, il y en a eu trois ou quatre.*

4 J-P : Et parmi les trois ou quatre, est-ce que tu revois particulièrement la copie de l'un d'entre eux ?

*5 L : C'est ça que j'aimerais retrouver…*

*6 O : Si je peux intervenir...*

*7 L : Oui.*

*8 O : Sur ce truc, il y en a un qui m'en a parlé hier : émigré/immigré.*

*9 L :* (Un nom) *?*

*10 O : Non, c'est Da.*

*11 L : Ah.*

*12 O : 2.1. Et pour lui, c'était un problème de son, d'après lui, hein, il entendait de la même façon immigré et émigré. 12.2. C'était le même mot.*

*13 L : Bon... avec l'expérience de Da, ça... met à zéro ma théorie.*

14 J-P : Ça fait rien, reprends-la.

*15 O : L'expérience de Da, c'est spécial.*

*16 L : 16.1 Oui. 16.2 Et donc euh après, quand j'ai rendu le travail, je leur ai dit : Écoutez, vraiment, je pensais que vous auriez compris, et là je vois pas. 16.3 Et donc Mo me dit : mais c'est la même personne. 16.4 Je lui dis : oui, c'est vrai, c'est la même personne, mais... une fois, il quitte son pays et une fois, il est dans un pays Et c'est vrai que c'est la même personne. 16.6*

---

177 Dans cet entretien L. est la personne qui évoque une situation, O. est une de ses collègues, J.-P. est le formateur dont les répliques sont écrites en romain (caractères droits). Les répliques sont numérotées. À l'intérieur de chaque réplique les phrases sont numérotées.

*Et donc moi, quand j'avais expliqué, peut-être que j'aurais dû être plus claire sur le fait que c'était la même personne, qu'une fois il quittait son pays et que l'autre fois il était dans le pays d'accueil. 16.7 Et dit comme ça, il me semble qu'il n' y aurait pas eu confusion.*

17 J-P : OK. Et quand tu reviens, maintenant, quand tu discutes avec Mo, là.

*18 L : Oui*

19 J-P : Tu peux.. revenir à ce moment-là, je te propose de revenir à ce moment-là où il te dit : c'est la même personne, c'est ça,.. oui ?

*20 L : Oui*

21 J-P : Oui

*22 L : 22.1 Alors, moi, tout bêtement, j'ai essayé de faire euh, ce que j'avais dit dans le cours j'ai insisté sur le son en disant : dans é-migré, vous trouvez ex-térieur d'une part, dans im-migré, vous trouvez in-térieur, il arrive quelque part et donc bon mais alors après il m'a dit : oui, oui, maintenant je comprends mieux. 22.2 Mais je crois qu'il a compris à partir du moment où on a pris son exemple et, lui, pour lui, quand il était en Algérie, il était un étranger, donc il savait plus s'il était émigré ou immigré, il disait : là-bas, Madame, je suis un Français.*

*23 O : Oui, d'où l'importance de ce que tu as... l'importance de ta question...*

*24 L : 24.1. Ah, mais c'est pour ça que... 24.2 Il y a cet exemple-là et puis il y avait un exemple par rapport...*

25 J-P : OK. Et si on reste sur Mo, et si on reste sur Mo après que tu lui aies dit ça.

*26 L : ... 26.1 Après que je lui aie dit, j'ai dit : Oui mais euh de toutes façons, il faut voir euh... 26.2 Qu'est-ce que je lui ai dit, j'essaie de me re… 26.3 Qu'est-ce que j'ai pu lui dire à ce moment-là ?...*

27 J-P : 27.1 Donc, il t'a dit : c'est une seule personne... 27.2 Et quand je retourne là-bas, je suis un français.

*28 L : 28.1 Oui. Là-bas, on me traite de français. 28.2 Là-bas, je suis, je suis français. 28.3 Je suis le touriste français qui arrive là-bas. 28.4 Et donc euh... qu'est-ce que j'ai pu lui dire là ? 28.5 Je me souviens pas...ce que je lui ai dit.*

29 J-P : Ça fait rien si tu retrouves pas...

*30 L : 30.1 Je me souviens plus de ce que je lui ai dit, mais simplement j'ai dû reprendre un truc tout bête en disant : bon beinh écoute…le, quand tes… ; voilà, … non, non. 30.2 Voilà ce que j'ai dit puisque..., j'ai dit : mais, tes parents sont des émigrés quand ils ont quitté l'Algérie. 30.3 Et toi, tu es un enfant d'immigré parce que tes parents sont en France et là, après, il m'a dit : Mais, Madame, mes parents sont nés en France. 30.4 Brou (éclats de rires). 30.5 C'est pour ça que je dis, maintenant, je retrouve ce qu'il me dit...*

31 J-P : Oui, oui…

*32 L : Parce que là aussi, euh...*

33 J-P : Oui, oui.

*34 L : Alors, je lui ai dit : bon, c'est tes parents qui sont des enfants d'immigrés.*

35 J-P : D'accord.

*36 L : Puisque eux sont nés en France.*

37 J-P : D'accord.

*38 L : Mais là bon, j'avoue que... la chute m'avait paru superbe quand il m'avait dit : mais non, mes parents sont nés en France...*

39 J-P : D' accord.

*40 L :..(?) 40.1 Tu es venu habiter à S. 40.2 Il me dit : mais, mes parents aussi. 40.3 Voilà. 40.4 Alors, c'est pour ça que je dis, c'est très important dans la mémoire et ce gamin, alors je vais remplacer P et faire de l'analyse sauvage, il avait du mal à se situer et pour lui, il a du mal en plus, il apprend... d'une façon, j'allais dire, bête. 40.5 Et donc, il n'arrivait pas à retenir ce que*

*c'était l'immigré et l'émigré. 40.6 Pour lui, c'était la même personne et il l'employait indifféremment.*

41 J-P : OK. Est-ce que je pourrais te dire que ça serait très intéressant que tu..., que dans quelques temps, tu voies avec lui...où il en est par rapport à ces deux notions ?

*42 L : Ah oui. Non mais ça, j'y avais bien pensé.*

43 J-P : OK.

*44 L : Mais après avoir, euh...*

45 J-P : Oui, oui.

*46 L : 46.1 De toutes façons ça va revenir lorsqu'on va faire une autre partie, donc je reviendrai, mais non seulement avec lui, mais avec la classe, parce que je me souvenais pas de Da, euh, la copie de Da et l'erreur, je m'en souvenais pas. 46.2 Mais je me souvenais de Mo, je me souvenais de...*

47 O : Oui.

*48 L : Certains élèves.*

*49 O : Oui. Da était très malheureux. Parce que pour lui, le é ou le i...*

*50 L : c'était la même chose.*

*51 O : Il ne fait pas la différence (?)...*

*52 L : Oui.*

*53 O : Dans ses textes..*

54 J-P : Bien... Tu.. ça va pour cette expérience.

*55 L : Oh ! oui.*

## 1.4. La suite de la séance

Suite à cet entretien nous avons eu un échange rapide sur son contenu avant qu'une autre enseignante, O., évoque à son tour une autre situation dans un autre entretien au bout duquel nous avons eu un autre échange.

Nous sommes ensuite passés au travail sur la mémorisation que j'avais préparé par ailleurs.

## 1.5. Suite à l'entretien

### *1.5.1. La préparation de la séance suivante*

A l'audition de cet entretien, je l'ai trouvé réussi (que le lecteur me pardonne mon immodestie, mais c'était le premier entretien que j'avais enregistré qui me semblait tel) et intéressant pour plusieurs raisons : L. pouvait y passer une "théorie" à l'épreuve des faits ; elle retrouvait dans le cours de l'entretien un certain nombre d'informations qu'elle "n'avait plus en tête", effectuant ainsi une mémorisation particulière au cours d'un travail consacré à la mémoire. Je lui ai donc demandé si elle voulait bien que je transcrive cet entretien pour l'utiliser comme outil de formation. Elle m'a donné son accord, à condition, m'a-t-elle dit, d'en avoir un retour. Restait à définir quel retour en faire dans la séance suivante.

Les deux questions qui m'ont alors semblé intéressantes à retravailler dans le cadre de notre travail sur la mémorisation étaient les suivantes :

— à quelles conditions une personne peut-elle récupérer dans sa mémoire à long terme des informations dont elle a "perdu" consciemment le souvenir ?

— est-ce que dans cette affaire, le cas de Mo, il s'agissait bien de mémorisation ? En quoi la "théorie" de L. était-elle juste[178], en quoi s'agissait-il plutôt, me semblait-il, d'une affaire de conception qui avait fait écran, pour Mo et d'autres élèves de la classe, à l'apprentissage proposé ?

Sans que j'y pense tout de suite, un troisième élément était intéressant à travailler : c'est ce que L. pouvait prendre comme informations pour elle-même, à partir de ce qu'elle avait relaté.

---

178 C'est comme cela que je me l'étais formulé et que je formulerai cette question dans la séance suivante. Peut-être aurait-il mieux valu de demander en quoi la théorie de L. était adéquate par rapport à la situation décrite ?

### *1.5.2. Le travail en cours de la séance de formation suivante*

En début de séance suivante, en revenant comme à chaque fois sur la séance précédente, l'amorce du travail m' a été fournie par l'un des enseignants qui a posé la question de savoir si l'explicitation n'était pas un moyen de récupérer de l'information emmagasinée en mémoire à long terme. J'ai proposé de répondre à cette question à partir de la lecture de la transcription de l'entretien.

Après la lecture, je me suis d'abord adressé à L. en lui demandant ce qu'elle pensait de l'entretien. Elle m'a répondu qu'elle le trouvait cafouilleux, laborieux, en partie inexact (ce n'était pas un cours d'histoire, mais un cours de géographie)... Je lui ai dit que c'était le cafouilleux de la vie, une collègue a fait remarquer que ce caractère "cafouilleux" était dû à sa recherche d'informations. Nous avons convenu du fait que, dans ce cas, le discours ne pouvait pas être tout à fait correct du point de vue grammatical, tout à fait lisse, puisqu'il ne s'agissait justement pas d'un discours écrit à l'avance. (J'ai fait la comparaison avec des transcriptions tout à fait lumineuses d'entretiens sans aspérités qu'on peut trouver et qui ne me semblent pas du tout naturelles.)

J'ai proposé aux collègues d'analyser l'entretien à partir des questions suivantes :

— Comment est-ce que je m'y prends pour permettre à L. de récupérer des informations en mémoire à long terme ?

— Qu'est-ce que je fais ?

— Qu'est-ce que j'essaie de ne pas faire ?

— Est-ce que vous pensez que la "théorie" exposée par L. est tout à fait exacte[179] ?

En ce qui concerne la première question, les enseignants avaient été sensibles dès la fois précédente au fait que L. avait retrouvé des informations qu'elle croyait avoir perdues. Nous avons eu un échange intéressant sur les modalités du questionnement que j'avais mises en œuvre et que je reprendrai dans la suite de ce texte.

Pour la deuxième consigne, il a paru évident à tout le monde que ce n'était pas une affaire de mémoire, mais de représentation faisant obstacle à ce que L. avait voulu faire apprendre à cet élève. Il s'agissait d'une question d'identité (On peut l'inférer de ce que dit L en 40.4). Un collègue a dit qu'un contrôle ordinaire aurait permis de dire à un enseignant que cet élève n'avait tout simplement pas retenu, ou pas appris, alors que le dialogue qu'elle mène au moment où elle rend le contrôle ( le moment au sujet duquel je la questionne dans l'entretien) permet de voir ce qui fait obstacle à l'apprentissage. Nous nous sommes alors posé la question de savoir quelle influence ce dialogue avait pu avoir sur l'apprentissage post-contrôle, pourrait-on dire, de Mo et de certains de ses camarades.

En fin de séance, nous avons reparlé en petit groupe de l'intérêt d'un entretien en général et de la pression que pouvait ressentir la personne questionnée. Par rapport à ces deux questions, L. a réaffirmé que cela ne lui avait pas été pénible, que le résultat (elle a redit cafouilleux) était intéressant.

La question qui restait à poser était : En quoi est-ce intéressant pour toi ? Quelles informations peux-tu en tirer pour toi ?

### *1.5.3. Suite à la suite de l'entretien*

Dans la dernière séance de formation, j'ai demandé à L. si elle avait relu la transcription de son entretien, si elle y était revenue. Elle m'a dit qu'elle ne l'avait pas fait. Par contre, elle nous a dit que, reprenant les deux notions d'immigré et d'émigré dans une autre classe, elle s'était "appuyée sur les situations concrètes" d'élèves de cette classe. Elle disait donc avoir "utilisé" quelque chose en rapport avec l'entretien.

Qu'est-ce que je lui avais permis de penser ? A quoi cet entretien avait-il pu lui servir ? En quoi avais-je fait de la formation ? Quel type de formation ? Comment ? Ce sont les questions auxquelles.je me propose de répondre maintenant.

---

179 Cf. note précédente.

## 1.6. Quel rôle pour le formateur ?

### *1.6.1. Questionner les théories au regard de l'expérience*

À chaque fois que les conditions me le permettent, je vise une place pour la formation : "au plus près", comme le dit souvent un de mes collègues, des pratiques et des questions des demandeurs. Il ne s'agit pas de développer des discours théoriques, ou de proposer des solutions toutes faites. Il s'agit d'abord de permettre aux personnes en formation de dire (de retrouver) ce qu'elles font, de reconnaître leur pratique dans un moment particulier. Cette pratique reconnue, elle pourra ensuite être confrontée à leurs questions, à leurs représentations, à celles aussi (pas trop vite) de leurs pairs et du formateur. Elle pourra ensuite, peut-être, être éclairée pour la personne par un apport théorique. Cet éclairage pourra être facilité par la présentation d'autres activités pendant le temps de la formation. J'essaie ainsi de mettre en place des "formations expérientielles"[180].

Au cours de cette formation, les stagiaires étaient entrés sans difficultés dans le cadre que je le leur avais proposé lors du contrat initial. Peut-être était-ce dû au fait qu'ils avaient un projet collectif autour d'une classe qui sous-tendait le projet de formation. Toujours est-il qu'à la différence de ce qui peut se passer dans d'autres formations, ils n'avaient pas eu de réticences trop fortes à décrire des moments de leur vécu professionnel, et même des moments difficiles dans certains cas. Restait à faire vivre ce cadre, à le faire fonctionner, à leur permettre de voir ce qu'ils pouvaient en tirer pour eux, ce qui n'avait pas toujours été facile dans les deux premières séances, comme je l'ai dit.

Au moment où la question sur la mémorisation est posée, je reprends le travail par rapport à cette question. Au lieu de la traiter seulement théoriquement, je me donne un dispositif que j'ai décrit plus haut afin de permettre aux personnes présentes de passer par leurs expériences (en classe, en réunion de concertation, en formation) pour examiner les questions qu'elles se posent à propos de la mémoire.

Ce travail, je le mène à un autre degré avec L. J'aurais pu proposer de vérifier le bien-fondé de sa "théorie", soit chez les auteurs, soit grâce à l'évocation d'autres situations de travail, j'aurais plutôt pu combiner ces deux façons de voir.

J'ai préféré, dans le feu de l'action, lui proposer de "mettre en mots" l'expérience spécifique qui était pour elle liée à cette "théorie". Je lui ai proposé de passer cette "théorie" à l'épreuve des faits, mais de faits qu'il fallait qu'elle retrouve, en bref je lui ai proposé de mener avec elle un entretien d'explicitation, ce à quoi elle s'est prêtée avec bonne volonté.

### *1.6.2 Permettre à une personne de mettre une expérience en mots*

Les collègues avaient été dès l'abord très intéressés par les informations que L. retrouvait dans cet entretien. Comment est-ce que je m'y suis donc pris pour lui permettre de les retrouver ?

Je guide l'entretien.

Je "focalise[181]" l'entretien sur un moment et sur son dialogue avec Mo. Le moment, c'est celui que me propose L. : elle a fait son "petit contrôle rapide" (1.3)[182], qui lui a montré que "ça va pas du tout" (1.8) et elle va s'entretenir avec les élèves.

Curieusement, au moment où je voudrais me focaliser sur "un élève" (2.), "sur un élève parmi les trois ou quatre" (4), c'est une autre stagiaire, O. qui vient faire diversion avec un autre élève (de 6 à 15 ). Et, curieusement encore, il faudra un moment assez long pour que L. parle elle-même de "Mo" (16.3 ). Elle m'a donc situé ainsi le moment et la personne avec laquelle elle s'entretient, et je ne les lâcherai plus : "Et quand tu discutes avec Mo, là" (17 ) ; "je te propose de revenir à ce moment où il te dit" (19) ; "et si on reste sur Mo" (25) juste au moment où L venait d'envisager "un autre exemple" (24) qui aurait bien pu être un autre élève, ce dont je ne voulais à aucun prix à ce moment de l'entretien. J'ai ainsi pu - après la diversion, intéressante au total, mais qui aurait pu se révéler désastreuse, qu'avait provoquée O. - limiter l'entretien à ce moment précis de l'échange entre L. et Mo.

---

180 Vermersch P., *op. cit.* dans la note 1.

181 Cf. Glossaire.

182 Les numéros entre parenthèses renvoient bien entendu aux répliques et aux phrases de l'entretien.

Je crois que c'est grâce à ce travail opiniâtre que je vais pouvoir obtenir que L. retrouve des informations précises sur l'origine de la confusion, qu'elle passe de la constatation à l'explication de cette constatation au moins pour l'élève en question : Dans la réplique 1.6. elle parle "des enfants les plus faibles... qui n'ont pas su se situer" ; dans la réplique 16, elle dit que Mo lui dit qu'il s'agissait de la même personne; dans la réplique 22.2, elle nous dit qu'en Algérie, il était un étranger, et qu'il ne savait donc pas s'il était immigré ou émigré ; dans la réplique 30.3, que ses parents sont nés en France ; dans la réplique 40.4 à 40.6 qu'il avait du mal à se situer..."il apprend d'une façon bête... et donc il n'arrivait pas à retenir. C'était la même personne et il l'employait indifféremment".

Elle parle certes encore de "retenir" dans la réplique 40.5, elle dit encore que Mo apprend de façon "bête" en 40.4. Il n'empêche qu'à côté de ces appréciations liées peut-être à ce qu'elle pensait au départ, se trouvent, on pourrait dire en concurrence, les informations précises qu'elle a retrouvées et que j'ai citées dans le paragraphe précédent. C'est peut-être ces informations-là qui vont lui permettre d'enseigner en tenant compte de la "situation concrète des élèves", comme elle le dira dans la dernière séance de formation.

A propos de situation concrète et de son expérience à elle, telle qu'elle la relate, il est regrettable que j'aie laissé passer, sans la questionner, cette réplique 22.2 où elle nous dit qu'elle croit "qu'il a compris à partir du moment où on a pris son exemple". A la relecture, la perche est pourtant tentante : qui est le "on" en question ? Comment ce "on"-là a-t-il amené cet exemple dans l'échange ? : C'est quelque chose qui n'a pas été saisi et qui est resté dans l'obscurité pour moi et peut-être aussi pour L.

Je permets donc à L. de retrouver des informations plus précises en m'accrochant à son échange avec Mo, mais aussi en me situant avec elle dans le déroulement de cet échange, en le faisant avancer. Il faut que je répète et que j'aide L à rester dans l'échange parce qu'elle le prolonge de ses propres considérations qui ne sont pas ce qui m'intéresse à ce moment-là : je vais donc soit ponctuer par des "après que" (25), soit en reformulant ce qu'a dit Mo : 19 "il te dit : c'est la même personne"; 27 "donc il t'a dit : c'est une seule personne... et quand je retourne là-bas..."

Permettre à L. de retrouver des informations plus précises, c'est donc reparcourir avec elle l'entretien avec son élève. C'est ne pas mettre la mémoire de L au défi[183], sinon par la maladresse de la réplique 19 : "tu peux revenir à ce moment-là", maladresse que je rectifie par un "je te propose" suivi du rappel de quelque chose qui a été dit. C'est revenir un petit peu en avant de ce qu'elle ne retrouve pas en rappelant ce qu'elle a déjà retrouvé : 27 "donc il t'a dit : c'est une seule personne... je suis un français". C'est aussi risquer le "ça ne fait rien si tu ne trouves pas" de la réplique 29 pour désamorcer toute tension de ce côté-là, lui permettre de rester dans le contexte, d'examiner les pistes possibles au prix de beaucoup d'hésitations dans la réplique 30.1 avant de reconnaître[184] ce qui s'est passé dans les répliques 30.2, 30.3, 30.4.

J'accompagne L dans cet entretien.

Si L. peut accepter que l'entretien soit ainsi guidé, c'est que j'ai réussi à l'accompagner dans cette recherche d'informations. L'entretien a été précédé de son accord formel sur l'évocation d'une situation de travail en rapport avec sa "théorie" sur la mémoire.

Je sollicite à nouveau cet accord dans la réplique 2 quand je lui demande "si elle retrouve en particulier un élève". Ensuite, je continue à l'accompagner par mes nombreux "oui", "d'accord", "OK", et également comme je l'ai dit plus haut en reprenant directement un certain nombre de ses termes.

Je crois aussi qu'elle s'est sentie reconnue par le fait que, bien entendu, je ne reprends pas un mot de ce qu'elle dit quand elle porte des jugements péremptoires sur ce qu'elle a fait soit dans le cours, soit dans son entretien avec Mo : "bêtement" (22) : "j'ai dû reprendre un truc tout bête" (30) ; "j'aurais dû être

---

183 Vermersch P., L'entretien d'explicitation, Paris, ESF éditeur, 1994, Lire en particulier le chapitre 5. Voir également le glossaire.

184 Cf. cette citation de saint Augustin citée par Alain Baddeley dans La mémoire, théorie et pratique, Grenoble, PUG, 1993, page 235 : "Dons, lorsque la mémoire perd quelque chose – et c'est cela qui arrive à chaque fois que l'on oublie et qu'on tente de se rappeler – où doit-on chercher, sinon dans la souvenir lui-même ? Et si le souvenir nous offre autre chose à la place, ce qui risque de se produire, on rejette ce qu'il propose jusqu'à ce que la chose précise que l'on veut soit présentée. Lorsqu'elle nous est présentée, on dit "La voici" mais on ne peut dire cela que si on l'a reconnue, et on ne peut la reconnaître que si on s'en est souvenu."

plus claire" (16). Ces jugements outranciers sur sa naïveté par rapport à un obstacle auquel elle n'avait pas pensé, (ce qu'elle nomme sa "bêtise"), elle aura tout le temps de les reprendre en préparant de nouveaux cours et en s'exposant à d'autres ambiguïtés avec les élèves. Il me semble bien plus important de lui demander de reprendre sa théorie quand l'expérience de Da, rapportée par sa collègue O., semble mettre "sa théorie à zéro" (13 L). Ma réaction est alors rapide, peut-être même un peu brutale, mais elle sort dans l'instant :"Ca fait rien, reprends la" (14). Cette brutalité de la réplique témoigne de l'intérêt réel que je porte à son expérience et à sa théorie et va lui permettre d'y revenir et de l'exposer longuement. Quant à sa collègue O., bien qu'elle reste persuadée que le problème est différent pour l'élève Da (49), elle se montre intéressée par ce que dit L., abondant dans mon sens à la réplique 15 : "L'expérience de Da, c'est spécial", avant d'exprimer tout son intérêt dans la réplique 23 : "Oui, d'où l'importance de ce que tu as... l'importance de ta question".

Ce "retournement" de O. me semble important : c'est quand même elle qui, alors que L. avait de la peine à "retrouver" (5 ) était intervenue, certes avec bienveillance, mais pour proposer une autre "théorie" d'ailleurs tout aussi vraisemblable à partir du cas de Da. Cette péripétie me semble tout à fait intéressante pour illustrer l'importance de la présence d'un tiers extérieur à une équipe d'enseignants pour leur permettre de passer le cap des hésitations, des incertitudes. Que se serait-il passé en effet dans le cadre d'une réunion d'équipe pédagogique ? L. ne serait pas allée au bout et aurait été arrêtée dans sa recherche d'informations par la remarque de sa collègue. C'est moi qui, ici, en maintenant le cadre de parole, lui permets de retrouver les informations perdues, de vérifier sa théorie, et de pouvoir éventuellement utiliser les unes et les autres, ainsi que la "théorie" proposée par O. dans la préparation d'un autre cours.

En même temps, je m'interroge sur ma question de la fin (41) : "Est-ce que je pourrais te dire que ça serait très intéressant que tu revoies avec lui où il en est par rapport à ces deux notions ?". Est-ce continuer à marquer de l'intérêt à L., ou aux apprentissages de Mo que de faire une proposition feinte à L., est-ce le retour de l'enseignant qui sommeillait en moi et qui ne s'était pas manifesté dans l'entretien ? Quoi qu'il en soit, cela ne semble pas avoir eu de conséquences sur l'entretien : L. avait retrouvé les informations manquantes, elle dit qu'elle a bien pensé retravailler la question, "pas seulement avec lui, mais avec toute la classe " (46). Je peux alors me remettre à une distance plus grande et terminer avec des "OK" et des "oui" sans faire la moindre proposition à L.

## 1.7. "C'est formateur, ce que vous avez fait ?"

C'est à peu près la question que m'ont posée un certain nombre de formateurs à la lecture de cet entretien.

"D'abord, vous ne répondez pas à la question posée. Vous dérapez, vous glissez d'une question sur la mémoire à la narration d'une séance particulière. Ensuite, vous n'intervenez pas sur la façon dont cette personne dit qu'elle a enseigné. Avait-elle, elle-même, les idées tout à fait claires sur les notions qu'elle voulait que ses élèves acquièrent ? Est-ce que vous pensez que le fait d'avoir dit ce qu'elle a fait va suffire pour qu'elle transforme ses représentations ? D'ailleurs, elle parle encore de "retenir" en 40.5, elle dit encore en 40.4 que Mo "apprend de façon... bête". C'est donc bien que votre travail n'a pas suffi, que vous ne l'avez pas fait progresser par rapport à ses représentations initiales du problème, il ne s'agit pas d'un problème de mémorisation, mais d'un problème de représentation".

Je suis pourtant sûr d'avoir été formateur[185]. Si je ne réponds pas dans l'entretien à la question posée, je permets à la personne de travailler sur une expérience qu'elle met elle-même en rapport avec cette question et qui fait sens pour elle. J'ajoute que j'ai aussi par ailleurs préparé des situations pour permettre une/des réponses aux questions posées.

C'est vrai que je choisis de ne pas intervenir au moment de l'entretien sur le fond de ce que me dit L. D'abord pour des raisons éthiques : je ne me sens pas le droit de "corriger" les représentations de quelqu'un, je peux la guider dans la description de ce qu'elle a fait (dit), pour le reste, je l'accompagne. C'est seulement ensuite quand elle aura elle-même repassé sa théorie à l'épreuve des faits que je pourrai la mettre en discussion. Toute intervention de ma part sur ses représentations du problème

185 Dans les limites de ce que j'ai pu concevoir dans le moment. Il aurait été possible, par exemple, de poursuivre l'entretien avec L. pour savoir comment sa théorie de la mémorisation lui était venue à l'esprit. Il aurait été intéressant de la questionner sur le cas de Da que cite O. et qu'elle n'a pas pris en compte.

aurait évidemment arrêté net l'entretien tel qu'il se déroulait, il l'aurait placée dans une position défensive et aurait arrêté sa quête d'informations. Ce point de vue n'est pas seulement éthique. Il est aussi méthodologique : c'est, je pense, le fait d'avoir pu retrouver ce que son élève lui avait dit de singulier par rapport à l'apprentissage de ces deux notions, c'est cette difficulté, retrouvée par elle, de Mo, qui va lui rendre possible de traiter de ces notions en référence à la "situation concrète" de certains de ses élèves, comme elle le dit dans la dernière séance de formation. Le travail mené lui permet donc ainsi de changer en partie l'enseignement qu'elle donne. S'il ne touche pas toute la profondeur de ses représentations, il lui permet au moins d'envisager une autre façon de faire.

Il me semble aussi que ce travail mené au départ par rapport à la mémoire est une formidable illustration que les élèves ne sont pas des vases qu'on remplit de savoir, ce qui est une représentation forte chez les enseignants. Il me semble encore qu'on voit bien dans cet exemple que tout n'est pas affaire de mémorisation, qu'il ne suffit pas d' "apprendre sa leçon". Or, c'est là encore une représentation très forte. Ce travail aura permis, grâce à la relation de l'expérience qui en est faite, à L. et à ses collègues, de mesurer la différence entre les obstacles pressentis chez les élèves et ceux qu'ils rencontrent au moment de l'apprentissage. Il aura permis aussi de mesurer, dans l'expérience même, qu'apprendre ce n'est pas ingurgiter et régurgiter ce que dit l'enseignant.

Toujours par rapport à la mémoire, les collègues ont aussi pu mesurer dans l'entretien comment il était possible de permettre à quelqu'un de retrouver des informations qu'il croyait avoir perdues, et cela en s'abstenant de tout processus de mise au défi de la mémorisation consciente. Je ne peux pas garantir évidemment que les collègues ont pu en maîtriser la technique, ils ont au moins pu en faire l'expérience et nous en avons reparlé dans la séance suivante. Sur cette question aussi, le travail mené aura été formateur.

Ceci me renvoie alors à une autre question : en quoi une formation est-elle formatrice ? En quoi pratiquer l'entretien d'explicitation en formation continue peut-il avoir un effet formateur ? Question à laquelle je tenterai de répondre, comme annoncé en introduction, à partir des formations à "aider les élèves" que j'ai menées à de nombreuses reprises.

# 2. Former les enseignants "à aider les élèves".

Comme je l'ai dit plus haut, nous avons beaucoup travaillé à partir de demandes semblables venant en particulier d'équipes de collèges. Je ne développerai pas ici la question de ce que c'est que l'aide, je me contente de reprendre une définition proposée par ailleurs par André Chauvet : "Aider un élève à effectuer un travail, c'est "faire quelque chose" qui va lui permettre de réaliser une tâche qu'il ne peut réussir seul à un moment donné", le quelque chose dont il est question pouvant revêtir des formes très diverses.

Je commencerai par reprendre les propos de deux stagiaires de cette année, avant de dire en quoi ils me semblent révélateurs des difficultés que peuvent rencontrer les enseignants dans l'aide aux élèves et donc de la complexité de la démarche d'aide, et plus généralement du métier d'enseignant. Je proposerai ensuite quelques formes de réponses à ces difficultés en montrant en quoi la pratique de l'entretien d'explicitation peut nous aider à construire ces réponses.

## 2.1. Deux propos. Leur contexte. Les "réponses" apportées en situation.

### *2.1.1. "Alors là, ça m'a coupé les jambes"*

Cette réflexion se situe dans une formation d'accompagnement d'enseignants conduisant des études dirigées dans un Collège. J'avais proposé aux stagiaires de prendre à chaque séance un temps pour décrire, puis travailler collectivement sur une situation professionnelle vécue avec les élèves. Et ce jour-là, c'est par cette remarque que l'une d'entre elles, que j'appellerai B., a commencé

Ce qui lui "avait coupé les jambes", c'est qu'à un moment de son étude où elle demandait aux élèves comment ils avaient appris leur leçon, une élève avait répondu qu'ayant été interrogée la semaine précédente, elle ne l'avait pas apprise. Que dire de cette situation en tant que formateur ? Chacune de ses collègues formulait explication ou parole de soutien ou de consolation ("Tu te fais trop de souci" ; "B. prend les choses trop à cœur" ) qui n'aidaient pas la personne à comprendre ce qu'elle avait vécu.

J'ai alors proposé au groupe et à B. de prendre d'abord un temps d'écoute et de questionnement : pour que B. retrouve ce moment particulier, qu'elle décrive précisément la situation, qu'elle essaie de revenir sur ce qui lui avait précisément coupé les jambes, qu'elle nous dise ensuite ce qu'elle avait fait. C'est dans un deuxième temps que nous pourrions intervenir, essayer de comprendre ce qui s'était passé.

B. a alors pu dire à quel point elle s'était sentie choquée : "nous essayons, a-t-elle dit, de réfléchir, d'apporter une aide à ces élèves, nous nous remettons en cause, et eux, voilà ce qu'ils en font, c'est décourageant".

Ensuite, elle a pu, dans le cadre d'un questionnement que j'ai mené après qu'elle ait donné son accord, décrire ce qu'elle avait fait à la suite de la réflexion de son élève : exprimer qu'elle était choquée, travailler avec certains des élèves sur cette leçon, se rendre compte que certains n'avaient pas compris certains des éléments de cette leçon, et éclaircir quelques confusions. Il me semble que ce temps d'écoute et de questionnement de B. était un préalable indispensable pour lui permettre de rentrer dans la compréhension de ce qui s'était passé, de relativiser, d'entendre ce que ses collègues et moi avons pu lui dire du choix de cette élève (son rapport au savoir ; en quoi l'institution scolaire peut elle-même l'inciter à faire ce type de choix en accordant si peu de place à la métacognition[186] par rapport aux contrôles.)

Ce moment-là était aussi nécessaire pour pouvoir entendre que les élèves sont toujours libres d'accepter ou non l'aide qui leur est proposée, et donc, que, dans ce domaine, il n'y a pas de tout ou rien : les efforts d'un enseignant n'entraînent pas ipso facto une transformation dans l'attitude générale de tous les élèves ; la conduite d'un élève à un moment donné ne signifie pas que ce qu'a fait l'enseignant n'a servi à rien. Comme le dit Philippe Meirieu[187] citant Lévinas : "Je suis responsable d'autrui sans en attendre la réciproque, dût-il m'en coûter la vie. La réciproque, c'est son affaire". Certes, mais des temps de parole sont bien nécessaires pour l'accepter.

### *2.1.2. "Moi, je voudrais savoir pourquoi des années ça marche, et d'autres ça ne marche pas"*

Ce propos-là est venu d'un stagiaire que j'appellerai R. au deuxième jour d'un stage. R. nous avait dit en début de stage qu'il venait chercher "des recettes", et, un peu plus tard qu'il ne comprenait pas le sens d'un exercice où nous demandions aux stagiaires de retrouver, de décrire et d'analyser un moment où ils avaient eu l'impression d'aider un/des élèves.

Que lui dire ? Qu'il y avait des choses à chercher dans ce qu'on faisait déjà. Qu'il fallait analyser plus précisément ce qui était fait une année, ou une autre, par telle ou telle équipe, avec telle ou telle classe, pour pouvoir répondre à sa question, et que d'ailleurs il y avait des formateurs de la MAFPEN qui pouvaient aider les équipes d'établissement à mener ce travail. Nous l'avons dit à R., j'ai parfois eu l'impression à ce moment que j'essayais de le convaincre et que je ne le convainquais pas. Que faire alors ? Peut-être accepter que cette question ne soit pas réglée par un accord dans l'immédiat et proposer des situations de travail où il puisse trouver son compte. Compter également sur l'intérêt qu'une personne peut porter à l'examen de matériaux amenés par ses collègues. Au bout des deux premiers jours de formation, R. a dit qu'il avait compris que venir en formation n'était pas seulement venir chercher de nouvelles "recettes", mais aussi réexaminer ce qui était mis en œuvre par les uns et les autres. Pendant la deuxième partie du stage, R. a été extrêmement actif.

Ces deux situations me semblent tout à fait typiques du travail que nous avons à mener avec les enseignants sur la question de l'aide aux élèves. Elles sont tout d'abord légitimes : en quoi suis-je payé de mon investissement ? Est-ce que ça vaut vraiment le coup de faire quelque chose de nouveau ? Comment comprendre pourquoi "ça" marche ou non ?

En même temps, la première question est partielle (elle ne tient pas compte du point de vue de l'élève). Et la deuxième est si générale qu'on ne peut y répondre directement. Mais c'est reconnaître leur

---

186 Sur ces questions, voir Develay M., *Peut-on former les enseignants ?*, Paris, ESF éditeur, 1994. Voir également Grandguillot M.-C., *Enseigner en classe hétérogène*, Paris, Hachette, 1993.

187 Meirieu P., *La pédagogie entre le dire et le faire*, Paris, ESF, 1995.

légitimité qui va nous permettre de proposer aux personnes que nous cherchions ensemble des réponses qui passent par des détours, par l'appréhension de points de vue différents.

De même sur la question des "recettes" que R. vient chercher en formation, il nous faut mettre en œuvre une réponse satisfaisante pour les deux parties : nous ne pouvons pas proposer à R des recettes qu'il pourrait appliquer directement avec ses élèves. Nous ne pouvons pas non plus ne pas tenir compte de ce que R. vient chercher. Nous devons donc lui permettre de construire un certain nombre de réponses.

Ces questions mettent en évidence la "complexité", voire l'"impossibilité" du métier d'enseigner.

## 2.2. Le métier d'enseignant : "un métier complexe" ou un "métier technique"?

Philippe Perrenoud[188], qui reprend l'expression à Freud, parle de métier "complexe", voire "impossible" pour désigner tous les métiers "où la formation n'est pas garante d'une réussite élevée et régulière des gestes professionnels" parce que ce sont des métiers de relation qui se heurtent sans cesse aux limites de l'influence que peut avoir un sujet sur d'autres sujets. Il classe dans ce registre les métiers d'enseignant, de thérapeute, de travailleur social, d'éducateur, de spécialiste de la désintoxication..."tous les métiers qui supposent la prise en charge par une personne d'autres personnes", tous ces métiers donc où l'on risque de rencontrer l'échec, "échec de l'élève, dit Philippe Perrenoud, mais aussi échec de l'entreprise éducative".

Beaucoup d'enseignants nous disent : Il faut que je fasse passer un programme qui est lourd, il est nécessaire que ce programme soit vu par rapport aux classes qui vont suivre. Et en même temps, il faut que les élèves apprennent. Alors, je veux bien réexpliquer, je veux bien écouter un élève qui est en difficulté, je veux bien faire une fiche en début d'année sur l'apprentissage d'une leçon. Mais je ne peux pas, je ne veux pas y passer trop de temps. Et je ne sais pas comment concilier ces deux impératifs contradictoires, il faut que je me réinvente des règles, que je fasse des choix seul.

"*Dans la pratique pédagogique,* dit Philippe Perrenoud, *se jouent et se rejouent chaque jour des contradictions impossibles à dépasser une fois pour toutes... respecter l'identité de chacun ou la transformer, avancer dans le programme ou répondre aux besoins des élèves, fabriquer des hiérarchies ou pratiquer une évaluation formative... préférer la structuration de la pensée et de l'expression ou encourager la créativité ou la communication...La loi et les programmes ne lèvent jamais toutes ces contradictions de façon convaincante... et surtout concrète*". Alors, chaque enseignant est obligé de choisir chaque jour et de construire et de reconstruire des réponses, des compromis "auxquels nul n'échappe et pour lesquels nul ne peut définitivement s'abriter derrière une norme institutionnelle ambiguë qui prête à diverses interprétations"..

Est-ce que cette position d'incertitude, d'ambiguïté, est acceptable ? Comme ce serait plus facile que le métier d'enseignant soit "un métier technique". Mais ce n'est pas le cas. C'est sans doute ce sentiment d'incertitude qui amène les enseignants dans des stages de formation continue. C'est aussi cette incertitude qui les amène à nous dire : "Formateurs-formatrices de la MAFPEN, enseignez-nous des trucs, des techniques pour les motiver, pour qu'ils se concentrent, pour qu'ils écoutent, pour qu'ils apprennent, pour que nous réussissions à les faire réussir. Dites-nous ce qui se fait ailleurs, enseignez-nous ce qu'il faut que nous fassions pour que ça marche."

Entendre cette demande des enseignants ne doit pas nous conduire à ne pas prendre le temps de l'analyser avec eux. Nous n'avons pas de recette magique à sortir de notre sac. Les "techniques" que nous pouvons proposer aux enseignants, comme les "techniques" que les enseignants proposent aux élèves, réclament de leur part un travail d'appropriation. La mise en œuvre de ces techniques avec leurs élèves requiert qu'ils les considèrent comme des personnes qui ont des conduites, des savoirs, des habitudes de pensée et d'action dans l'école et hors l'école, des rapports au savoir et au savoir scolaire[189] et qu'on ne peut pas faire comme si tout cela n'existait pas. Les enseignants peuvent faire

---

188 Perrenoud P., "La formation au métier d'enseignant : complexité, professionnalisation et démarche clinique", *La formation des enseignants entre théorie et pratique*, Paris, L'Harmattan, 1994.

189 Sur cette question du rapport au savoir et aussi de l'"expérience scolaire", lire Rochex J.-Y., Le sens de l'expérience scolaire, Paris, PUF, 1995, en particulier le chapitre V : "Le savoir et l'école : normes et normativité en sociologie de l'éducation."

appel ou non à leur activité et à leurs représentations, prendre appui on non sur ce qu'ils connaissent déjà, leur laisser ou non le temps de commettre et de corriger leurs erreurs comme nous le disait dernièrement un collègue. Il n'en reste pas moins que ce sont eux qui apprennent, on ne peut pas le faire à leur place. Pour citer encore une fois Philippe Perrenoud, "l'action sociale, thérapeutique ou éducative a besoin de la coopération active du sujet pris en charge, de son renoncement volontaire à une partie de son autonomie et de son intimité ; or cette coopération n'est jamais définitivement acquise, ni dénuée d'hésitations et de fluctuations." Je mets cela en rapport avec l'importance que donne Pierre Vermersch à l'accord de communication entre les interlocuteurs de l'entretien d'explicitation, et cela en formation initiale comme en formation continue.

Dit d'une autre façon, et pour reprendre une métaphore de Pierre Vermersch, "ce n'est pas en tirant sur les poireaux qu'on les fait pousser." Il faut renoncer à l'idée de méthodes infaillibles dans l'enseignement. Il faut aussi renoncer à l'idée de trouver ces méthodes infaillibles en formation continue. Mais alors, qu'est-ce qui nous permet de nous appeler formateurs. Que pouvons-nous apporter aux enseignants qui leur permettent d'aider leurs élèves, à quelles conditions, comment ?

## 2.3 Une réponse : former en aidant

### *2.3.1 Former en aidant à dire ce que l'on fait*

Former en aidant à dire ce qui a été fait, ce qui a marché, qui a réussi, d'abord parce que cela peut donner du courage de voir qu'on fait des choses qui marchent. Mais aussi parce que l'on peut faire l'hypothèse que si ça a marché, c'est que la personne a mis en œuvre dans cette activité, avec cet/ces élèves-là, des compétences, des pratiques, des habiletés, une compréhension de la situation, qui pourraient lui resservir à elle ou à d'autres, à condition d'être analysées.

Dans le cadre d'une formation réunissant des enseignants et des intervenants spécialisés auprès d'élèves malentendants intégrés dans une sixième de collège, un enseignant a décrit comment il avait dans une occasion précise développé une pratique de mime pour permettre à une enfant sourde d'intégrer la consigne de l'exercice. Cette description d'une "gestualisation" d'un moment d'enseignement a été ressentie comme positive par plusieurs de ses collègues. Je ne peux dire dans quelle mesure d'autres enseignants ont pu s'approprier cette pratique. Cette mise en commun de moments de pratiques individuelles me semble néanmoins une des conditions pour l'élaboration de ressources collectives dans une équipe.

Proposer un tel travail en formation n'est pas si simple qu'il y paraît à première vue : les stagiaires peuvent ne pas voir l'intérêt de le faire. Même si cette condition est remplie, ils peuvent ne pas retrouver précisément ce qu'ils ont fait. Certains participants, ou le formateur peuvent parasiter ce retour sur un vécu particulier par une interprétation, un jugement ou même un conseil trop hâtifs. Le formateur doit donc ici mettre en place un dispositif de travail qui permettra à la fois à la personne d'être protégée (de pouvoir parler sans être parasitée ou jugée) et en même temps d'être accompagnée pour retrouver son expérience singulière. Ce dispositif d'entretien mené dans le groupe avec une des personnes du groupe est donc un emprunt direct à l'entretien d'explicitation tel que Pierre Vermersch l'a développé[190].

### *2.3.2 Former en aidant à dire ce qui a fait difficulté*

Former en aidant à dire ce que l'on a fait même si ça n'est pas tout à fait concluant, même si ce n'est pas dans le droit fil de la formation. Si nous revenons au texte de Ph. Perrenoud cité plus haut, il nous dit que "l'inscription de l'échec dans la pratique la plus ordinaire implique des savoir-faire spécifiques :

— analyser les incertitudes et les contradictions ;

— gérer les blocages, les déceptions, les conflits."

Est-ce qu'une fonction de la formation continue des enseignants ne serait pas alors de leur permettre de dire ce qui n'a pas marché pour l'un ou pour l'autre ? Et comme "la personne de l'enseignant est son principal instrument de travail"[191], comme c'est la personne de l'enseignant qui est mise en jeu dans ce qu'il fait, cela va être dérangeant pour celui qui va décrire, mais aussi pour les autres membres du

---

190 Vermersch, *L'entretien d'explicitation*, Paris, ESF, 1994.

191 Perrenoud Ph., *op. cit.*

groupe et pour les formateurs qui auront à reconnaître et à faire reconnaître aux autres ce qui est positif dans ce qui s'expose.

Nous avons examiné dans une séance de formation un problème amené par un enseignant. Pour permettre à un élève de prendre conscience de son manque de travail, il l'avait envoyé résoudre un problème au tableau devant toute la classe, problème dont il savait qu'il ne pourrait pas le faire. Ceci lui permettrait, pensait-il, de lui faire la leçon sur les leçons non-apprises, les exercices non-faits ; il serait ainsi incité à un travail plus soutenu. En fait le résultat obtenu n'a pas été le résultat attendu : l'élève en question n'a pas du tout apprécié d'être ainsi mis en échec devant toute la classe et a développé une conduite très provocatrice. Notre collègue nous rapportait ainsi un échec. Comment pouvions-nous l'aider à analyser cet échec et à en tirer quelque chose de positif pour lui et pour les autres stagiaires ?

A ce moment-là, il nous a fallu à la fois l'aider à analyser le problème tel qu'il l'avait vu, les buts qu'il s'était donnés, les moyens qu'il avait choisis pour les atteindre et les effets qu'il avait obtenus, pour lui permettre de repérer en quoi les moyens qu'il avait choisis n'avaient pas été bien adaptés. Mais pour faire cela, il nous a fallu en même temps lui faire reconnaître, et faire reconnaître par les autres, ce qu'il y avait eu de légitime dans sa démarche (que l'élève fasse lui-même et se rende compte par lui-même que les procédures choisies ne le menaient pas à la solution.) C'est grâce à ce double travail que nous avons pu l'aider à réexaminer ce qu'il avait fait, se donner des buts peut-être moins ambitieux, repenser les moyens choisis (passer par un travail individuel pour que l'élève ne soit pas confronté à son échec devant toute la classe), y compris à partir de solutions proposées par les collègues.

### *2.3.3. Former en aidant à repérer quelle est la nature de la difficulté ressentie*

Apporter une formation suppose que le formateur repère et aide les personnes en formation à repérer quelle est la nature de la difficulté repérée. Pour cela, le passage par la description de situations vécues est tout à fait nécessaire. Lors de l'accompagnement d'une équipe d'enseignants de 6ème, les collègues mettaient en avant ce que l'un d'entre eux avait préféré appeler la difficulté de la "gestion des relations humaines" plutôt que la gestion de conflits. Quelle était la nature de la difficulté, ou des difficultés qu'ils rencontraient ? Comment leur proposer une réflexion en lien avec la réalité ?

Il m'a fallu proposer que l'un des stagiaires veuille bien exposer une situation dans laquelle il avait rencontré cette difficulté pour que je puisse en avoir une idée, pour que les collègues puissent faire des liens, pour que nous puissions explorer des pistes de travail, essayer de comprendre ce qui se passait.

### *2.3.4 Former en aidant à comprendre ce qui s'est passé*

J'ai en tête en écrivant le titre de ce paragraphe la situation présentée par une jeune enseignante. Voyant un jour en fin d'heure un crachat dans sa classe, elle s'était mise dans une "colère noire" et avait gardé ses élèves après la sonnerie jusqu' à ce que le crachat soit nettoyé, et ça ne s'était plus jamais reproduit. Revenir sur cette situation la mettait mal à l'aise : D'abord parce qu'elle s'était violemment mise en colère contre l'élève qu'elle soupçonnait d'avoir fait cela, sans en être sûre. Parce que d'autre part l'histoire s'était terminée ce jour-là par le nettoyage de la classe par un élève qui n'était sûrement pas le coupable. Avait-elle donc bien fait ? Comment aurait-elle pu faire ? Parce qu'enfin elle ne s'expliquait pas pourquoi l'incident ne s'était pas reproduit.

La situation d'entretien que je lui ai proposée à ce moment-là lui a permis de retrouver la peur qu'elle avait ressentie ce jour-là, mais aussi sa colère, mais encore le fait que certains de ses élèves étaient enfants d'agents d'entretien et qu'elle avait pu s'appuyer là-dessus, et aussi, ce qu'elle avait complètement oublié, le fait qu'au début de la séance suivante, elle avait énoncé que chaque élève serait "responsable de son périmètre". Le travail que nous avons fait ensemble lui a donc permis de retrouver, et de réexaminer dans un deuxième temps, un certain nombre d'éléments de la situation, ce qu'elle avait ressenti, ce qui avait guidé sa conduite. Nous avons aussi essayé de retrouver et de Comprendre comment ses élèves avaient pu réagir à ce qu'elle avait fait. C'était ainsi lui donner l'occasion de rééxaminer et de valider ou non ce qu'elle avait pu faire ce jour-là, dans cette situation-là.

Cet entretien a aussi permis de travailler très concrètement avec les jeunes enseignants présents ce jour-là : Punir celui qu'on soupçonne d'avoir commis un acte répréhensible parce qu'il a bien pu le faire ? Ou non ? Oui, mais alors est-ce qu'on peut risquer de commettre une injustice ? Punir collectivement ou pas ? Prendre le risque d'agir par rapport à quelque chose que l'on juge intolérable

ou fermer les yeux ? C'était pour certains le début d'une réflexion sur "la construction de la loi à l'école[192]".

### *2.3.5. Former en permettant aux personnes en formation de faire l'expérience de l'aide et de son contraire.*

Quand aide-t-on vraiment ? A quelles conditions l'intention d'aider et l'intervention de l' "aidant" sont-elles efficaces ? Il arrive parfois que les enseignants qui veulent aider un élève ne voient pas de résultat à leur intervention, ou, pire, que cette intervention amène un conflit entre celui qui voulait aider et celui qui ne voulait peut-être pas l'être, ou pas de la façon dont l'autre personne avait voulu le faire. Dans ce cas alors, les interprétations vont aller bon train des deux côtés sur "les élèves qui n'écoutent pas" ou sur "les enseignants avec lesquels on ne comprend rien". L'intention d'aider risque alors de se transformer en son contraire.

Pour permettre aux personnes en formation de faire l'expérience de ce divorce possible entre l'intention et le résultat, nous avons mis au point une situation de travail en formation dans laquelle les stagiaires sont tour à tour en situation d'aidants et en situation d'aidés.

Ce travail est suivi d'un moment d'explicitation en commun et de confrontation de l'expérience de chacun, "aidant" et "aidé", pour répertorier ce qui dans l'attitude, dans les gestes, dans les mots prononcés, a été aidant ou gênant.

Dans cette situation, les stagiaires se retrouvent donc successivement dans la position de l'élève, et dans la position d'un enseignant qui ne peut "faire cours", mais doit aider un élève à résoudre un problème posé (ce qui est souvent le cas dans les études dirigées). Ils peuvent ainsi éprouver (et parfois très fortement) la tentation de faire à la place de celui qui ne sait pas encore, et aussi qu' aider ce n'est justement pas faire à la place de l'autre, ce n'est pas faire un discours, ce n'est pas..., cela peut être simplement rassurer par sa présence, mettre sur la voie, questionner, permettre de reformuler un raisonnement, montrer du doigt, proposer une représentation du problème... à partir d'une demande explicite et de ce qui a été fait par la personne que l'on veut aider.

Cette expérience-là, jointe à un travail sur le texte de Bruner sur l'interaction de tutelle[193], me semble être une expérience de "décentration" fort précieuse, non seulement pour les personnes en formation, mais aussi pour les formateurs qui sont eux aussi tout à fait impliqués dans la situation que je viens de décrire et à qui il peut arriver aussi, à force de vouloir aider, de faire à la place de l'autre.

### *2.3.6 Former en aidant à mettre en relation l'analyse de ce que l'on fait en classe, les expériences que l'on fait en formation et des apports théoriques*

"Dire ce qu'on fait, parler de nos élèves, on le fait tout le temps". Oui, mais, est-ce qu'on ne pourrait pas le faire différemment ? Les enseignants reviennent sur leurs pratiques, en parlent sans cesse avec leurs collègues, bref, ils exercent un "réfléchissement" de leurs pratiques mais, le plus souvent, sans se donner un cadre de travail suffisamment précis.

Ils risquent alors de ne pas prendre en compte un certain nombre d'éléments de la réalité car, en l'absence d'un regard extérieur, leurs représentations de tel élève, de telle classe, de tel exercice, peuvent les empêcher de voir certains phénomènes.

Ils risquent encore de ne pas prendre en compte, non plus, un certain nombre d'éléments qu'ils mettent en œuvre dans l'action de manière implicite, sans en avoir conscience. Les enseignants, dit toujours Philippe Perrenoud, disposent d'un double capital : un "capital fait de représentations" et "fait d'autre part de schèmes (d'action) dont beaucoup demeurent à l'état pratique, échappant pour une large part à la conscience des sujets.

Ils risquent enfin de projeter leur propre démarche sur la réalité de l'autre : ce qui se passe là pour toi, c'est ce qui s'est passé l'autre jour pour moi.

---

192 Bernard Defrance : "La construction de la loi à l'école", Article du *Journal du Droit des Jeunes*, 30, boulevard de la Sauvanière, 4000 Liège, Belgique.

193 Bruner J., *Savoir faire, savoir dire*, en particulier l'article intitulé "Le rôle de l'interaction de tutelle dans la résolution de problème", Paris, PUF, 1983.

Dans le cadre d'une formation, nous pouvons, grâce au questionnement, et à la condition expresse de l'accord des enseignants concernés, leur permettre de retrouver ce qu'ils ont fait dans une situation donnée, le mettre en mots, l'analyser et en faire ainsi un objet de connaissance, une expérience au sens donné par Piaget, mettre cette expérience en relation avec des modèles théoriques permettant de la comprendre. J'insiste sur cette condition expresse de l'accord des personnes, sur le contrat de communication nécessaire pour avoir eu l'expérience que certains des enseignants en formation peuvent ne pas accepter de relater leurs expériences, pour avoir eu également l'expérience qu'accepter de raconter quelque chose qu'on a fait ne signifie pas forcément que l'on accepte d'être questionné là-dessus. Là aussi, on peut avoir tendance à tirer sur le poireau pour qu'il pousse plus vite.

Les stagiaires peuvent ainsi retrouver des souvenirs qu'ils croyaient avoir perdus, les retravailler, revenir sur les stratégies qu'ils ont mises en place, dégager des ressources qu'ils ont pu ou pourront mettre en œuvre, enrichir leurs pratiques professionnelles.

Je renvoie ici le lecteur à l'entretien avec L.

### *2.3.7. Former en aidant à repérer ce qui (et à quelles conditions) pourra être mis en œuvre en situation professionnelle.*

Comme dans le cas des conseils donnés par les enseignants aux élèves, ce que les personnes qui sont venues en formation en feront dans leurs situations professionnelles dépend d'elles et bien entendu de leur contexte de travail.

Ce que nous, formateurs, essayons de faire, est de leur permettre de dire dans le temps de la formation ce qu'elles retiennent de ce qui a été dit ou fait par d'autres stagiaires ou par les formateurs, ce qu'elles imaginent qu'elles peuvent en faire, et puis dans quelles conditions elles pensent pouvoir le faire. Par exemple, nous terminons les situations de travail proposées par un travail d'analyse de ces situations d'un point de vue de professionnels : quelle forme d'aide a été mise en place dans ce dispositif ? qu'est-ce que vous pourriez en reprendre dans votre travail avec les élèves ?

Ce travail nous semble indispensable à mettre en place dans chacune de nos formations. Nous sommes souvent gênés par le manque de temps pour le mener à bien. Il est grandement facilité dans le cas des formations que nous menons dans les établissements par le fait que nous nous retrouvons à intervalles réguliers et que nous pouvons travailler sur les mises en œuvre.

### *2.3.8. Former les enseignants à aider les élèves suppose qu'on ait élaboré un cadre formatif avec eux*

La conception de la formation développée ici ne va pas de soi. Il suffit de rappeler les attentes présentées par le collègue que j'appelais R. pour mettre en évidence que cette conception peut aller à l'encontre de certaines représentations des demandeurs ou des prescripteurs de formation. Elle ne pourra donc être mise en place que dans le cadre d' un contrat négocié avec demandeurs et prescripteurs, un cadre qui dépendra de la demande, et des attentes, mais un cadre qui ne sera pas donné une fois pour toutes, un cadre qui pourra évoluer avec leur accord. Un cadre qui s'inscrira dans une démarche parallèle à celle de l'accord à mettre en place et à vérifier dans la pratique d'un entretien d'explicitation.

## 3. Pratiquer l'entretien d'explicitation en formation continue

Je peux maintenant reprendre les questions posées en introduction. En formation continue, la pratique de l'entretien d'explicitation va permettre aux participants d'évoquer, de décrire, d'analyser des situations professionnelles. Ce travail me semble essentiel justement parce que le métier d'enseignant est un métier complexe dans lequel il n' y a pas de réponses données une fois pour toutes, un métier complexe dans lequel on est souvent seul à gérer une situation ; un métier complexe, donc, où il convient de retrouver, de légitimer et de valider, ou non, les solutions qu'on a mises en place dans un instant précis face à des contraintes précises et avec ses ressources propres. La pratique de l'entretien d'explicitation va permettre de faire ce travail d'analyse des situations professionnelles, mais également des situations proposées dans la formation elle-même. On pourra ainsi mettre en rapport

avec des éclairages théoriques, non pas seulement des questions générales, non pas seulement des impressions d'un moment, mais le "déjà-là" d'un matériel dégagé d'une expérience plus proche de soi. On pourra passer ses théories au filtre d'une expérience.

Bien entendu, il ne s'agit pas de faire que cela. Le formateur serait vite rappelé à l'ordre par ses stagiaires s'il se contentait de leur proposer d'analyser le "vécu de leur action" C'est à lui de leur proposer cette analyse parmi d'autres, de leur proposer des situations de travail, des éclairages théoriques, des moments de construction d'outils… C'est à lui de leur permettre d'éprouver que l'analyse de ce vécu mérite d'avoir sa place dans la formation.

Cette mise en œuvre raisonnée de l'entretien d'explicitation parmi d'autres techniques, suppose donc chez le formateur une maîtrise suffisante d'un outil qui ne peut s'acquérir que progressivement et dans la pratique de cet outil, son utilisation en accord avec les personnes qui viennent en formation et la discussion avec elles de ce que cette pratique leur permet de découvrir.

# Chapitre 9

# Contre-exemple et recadrage en analyse de pratiques

Nadine Faingold*

**Ce chapitre présente une approche de l'analyse des pratiques utilisant de manière privilégiée l'entretien d'explicitation (EDE) comme outil de recueil d'informations. L'une des spécificités de l'approche de l'explicitation est de guider vers l'exploration de moments spécifiés de la pratique professionnelle, dans le but de mettre à jour la succession des prises d'information et des prises de décision du sujet en cours d'action. Ce temps de retour sur soi permet une prise de conscience des stratégies mises en place de manière préréfléchie, et donc une réappropriation du vécu professionnel par la mise en mots de certaines de ses composantes subjectives. Par ailleurs, la comparaison entre les manières de faire en position de réussite et le mode de fonctionnement en position de difficulté permet de cibler des transferts possibles de compétences à partir du repérage des analogies et des différences entre les situations de référence. Une étude de cas issue d'une séance d'analyse de pratiques où ont été explicitées successivement une situation-problème et une situation-ressource est présentée et analysée : le travail de comparaison et de recadrage permet de repérer à la fois des stratégies articulant schèmes d'identification et schèmes d'action, et des configurations d'affects et de messages structurants liés à l'histoire du sujet. Cette dimension subjective de l'implication des acteurs pédagogiques met en évidence l'importance des temps d'analyse de pratiques dans la formation continue des enseignants et des formateurs en tant que praticiens d'un métier de la relation.**

## Introduction

Dans le sillage du GREX, s'est développée une approche nouvelle de l'analyse des pratiques utilisant de manière privilégiée l'entretien d'explicitation (EdE.) comme outil de recueil d'informations. C'est dans cette perspective que j'anime en formation de formateurs des groupes d'analyse de pratiques professionnelles de six à dix personnes. Mon intervention consiste dans un premier temps à explorer un ou plusieurs moments spécifiés d'une situation-problème présentée par un participant, puis à solliciter du groupe la formulation de questions qui constituent autant d'éclairages diversifiés de la situation. Je propose enfin à la personne un cadre de travail où sont mobilisés des modes d'intervention inspirés de différentes techniques d'aide au changement. L'aide à la prise de conscience implique ici à la fois un temps de réfléchissement et de mise en mots par la technique de l'EdE., un espace de décentration lié à la médiation de regards pluriels, puis un recadrage de la situation-problème et une construction par le sujet lui-même de perspectives nouvelles.

L'étude de cas que je présente dans ce chapitre est une illustration d'un mode d'intervention particulier

---

* Maître de conférences en sciences de l'éducation à l'Université de Cergy-Pontoise.
Membre du Centre de Recherche sur la Formation (CNAM).
Nadine Faingold intervient en formation de formateurs à l'accompagnement professionnel. Elle anime de nombreux groupes d'analyse de pratiques et est responsable d'une recherche sur l'identité professionnelle et les co-identités. Elle encadre des stages de formation continue aux méthodologies d'analyse des pratiques et à d'aide au changement. Auteur d'une thèse de doctorat intitulée "Décentration et prise de conscience " qui porte sur l'analyse des situations pédagogiques dans le cadre d'une formation expérientielle, elle a écrit de nombreux articles et communications sur le rôle de l'entretien d'explicitation dans l'analyse des pratiques professionnelles et la relation d'aide.

qui consiste, à partir de l'explicitation d'une situation-problème, à mettre en place un cadre de comparaison permettant d'étudier en contraste une situation-ressource ayant fonction de contre-exemple. Différents auteurs se réclamant de l'approche de la programmation neuro-linguistique ont mis en évidence l'intérêt de mettre en place un cadre de comparaison dans une perspective de changement. Richard Bandler l'exprime ainsi : "*Vous avez deux expériences internes... Ce qui m'intéresse, ce sont les différences entre les deux. En quoi diffèrent-elles ? ... Centrez vous sur vous-mêmes pour examiner ces deux expériences, et ensuite dites-moi en quoi elles diffèrent...*[194]".

Ce travail de comparaison permet ensuite d'effectuer un recadrage de la situation-problème, en apportant un éclairage nouveau sur ce qui faisait difficulté et en pointant certaines compétences dont dispose le sujet dans la situation-ressource qui pourraient être mobilisées dans une classe de situations analogues à celle où le sujet a le sentiment de ne pas avoir trouvé de stratégie pertinente.

Après une brève présentation du contexte de l'étude de cas, je proposerai un exemple de traitement méthodologique des données recueillies sur la situation-problème. Dans un second temps, je détaillerai le repérage de deux moments spécifiés et le travail d'analyse de pratique auquel il a donné lieu. Enfin dans une troisième partie j'exposerai le mode d'intervention en cadre de contraste, par exploration d'un contre-exemple, recadrage et transfert.

# 1. Présentation de l'étude de cas.

## Premier recueil d'informations sur la situation-problème

Marie-Do est conseillère pédagogique, Elle est amenée à suivre, sur le terrain, des stagiaires en année de formation professionnelle pour devenir professeurs des écoles. Marie-Do choisit de parler d'un entretien avec un stagiaire S., qu'elle a particulièrement mal vécu. "*Je pense que je ne comprenais pas à qui j'avais affaire... Je ne savais plus par quel bout le prendre... C'était un peu le désarroi... Moi j'ai été vraiment éprouvée, parce que je me suis sentie devant quelqu'un... j'ai pas eu l'impression que c'était formateur pour lui ce moment là...*" A travers cette formulation, apparaissent à la fois des éléments problématiques au plan de la stratégie (ensemble d'actions coordonnées en vue d'un but et correspondant à la question : "comment faire ? "), et un enjeu plus profond, de l'ordre de l'identité professionnelle, que pourrait traduire une interrogation du type : "Ai-je su assumer mon rôle de formatrice ?"

Au plan du contexte institutionnel, S. est en formation pour devenir professeur des écoles, et l'entretien dont parle Marie-Do correspond à un bilan qui se situe au terme d'une période de formation sur le terrain. Elle a vu le stagiaire réaliser une séquence pédagogique (temps T1), puis a mené avec lui un entretien de formation (T2) concernant cette séquence. Dans cet entretien, Marie-Do a particulièrement mis l'accent sur le problème des consignes et sur l'importance de vérifier auprès des enfants qu'elles ont bien été comprises. Le lendemain en fin d'après midi, Marie-Do retrouve le même stagiaire pour l'entretien de bilan (T3). Elle est accompagnée par une autre conseillère pédagogique, Frédérique. Elle tente alors de vérifier ce que le stagiaire a retenu du temps de formation (T2)... Elle a un but, une intention précise : elle attend manifestement que S. lui restitue quelque chose de ce qu'elle a pointé comme étant les problèmes importants... On appellera (T4) la séance du groupe d'analyse de pratiques (mars 1995) correspondant à l'explicitation de la situation-problème par Marie-Do et à l'exploration en contraste d'une situation ressource. Un temps (T5) d'entretien que j'ai eu avec Marie-Do trois mois plus tard, en juin 95, permettra d'effectuer un retour réflexif sur (T4) et amènera un certain nombre de commentaires a posteriori sur l'ensemble du processus.

### 1.1. Fils directeurs de l'écoute

Nous sommes en (T4), le temps d'analyse de pratiques. Pendant le premier recueil d'informations, mon écoute et mes interventions sont guidées par au moins trois fils directeurs :

---

194 .Bandler R (1990). *Un cerveau pour changer*. Paris : Interéditions.

1. vérifier que le sujet est en position d'évocation[195] ou position de parole incarnée[196].

2. distinguer les verbalisations portant sur l'action afin de comprendre la stratégie du sujet (comment il s'y prend, quels moyens il mobilise pour atteindre son but), des verbalisations satellites de l'action*[197] portant sur les savoirs de référence, les intentions, le contexte, les commentaires, interprétations et jugements de valeur.

3. repérer les moments-clé en relevant des indices porteurs du sens de l'action du sujet (qu'est-ce qui est important pour lui ?) :

— par l'observation des éléments non-verbaux (gestes signifiants, mimiques, postures) et paraverbaux (différences d'intonation) indicateurs soit d'éléments préréfléchis de l'action, soit d'affects spécifiquement liés à l'action évoquée

— par l'écoute au plan verbal de formulations susceptibles d'indiquer de l'implicite, soit au plan des manières de faire, soit au plan de modes de fonctionnement expérientiels propres à la personne, et des croyances et valeurs sous-jacentes.

Dans un second temps, un travail d'explicitation plus fin rend possible une mise à jour des éléments préréfléchis de l'action du sujet dans ces moments spécifiés, permettant la compréhension des stratégies mobilisées.

## 1.2. L'installation dans le contexte

Marie-Do a commencé par "brosser le tableau" en donnant les éléments contextuels (T1, T2, T3, histoire du stagiaire, autres conseillers pédagogiques étant intervenus, etc.) afin de faciliter pour le groupe la compréhension de la situation sur laquelle elle souhaite travailler. Il convient donc de cibler le ou les moments spécifiés qui feront l'objet d'un travail d'explicitation. Indépendamment de ce que j'ai pu, moi, repérer au cours du premier récit comme des moments susceptibles d'être explorés, je demande toujours dans un premier temps à la personne de choisir elle-même le moment qui l'intéresse.

4. N. Quel sera le moment que tu souhaiterais explorer ?

*5. MD. Le moment où on a fait le bilan (...) c'est là que pour moi a été évidente l'idée que rien n'a été déclenché.*

Afin de permettre la restitution en (T4) de ce moment (T3) de pratique professionnelle, je sollicite la description du cadre spatial et le positionnement corporel de Marie-Do, visant ainsi ce que j'appelle "l'accroche dans le contexte" : arrêter le sujet, le positionner au temps T que l'on souhaite explorer. Ce début du recueil d'informations vise à favoriser la mise en évocation de Marie-Do, en lui laissant le temps de retrouver les différents éléments sensoriels de la situation passée. Le repérage des éléments non-verbaux de la position de parole incarnée (le sujet étant alors en contact avec le vécu subjectif du moment de son passé qu'il est en train de re-présentifier) consiste à vérifier le décrochage du regard, le ralentissement du rythme de parole, l'introduction d'une gestuelle articulée au récit.

6. N. D'accord... Donc on est dans ce temps de bilan. Tu prends le temps de te resituer... Tu étais où, avec qui... vous étiez comment ?

*7. MD - Nous étions au fond de la classe près d'une fenêtre... le stagiaire était face à nous*

8. N - A quelle distance de vous ?

*9. MD - A quelle distance ? Un mètre...*

10. N. Il y a des tables ?

*11. MD - ... Donc deux tables...*

12. N - Entre vous les tables ?

*13. MD - ... Elles sont groupées deux par deux...*

A ce moment du recueil d'information, Marie-Do est en évocation : elle ne me regarde plus, la parole est ponctuée de silences, il y a introduction de gestes pour indiquer la distance et la localisation des

---

195 Cf. Glossaire.

196 Cf. Glossaire.

197 Cf. Glossaire : informations satellites de l'action

tables. Après cet "arrêt sur image" relativement bref, je relance donc sur le début de l'action :

14. N - Bien alors donc comment ça commence ? Qu'est-ce que tu fais, toi ?

*5. MD - Alors c'est moi qui commence l'entretien, je resitue l'entretien du jeudi.*

## 1.3. Action, informations satellites de l'action

Après le travail d'accompagnement de Marie-Do vers une position de parole incarnée, un long recueil d'informations permet de dérouler le début de l'entretien de bilan (T3), où Marie-Do essaye en vain de faire restituer par S. ce sur quoi a porté leur dernier entretien de formation (T2), et où elle se heurte de la part du stagiaire S. à "*un silence effrayant*", "*un regard qui fuit*", *parfois un* "*oui oui oui*" ou "*un hochement de tête*." Marie-Do précise ce qu'elle espère réentendre de la part de S : "*Moi, là où j'avais beaucoup insisté pendant l'entretien, c'est la prise en compte des élèves, la vérification auprès des élèves qu'on comprend bien ce qu'on fait" (45)*. Le but qui apparaît ici en filigrane est de l'ordre : faire redire au stagiaire ce qu'il n'a pas su faire et qu'il aurait dû faire, obtenir de sa part confirmation qu'il a bien entendu le message de formation de Marie-Do pour les séquences à venir.

J'écoute ce récit à travers la grille des informations satellites de l'action[198] de P. Vermersch :

| | | |
|---|---|---|
| | Contexte | |
| Déclaratif | Procédural | Intentionnel |
| | Jugements | |

Ceci me permet de distinguer les apports d'informations strictement liées à l'aspect procédural de l'action des autres types de verbalisation. Il importe de rappeler que le terme action désigne ici non seulement l'ensemble des actions matérielles et mentales, mais également, au sein de l'activité mentale, deux aspects essentiels et indissociables que met en évidence Pierre Vermersch en désignant l'action comme "une succession d'opérations d'identification et d'opérations d'exécution".

En effet, toute action étant orientée vers un but (conscient ou préréfléchi), le sujet qui agit :

- prend dans l'environnement les informations signifiantes grâce auxquelles il va identifier les éléments contextuels lui permettant de se repérer par rapport à son but (TEST d'entrée) La question est alors : "Comment sais-tu que les conditions sont réunies pour commencer ?", ou encore : "Quel est le déclencheur de ton action ?"

- en fonction des informations recueillies, prend une décision qui entraîne un certain nombre d'opérations d'effectuation matérielles et/ou mentales Les deux questions-clés sont alors : "Qu'est-ce que tu fais ?", et "Comment tu fais quand tu fais ça ?"

- évalue par une nouvelle prise d'information (TEST de sortie) dans quelle mesure les opérations effectuées ont permis ou non de se rapprocher ou d'atteindre le but visé, ce qui enclenche une nouvelle décision ou le passage à l'action suivante. La question correspondant est à nouveau : "Comment sais-tu que c'est terminé, que c'est le moment de passer à l'étape suivante ?"

Ce modèle Test/ Operation/ Test/ Exit (T.O.T.E.) a été décrit par Miller Galanter et Pribram[199], repris dans différentes applications de la Programmation neuro-linguistique[200] et largement développé par R. Dilts[201]. Comme nous le verrons, la spirale de l'action dont les deux pôles sont les processus de prise d'information ("*comment tu sais que... ?*") et les opérations d'effectuation ("*qu'est-ce que tu fais et comment tu fais quand... ?*"), peut ainsi permettre une description minimale de l'action du sujet dans un moment de pratique professionnelle. Rappelons que, l'action étant opaque à elle-même, l'essentiel des opérations de traitement de l'information menant à des identifications et à des décisions sont

198 Cf. Glossaire.

199 Miller G., Galanter E. & Pribram K. (1960). *Plans and the Structure of Behavior*. New York : Holt, 1960.

200 Dilts R., Grinder J., Bandler R., Delozier J. (1980). *Neuro-linguistic programming Vol. 1. The Study of the Structure of Subjective Experience*. Cupertino, CA : Metapublications.

201 Dilts R. & Bonissone G. (1995). *Des outils pour l'avenir*. Paris : La Méridienne.

d'ordre préréfléchi, d'où l'intérêt de leur explicitation.

## 1.4. Un exemple de découpage des verbalisations

Dans un premier temps, je souhaite présenter un extrait du temps d'analyse de pratiques avec Marie-Do (T4 - répliques 45 à 49), puis le découpage de cet extrait en verbalisations relevant de l'action et en verbalisations satellites. Je montrerai ensuite comment ce travail de réduction permet la reconstitution de la séquence des interactions entre Marie-Do et le stagiaire tout au long de T3, mettant clairement en évidence la structure de sa stratégie (en l'occurrence, comment elle fait pour échouer). Ce traitement méthodologique a posteriori rend probablement assez bien compte de ce qui structure l'attitude d'écoute et d'accompagnement propre à l'EdE et caractérisée par la centration sur l'action du sujet.

Extrait de la séance d'analyse de pratiques :

> *45. MD - Il verbalise en fait, "les consignes étaient donc affichées, écrites sur affiche et les élèves en avaient connaissance". Et donc l'objectif pour moi là au moment de cette analyse de cette passation de consignes c'était qu'il reprenne un des points qu'on avait abordés sur l'entretien, qui était : les consignes c'est une chose, c'est bien de les structurer [...], mais là où j'avais beaucoup insisté pendant l'entretien, c'est la prise en compte, la vérification auprès des élèves qu'on comprend bien ce qu'on va faire. Et déjà, ça, il ne le verbalise pas du tout, quoi. Il dit "bon, les consignes, elles étaient écrites..."*
>
> 46. N - Alors attends, donc tu l'as rebranché là dessus et donc il se met à en parler?
>
> *47. MD - Il se met à parler du support consignes qu'il avait élaboré... et puis bon c'est tout, quoi ! Alors j'essaye à nouveau de lui dire "mais rappelle toi au moment de la séquence, tu as été obligé d'intervenir, c'était à quel moment, ça ?" C'était à un moment où justement la consigne n'était pas passée, il a été obligé d'intervenir, et il l'a fait individuellement auprès des enfants, il n'y a pas eu clarification pour le groupe et ça a posé problème pour les enfants... La tâche n'était pas aussi évidente que ça pour eux, tu vois. Donc c'était très compliqué pour lui probablement, mais je n'ai pas eu de restitution de ces moments d'entretien qui portaient sur un des points qu'il devait à la fois observer et prendre en compte dans sa conduite de séquence. Il n'a pas du tout restitué. Donc je lui ai demandé à ce moment là, je me suis dit "attends, là, et l'entretien que tu as mené ?" La veille ça s'était passé, donc 24 heures avant. Euh... Problème ! Je veux dire on rebranche en différé on reprend les points, il ne restitue pas, donc moi ça m'a posé problème ! Je me suis dit...*
>
> 48. N - Alors qu'est-ce qui se passe pour toi, là ?
>
> *49. MD - Ce qui se passe pour moi, c'est que je me dis "attends, là, je sens qu'on va s'enferrer dans quelque chose qui n'est pas porteur de sens pour lui et là je me sens en p... pas en perdition, c'est un mot un peu fort, mais je me dis "bon, que fais-je ? Est-ce que je le réembraye sur ce qu'on lui a dit ?", parce qu'on était deux à mener l'entretien, mais moi je lui ai dit un certain nombre de choses, "est-ce que je le réembraye là- dessus, ou bien est-ce que je continue à prendre les points, à faire le bilan, bon, point par point ?"*

En tenant compte de la distinction entre action et informations satellites de l'action, on peut découper ainsi les verbalisations de Marie-Do (de 45 à 47) :

> Prise d'information
>
> *(45) Il verbalise en fait, "les consignes étaient donc affichées, écrites sur affiche et les élèves en avaient connaissance".*
>
> But
>
> *(45) Et donc l'objectif pour moi là au moment de cette analyse de cette passation de consignes c'était qu'il reprenne un des points qu'on avait abordés sur l'entretien ...*
>
> Test ( prise d'information permettant d'identifier que le but n'est pas atteint)
>
> *(45) Et déjà, ça, il ne le verbalise pas du tout, quoi, il dit : "Bon, les consignes, elles étaient écrites..."*
>
> Opération (décision d'une nouvelle intervention orale)
>
> *(47) Alors j'essaye à nouveau de lui dire "Mais rappelle toi au moment de la séquence, tu as*

*été obligé d'intervenir, c'était à quel moment, ça ?"*

Commentaire (en référence au contexte T2)

*(47) C'était à un moment où justement la consigne n'était pas passée, il a été obligé d'intervenir, et il l'a fait individuellement auprès des enfants, il n'y a pas eu clarification pour le groupe et ça a posé problème pour les enfants... La tâche n'était pas aussi évidente que ça pour eux, tu vois.*

Commentaire (en référence au contexte T3 et au but non atteint)

*(47) Donc, c'était très compliqué pour lui probablement, mais je n'ai pas eu de restitution de ces moments d'entretien qui portaient sur un des points qu'il devait à la fois observer et prendre en compte dans sa conduite de séquence.*

Prise d'information

*(47) il n'a pas du tout restitué.*

Opération d'effectuation

*(47) Donc je lui ai demandé…*

Dialogue interne (intégré à l'action)

*(47) à ce moment là, je me suis dit "attends, là, et l'entretien que tu as mené ?"*

On voit avec cet exemple à quel point se mélangent dans le récit les informations satellites de l'action (ici but et commentaires) et les informations spécifiques de l'action elle-même (prises d'information / opérations d'effectuation).

## 1.5 Mise en évidence de la stratégie par la séquence des interactions

Il m'a paru intéressant de cibler la structure de l'action elle-même (indépendamment des informations satellites). J'ai donc construit une représentation "en raccourci" des interactions entre Marie-Do et son stagiaire, ceci en me fondant uniquement sur le rythme binaire opération/test comme unité d'interaction, du point de vue de l'un des protagonistes. Reprenant le modèle T.O.T.E. et la définition de l'action comme succession de prises d'information et d'opérations d'effectuation, j'ai procédé à une réduction visant à extraire de l'ensemble des verbalisations de Marie-Do concernant sa stratégie d'intervention en T3, les données minimales permettant de mettre en évidence :

- les prises d'information et les opérations d'identification auxquelles elles donnent lieu (d'après ce que me renvoie le stagiaire, suis-je en bonne voie pour atteindre mon but ?)

- les prises de décision et les opérations d'effectuation qui en résultent (en fonction de ce que je vois, de ce que j'entends, de ce que je sens..., qu'est ce que je mets en place?).

Rappelons que le découpage en interactions ne nous livre en aucun cas la réalité de la situation d'origine mais uniquement le point de vue subjectif de Marie-Do sur la réalité de référence : il s'agit bien exclusivement de l'interaction telle qu'elle l'a perçue elle, et telle qu'elle en rend compte dans son récit de l'entretien avec le stagiaire S.

**Exemple de séquence d'interactions en (T3) telle qu'elle est restituée en (T4) :**

Opérations d'effectuation

*Marie-Do — Je suis face à lui. Je le regarde, je m'approche, je lui demande, après cet entretien dont je viens de parler (l'entretien de la veille), ce qu'il en a retenu. (17)*

**Test**

*Le stagiaire – (silence)…*

*Le temps passe… ça m'a paru être long (17)*

**Opération d'effectuation**

- Je le regarde (19)

**Test**

*- Il regarde ailleurs (19)*

En reprenant la séquence des interactions et en regroupant les opérations d'effectuation d'une part, et les tests d'autre part, on obtient ci-dessous un raccourci saisissant de la stratégie :

| **Opérations d'effectuation** | **Test** |
|---|---|
| **La formatrice** | **Le stagiaire (perçu par la formatrice)** |
| *17. Je m'approche, je lui demande* | *17. Silence. Le temps passe* |
| *19. Je le regarde* | *19. Il regarde ailleurs* |
| *25. je reprends* | |
| *27. Je lui demande* | *27. Pas grand chose* |
| | *29. Linéaire, calme plat, il ne verbalise pas, le regard repart au loin* |
| *31. J'embraye* | |
| *47. J'essaye à nouveau de lui dire "Mais rappelle-toi"* | *47. Il n'a pas du tout restitué* |
| *69. J'essaye quand même de réembrayer, j'insiste* | |
| *71. C'est moi qui suis obligée de rebrancher* | *71. Toujours ce même démarrage, rien* |
| | *103. Il ne parle pas* |
| *105. Je réembraye à nouveau "Mais rappelle-toi"* | *105. Il dit "Ah oui, oui, oui"*<br>*Toujours ce regard qui fuit* |
| *111. Je continue malgré tout "Rappelle-toi"* | *115. Hochement de tête* |
| *117. Donc je lui demande, "Rappelle-toi ce qu'on a dit"* | *117. Toujours le même système, barrage* |
| *117. Je continue* | *117. Je vois qu'il n'est plus impliqué* |

## *Commentaire sur la séquence des interactions*

En me fondant sur un modèle de description de l'action issu du schéma Test/Operation/Test j'ai donc reconstitué la séquence des interactions entre Marie-Do et le stagiaire, à partir de la restitution en (T4) de (T3). Cette séquence d'interactions montre une structure répétitive (structure de boucle) où Marie-Do réitère sans succès une même stratégie, fonctionnement bien connu que Watzlawick[202] désigne par la formule "Faire toujours plus de la même chose" et où il s'avère bien souvent que "C'est la solution qui crée le problème". Plus Marie-Do s'acharne à bien faire en le sollicitant, plus le stagiaire fuit et se referme sur lui-même.

Ici, la structure de boucle aura une sortie en deux temps :

### *- Première sortie : abandon du but*

*(Marie-Do ne cherche plus à lui faire dire)*

Marie-Do "à bout de souffle" change de stratégie, abandonne son but (lui faire restituer ce qui a été dit la veille en entretien de formation), cesse de questionner et se met à lister différents points. Le stagiaire note. Là, pour Marie-Do, un seuil est franchi... : IL NOTE ! Mais il avait déjà noté ça la veille ! Le sentiment d'absurdité de la situation s'impose : tout ce qui a été fait n'a donc servi strictement à rien... Retour à la case départ, une fois de plus... Il en résulte pour Marie-Do un moment

202 Watzlawick P., Weakland J., Fisch R. (1975). *Changements, paradoxes et psychothérapie*. Paris : Seuil.

d'intense perplexité ...

*- Seconde sortie : intervention d'un tiers*

Et là, il y a l'intervention de Frédérique, carrée. Elle prend le relais, elle dit "*Bon, bah on ne va pas tourner autour du pot*" (125). Elle embraye, elle replace les choses, et ça se clôt là-dessus...

Pour repérer la structure de boucle qui vient d'être mise en évidence, il m'a donc fallu faire abstraction de l'ensemble des commentaires pour me centrer sur l'action et extraire de l'ensemble touffu des verbalisations la succession des prises d'information et des prises de décision de Marie-Do.

*Commentaire sur le sentiment d'échec de Marie-Do en tant que formatrice*

Un certain nombre de verbalisations ultérieures restituant des moments de dialogue interne donnent des indications sur l'évaluation que fait Marie-Do de son action :

*- concernant la stratégie qu'elle a suivie :*

(89). Je me dis "Est-ce qu'il n'est pas trop tard ?

(91). C'est là que je me dis, j'aurais dû faire émerger ça avant... on aurait pu vraiment faire émerger ses représentations à lui, et ça, c'est vraiment l'illustration de tous ces éléments qu'on doit tout de suite mettre à plat"...

*- concernant l'enjeu sous-jacent pour elle en tant que formatrice :*

(79) À chaque fois j'ai l'impression de tirer vraiment,... je ne vis pas des situations comme ça souvent, et donc, j'ai l'impression de faire violence, et je pense que c'est pas comme ça qu'on forme les gens... C'est ça, franchement ce moment pour moi était violent.

Les stratégies sont au service de buts qui eux-mêmes relèvent de finalités beaucoup plus larges, impliquant des enjeux qui peuvent être infra-conscients et qui donnent sens au vécu. Si le premier niveau de buts est aisément repérable, il faut parfois de longs détours pour faire émerger l'enjeu véritable d'un mode de fonctionnement.

On peut donc distinguer chez Marie-Do deux niveaux de finalité de l'action :

* *But stratégique (niveau expérientiel de l'action- ce que je fais)* : amener le stagiaire à restituer ce qui a été dit en T2.

* *Moyen* = questionnement, acharnement

* *Enjeu sous-jacent (niveau expérientiel de l'identité professionnelle - ce que je suis)*: vérifier que le travail de la veille a été formateur, vérifier que je suis une bonne formatrice.

C'est bien l'enjeu qui donne sens au vécu douloureux de Marie-Do concernant l'échec d'une stratégie qui ne lui a pas permis d'atteindre son but.

# 2. Repérage de deux moments signifiants

## 2.1. L'émotion comme signe du sens. Repérage de deux moments signifiants

*Travail avec le groupe de pairs sur le premier moment*

A certains moments de l'entretien, quand je perçois des indices non-verbaux d'émotion sous-jacente, je quitte la seule perspective de centration sur l'action et je relance sur le sens de ce moment, mon but étant bien la mise à jour de ce qui pose problème à Marie-Do dans la situation présentée. Ici l' EdE. a deux fonctions :

- d'une part, aider le sujet à accéder à ce qui est important pour lui dans le vécu qu'il a choisi d'explorer, par les techniques de guidage vers l'évocation d'un moment spécifié et vers la position de parole incarnée

- d'autre part, permettre le repérage des "stratégies émotionnelles" c'est-à-dire de la façon dont le sujet s'y prend pour se mettre dans tel ou tel état affectif (ou pour s'en sortir).

Je restitue ci-dessous la suite de l'entretien (T4 - répliques 47 - 77) en soulignant les verbalisations à tonalité émotionnelle, que je reprendrai par la suite. Ce repérage a été fait en grande partie en fonction

d'éléments non-verbaux (gestualité, mimiques) ou para-verbaux (rythme de parole, ton de voix), dont certains sont clairement perceptibles dans l'enregistrement. Il s'agit d'un moment de déstabilisation, caractérisé par l'apparition d'un dialogue interne ("je me dis ") :

*47. MD - Il n'a pas du tout restitué. Donc ... je me suis dit "attends, là et l'entretien que tu as mené ? " La veille ça s'était passé, donc 24 heures avant. Euh... Problème ! Je veux dire on rebranche en différé, on reprend les points, il ne restitue pas, donc moi ça m'a posé problème ! Je me suis dit...*

48. N - Alors qu'est-ce qui se passe pour toi, là ?

*49. MD - Ce qui se passe pour moi, c'est que je me dis "attends, là", je sens qu'on va s'enferrer dans quelque chose qui n'est pas porteur de sens pour lui et là je me sens en p... pas en perdition, c'est un mot un peu fort, mais je me dis "bon, que fais-je ?"*

Après une demande de précision de la part de deux des participantes concernant l'entretien de la veille (50 à 61), qui permet à Marie-Do de formuler « je me dis que pour lui... on n'était pas sur le même registre. Moi je pense qu'on a fonctionné sur un implicite » (55), je reprends pour faire détailler ce moment, et en particulier revenir (63 à 67 ) sur l'interaction qui va suivre le moment de déstabilisation :

62. N - Donc... Il y a un moment de déstabilisation pour toi, tu te dis, "ça ne fait pas sens pour lui". On revient sur ce moment là. Bon, tu as dit : « je ne suis pas en perdition mais c'est quelque chose un petit peu comme ça », ... tu peux en reparler...? Qu'est-ce qui se passe pour toi, qu'est-ce que tu te dis, qu'est-ce que tu crois par rapport à ça ?

*63. MD - ...Je crois que mon regard a dû être porteur de sens pour lui... parce que quand je disais qu'il fuyait beaucoup, au début de cet entretien, il a eu un regard qui partait. Là son regard se tait, je pense qu'il était décontenancé, il ne voyait pas où je voulais en venir. et moi dans mon regard, je crois que je laissais paraître mon désappointement, que je ne voyais pas trop comment récupérer la chose.*

Ici je recherche l'explicitation de cette interaction non verbale, en questionnant sur la prise d'information :

64. N - Comment tu le sens que tu laissais paraître quelque chose ?

*65. MD - L'interrogation de son regard, tu vois, cette façon qu'il avait de regarder et d'avoir les yeux qui partent de tous les côtés comme s'il était effrayé...*

66. N - Là, il a les yeux qui partent de tous côtés... ?

*67. MD - Oui, tu vois, ça saute, ce que j'appelle un regard qui saute, c'est à dire un regard qui ne se pose pas quelque part.et moi qui continue à le regarder, donc là il y a une distorsion... je pense qu'il a dû voir dans mes yeux qu'il ne répondait pas à mes attentes... J'ai eu cette impression très forte à ce moment là... Oui, effrayé, comme quand tu te demandes ce qui t'arrive, quoi... "Qu'est-ce qu'elle me veut, et qu'est- ce qu'elle cherche ?... Bon, "c'est un piège", quoi... Et je crois que là moi je me suis rendu compte que... c'était mal parti... Je me suis dit ça d'ailleurs... C'est mal parti...*

Je ne relance pas sur l'émotion qui sous-tend le message "C'est mal parti" mais, tout en prenant en compte et en accueillant l'expression de l'affect, je relance en explicitation de l'action :

68. N - Et quand tu te dis c'est mal parti, qu'est-ce que tu fais ?

*69. MD - J'essaye quand même de réembrayer... sur ce moment... J'insiste sur ce moment là.*

Je relance sur la description de l'action :

70. N - Comment tu fais ?

*71. MD - Donc je lui dis "Mais tu te rappelles comment tu as passé les consignes ?" - "Bah, j'ai fait lire les enfants". Puis il s'arrête. Et là bon encore une fois, ça marche par arrêt..., je lui tire les vers du nez, tu vois j'ai l'impression que vraiment je tire à moi, c'est ça... Et puis que, alors, plus je tire, plus je suis explicite sur les points sur lesquels je veux... il sent bien que j'insiste là-dessus mais, ça lui fait peur, ça l'effraye quelque part... Donc ça je n'arrive pas à le gérer, j'arrive pas à le gérer... je sens une pression... je sens Frédérique à côté de moi qui commence à*

*s'impatienter, je la sens vachement tendue aussi et euh bon… on a évoqué quand même le temps de passation des consignes, mais ça a duré très peu de temps, et puis on suit à nouveau la chronologie, on reparle du deuxième point qui était les différents types de modalités de travail. Et là, il faut aborder avec lui ce temps d'observation qu'il ne prend pas, c'est à dire bon, les enfants sont à la tâche, à la limite moi je ne m'en occupe pas… Tu vois, ça, ça nous paraissait important quand même, on l'a abordé dans l'entretien, ça nous paraissait important qu'il restitue, euh, finalement qu'il nous indique vraiment que cet élément là de l'entretien, après la séquence, il l'avait pris en compte… Et bon, encore une fois, toujours le même démarrage, rien… C'est moi qui suis obligée de rebrancher à la fois sur la séquence, et sur ce qu'on en avait tiré au moment de l'entretien… Tu vois, sans arrêt c'est comme ça. Moi j'ai été vraiment éprouvée, parce que je me suis sentie devant quelqu'un… j'ai pas eu l'impression que c'était formateur pour lui si tu veux ce moment là.*

Je relance sur le ressenti, en grande partie pour mémoriser les formulations exactes de Marie-Do au sujet de ce moment. Il est en effet important dans la perspective de l'explicitation de reprendre en écho les mots mêmes du sujet et d'éviter autant que faire se peut toute autre reformulation :

72. N - Tu dis "j'avais l'impression de lui tirer les vers du nez" et puis tu as dit aussi "je sentais une pression", comment tu l'as formulé ? quand tu as cette impression que tu supportes mal de devoir effectivement tirer comme ça, tu le formules comment encore **?**

*73. MD - … Je mets une pression là,*

74. N - Tu mets une pression…

*75. MD - c'est à dire c'est moi qui la mets la pression, c'est à dire c'est forcément moi qui suis sur lui, c'est à dire je conduis cet entretien et je tire à moi. Et ça, c'est quasiment au forceps, quoi, et pour moi je trouve que c'est une violence… à la limite, c'est violent, tu vois, c'est pas un entretien… ça va en contradiction avec l'impression linéaire et puis un peu passive dont j'ai parlé par rapport à son attitude à lui, et moi j'ai l'impression que la conduite de cet entretien de mon point de vue à moi de formateur est une conduite… je trouve que là c'est au forceps et ça ne me plaît pas… ça ne me plaît pas et en même temps je ne peux pas faire l'impasse là dessus, tu vois, c'est dur pour moi de voir que ça n'a pas porté ses fruits, tu vois en plus, c'est une évaluation de mon entretien… Bah oui, quelque part…*

76. N - Hmmm

*77. MD - Et je me le dis à ce moment là… Quand on arrive au terme de cette évocation et des points sur lesquels vraiment là, rien ne s'est passé, c'est à dire la situation de départ était ça, la situation d'arrivée est ça, et entre les deux il n'y a rien qui s'est passé, je me dis, cet entretien n'a pas été efficace, déjà pendant le bilan là, je m'étais dit, attends, on n'est pas branchés sur la même longueur d'ondes, donc je ne m'en étais pas rendu compte moi au moment de l'entretien précédent, on a fonctionné sur un implicite, et je n'ai pas l'impression que pour lui, il était en projet vraiment sur ces points cruciaux, je ne sais pas s'il y mettait du sens derrière… Et alors là, tu as l'intervention de Frédérique, carrée ! qui dit : Bon ! on arrête… et c'est là qu'elle embraye sur ce qu'elle a vécu elle après que bon, moi j'aie fait mon travail au forceps, voilà… Elle replace les choses, elle reprend sur la co-observation, moi je reprends les points abordés pendant l'entretien, et finalement, un bilan… euh… plutôt négatif… Voilà. Et ça se clôt là-dessus… C'était lourd.*

Je distingue et je formule alors deux moments qui donneront lieu pour l'un à un travail avec le groupe de pairs et pour l'autre à un travail de recadrage à partir de l'exploration d'une situation-contraste.

80. N - Il y a deux moments : quand tu dis j'ai l'impression de faire violence, tu en as parlé … au niveau de la manière dont tu sens que tu conduis cet entretien et que c'est toi, et que tu tires, et que tu fais pression etc. Et puis le moment où tu le sens en perdition avec ce regard qui bouge, c'est autre chose…

*81. MD - C'est autre chose, oui, c'est à dire que c'est une émission d'hypothèses que je fais maintenant. Parce que sur le moment, j'ai senti que il ne voyait pas trop où je voulais en venir, il cherchait dans sa tête, tu vois, ça sautait partout, et ça aussi, c'est pas un moment euh…, c'est un moment fort, mais c'est un moment où j'ai eu l'impression que là, euh, bah, je le touchais, là,*

*tu vois, enfin, comment te dire, c'était un moment fort peut-être pour lui de déstabilisation mais par rapport à la situation de communication qu'on avait l'un envers l'autre, tu vois…*

82. N - Là, tu sens que tu le touches, et pour toi là, comment tu le vis ce moment là où tu le touches mais où tu sens qu'il est en perdition et... où c'est quand même pas simple ... ?

*83. MD - Bah je me dis euh, je veux lui laisser ce temps parce que effectivement, mais déjà tu vois j'ai évalué ce regard, et je me dis que finalement, je ne suis pas sûre que là il comprenne vraiment ce que… tu vois et c'est peut-être là je crois… j'en suis sûre même maintenant qu'on l'évoque là, c'est peut-être là que je me suis dit, "attends, on va appâter ça, mais est-ce que… euh… on parle bien de la même chose "?*

84. N - "Est-ce qu'on parle bien de la même chose ?"...

*85. MD - Oui ! Tu vois, là, je me suis dit euh oui parce que quand quelqu'un réagit comme ça, c'est qu'il est en anglais on dit "frightened" quoi… Effrayé, tu vois… Donc c'est que quelque part, là on vit une situation de communication, donc on n'est pas sur la même longueur d'ondes, quoi, on n'a pas les mêmes références..*

Notons ici que Marie-Do sent qu'une communication s'est établie, même sur un mode difficile pour le stagiaire, qu'en le déstabilisant elle a enfin réussi à le "toucher", à "l'appâter", à les faire sortir du cercle de la non-communication, et que peut-être à partir de là un travail serait devenu possible... Une occasion de changement de stratégie que Marie-Do ne saisit pas, puisque sa décision est de "réembrayer" et "d'insister" (69)... Je résume la teneur du premier moment en reprenant les formulations de Marie-Do : ... "le regard qui part, il a peur, est-ce qu'on a les mêmes référents, est-ce qu'on parle de la même chose, est-ce qu'on n'est pas sur deux planètes différentes ?" (88).

*89. MD - Même moi je me dis, "est-ce qu'il n'est pas trop tard, quoi" ?*

90. N. Trop tard par rapport à quoi ?

*91. MD. C'est là que je me dis, j'aurais dû faire émerger ça avant… on aurait pu vraiment faire émerger ses représentations à lui, et ça, c'est vraiment l'illustration de tous ces éléments qu'on doit tout de suite mettre à plat"...*

J'interromps provisoirement le recueil d'informations et je donne la parole aux autres membres du groupe par rapport à ce premier moment correspondant à l'idée "est-ce qu'on parle bien de la même chose, est-ce que ça fait sens pour lui ?, on a fonctionné sur un implicite, on n'est pas branchés sur la même longueur d'ondes ?" Marie-Do est amenée à répondre à plusieurs questions. Sont abordés par l'ensemble des participants les problèmes de différences de représentations des situations pédagogiques pour les formateurs et pour les stagiaires. J'anime ce travail sur le premier moment en donnant la parole au groupe, autour de la notion d'implicite dans la communication, mais aussi de l'intérêt de préparer parfois avec les stagiaires, de se donner un vocabulaire pédagogique commun, de partir de là où ils en sont en tant qu'enseignants novices…

Cet échange dure environ vingt minutes. Je propose ensuite de travailler le second moment de la situation T3, celui dont Marie-Do dit qu'il est "violent", avec l'idée d'utiliser ensuite un cadre de contraste par la mobilisation d'une situation ressource.

## 2.2. Travail sur le second moment

Après une courte pause, je replace Marie-Do au moment où cela va devenir "violent". Après avoir réinstallé le contexte, je vérifie que nous sommes sur le moment précis où Marie-Do va décider de "réembrayer à nouveau" :

100. N - Donc là encore, calme plat ?

*101. MD - Calme plat.*

102. N - Et à nouveau là, le calme plat, tu redécris ce que tu perçois quand il y a calme plat, donc il ne parle pas, c'est ça ?

*103. MD - Il ne parle pas…*

104. N - Et son regard ? Son attitude ?

*105. MD - Il ne nous regarde ni l'une ni l'autre, tu vois, toujours ce regard qui fuit, là… je réembraye à nouveau en lui disant "mais rappelle-toi ce qu'on a abordé dans l'entretien à*

*propos de ton attitude à toi, de ton action à toi pendant que les enfants sont à leur tâche... Et puis là, il dit "ah oui oui oui... euh c'est vrai, j'étais en train de faire autre chose". Et là je me suis dit, là il me fait plaisir quoi, ! ...le ton, le "oui oui oui oui oui", je me suis posé la question est-ce que vraiment ce oui oui oui c'est bien le oui que j'attends ? ... est-ce que ce n'est pas pour mettre fin, boucler quelque chose dont il sent pertinemment qu'il ne le maîtrise pas ... je le tire encore, moi, et si tu veux ces oui oui oui à la chaîne, là, c'est comme la chaîne que je tire. L'impression que j'ai c'est que c'est pas porteur du tout... Je doute que ce soit porteur... je reviens à nouveau à une situation où je ne tire rien, où je tire au contraire !... où il ne me donne rien, il ne me restitue pas, donc le "oui oui oui" moi j'ai l'impression qu'il fait écho à cette attitude... "Oui oui oui oui oui". C'est à dire ... c'est pas, il n'y a pas de tonalité si tu veux... Dans le ton si tu veux j'ai l'impression que c'est monocorde, quoi aussi*

Je reprends synthétiquement les prises d'information :

110. N - Donc que ce soit silence, calme plat ou "oui oui oui", de toutes façons, il ne te donne rien ?

*111. MD - J'ai l'impression qu'il ne me livre pas vraiment, et je continue malgré tout parce que je me dis je vais peut-être parvenir à ça, donc je continue.... et à la limite j'apporte des éléments de réponse, en disant "Rappelle-toi, au moment où on s'est entretenus après la séquence, effectivement on a constaté que tu étais occupé à autre chose, est-ce que tu es allé voir l'ensemble de la classe ?" Non, il se focalisait sur un élève en particulier, et là c'est moi qui lui donne ça !*

112. N - C'est toi qui lui donne ?

*113. MD - Ah oui, complètement*

114. N - Lui il ne te donne rien, et toi tu lui donnes.

*115. MD - Voilà. Le oui oui... Et puis il y a toujours ce côté oui oui alors là, c'est plus le oui oui verbalisé, c'est un hochement de tête, vraiment, un hochement de tête*

116. N - Et quand tu vois ce hochement de tête ?

*117. MD - Oh, je ne suis pas convaincue, j'ai l'impression que c'est moi qui fais tout un travail de restitution et ça ne me va pas, quoi, c'est à dire, je sens que là, je m'éloigne... et il s'éloigne en même temps, tu vois... Je ne l'ai plus là, je ne le sens plus... Et donc malgré tout je continue, ... donc je lui demande, rappelle-toi ce qu'on a dit ce que toi tu étais en train de faire à ce moment là, et c'est toujours le même système, barrage !, "toi"... Et si tu veux, je continue parce je crois qu'il fallait... A nouveau, je ramène sur "Tu as validé, qu'ont fait les élèves ?" etc. Et, bon, c'est moi qui continue à tirer, à poser les questions, à rebondir sur les moments qu'on avait fait émerger pendant l'entretien ... Et puis ça se clôt très vite de ma part sur un listing, parce que je vois que je ne peux plus arriver autrement, quoi, il n'est plus impliqué, quoi, et moi je m'implique trop, et lui ne s'implique pas...*

Je recherche le critère de fin de stratégie (qui signifie l'abandon du but) :

118. N - Qu'est-ce qui fait que tu t'arrêtes à ce moment là ? Comment tu sais que c'est le moment de t'arrêter ?

*119. MD - (silence 6 secondes) Parce que je suis à bout de souffle. C'est à dire vraiment je me sens à bout de souffle quoi, à bout de souffle, à bout de... à bout de forces peut-être aussi, parce que j'ai l'impression que plus je tire, plus il y a de résistance, plus je veux le centrer sur son action à lui, moins j'ai de répondant, donc je me dis je ne peux plus là, donc moi je ne peux plus, donc je liste....*

Je relance sur l'action :

120. N - "Moi, je ne peux plus, ...donc je liste" et concrètement ?

*123. MD - Je reprends ce qu'on a vu en évocation différée de l'entretien, les points force qu'on avait pris en compte... et alors lui pendant ce temps là, il note! Et moi je me dis mais... attends... il note ... mais il a déjà pris en notes ça !!! Puisqu'il notait pendant l'entretien... Et donc je me dis, mais à quoi ça a servi ??? ça, ç'a été un moment... Je le vois en train d'écrire et je me dis, mais tout ça on l'a déjà abordé en entretien, alors pourquoi écrit-il, quoi ? Je sais plus, là, là, je*

*me dis, c'est pas possible, quoi !... Et à ce moment, Frédérique a dit "Bon, alors maintenant... elle reprend le relais, et là, elle lit point par point... et puis à un moment donné elle dit, "bon bah on ne va pas tourner autour du pot", et moi je me dis effectivement, est-ce que je n'ai pas tourné autour du pot...?*

Je relance sur le sens du vécu de ce second moment :

126. N - D'accord. OK. Bien... On revient juste... Pas sur le moment, mais sur : qu'est-ce que ça signifie pour toi cette impression là ? Donc cette impression qu'il ne te donne rien, que c'est toi qui donne tout... Que tu as l'impression de tirer, tirer les vers du nez, tirer la chaîne, tu as employé plusieurs expressions, et tu as dit aussi "je fais pression" je crois, donc tu le sens comment, si tu peux en parler un peu plus en termes de ressenti, par rapport à ça ?

*127. MD - Bah, physiquement, déjà, je suis... je suis comme ça (Marie-Do se penche en avant) je suis comme en position d'aller chercher, déjà physiquement, hein, moi je le revois, je suis en avant, tu vois, déjà, ça a un côté hein, pas confortable même, je veux dire, parce que les visages sont très rapprochés des tables, donc on est en diagonale et je suis là, quoi, c'est moi qui à la limite, l'image qui me vient maintenant c'est l'image d'une occupation de terrain de foot, quoi, je suis en position offensive quoi, tu vois, et ça, c'est une position, c'est vraiment très... c'est vraiment physiquement très progressif, et cette occupation là, je n'ai pas l'impression que lui, je ne dis pas qu'il a un mouvement de recul, mais il ne vient pas, quoi, hein, sur le terrain, quoi, il ne vient pas. Déjà lui physiquement, moi physiquement je suis comme ça, lui, il se tortille par moments, il est probablement mal assis, mais je vois bien qu'il est mal à l'aise... mais il ne vient pas sur le terrain...*

128. N - et donc quand tu prends un peu de recul bon après avoir verbalisé tout ça, donc, qu'est-ce que tu crois donc par rapport à ça ?

*129. MD - Je crois que j'ai occupé son terrain, mais ce n'est pas mon rôle quoi... Le point que j'en fait, après, c'est qu'en fait, c'est pas porteur ça, du tout... Et en plus ça ne correspond pas du tout à ma... à ce à quoi je crois dans les situations de classe, quoi, pas du tout. Donc je me sens trop là, quoi.*

## 2.3. De la situation-problème à la situation-ressource

On voit apparaître très clairement dans cet "arrêt sur image" sur le second moment que j'ai choisi d'approfondir, les deux facettes du vécu :

- le vécu émotionnel auquel correspondent un certain nombre de verbalisations portant à la fois sur ce ressenti (*c'était violent* ), et sur les représentations et les valeurs sous-jacentes (*ce n'est pas mon rôle* )

- le vécu de l'action qui apparaît avec la mise en évidence des stratégies et la sollicitation d'une explicitation du "comment tu as fait, là, quand tu as agi de telle sorte que tu n'as pas atteint ton but ?"

Je fais le choix de travailler exclusivement sur le comment des stratégies du sujet, à partir de l'explicitation du vécu de l'action : le vécu affectif est entendu, pris en compte et mis en mot, mais le recadrage va s'opérer à partir d'une comparaison avec la manière dont Marie-Do fonctionne dans une situation de réussite professionnelle.

Comment ce travail de contraste va-t-il se mettre en place ? Marie-Do exprime en 117 la croyance qui la pousse à maintenir la même stratégie : "*je continue parce que je crois qu'il fallait*", et par rapport à son objectif de formation, réitère indéfiniment le même moyen manifestement inadapté. La question est donc bien : par rapport à son but, comment aider Marie-Do à envisager d'autres moyens d'action possibles ?

- D'une part elle donne elle-même une traduction sensorielle de la signification de sa manière de faire : elle occupe le terrain, elle seule est active, plus elle avance, plus le stagiaire recule, etc. La métaphore spatiale permet de formuler l'hypothèse d'une question sous-jacente du type : Quelle est ma place dans l'entretien et par conséquent, quelle est sa place à lui, le stagiaire ?

- D'autre part, Marie Do amène d'elle-même la suggestion du lieu où il conviendrait d'aller chercher une situation ressource : "*ça ne correspond pas du tout ... à ce à quoi je crois dans les situations de classe*". Les contextes sont comparables : dans les deux cas, il s'agit de pédagogie, c'est à dire de trouver les moyens d'aider l'autre à apprendre. Je vais donc proposer à Marie-Do l'exploration d'une

situation-ressource permettant d'envisager un transfert de compétence pédagogique d'un contexte familier, celui de la classe, où Marie-Do est parfaitement à l'aise depuis de nombreuses années, à un contexte plus difficile, celui de la formation d'adultes, où son expérience est beaucoup plus récente.

# 3. Cadre de contraste, recadrage, transfert de compétence

## 3.1. Exploration d'un contre-exemple : la situation-ressource

J'ai le sentiment d'avoir une description suffisamment précise de la situation problème, et je sollicite l'explicitation d'une situation ressource dans le champ que Marie-Do vient très spontanément d'indiquer d'elle-même : celui de sa pratique d'enseignante, concernant son rapport aux élèves dans sa classe. Elle en parle d'abord de manière générale, et elle met en place d'elle-même une première comparaison entre situation-ressource et situation-problème :

> *133. MD - "Quand je suis en situation de classe, en fait, j'aime bien avoir ce côté "angle ouvert"* (Marie-Do a un geste (1), bras écartés*)... c'est à dire ... je prends le temps de les regarder, ... en même temps, je suis là, présente, et... les relances, je sais les faire, mais je les associe, ... il y a un côté très mutuel, très échange... Je pense à des mises en commun par exemple, parce que là finalement (là, dans l'entretien avec S.), ce que je voulais faire, c'était mettre à nouveau en commun des points-force qu'on avait abordés pendant l'entretien... Je suis présente, certes, dans les situations de classe... mais il y a beaucoup d'interactivité. Moi j'ai cette attitude (avec les élèves) de... je prends le temps de les observer, je prends le temps de leur laisser cet espace de parole... Et là, je n'ai pas eu cette impression. Tu vois, si je fais la comparaison, j'ai eu l'impression comme d'occuper le terrain petit à petit... et lui déjà il avait déjà des problèmes pour savoir où je voulais en venir exactement et, il n'était pas sur le même terrain que moi, c'est possible, alors là, la seule alternative que je lui laissais, c'est vraiment de rentrer au vestiaire, quoi ! Alors que je n'ai pas cette attitude comme ça avec les mômes."*

Je demande ensuite à Marie-Do de choisir un exemple spécifié de moment en situation de classe et Marie-Do me parle du temps de synthèse d'une séquence de mathématiques récente.

> 134. N - Alors, est-ce que tu veux bien qu'on s'arrête sur cette attitude que tu as en classe, à angle ouvert *(je refais le même geste (1) que Marie-Do)*, où il y a une interactivité ? (...)
>
> *135. MD ... (silence)*
>
> 136. N - Et est-ce que tu pourrais prendre le temps de laisser venir une situation de mise en commun dans une classe...
>
> *137. MD - ... Oui... Il y en a une, vraiment que j'ai trouvée très forte... Une, où vraiment je pensais que les choses allaient se passer de façon très... comme je les avais prévues.*

Marie-Do décrit longuement la séquence qui prend place dans une progression sur l'approche de la multiplication à partir de quadrillages. Dans cette situation, en raison d'une maladresse de consigne de la part de Marie-Do, les élèves se heurtent à une impossibilité de résoudre le problème posé, tous les groupes trouvent des résultats différents. Au cours du récit, Marie-Do introduit à nouveau des gestes signifiants indicateurs d'éléments préréfléchis importants :

> *139. MD - Alors là je me dis, bon, la mise en commun ça va être très très difficile, (rire) parce qu'en fait il y a six équipes, ... aucune ne trouve le même résultat déjà, parce qu'ils ont utilisé des techniques qu'ils ne maîtrisent pas donc je suis, au moment de la mise en commun, en train de leur demander, voilà, et pour moi, tu vois, ça c'est l'expression d'un angle ouvert* (geste (1) à nouveau - '"Entonnoir à l'envers" - Geste des deux bras avec les mains décrivant une ouverture partant du niveau du sternum pour dessiner un angle ouvert vers l'extérieur.)*, tous les travaux d'équipe sont affichés, et on prend le temps de les prendre en compte, on les analyse...*
>
> 140. N - Et toi, qu'est-ce que tu fais ?
>
> *141. MD - Moi, pendant ce temps-là, je suis derrière. Je ne suis même pas devant le tableau, tu vois je suis en position vraiment de retrait* (geste (2) - Balancement du buste en arrière - mains levées perpendiculairement au poignet, paumes vers l'avant) *je les observe, je les entends parler*

*entre eux...*

142. N - Donc "on les analyse" c'est les élèves qui les analysent ?...

*143. MD - Complètement, je leur laisse un temps de prise d'information, si tu veux, et de mise en relation, et puis de prise en compte de remarques,... Donc ça rebondit tout le temps comme ça. Et donc là on cherche ensemble* (geste 3 - Bras ouverts devant, arrondis, mains fermant les 3/4 de cercle, mains proches mais ne se touchant pas, paumes droites vers Marie-Do, pouces droits levés. *)* ...

Pour faire préciser qui est "on" et solliciter une expression en première personne, je relance sur l'action du sujet :

146. N - Quand vous cherchez ensemble qu'est-ce que tu fais ?

*147. MD - Qu'est-ce que je fais à ce moment là ? Je suis face aux élèves qui fonctionnent en groupe, et face au tableau, et lorsqu'un élève prend la parole, je montre, pour que tout le monde soit au clair, il parle de tel affichage (...)(151) Et ensuite... ils me disent "mais ça, on sait pas le calculer, ça"... Et je rebondis là-dessus en disant mais alors est-ce qu'on ne pourrait pas trouver quelque chose qu'on sait faire ?*

152. N - Tu rebondis avec une question

*153. MD - Je rebondis avec une question... Est-ce qu'on ne pourrait pas trouver bon, une solution pour justement... ? Et en rebondissant petit à petit, et puis vraiment, en mettant en relation aussi avec ce qui s'était passé à la séance d'avant, ... les enfants en arrivent un petit peu mieux à aller au bout de la tâche (...) et moi j'en arrive à conclure ma séquence, une fois qu'on s'est mis d'accord, et qu'on a bien vu qu'effectivement il y a des choses qu'on ne maîtrisait pas mais que quand même dans ma consigne, je le verbalise clairement, dans ma consigne, ils ont fait ce que je leur ai demandé, [ parce que la consigne était ambiguë} et que bon, effectivement je les ai précipités là-dedans, quoi !... Voilà... On conclut, on fait ce ramassage comme ça...* (geste 3 - bras arrondis, et geste 4 - Les mains se rejoignent et les doigts se croisent et il y a un mouvement deux ou trois fois pour montrer la mise en coïncidence - mains jointes, doigts croisés )

Je sollicite alors de Marie-Do qu'elle synthétise en un enchaînement condensé de représentations ce moment de compétence professionnelle, cette stratégie performante de communication avec ses élèves. Je lui demande de refaire chacun des gestes (1), (2), (3) et (4), qui sont apparus de manière préréfléchie, et j'induis cette reproduction en les reprenant moi-même avec un accompagnement verbal et en suivant systématiquement Marie-Do dans les étapes de sa gestualisation. Le décryptage de ces gestes, leur sens précis tel que je le restitue ici en caractères gras ne sera formulé par Marie-Do, à ma demande, qu'au cours de l'entretien de Juin (T5 - description et sens des gestes ). Au cours du travail en T4, je me contente de les souligner et de les reprendre non-verbalement, avec un sens exprimé de façon minimale :

156. N - ... donc si tu reprends, comment tu te représentes cette situation où tu as été compétente, qui te semble réussie en tout cas, donc comment tu pourrais le formaliser, tu as cette... (je refais le geste (1), les deux bras en angle ouvert, dont Marie-Do donnera en juin la signification suivante : position d'accueil, d'écoute, de disponibilité.)

*157. MD - Il y a ça (1) il y a ça (2) aussi, là*

158. N - "Quand je suis en retrait" ?... (geste 2 - recul du buste signifiant : Observation pour moi adulte de la classe - Prise de recul, observation, voir comment ils fonctionnent)

*159. MD - Voilà. Puis il y a à un moment donné ça* (geste 3 - bras arrondis devant)

Le sens du geste (3) est : On travaille ensemble. "Je suis là dans le groupe, on travaille ensemble, on est en convergence, je prends en considération leurs remarques.", et aussi : "être avec eux, les accompagner dans leurs travaux".

159 (suite) MD - ... et puis il y a *(geste 4 les deux mains se rejoignent et les doigts de croisent)*

160. N - Et ça (4), c'est quoi ?

161. MD - Et ça c'est, euh, ça, c'est le point complet, quoi... Ce dont je parlais tout à l'heure... Voilà. *(geste 4 - les mains se joignent, les doigts se croisent)* C'est le point complet, quoi, c'est

le nirvana, c'est le point G ! (rires) Je ne sais pas expliquer ça... C'est le moment où on a l'impression que ça y est... Et ça, c'est une connivence très forte".

Durant l'entretien (T5) de juin, quelques mois après la séance d'analyse de pratiques, Marie-Do précise à propos du geste (4) : Le point complet - "Entrée en convergence avec le groupe. On est en train de parler de la même chose. On est arrivés à un résultat complet. On a l'impression que ça y est."

Après ce travail de recueil d'informations sur les éléments essentiels de la stratégie de réussite, l'intervention peut viser un recadrage en invitant la personne à effectuer d'elle-même le travail de comparaison, à modifier en conséquence son regard porté sur la situation-problème et à envisager d'autres manières d'agir dans une situation similaire.

## 3.2. Intervention, recadrage, transfert de compétence

L'accompagnement du travail de changement va se faire essentiellement avec une reprise des éléments verbaux et non verbaux de la situation de compétence, pour amener Marie-Do à effectuer d'elle-même un recadrage de la situation-problème :

166. N - D'accord. Dernier temps, si tu veux bien, tu restes là..., tu es bien dans cette situation de réussite si importante pour toi où tu mesures **cette connivence, cette interaction, cette ouverture** (geste 1- angle ouvert), **le fait que tu es capable de te mettre en retrait** (geste 2), **de prendre tout ce que t'amènent les enfants** (gestes 3 et 4), et de garder... de montrer ton statut d'adulte en leur renvoyant que tu sais reconnaître une erreur ... Donc si tu restes là et que tu prends le temps de regarder Marie-Do, là, dans la situation où elle était tout à l'heure... Donc tu prends tout le temps, tu avais déjà commencé à comparer tout à l'heure... Et donc, depuis cette situation où tu es si compétente, et où il y a cette connivence et tout ce que tu sais faire en tant qu'enseignante expérimentée... Et que tu penses à Marie-Do en difficulté face à un stagiaire... Tu prends le temps de trouver ce que tu lui dirais...

Marie-Do peut alors se décentrer, prendre du recul, et réenvisager la situation-problème en ayant en tête la manière dont elle fonctionne en position de compétence :

*167. MD* - (silence dix secondes) *Ce que je pourrais lui dire, c'est qu'elle a fonctionné en angle fermé, quoi... C'est à dire que... Elle... tout à l'heure je parlais d'occupation, mais c'était à sens unique. Et ça je crois que... il n'y avait pas de latitude, quoi... Je ne prenais pas d'altitude ou de latitude... C'est à dire je ne... **je m'impliquais trop, à la limite, trop**. Eh bien physiquement, à cette Marie-Do là, je lui dirais, "tu vois, quand tu étais complètement penchée sur lui, je veux dire, c'est hyper maternel, quoi, arrête un peu, arrête un peu ce truc là ! (rire). C'est à dire que, quand tu es avec des mômes, tu n'as pas cette attitude là... Et là, finalement, à occuper le terrain comme ça, je veux dire, franchement je ne peux pas vraiment dire que lui ait pu se... peut-être que j'ai pas été vraiment, "metteuse à l'aise", hein, c'est le moins qu'on puisse dire, quoi. J'ai occupé le terrain un maximum, à cette Marie-Do là, je lui dirais ça, tu vois. Je lui dirais, là vraiment tu... L'angle fermé pour moi c'est cette position, tu vois, ramassée offensive, genre football américain, "bon faut y aller quoi" je veux dire, il faut y aller parce que ça urge et... bon petit à petit je vois que ça ne marche pas, que ça ne colle pas, que ça n'avance pas, et plus ça colle pas, plus ça n'avance pas, plus les silences qu'il a sont des indicateurs pour moi de...(soupir)...de ...whoufff... enfin bon, c'est dur, donc je me dis bon effectivement, là je suis vraiment euh... en position fermée, quoi...*

168. N - Tu vas être amenée à le revoir ?

*169. MD - Oui, probablement...*

170. N - Je te propose de te projeter dans... la prochaine fois où tu vas le voir...*(silence 5 secondes)*... Comment ça se passe ?

*171. MD - (silence douze secondes) Je crois qu'il faudra...* (silence six secondes*) que j'arrive à me positionner, moi, pour lui laisser l'impression... la possibilité d'avoir un espace... là, sur le plan de l'occupation spatiale, je vois que... **que je lui garantisse un espace à lui, déjà...** Parce que je ne vois pas comment... je pourrais retomber là-dedans à nouveau, quoi, dans cette attitude très... donc il ne faut pas... j'ai l'impression que c'est... en premier c'est ça**, il faut que j'établisse un contrat de communication positionnel**, quoi, sur la position déjà, parce que là j'ai l'impression que j'ai loupé quelque chose. Déjà, je crois... je crois personnellement que les*

*"oui oui oui" de la fin, là, c'était vraiment, "j'en peux plus, tu me lâches", quoi... Donc il ne faut pas. Il faut que j'évite impérativement ces "oui oui oui" de guerre lasse, quoi, tu vois ? Donc ça je pense que déjà il faut que je veille à ça, parce que...*

172. N - D'accord... Comment tu pourrais faire pour lui garder un espace à lui ?

*173. MD - Bon, là j'ai abordé la position qu'on pourrait avoir l'un à l'égard de l'autre... en l'ayant moi personnellement, quoi, et puis aussi... **lui laisser vraiment une part importante de restitution de son vécu**, quoi. Ce qu'il a vécu vraiment pendant la séquence. Déjà pour moi, relever des indicateurs pertinents sur ses avancées, éventuellement, quoi. Tu vois... Il faut lui laisser cette part, quoi...*

En contrastant cette position d'expertise avec sa difficulté face au stagiaire, Marie-Do prend donc clairement conscience de différentes facettes de la situation- problème, qu'elle résumera ainsi en juin :

* *La connivence*

" Avec les élèves, c'est une connivence très forte. Et là, m'est apparu le fait que le moment de connivence, je ne l'avais pas avec cette personne..."

* *La position*

"Le fait d'être carrément en angle fermé physiquement, ramassée vers lui ... quand je suis devant lui et que je me penche de plus en plus, vraiment, ce côté en diagonale où je vais chercher l'information que je veux lui tirer, que je veux lui soutirer... J'ai tendance à être trop partie prenante. Je ne prends pas suffisamment ce recul..."

* *le manque d'espace*

"Je pense que... la liberté de mouvement... déjà pour se mouvoir, on était très coincés... Quand tu es coincé contre une table, comment veux-tu qu'il puisse être à l'aise ?"...

* *l'attitude d'accueil*

"Ne plus avoir peur, ne pas craindre ces moments de silence et les respecter"

Avec le recul, Marie-Do dira de l'effet à moyen terme de ce travail en analyse de pratiques sur ses entretiens avec des stagiaires : " Je fais attention maintenant à ça, parce que j'ai tendance à être trop présente... Ne pas aller trop en position penchée vers eux c'est aussi... garantir un espace de communication... D'ailleurs, l'espace de communication de l'autre c'est aussi ton espace d'écoute, et c'est son espace à lui de l'écoute qu'il va avoir de toi"...

La description de la situation-ressource et le recadrage de la situation-problème à travers un travail de comparaison ont ainsi permis à Marie-Do de construire d'elle-même des hypothèses de remédiation.

## 3.3. Commentaire sur le mode d'intervention

### *3.3.1. La reprise des gestes*

L'attitude d'écoute très spécifique qu'induit la démarche de l'EdE relève d'un suivi pas à pas du vécu de l'autre qui implique une mise entre parenthèses des projections ou interprétations de la part de l'intervieweur. Si des indices d'implicitations sont pointés dans le récit, ils sont uniquement le support de relances qui visent à une explicitation par le sujet lui-même du préréfléchi qui se trouve derrière les mots ou les gestes. Le non-verbal étant un lieu privilégié d'expression du non-conscient, il me paraît en effet aussi important (sinon plus) de reprendre un à un les gestes signifiants qui ponctuent le discours, que de reprendre exactement les termes du sujet pour faire approfondir le vécu qui est dessous.

Les gestes sont le plus souvent indicateurs d'éléments décisifs de l'expérience subjective, et ils apparaissent de manière préréfléchie, sans que le sujet ait conscience de les avoir effectués. J'utilise l'expression "geste signifiant" pour désigner des gestes symboliques qui "condensent" beaucoup de sens implicite, d'où l'importance d'un questionnement qui accompagne la reprise du geste. P. Vermersch[203] a établi une typologie des gestes signifiants permettant entre autres de distinguer les gestes mimes de l'action des gestes métaphoriques. La reprise des gestes, soulignée par une question, me semble avoir une importance décisive en entretien d'explicitation. En ce qui concerne le repérage

---

203 Vermersch P., « Questionner à partir des gestes de l'interviewé, *Bulletin du Grex, novembre 1993*

des "moments importants", j'ai coutume de dire que s'il n'y a qu'un seul geste, c'est le bon. Ces remarques impliquent que dans la formation à l'EdE, l'apprentissage du repérage des éléments non-verbaux s'avère essentiel, tant pour la vérification de la position de parole incarnée que pour l'indication des lieux de relance possibles.

La reprise des gestes a pour objectifs :

- d'accompagner l'autre au plan non-verbal, ce qui renforce l'attitude d'écoute et le contrat de communication

- de mettre à jour, rendre possible l'explicitation d'éléments préréfléchis dont la présence est indiquée par des éléments non-verbaux, ici les gestes.

Il est important de souligner que non seulement le sujet n'est pas gêné par la reprise des gestes, mais que cela représente un accompagnement puissant et une aide décisive à l'explicitation. Il faut veiller à ne reprendre que les gestes de l'autre (et à les reprendre exactement, toute modification pouvant être cause d'inconfort pour le sujet), à ne pas introduire ses propres gestes dans la communication, à ne pas singer mais à reprendre les gestes de l'autre après coup, accompagnés d'une verbalisation en écho ou d'une question ouverte.

Par ailleurs, en ce qui concerne des gestes indicateurs de ressources du sujet, la prise de conscience et la reproduction volontaire par le sujet de ses propres gestes, accompagnés des mots qui en expriment le sens, correspond à un processus d'appropriation de compétences dont le sujet disposait de manière préréfléchie et qui deviennent disponibles et réitérables. La mise en gestes et la mise en mots rendent les ressources disponibles à tout moment pour le sujet qui en a pris conscience. Quand un savoir-faire implicite est passé au plan de la représentation, quand il a été gestualisé et verbalisé, le sujet dispose d'un signe réutilisable dans d'autres contextes. L'expérience devient ainsi non seulement transférable, mais aussi transmissible, communicable à autrui. Mettre en mots et faire passer les gestes du plan préréfléchi au plan conscient, c'est faire cadeau au sujet de ses propres ressources. Il s'agit alors d'aider l'autre non seulement à mettre à jour, mais aussi à mémoriser dans son corps et dans ses mots ce qui est, en représentation, l'expression profonde d'une facette de la positivité de son inconscient. Cueillir les gestes et les doter de sens...

### *3.3.2. Le travail sur les stratégies : Intervention, recadrage, transfert*

L'exemple qui a été développé montre qu'un travail sur les stratégies rend possible un recadrage d'une situation-problème à partir d'une intervention portant exclusivement sur l'explicitation de l'action, même si le recueil d'informations a laissé un temps important d'expression des affects liés à la situation. Dans le cas de Marie-Do, le cadre de contraste permet de pointer très vite, par la mise à jour gestualisée de la stratégie de compétence, ce qui faisait obstacle à un déroulement satisfaisant de l'entretien de formation. Ceci rend possible un transfert de compétences d'une situation maîtrisée vers une situation plus difficile. Si l'on reprend les termes de la comparaison, on peut voir clairement ce qui peut se transférer d'une situation à l'autre : *garantir un espace de communication*.

Avec les élèves, Marie-Do fonctionne "à angle ouvert". Elle donne la parole aux élèves. En tant que formatrice, elle n'a pas su dans la situation de référence prendre le temps de l'écoute et laisser le temps de la parole, l'évaluation des problèmes rencontrés par le stagiaire venant interférer avec la possibilité de mettre en place une attitude d'accueil et de disponibilité. Par ailleurs, ce que Marie-Do reproche au stagiaire : "Il ne prend pas le temps de savoir si les élèves ont compris la consigne" pourrait lui être retourné... En effet, a-t-elle su prendre le temps de savoir si le stagiaire avait compris ce qu'on lui demandait ? Prise de conscience au seuil de laquelle elle est peut-être dans ce moment où elle se dit "nous ne sommes pas sur la même longueur d'ondes, est-ce qu'on parle de la même chose, quelles sont ses représentations à lui ?"... Prise de conscience trop impromptue pour qu'elle s'opérationnalise en changement de stratégie...

Chez les maîtres formateurs débutants, leur expérience de maîtres experts constitue une mine de ressources : comme j'ai pu le constater, les compétences acquises dans la classe peuvent souvent se transférer aux situations nouvelles rencontrées en tant que formateurs, y compris dans les pratiques tutorales et les entretiens de formation. Les enseignants qui deviennent conseillers pédagogiques ont à la fois à éviter de régresser face à leurs stagiaires dans une pédagogie de type transmissif (je conseille, je dis, alors que j'ai avec les élèves une approche constructiviste des apprentissages), et à opérer un

changement de centration, le stagiaire devenant celui qui doit être écouté, celui sur qui se fait le pari d'éducabilité, même si les élèves demeurent la finalité de l'ensemble de l'action de formation. Ce transfert est donc une condition nécessaire, mais non suffisante, de la formation des maîtres-formateurs : il y a d'autres processus à mettre en œuvre, et d'autres compétences à apprendre, relevant spécifiquement de la pédagogie des adultes, et du travail en relation duelle[204].

L'idée selon laquelle des compétences déjà existantes au plan préréfléchi de l'action peuvent être mises en mots et tranférées pour étayer des apprentissages nouveaux est peut-être une manière féconde de renouveler certains aspects de la problématique de la formation.

## En conclusion

A partir de la positivité d'une intention, ce sont souvent les moyens utilisés pour atteindre le but qui s'avèrent inadéquats : ceci donne tout son sens à des recherches sur le transfert de compétences, à partir d'un travail d'explicitation sur les aspects préréfléchis du « comment » de l'action. Lorsqu'une difficulté est évoquée, la sollicitation systématique de situations-ressource propres à la personne à travers la recherche de contre-exemples, permet au sujet lui-même de comparer et de contraster ses stratégies en situation de réussite et en situation-problème, de changer de point de vue sur ce qui a été vécu comme un échec, d'opérer des recadrages et de repérer les points sur lesquels peuvent s'opérer des transferts.

Dans le travail d'analyse de pratiques qui a été effectué avec Marie-Do, on peut distinguer :

- les temps d'entretiens d'explicitation qui permettent à la fois un recueil d'informations et une aide à la prise de conscience, par la mise en mots de stratégies et de modes de fonctionnement préréfléchis qui pourront ensuite être travaillés ;

- les processus de décentration, de mise à distance et de remise en perspective qui peuvent être obtenus, soit par les regards pluriels des membres du groupe, soit par la construction d'un cadre de travail pour le sujet lui-même (ici le cadre de comparaison) ;

- l'accompagnement du recadrage de la situation-problème par la reprise des mots et des gestes de la situation-ressource.

L'intervention articule ici l'élucidation du vécu de l'action et la mise en place d'une aide au changement. Au-delà du recueil d'information, mon rôle a donc consisté à *créer les conditions* qui ont permis à Marie-Do d'opérer *d'elle-même* le recadrage de la situation-problème, de chercher et de trouver des anticipations de solutions possibles. Il s'agit avant tout d'aider l'autre à prendre conscience de son propre fonctionnement. Par définition, c'est le sujet qui sait, et l'intervention consiste avant tout à écouter et à accompagner.

L'utilisation de l'entretien d'explicitation m'a permis spécifiquement :

- d'éliminer les digressions de l'ordre des généralités ou des rationalisations a posteriori pour cibler un exemple particulier, un moment spécifié, un contexte singulier, en privilégiant la description du vécu de l'action à travers la recherche des prises d'information et des opérations d'effectuation ;

- de mettre à jour la stratégie utilisée par Marie-Do dans son interaction avec le stagiaire, stratégie qui se solde par un double échec : le but immédiat de l'action (faire dire à l'autre ce qu'elle attend qu'il dise) n'est pas atteint ; par ailleurs, au-delà du « comment faire ? », l'insatisfaction et le malaise de Marie-Do relève de l'enjeu sous-jacent en termes d'identité professionnelle (vérifier que j'ai bien rempli mon rôle de formatrice).

- de permettre un travail sur les émotions à partir d'une entrée par l'action. La question posée à Marie-Do est, en quelque sorte : « comment fais-tu, face à ton stagiaire, pour échouer et te sentir aussi

---

[204] Faingold N. (1993). Décentration et prise de conscience. Thèse de doctorat. Université ParisX.
Faingold N. (1996a). Du stagiaire à l'expert. Construire les compétences professionnelles. in Paquay L. et al., *Former des enseignants professionnels* (Bruxelles : De Boeck).
Faingold N. (1996b). Explicitation de pratiques tutorales et formation de formateurs. *Recherche et Formation n° 22*.

mal ? » et « comment fais-tu, avec tes élèves, pour être dans cette aisance interactionnelle ? ». Le recadrage s'effectue bien ici par la prise de conscience d'un transfert possible de la manière de faire avec le groupe classe, à la manière de faire avec le stagiaire.

En analyse de pratiques professionnelles, ce type d'intervention ouvre de nombreuses possibilités pour travailler les émotions, non pas directement, ce qui serait le propre d'un cadre thérapeutique, mais par le biais des stratégies et des manières de faire. Cette approche offre à la personne un moyen très sécurisant de repérer et de mieux gérer un certain nombre de difficultés relevant, soit d'une acquisition de compétences nouvelles, soit d'un changement d'attitude ou de positionnement, soit, plus profondément encore, de la construction de l'identité professionnelle.