

L'entretien d'explicitation :

"Chapeau !"

(Article à paraître dans un numéro spécial des Cahiers Binet Simon sur les techniques d'entretien, avec une introduction rédigée par JP Gaté, ("En quoi et en quel sens le concept de métacognition concerne chacune des trois approches retenues ?"), ses enjeux, l'esprit de dialogue et de coopération qui a animé notre manière de travailler et la grille d'analyse qui permettra la comparaison des trois entretiens. Il sera avec deux autres articles du même type qui présenteront "le dialogue pédagogique" par Huguette Le Poul, "l'entretien critique" par Michel Perraud. Ces trois descriptifs tous construits autour d'un exemple d'entretien et avec (grosso modo) les mêmes rubriques que celles que j'ai adoptées, seront suivis d'une seconde partie (par Sylvie Murzeau) qui dégagera les similitudes et les différences à partir de la grille annoncée au début (Cadre de référence, objet, finalités, procédures méthodologiques, attitudes pédagogiques).

Armelle Balas-Chanel¹

L'approche métacognitive développée par les techniques d'explicitation, par nature métacognitives dans la mesure où elles visent la prise de conscience de sa propre cognition, peut être abordée par plusieurs entrées. En effet, ces techniques ne sont pas spécifiques à la pédagogie. Elles visent toujours l'explicitation c'est à dire la mise en mots, après coup, du déroulement de sa propre action. Mais, en dehors d'entretiens d'explicitation destinés à accompagner les élèves dans leur apprentissage et dans la construction d'outils métacognitifs, l'entretien d'explicitation développé par Pierre Vermersch² est utilisé dans plusieurs cadres : la recherche, le "caoching", l'analyse ergonomique ou l'analyse d'activités professionnelles à des fins de conception de référentiels de compétences, par exemple. Pour rester dans le cadre de ce dossier, on n'abordera ici que sa dimension pédagogique.³

Avant de présenter un exemple d'entretien d'explicitation à visée pédagogique, une première partie précisera les finalités de l'entretien d'explicitation en général et celles de l'entretien d'explicitation à visée métacognitive en particulier en distinguant les différents "bénéficiaires". Une deuxième partie analysera l'objet de ce type d'entretien et élargira aux différents objets pouvant être "questionnés" par les techniques d'explicitation dans un but pédagogique. Une troisième partie soulignera les conditions nécessaires à la mise en œuvre de ce type d'entretien et en particulier les attitudes pédagogiques appropriées. Une quatrième partie décrira les techniques utilisées dans l'entretien présenté et plus largement dans les entretiens d'explicitation. On soulignera ici en quoi ce questionnement recueille des informations rarement recueillies et comment, si la prise de conscience n'y suffit pas, une remédiation peut compléter le travail effectué pour aider l'élève à mieux apprendre grâce à l'explicitation.

I. Finalités de l'entretien d'explicitation

Piaget, en étudiant la prise de conscience⁴, a montré le primat de l'action sur la conscience c'est à dire que le sujet peut réaliser une activité sans savoir ce qu'il a fait pour y parvenir (que cette activité ait abouti à un résultat concluant ou à un échec). En nous donnant une descrip-

¹ Armelle Balas-Chanel est docteur en sciences de l'éducation. Elle est formatrice à l'IUFM de Grenoble, formatrice d'adultes et consultante en entreprises, elle travaille sur les questions liées à l'explicitation au sein du GREX (Groupe de recherche sur l'explicitation, réuni autour de Pierre Vermersch, chargé de recherche au CNRS)

² P. Vermersch (1994) *L'entretien d'explicitation en formation initiale et en formation continue*, ESF

³ Pour en savoir plus, on peut se référer à *Pratiques de l'entretien d'explicitation*, sous la direction de P. Vermersch et M. Maurel, (1994) dans la collection ESF. Voir aussi A. Balas (1998), *La prise de conscience de sa manière d'apprendre : de la métacognition implicite à la métacognition explicite*. On peut également consulter le site de GREX (Groupe de recherche à l'explicitation) www.grex.net.

⁴ Piaget, (1974) *La prise de conscience et Réussir et comprendre*, PUF

tion détaillée de la construction de l'intelligence, en termes de connaissances et de structures cognitives, les travaux de Piaget éclairent notre compréhension de ce que peut être la prise de conscience des démarches d'apprentissage. Mais la conceptualisation par le sujet de son action n'est pas automatique et l'entretien d'explicitation a pour but d'accompagner le sujet dans cette prise de conscience, dans quelque domaine que ce soit. Il s'agit de passer d'un plan implicite, c'est à dire pré-réfléchi à un plan explicite, c'est à dire réfléchi pour connaître les démarches précises et individuelles pour agir, apprendre, comprendre, résoudre, effectuer une tâche professionnelles.

Cette explicitation peut viser plusieurs objectifs dont l'atteinte est validée par différents critères. Le premier objectif peut, on l'a vu, concerner la recherche. Le chercheur qui étudie des activités mentales comme l'attention ou la mémorisation peut utiliser les techniques d'explicitation. Le critère de fin correspond alors au remplissement de ses attentes en matières d'éléments descriptifs de ces gestes. Le deuxième objectif concerne plus directement le pédagogue qui cherche à comprendre le résultat auquel est arrivé un élève : comment ce dernier a-t-il pu produire un tel résultat, quelle est sa logique ? Le critère de fin de ce type d'entretien correspond au moment où l'enseignant comprend ce qui fait la réussite ou l'erreur de l'apprenant. Dans ces deux premiers cas, le critère de fin appartient à l'intervieweur. Le troisième objectif, comme le suivant concerne l'interviewé (l'apprenant, dans le contexte d'un entretien à visée pédagogique). Le but est que celui-ci s'auto-informe, qu'il devienne conscient de ses démarches pour réussir ou pour échouer. En effet, ce n'est pas parce qu'il a agi qu'il sait comment il a agi, de plus cette prise de conscience de sa manière d'agir peut mettre à jour les buts et sous-buts, parfois implicites, de son action ainsi que les connaissances théoriques ou pratiques qui guident son action. Autrement dit, l'interviewé peut prendre conscience de plusieurs éléments constitutifs de la cognition : ce qu'il sait, ce qu'il sait faire, comment il le sait, comment il fait quand il sait le faire, comment il fait pour savoir qu'il le sait ou qu'il le fait. Cette prise de conscience accompagnée par le pédagogue est le point de départ d'une remédiation durant laquelle l'enseignant peut renforcer la prise de conscience, favoriser l'acquisition de connaissances manquantes, guider vers l'élaboration de nouvelles manières d'agir ou d'apprendre, C'est alors la réaction de l'interviewé ("j'ai compris") qui indique à l'intervieweur que l'objectif de prise de conscience est atteint. Le quatrième et dernier objectif de l'entretien d'explicitation est de permettre à l'apprenant d'apprendre à s'auto-informer : il s'agit alors de lui permettre de mettre en place, en autonomie, des contrôles métacognitifs et de développer des conduites métacognitives explicites, afin de prendre du recul vis à vis de sa manière d'apprendre⁵. Les deux derniers objectifs sont du domaine de la métacognition⁶ car il s'agit de permettre à l'apprenant de devenir conscient de ses stratégies d'apprentissage. Ces différents buts peuvent être visés tour à tour ou s'ajouter les uns aux autres.

En résumé, quel que soit le but visé, il s'agit toujours de donner de l'intelligibilité au résultat atteint (la "périphérie" chez Piaget) en passant par la description de l'action qui l'a provoqué. Ainsi, grâce à l'explicitation du déroulement temporel de l'action, et sans demander directement d'explication à l'élève, la cause du résultat peut être mise à jour (le "centre" pour Piaget) et, dans le cadre d'un entretien à visée pédagogique, une remédiation peut alors être apportée, quand la prise de conscience n'a pas suffi à elle seule à provoquer l'apprentissage de l'élève.

Mais la prise de conscience, si elle est soulignée par l'enseignant peut accéder à un autre niveau que celui d'apprendre quelque chose : celui d'apprendre à apprendre comme le montre l'entretien présenté ici.

⁵ Voir la dernière partie de la thèse A. Balas (1998) *La prise de conscience de sa manière d'apprendre* (site : www.grex.net)

⁶ Cette notion sera abordée dans la deuxième partie.

Un exemple d'entretien

L'entretien de M. (conduit par Ginette Fourmond, à l'époque professeur de Français dans un collège de l'Ain) est représentatif d'entretiens menés auprès d'élèves dans le but de les aider à réussir une tâche qui traduit la compréhension d'une notion. Cet entretien est particulièrement intéressant dans la mesure où il permet également à l'élève de prendre conscience d'une convention d'écriture et de se donner ainsi le moyen de réussir les exercices à venir. Cette élève apprend sans doute implicitement qu'outre le fait qu'ABC avec ou sans "chapeau" ne nomme pas la même chose, l'écriture symbolique a toute son importance en mathématiques. Ce type d'entretien peut être mené de manière individuelle (comme c'est ici le cas) ou au sein du groupe classe⁷.

Signalons que cette retranscription de l'entretien est authentique et sans recomposition. Elle a été effectuée grâce à l'enregistrement de l'échange entre le professeur et l'élève⁸. Les commentaires en italiques traduisent ce que G. a pu observer et qui ne transparaît pas dans les échanges verbaux.

Contexte :

Dans le cadre d'une étude dirigée, Ginette constate en passant près d'elle que M. a donné une réponse erronée à un problème de géométrie dont l'énoncé est : "1) Tracer un triangle ABC rectangle en A. 2) Construire les demi-droites [OX), [OY), [OZ) telles que $X\hat{O}Y$ et $A\hat{B}C$ aient mêmes mesures ainsi que $X\hat{O}Z$ et $A\hat{C}B$ ". Un premier questionnement amène M. à apporter une nouvelle réponse, toujours erronée, mais plus précise. Le second questionnement (retranscrit ici) a initialement pour objectif d'aider l'élève à corriger son erreur tout en respectant sa logique. Il aboutit d'une part à l'explicitation de la manière dont M. raisonne et en particulier la manière dont elle choisit l'angle à reproduire et d'autre part à une prise de conscience par l'élève de sa confusion entre angle et triangle et des moyens pour éviter cette confusion à l'avenir.

18 G Si tu veux bien, je vois que tu as modifié ta figure, je peux continuer à te poser d'autres questions ?

19 M (*Oui de la tête*).

20 G Alors tu as modifié ta première figure... Décris-moi comment tu as fait pour la modifier comme ça.

21 M Et ben j'ai mesuré le triangle et j'ai vu que "A" faisait 88° . Alors j'ai pris les demi droites [OX) et [OY) et j'ai mesuré 88° pour tracer l'angle. Et ensuite pareil pour Y \hat{O} Z J'ai pris le "B"...

22 G Tu l'as pris, c'est à dire ?

23 M Ben je l'ai mesuré : 25° et j'ai dessiné en mesurant 25° .

24 G Oui... Alors si tu veux bien, j'ai besoin de revenir en arrière, quand tu as commencé... Reviens au début, tu as commencé par A... Tu y es ? (*Ses yeux partent en recherche d'informations vers le haut*)

25 M Oui j'ai mesuré \hat{A} et ça faisait 88° (*M. semble un peu agacée de répéter*)

26 G D'accord et qu'est-ce qui a fait que tu as commencé par A ? (*Silence interloqué manifestement la question la surprend*)

⁷ Cf. l'ouvrage collectif sous la direction de P. Vermersch et M. Maurel : *Pratiques de l'entretien d'explicitation* ESF 1997, pp. 93-106.

⁸ C'est une pratique courante chez les praticiens de l'entretien d'explicitation d'enregistrer les échanges, avec l'accord des personnes concernées. L'objectif en est de garder une trace fidèle des échanges pour améliorer les techniques de recueil d'information, enrichir la "bibliothèque" du GREX d'exemples concrets, témoigner de recueils dans des contextes variés.

- 27 M Ben c'est le premier qui me venait à l'esprit.
- 28 G Oui, et c'est venu comment ? (*Rires...*) Quelque chose te fait rire ?
- 29 M Ben je l'ai peut-être fait au pif ! (*rires*)
- 30 G Oui, au pif ! et là quand tu as fait au pif, qu'est-ce qui t'a guidée... ou plutôt qui a guidé ton nez... (*rires*)
- 31 M Déjà dans la consigne il y avait de mesurer les angles à partir du triangle ABC.
- 32 G Alors ?
- 33 M J'ai mesuré le triangle... (*arrêt*) enfin l'angle du triangle ABC.
- 34 G L'angle, quel angle précisément ?
- 35 M Ben A (*de nouveau agacée*)
- 36 G Oui, j'ai bien entendu, A Et qu'est-ce que tu avais vu avant, pour choisir A ?
- 37 M Et ben d'abord que ABC est un triangle rectangle et comme ça a un angle droit, et ben c'est celui-là et je l'ai mesuré pour faire XÔY .
- 38 G D'accord, et après ?
- 39 M Ben après j'ai fait pareil avec B.
- 40 G Avec B, oui, à quoi tu savais que c'est avec B que tu allais continuer ?
- 41 M Ben il fallait que je change, pas toujours le même...
- 42 G Ben oui, pas le même... et par rapport à quoi tu as choisi B, précisément ?
- 43 M Ben je crois aussi au pif.
(*rires*)
- 44 G Quand tu as fait au pif, tu as fait comment ?
- 45 M Ben c'est dans l'ordre.
- 46 G Quel ordre ?
- 47 M Ben après A c'est B.
- 48 G Attends j'ai besoin de vérifier : tu veux dire dans l'alphabet ?
- 49 M Ben oui.
- 50 G Alors maintenant j'aurais besoin qu'on revienne en arrière quand tu m'as dit.. tu m'as parlé de la consigne... Tu m'as dit que la consigne disait de mesurer les angles à partir du triangle ABC... ! (*G. revient sur la réplique 31*). Reviens à ce moment où tu as vu ça dans la consigne... Prends le temps...
- 51 M Et ben c'était écrit que $ABC = XÔY$ et $ACB = YÔZ$.
- 52 G Attends, là, il y a plusieurs choses; d'abord quand tu dis " ABC", pour toi, c'est quoi ?
- 53 M Ben c'est le triangle.
- 54 G D'accord, pour toi c'est ça. Et quand tu dis " ACB " ?
- 55 M Ben c'est pareil, c'est le triangle.
- 56 G Oui, pour toi les deux sont le triangle. Et quand tu l'as vu, comment tu le savais ?
(*Dans la série de répliques suivantes, les yeux de M. partent chercher l'information avant chaque réponse*)
- 57 M Ben c'est les mêmes lettres.
- 58 G O.K. Tu as vu les mêmes lettres! Et quand tu les as vues, qu'est-ce que tu as vu ?
- 59 M Ben c'est pas le même ordre !
- 60 G Ah, et comment tu le sais ?
- 61 M Ben c'est le milieu.
- 62 G C'est... qu'est-ce qui est le milieu ?
- 63 M Ben la lettre qui est au milieu.
- 64 G Quand tu vois cette lettre au milieu, tu vois quoi ?
- 65 M C'est l'angle que je dois mesurer...
- 66 G Et comment tu le vois que c'est l'angle ?
- 67 M Ben je vois le chapeau... (*silence. M. a stoppé net, il se passe quelque chose pour elle, son visage marque de l'étonnement, de la surprise, confirmés par le ton de sa voix quand elle poursuit...*) C'est pas ABC !

68 G Ah ! Tu viens de remarquer ça ! et la différence c'est quoi ?

69 M C'est pas le triangle, avec le chapeau c'est l'angle.

70 G Ah tu viens de réaliser ça ! Je te propose de revenir encore une fois au début... Prends le temps, tu fais ton dessin... et... pour faire ton dessin...

71 M Ben j'ai lu de faire les deux YÔZ. et XÔY avec ABC mais je croyais que c'était le triangle.

72 G Et ce que j'ai entendu que tu m'as dit, c'est que tu as suivi au pif l'ordre alphabétique parce qu'il ne fallait pas toujours prendre le même angle.

73 M Oui parce que dans le triangle y'en avait trois, et il en fallait deux, alors j'ai pris Â et B.

74 G Et maintenant, comment tu penses que tu vas t'y prendre pour dessiner ta figure ?

75 M Si y'a le chapeau, je regarde la lettre du milieu, c'est l'angle que je prends pour mesurer et pour dessiner.

76 G Et la prochaine fois que tu auras de la géométrie... ça sera quand ?

77 M Demain.

78 G Alors demain quand tu vas lire ton énoncé... comment tu vas t'y prendre ?

79 M Je vais regarder la lettre du milieu et si y a un chapeau c'est l'angle.

80 G Et dans une semaine, dans un mois, comment tu feras quand tu travailleras en géométrie et que ça portera sur des triangles et des angles ?

81 M Ben pareil.

82 G Et ce sera comment "pareil" ?

83 M Ben quand j'aurai des lettres pareilles, je regarde au milieu et si y'a un chapeau, c'est l'angle.

84 G Oui, super! Et ce que tu viens de réaliser, maintenant que tu sais que tu le sais, tu guideras ton pif avec ça quand tu feras de la géométrie. Alors garde ces repères pour les reprendre la prochaine fois. (*Rires*)

II Objet de l'entretien d'explicitation : l'intelligibilité de l'action

Si l'entretien d'explicitation a pour but de faire décrire l'action pour lui donner une dimension réfléchie, il est nécessaire de montrer ce que l'entretien d'explicitation en pédagogie cherche à faire décrire de l'activité "apprendre" (pris au sens large, qui englobe : comprendre, résoudre, mémoriser, faire des liens, ...) qui est, en soi, une activité particulière pour en permettre la prise de conscience et l'intelligibilité.

L'action, dans son acception générale, désigne le comportement d'une personne dans l'intention de produire un effet observable. Or, la prise de conscience de sa propre action peut se situer à trois niveaux d'abstraction : l'abstraction empirique, l'abstraction réfléchissante et l'abstraction réfléchie⁹. Quand un individu agit, sa conscience est attentive au monde et aux effets produits par l'action, sans qu'elle porte explicitement attention aux actions elles-mêmes. Autrement dit, le sujet régule son activité, mais sans être obligatoirement conscient de cette régulation. Par exemple, quand une personne traverse une rue, elle peut être consciente des voitures, du bruit et des passants pour ne pas avoir d'accident, mais elle n'est pas consciente d'elle-même (il s'agit d'une conscience irréfléchie, par abstraction empirique) ; elle peut aussi penser au fait qu'elle traverse la rue et être attentive à ce qu'elle fait, à ses mouvements en coordination avec les voitures et les passants (il s'agit ici d'une conscience réfléchissante, par abstraction réfléchissante) ; elle peut enfin penser qu'elle pense au fait qu'elle traverse la rue et à ce à quoi elle est attentive et découvrir qu'elle porte plus attention aux perceptions visuelles qu'auditives par exemple (c'est la conscience réfléchie, par abstraction réfléchie). Il y a donc des actes irréfléchis de réflexion ; c'est en prenant conscience des actes de réflexion que la cons-

⁹ Outre J. Piaget, J.P. Sartre a nommé ces trois niveaux de conscience : conscience irréfléchie, conscience réfléchissante et conscience réfléchie (*La Transcendance de l'Ego* 1936/1988, Vrin)

science devient réfléchie. De même, au cours d'un apprentissage, quel qu'en soit l'objectif (compréhension d'une notion, résolution d'un problème, mémorisation ou production d'un savoir ou d'un savoir-faire), l'apprenant peut se situer dans l'action et dans la cognition pré-réfléchies. L'explicitation de l'une et de l'autre lui permettra d'accéder à un niveau métacognitif.

Quand cet individu apprend, il peut se trouver à différents niveaux de conscience : il agit généralement (mais pas de manière toujours très consciente) avec l'intention à la fois de produire un effet sur le monde et celle de savoir reproduire cet effet ; pour ce faire il a besoin de conceptualiser l'action. Sa conscience est alors attentive aux interactions sujet/objet. Mais il n'est pas toujours attentif à sa manière d'apprendre c'est à dire de raisonner, mémoriser ou comprendre. Dans l'entretien présenté, on peut voir que M. a traité le problème de géométrie, a réfléchi et raisonné pour chercher à le résoudre, mais qu'elle n'a pas prêté attention à la manière dont elle a réfléchi et dont elle a interprété un signe mathématique, par exemple (M. 45 et 47 : "... après A c'est B", ou M. 53 et 55 "ABC et ACB c'est le triangle").

L'entretien d'explicitation en pédagogie a donc pour objet la description des actions menées aux différents niveaux : agir, apprendre, apprendre à apprendre. Le questionnement vise à faire décrire de manière détaillée et précise le déroulement de l'action passée de l'interviewé. La réplique 21 de M. semble anodine et bon nombre d'enseignants s'en seraient contentés ("j'ai mesuré le triangle et j'ai vu que "A" faisait 88° . Alors j'ai pris les demi-droites [OX] et [OY] et j'ai mesuré 88° pour tracer l'angle. Et ensuite pareil pour YÔZ J'ai pris le "B"..."). Pourtant les actions nommées (au nombre de 6) peuvent toutes être déclinées d'une part en les détaillant (nous verrons plus loin de quelle manière) et d'autre part en permettant à l'élève de prendre conscience du "je" et de la manière d'agir de ce "je".

La prise de conscience dont il est question ici ne doit cependant pas être confondue avec la prise de conscience piagétienne en raison de la différence de leurs "objets" et de leurs "produits". Si celle-ci correspond à la construction, au fil des années, de la cognition réfléchie d'un sujet à partir de prises de conscience de sa manière d'agir dans le monde, celle-là correspond à l'élaboration de sa métacognition réfléchie à partir de prises de conscience de sa manière d'être et d'apprendre. En revanche, elles s'apparentent par leur nature et leur structure, car l'une et l'autre prennent appui sur l'action pré-réfléchie pour en élaborer la conceptualisation et toutes deux se composent de trois paliers : le réfléchissement, la thématization et la réflexion¹⁰, qui constituent trois étapes successives et nécessaires à la prise de conscience. La première lui permet de construire une représentation privée, sensoriellement codée, de son activité pour apprendre : c'est le réfléchissement ; la seconde, caractérisée par l'*explicitation* de l'action évoquée, lui permet d'accéder à un niveau conceptuel supérieur dans la mesure où il est symbolique : c'est la thématization ; la troisième consiste à prendre ce vécu conceptualisé comme objet de pensée : c'est la réflexion. Il s'agit ici, en l'occurrence, de réfléchir a posteriori sur une manière d'apprendre passée pour confirmer, modifier, nuancer les stratégies utilisées ou l'état d'esprit dans lequel s'est déroulé l'apprentissage et cela dans le but d'améliorer sa propre manière d'apprendre. Sans ces trois étapes, on ne peut pas parler de prise de conscience au sens de construction et d'appropriation d'un savoir expérientiel. Cette capacité de conceptualisation de l'acte "apprendre" permet ensuite à l'apprenant d'anticiper l'apprentissage, c'est à dire que le sujet devient capable de concevoir un apprentissage à venir pour en définir les objectifs, les étapes, les moyens et les différentes stratégies envisageables.

¹⁰ Cf. P. Vermersch (1994) *ibid* p. 80

A côté de cette description du déroulement de l'action ("informations directes" selon P. Vermersch) et grâce à elle, des informations "obliques" sont mises à jour. Il s'agit des éléments fonctionnels de l'action singulière tels que les connaissances théoriques effectivement utilisées dans l'action décrite, les buts effectivement visés, les représentations effectivement mobilisées. Ces informations ne peuvent jamais être mises à jour sans passer tout d'abord par la description du déroulement de l'action dans sa singularité. Car toute action est singulière et ce que l'on a fait concrètement se distingue nettement de ce que l'on sait théoriquement de ce qu'il faudrait faire.

Les actions qui peuvent ainsi être explicitées, outre qu'elles se caractérisent par le fait qu'elles sont effectives et non prescrites, se répartissent en trois catégories distinctes : les actions matérielles (comme "se déplacer", observables par un tiers), les actions matérialisées (comme "lire", en relation avec le monde extérieur mais dont l'observation est plus délicate) et les actions mentales (comme "penser que", "décider que", difficilement observables directement par un tiers parce que totalement intériorisées). Ici, G. aurait peut-être pu observer M. en train de mesurer l'angle (et encore, cela dépend de la manière dont M. a procédé) et de le tracer (actions matérielles), mais elle n'aurait sans doute rien perçu de la manière dont M. "a pris les demi-droites" et elle ne pouvait rien percevoir de la manière dont M. a régulé son activité (choix des opérations et de l'ordre à leur donner, par exemple).

En résumé, l'entretien d'explicitation, métacognitif dans tous ses usages, a pour objet la description de l'action matérielle ou mentale à quelque niveau de conscience qu'elle se trouve mais plus particulièrement celles qui sont restées jusqu'alors implicites. Il nécessite de se centrer sur les démarches et non plus sur le contenu de l'apprentissage.

III Les conditions nécessaires à la mise en œuvre de ce type d'entretien.

Les entretiens, quels qu'ils soient, ont pour vocation de mettre à jour et de recueillir des données à propos d'un contenu particulier. Ici, il est question de recueillir des informations à propos de la manière d'apprendre de quelqu'un, dans le déroulement temporel de son action, afin de l'aider à mieux apprendre. Ce recueil de données ne peut se faire sans un certain nombre de conditions d'ordres différents : le premier, dépendant du second, concerne la position de parole de l'interviewé, le second appartient au domaine de la communication.

En effet, pour que la personne interviewée puisse parler de sa pratique (apprenante ou professionnelle, par exemple), il est nécessaire qu'elle se reporte à son expérience et plus particulièrement à une situation vécue et singulière. Mais il est aussi nécessaire qu'elle soit plus présente en pensée à cette situation qu'à la situation d'entretien. Pierre Vermersch parle de "Position de Parole Incarnée" (P.P.I.). Cette condition est strictement nécessaire pour obtenir la description de cette action singulière, vécue du point de vue singulier de l'interviewé, et non la description de la tâche prescrite ou les savoirs théoriques ou procéduraux à propos de cette tâche. L'intervieweur peut relever certains indicateurs de cette position (décrochement du regard, rythme et force de la voix, inspiration, ...); l'interviewé peut également évaluer a posteriori la validité de ses propos à partir de trois index de validation interne : singularité (la situation évoquée est plus ou moins unique), présentification (elle est plus ou moins fortement présente à la pensée de l'interviewé) et remplissement (elle se présente à l'esprit de l'interviewé avec une ou plusieurs modalités sensorielles : visuelle, auditive, kinesthésique, olfactive ou gustative)¹¹. Dans l'entretien présenté ici, G. accompagne M. vers cette position de parole en la ramenant régulièrement vers un moment particulier de l'action (24 G., 50 G. ou encore

¹¹ Cf. P. Vermersch et M. Maurel (1997) *ibid.* p. 235

36 G.) mais aussi en utilisant le présent pour questionner l'action qui se déroule dans la pensée de M. Les questions restent toujours très simples mais sans respect de la structure grammaticale (60 G. "comment tu le sais ?", 64 G. "tu vois quoi ?", 68 G. "la différence c'est quoi ?"), comme PIAGET le faisait dans ses entretiens pour accompagner les enfants dans la description de leur pensée.

D'autre part, l'intervieweur qui utilise les techniques d'explicitation sait que la construction de la prise de conscience prend du temps, c'est pourquoi il laisse le temps et accepte les silences nécessaires à cette construction. Plusieurs fois G. laisse à M. le temps nécessaire soit pour accéder à la position de parole incarnée (en 24, 50, 70) soit pour que se construisent les différentes étapes de la prise de conscience (en 33, 67 deux moments clés de la prise de conscience de M.)

Une autre condition strictement nécessaire à la mise en mots de l'implicite est le contrat de communication. En 18 comme en 24, G. demande à M. l'accord de parler de son action et en particulier de sa pensée. Ces formulations ne sont pas là de manière fortuite : elles sont utilisées intentionnellement. Il y a là une nécessité à la fois éthique et technique : éthique parce que l'entretien d'explicitation a pour but de mettre à jour ce que la personne interviewée ne sait pas encore totalement explicitement (on le verra plus loin, au début de l'entretien, elle ne connaît que partiellement son action, ses choix, ses buts, et elle ignore souvent les connaissances et les valeurs qui guident son action). Certaines phases de l'entretien vont lui donner accès à sa pensée privée. Il est donc nécessaire en début d'entretien de formuler une demande explicite et "légère" ("Tu es d'accord pour ...", "Tu veux bien que je te pose des questions ?"). C'est une manière de "faire signe" à l'interviewé, de lui signaler qu'on est attentif à son accord ou son désaccord. Ce contrat est renouvelé chaque fois que nécessaire : quand un blocage semble arrêter l'accès à la pensée privée de l'interviewé, quand la personne hésite à s'engager dans la mise en mots de sa pratique. Il est toujours respecté : si la personne ne veut pas continuer, l'intervieweur ne pousse pas plus avant le questionnement. Certains objecteront que la position d'élève ne laisse pas beaucoup de liberté pour refuser un entretien proposé par un enseignant. En réponse à cette remarque réaliste il faut noter tout d'abord que les praticiens de l'explicitation se donnent un tout autre statut quand ils conduisent l'entretien (ils ne sont pas ceux qui savent mais ceux qui cherchent à comprendre, cf. 24 G.) et par ailleurs que la réponse verbale de l'élève peut être démentie par une réponse non-verbale qui sera systématiquement prise en compte en priorité. Cependant, bien souvent cette simple question ("si tu veux bien ...?") donne l'occasion à l'interviewé de s'engager dans cette description de manière consciente et volontaire. C'est cette position de parole de l'interviewé qui est nécessaire techniquement : l'ensemble des intervieweurs a pu constater que le fait de négliger les accords de communication conduit à court terme à l'échec du recueil des données recherchées.

Une troisième dimension de la communication est prise en compte dans les entretiens d'explicitation : l'accord postural. L'observation d'une communication harmonieuse entre deux personnes permet de se rendre compte qu'elle passe par l'accord postural : les personnes se penchent l'une vers l'autre en même temps, elles croisent et décroisent leurs jambes ou leur bras simultanément, etc. Pour permettre une bonne communication, l'écart postural doit être faible : le maître, s'il est debout "au dessus" de l'enfant, ne pourra pas conduire un entretien d'explicitation. Sur ce point les différents entretiens présentés dans ce dossier s'accordent. Ce qui distingue peut-être l'entretien d'explicitation c'est le fait, à l'image des pratiques en P.N.L. (Programmation Neuro-Linguistique), de s'accorder à l'autre aussi dans le rythme de sa parole que dans ses gestes pour l'accompagner dans son évocation de la situation passée. Ici, G. s'accorde à M. par le langage ("et quand tu le fais au pif, qu'est-ce qui guide ton nez ?") ou par le rire (en 28 et 30, par exemple).

Outre la mise en place de ces différentes conditions que l'on peut qualifier de techniques, l'entretien d'explicitation ne peut se dérouler que dans un contexte pédagogique particulier.

Tout d'abord, l'enseignant s'inscrit, comme pour le dialogue pédagogique et l'entretien critique, dans un courant qui postule que l'apprenant peut progresser et qu'il peut se doter d'outils cognitifs, je veux parler du courant de l'éducabilité cognitive. Mais l'entretien d'explicitation postule quelque chose de nouveau : le fait que l'élève connaît "en acte" quelque chose que le pédagogue ne sait pas, c'est à dire sa propre pratique et sa propre logique qui ne s'inscrit pas systématiquement dans des procédures déjà répertoriées. Il ne s'agit donc plus de donner encore plus de savoir ou de construire des outils cognitifs ni de repérer des caractéristiques de l'apprenant pour lui proposer des solutions adaptées à son profil, mais il s'agit de l'aider à se doter d'outils métacognitifs originaux¹².

G. en est un bel exemple : elle conduit un entretien dans le but d'aider une élève qui a fait une erreur. Pour ce faire, elle n'apporte ni réponses ni jugements. Plusieurs fois, elle accueille les informations fournies par M. sans apporter de corrections : par exemple, dès le début de l'entretien, son intervention ne vise pas à évaluer le résultat, mais à comprendre comment l'élève en est arrivée à ce résultat (elle ne dit pas "c'est faux" mais "comment tu as fait pour la modifier ?"), par la suite, elle adopte cette même attitude d'écoute sans jugement (en 54 et 56, elle reformule en ajoutant "pour toi c'est" qui signale "j'ai entendu ce que tu me dis" sans pour autant le corriger ; enfin, en 68 et 70 G. souligne la découverte de M.).

Elle ne conduit pas non plus un entretien de type maïeutique dont l'art consiste à faire découvrir à l'interviewé par une série de questions "les vérités qu'il porte en lui". Elle conduit un entretien dont elle ne sait pas précisément ce qui va en résulter, mais elle sait que M. a agi, qu'elle a agi selon une logique que G. ignore, mais dont l'explicitation va donner du sens, pour l'enseignante et pour l'élève. Tous les techniciens de l'explicitation partagent ce pré-supposé : "l'interviewé sait implicitement quelque chose que je ne sais pas, l'explicitation de ce savoir "en acte" va me permettre de l'aider à évoluer". Cette certitude conduit à des techniques qui évitent toute induction de la réponse : pas de questions fermées qui ne demandent qu'un oui ou un non, pas de questions qui proposent un choix "tu as fait comme ci ou comme ça ?", mais des questions ouvertes qui favorisent la description de l'action dans toute sa singularité, indépendamment de toute catégorisation pré-établie de manières d'apprendre. Cette posture demande à l'intervieweur de faire abstraction de ses propres connaissances, de ses propres représentations et de ses propres manières de faire, de façon à toujours être vigilant à la manière d'agir de l'interviewé.

En résumé, l'entretien d'explicitation se déroule dans un climat de confiance qui dépend d'un contrat de communication explicite et d'attitudes pédagogiques très spécifiques d'écoute et de respect. L'intervieweur accompagne et guide l'interviewé dans la description d'une activité d'apprentissage passée afin de lui permettre d'en prendre conscience soit pour s'approprier une pratique efficace, soit pour l'améliorer. Cet accompagnement s'appuie sur le postulat d'éducabilité métacognitive et donne toute sa place à la singularité et à la parole de l'apprenant.

IV Les techniques utilisées

L'entretien d'explicitation s'inscrit dans une approche psycho-phénoménologique dans la mesure où il s'agit d'aider à la description de l'action menée pour apprendre, mémoriser, résoudre, ... c'est à dire tous les actes cognitifs et leur gestion implicite, mais en s'y attachant du

¹² Cf. la pédagogie de la prise de conscience proposée dans A. Balas (1998) pp.292-300

point de vue "en première personne"¹³ c'est à dire celui de l'apprenant, qui mémorise, résout, apprend La prise en compte du point de vue de l'interviewé (par définition différent de celui de l'intervieweur) est primordiale dans l'entretien d'explicitation d'abord parce que c'est lui qui guide l'action ensuite parce que c'est le seul moyen de comprendre sa logique.

On l'a vu plus haut, le rôle de l'intervieweur consiste à guider et accompagner l'interviewé pour qu'il puisse mettre à jour des connaissances en acte et en premier lieu la description de l'action menée dans la réalisation d'une tâche passée (cette dernière peut s'être déroulée dans les minutes qui précèdent l'entretien ou plusieurs semaines auparavant). Car même quand les élèves déclarent "je n'ai rien fait", nous savons par expérience qu'ils ont toujours fait quelque chose qui n'est jamais "n'importe quoi" mais qui suit une logique dont l'intelligibilité dépend de sa mise en mots.

La compétence de l'intervieweur ne vient pas nécessairement de la connaissance qu'il a du domaine traité (G. est professeur de Français et accompagne M. dans sa mise en mots de ses démarches en mathématiques) mais plutôt de sa connaissance de la structure de l'action et des fils conducteurs qui guident vers l'implicite. L'expertise dans un domaine peut même faire écran à la parole de l'interviewé. Cependant, l'expertise du pédagogue, qui a analysé les différentes étapes de l'apprentissage de sa discipline et les principales difficultés rencontrées par les élèves au niveau enseigné, l'aide à focaliser l'entretien sur les points cruciaux de l'apprentissage.

Le conduite de l'entretien vise tout d'abord la description chronologique de l'action mais également sa "granularité" c'est à dire la description de l'action dans ce qu'elle a de plus fin, en particulier pour comprendre comment l'apprenant procède de manière singulière et personnelle. Pour ce recueil d'information, l'intervieweur peut avoir en tête plusieurs grilles d'analyse de l'action, par exemple le cycle de la Gestalt qui prend en compte le début de l'action, son déroulement, sa fin mais aussi son ante début (avant le début "officiel" de l'action) et sa post-fin (après la fin "officielle" de l'action). Ici, G. utilise fréquemment cette grille pour guider M. dans la description du déroulement de l'action. Dès les premières questions, G. vise la fragmentation de l'action de M. Chaque verbe, en particulier quand il est imprécis, peut être fragmenté (20 : "Tu as modifié ta première figure, comment tu as fait pour la modifier ?", en 22 "tu l'as pris, c'est à dire ?") En 26, G. guide M. vers le moment qui précède l'action décrite et qui ne serait pas nommé sans cet accompagnement ("qu'est-ce qu tu as fait, quand tu as commencé par A".) Cette question, sous son apparente simplicité n'est pas évidente. Un débutant dans l'usage des techniques d'explicitation se contente d'une information telle que "j'ai commencé par A". C'est la connaissance, par expérience¹⁴, des possibilités descriptives de l'action qui autorise le technicien à aller plus loin. Et quand M. "botte en touche" en attribuant l'action à l'objet ("c'est le premier qui me venait à l'esprit") G. poursuit le questionnement, en sachant que "quand ça vient" le sujet est acteur de ce qui se passe à ce moment-là ("et c'est venu comment ?").

L'intervieweur a également en tête la fragmentation de l'action à différents niveaux de finesse : la tâche se décompose en étapes qui correspondent à des changements de lieu ou d'objet, celles-ci se fragmentent en actions élémentaires, elles-mêmes décomposables en opérations élémentaires ou en micro-opérations. Les micro-opérations correspondent au niveau de prises

¹³ Cf. les différents articles de P. Vermersch dans la revue *GreX*, *Explicitier* (1996 n° 13 p.1-11, n° 14 p. 1-12, consultables sur le site du GREX) ; *Questions de méthode : la référence à l'expérience subjective*, (1997) dans *Alter* n° 5, p. 121-136 ; *Pour une psychologie phénoménologique* dans la *Psychologie Française*, (1999) n° 44 (1) p. 7-19.

¹⁴ Les formations aux techniques d'explicitation sont "expérientielles" c'est à dire que les stagiaires sont mis en situation de conduire des entretiens mais également en position d'interviewés pour vivre les deux postures et percevoir ce que provoque, pour le sujet interviewé, le guidage provoqué par l'entretien.

d'information, prise de décision, exécution qui différencient souvent le savoir-faire de l'expert de celui du novice. Ce niveau de description est rarement recherché et atteint dans les autres techniques d'entretiens. Pourtant, c'est celui qui permet d'élucider la logique de l'action de l'apprenant : quelles sont ses prises d'information, quel but vise-t-il, comment sait-il qu'il doit faire ce qu'il fait ? Ici, G. questionne finement les prises d'information et les prises de décision de M. à plusieurs moments. Le premier moment élucide la logique du choix des angles : en 36 "qu'est-ce que tu avais vu avant, pour choisir A ?", en 40 "à quoi tu savais que c'est avec B que tu allais continuer ?", en 42 "et par rapport à quoi tu as choisis B, précisément ?", en 46 "quel ordre ?", le second élucide la non prise en compte des signes mathématiques (le "chapeau" en 52, 54, 56, 58, 60, 64). Cette suite de questions guident fermement M. vers la description fine de ce qu'elle prend en compte pour comprendre ce qui lui est demandé et le réaliser et en particulier la saisie et le traitement des informations fournies dans l'énoncé de l'exercice. On voit bien que l'élève ne décrit pas spontanément cette étape de son activité mentale. Les enseignants savent que la réussite d'un exercice se joue aussi à cette étape. Mais ils ne savent pas toujours guider en s'appuyant sur la parole de l'élève et ils sont souvent démunis pour questionner finement les sous-opérations de l'action. La formation des enseignants et formateurs montrent combien ces questions, sous une apparente simplicité, ne "viennent" pas naturellement aux intervieweurs novices.

Au-delà de la dimension procédurale de l'action, G. va questionner ce que Pierre VERMERSCH a nommé "les satellites de l'action" c'est à dire les buts poursuivis, les connaissances qui fondent l'action et éventuellement le jugement, c'est à dire l'évaluation que M. porte à son travail. Le contexte, autre satellite de l'action, n'aurait d'intérêt que pour mieux comprendre une situation que l'intervieweur n'aurait pas vécue. La dimension émotionnelle de l'action n'est pas questionnée par les techniques d'explicitation, même si l'émotion fait partie intégrante d'une situation passée : d'autres techniques, comme l'entretien non-directif de C. ROGERS visent déjà cet objectif.

Les satellites de l'action ne peuvent être questionnés et précisés qu'après l'explicitation de l'action effective. En effet, directement questionnée sur ses *connaissances*, il est probable que M. aurait énoncé des savoirs théoriques justes, à propos de la mesure des angles et de la manière de les tracer, mais G. n'aurait rien su de ceux mis en œuvre dans l'action singulière qu'a menée M. C'est à partir de cette description de l'action de M. ("j'ai commencé par A et ensuite pareil pour B") que G. peut relancer le questionnement sur l'interaction entre prises d'information de M. et ses connaissances qui fondent la suite cette action (40 G : "à quoi tu savais que c'est avec B que tu allais continuer ?"). De même, la succession de questions 56, 60, 66 posées par G., incite M. à nommer les connaissances implicites qui guident son action effective ainsi que la manière dont elle ne discrimine pas ABC avec ou sans "chapeau" (56 "Oui, pour toi, les deux sont le triangle. Et quand tu l'as vu, comment tu le savais ?", 60 "Ah, et comment tu le sais ?" et 66 "Et comment tu le vois que c'est l'angle ?").

Enfin, questionner les *buts* peut permettre de mettre en relation explicite les intentions de l'apprenant et la manière d'atteindre ces buts ; cette confrontation directe permet souvent de souligner l'inadéquation de l'une vis à vis des autres. Ici, les buts de M. sont peu évoqués (31 M.) ; ils montrent cependant que M. a pour objectif d'exécuter une consigne sans donner vraiment de sens à ce qui lui est demandé. Cette piste n'a pas été poursuivie par G. dans la mesure où son objectif initial était la réussite de l'exercice ; la poursuite de cette question des buts pourrait aider l'apprenant à donner du sens à ce qui lui est demandé dans des exercices d'application. Ce genre de questionnement, à "prisme large", a sa place dans un entretien un peu plus systématisé que celui présenté dans cet article, dont le but pédagogique est de remédier à une difficulté chronique par exemple et durant lequel le pédagogue accompagne l'ap-

prenant à préciser les différents satellites d'une action clé de son apprentissage qu'il choisit de décrire parce qu'elle lui pose un problème¹⁵.

Une autre technique utilisée par l'entretien d'explicitation et qui produit des effets remarquables, consiste à relancer le questionnement à partir d'une dénégation : "Madame, je n'ai pas compris ! (ou fait)" "Et quand tu n'as pas compris (ou fait), qu'est-ce que tu as déjà compris (ou fait) ?". En effet, l'élève n'est pas resté sans rien faire, même s'il n'a pas abouti au résultat qu'il escomptait. C'est pourquoi il est important de lui faire expliciter tout ce qu'il a déjà compris et fait pour le comprendre. Cette formulation questionne et valorise ce que l'élève oublie de nommer parce que ce qu'il a fait ne lui a pas permis de réussir l'exercice : ses tâtonnements, ses raisonnements qui n'ont pas abouti, ses avancées ont tous existé mais ne sont pas reconnus par l'élève lui-même. C'est l'objectif de G. quand elle questionne M. qui a choisi "au pif" le premier angle à tracer (29). Ce genre de réplique peut laisser l'intervieweur démuni ... : que demander de plus ? Si on considère ces répliques d'interviewés comme un jugement et non un fait, quelle est l'action mise en œuvre, quelle prise d'information, quel est le critère de l'élève sous-jacent à ce jugement ? C'est pourquoi G. poursuit l'entretien en relançant "et quand tu l'as fait au pif, qu'est-ce qui t'a guidé ?" (prise d'information qui guide l'action).

Dans les moyens utilisés par l'entretien d'explicitation, on peut également souligner une technique particulièrement intéressante : le langage vide de contenu. Pierre Vermersch s'est inspiré des formulations de Milton Erickson, psychothérapeute américain, pour contourner les dénégations ou pour parler à l'interviewé de ce qu'il fait sans en connaître encore le contenu, voire sans en comprendre complètement le sens. Ces formules se présentent sur le modèle suivant "quand vous faites ce que vous faites comme vous le faites, par quoi commencez-vous ?" Le fait de ne pas nommer un contenu spécifique dans la question n'empêche pas qu'elle ait du sens pour l'interviewé.

Il faut souligner ici combien un entretien d'explicitation est la conjugaison d'un guidage ferme allié à une souplesse d'écoute de la parole de l'autre. En effet, G. guide M. vers des moments précis du déroulement de son action (24, 50, 70). Elle la guide vers les étapes essentielles de la réalisation de la tâche : vers le "début" de l'action décrite par M. en 24, puis vers l'amont du début en 50, puis à nouveau, au moment de la remédiation, vers le début de l'action matérialisée. Mais quand il s'agit de "déplier l'action" elle relance sur les mots de M. et se laisse aussi guider par les propos de l'interviewée pour relancer les questions (répliques n° 27, 30, 42, 44, 46, 50, 52, 56, 58, 62, 64, 65) afin de provoquer en douceur l'explicitation de ce dont elle parle et qui demeure encore trop implicite pour rendre intelligible son erreur.

Les techniques d'explicitation permettent donc de recueillir la description de l'action (ici l'apprendre) dans toute sa chronologie de l'amont à l'aval du moment décrit spontanément par l'apprenant, dans sa granularité la plus fine (selon les besoins de l'entretien qui, rappelons-le, vise l'intelligibilité de l'action et de ses résultats). La description concerne un moment singulier afin d'éviter les théories naïves que chacun a sur ses pratiques. Ces techniques se centrent particulièrement sur les démarches plus que sur le contenu de l'apprentissage proprement dit. Cette description de l'apprendre permet ainsi de mettre à jour la cohérence interne de l'action avec les savoirs et les buts effectivement à l'œuvre au moment de l'action.

Ici, en quelques minutes, G. recueille ainsi petit à petit la chronologie de l'action matérielle et mentale de M. pour résoudre le problème. Les informations recueillies recouvrent la saisie des données du problème, le traitement des informations et l'expression du résultat ainsi que les savoirs erronés qui président à cette action et la manière dont M. fait les choses "au pif". Mais

¹⁵ Cf. l'entretien de Pau dans A. Balas (1998) *Annexe 2 : les entretiens*.

ce qu'il y a de remarquable dans cet entretien c'est la prise de conscience de M. que G. va exploiter pour lui permettre d'anticiper de manière métacognitive ses prochains apprentissages. En effet, l'entretien ne s'arrête pas à la "simple" prise de conscience (en 67 "je vois le chapeau C'est pas ABC !"). G. poursuit l'entretien pour permettre à M. de réussir son exercice en transférant ce qu'elle vient de découvrir (en 74 "Et maintenant, comment tu penses que tu vas t'y prendre pour dessiner ta figure ?") mais aussi pour le transférer à d'autres apprentissages (à partir de 78 : "demain, quand tu vas lire ton énoncé, comment tu vas t'y prendre ?", "et dans une semaine, dans un mois, ...", "et ce sera comment "pareil" ?", "maintenant que tu le sais, tu guideras ton pif avec ça quand tu feras de la géométrie. Alors garde ces repères pour les reprendre la prochaine fois."

Autrement dit, il y a ici deux niveaux de prise de conscience. Le premier questionné en 74, typique de la prise de conscience piagétienne ("horizontale"¹⁶) qui permet à l'élève de savoir agir (construction de connaissances et d'outils cognitifs) grâce à la mise en relation entre les buts de l'action, les moyens à mettre en œuvre et les causes de la réussite. Mais G. va plus loin et provoque à partir de 78 la prise de conscience "verticale" c'est à dire celle qui permet à l'élève de savoir apprendre (construction de métaconnaissances et d'outils métacognitifs) grâce à la mise en relation entre les buts de la cognition, les moyens à mettre en œuvre et les causes de la réussite du savoir apprendre. En 75, M. sait comment elle doit faire pour réussir cet exercice, en 79 elle sait à quoi elle doit prêter attention pour réussir *des* exercices mathématiques.

Certains entretiens, contrairement à celui-ci permettent au pédagogue de comprendre l'erreur de l'élève sans que celui-ci puisse la comprendre seul, en particulier quand l'erreur correspond à une méconnaissance (l'élève ne sait pas ce qu'il est nécessaire de savoir pour se corriger). La suite de l'entretien consiste alors en une remédiation ciblée : le professeur ayant repéré précisément la source de la difficulté de l'élève, peut l'aider à corriger ou à compléter ses connaissances pour lui permettre de réussir l'exercice, ce que fait G. en 74. Mais le pédagogue va plus loin, il peut reformuler la mise en mots de l'élève pour renforcer la prise de conscience tout en faisant valider par l'élève sa reformulation et ce faisant, l'aider à transférer cette prise de conscience, comme le fait G. ici à partir de 78 G. Ce type d'entretien métacognitif, mené au sein d'une classe, permet souvent que le rappel des connaissances nécessaires soit fait par les autres élèves, l'enseignant triant et soulignant les verbalisations.

Les informations recueillies, on l'a vu dans la première partie, permettent à l'apprenant de prendre conscience de sa manière d'apprendre pour l'améliorer ou pour devenir un apprenant métacognitif. Par ailleurs, elles donnent à l'enseignant les moyens de la "singularité éducative"¹⁷ pour prendre en compte la diversité et la singularité des élèves. En effet, grâce aux techniques d'explicitation, l'enseignant "accueille" ce que dit l'apprenant de sa manière d'apprendre et peut l'accompagner dans son évolution. Enfin, ces informations sont sources de connaissances pour la recherche en matière de formation et d'enseignement. Tous les protocoles (retranscriptions écrites des entretiens) ne sont pas utilisés à des fins de recherche, mais certains praticiens des techniques d'explicitation sont enseignants, formateurs et chercheurs et les protocoles servent à faire progresser la connaissance des actes de pensée, de l'apprentissage et de l'enseignement (pédagogie ou didactique, cf. les derniers n° d'Explicititer, de 33 à 36)¹⁸. Ces recherches concernent à la fois la métacognition, la psycho-phénoménologie et en particulier la clinique des actes cognitifs. Il s'agit de recherches pures ou appliquées¹⁹.

¹⁶ A. Balas (1998) *ibid*, p.52

¹⁷ Pierre-André Dupuis (1999) La singularité éducative, ?

¹⁸ Se reporter au site du Grex : www.grex.net et en particulier à la revue *Explicititer*

¹⁹ Cf. les travaux de Pierre Vermersch, M. Maurel, P.-A. Dupuis, B Vallerie, N Faingold, Agnès Thabuy, Jean-Louis Gouju, François Cauvin, A. Balas, consultables sur le site du GREX.

L'approche du singulier et l'accès à l'expérience en première et seconde personne caractérisent ces recherches. On sait, en effet, qu'il suffit d'une occurrence pour que le phénomène rencontré existe et qu'il puisse avoir valeur "affirmative" (ce dont il est question existe), ou valeur "négative" c'est à dire de réfutation²⁰ : "le singulier introduit une généralisation par l'universalité"²¹. Cette approche répond aux besoins des recherches qualitatives et vise à permettre à l'objet de recherche de se révéler dans sa nature propre, hors de catégories pré-établies. L'entretien d'explicitation, par ses techniques et du fait d'interroger exclusivement des moments singuliers, permet le recueil de données descriptives et qualitatives par l'approche du singulier. Par ailleurs, la description des actes de pensée grâce à l'entretien d'explicitation, et ce d'un point de vue en première et en seconde personne²², donne au recueil de données ce caractère intersubjectif nécessaire à la dimension scientifique de la recherche. C'est ainsi que différents objets de recherche à propos des actes cognitifs (mémorisation des partitions, prise de conscience de sa manière d'apprendre, acte réfléchissant, acte intuitif, accès évocatif, réalisation d'une soudure délicate, prise de décision éducative, ...) ont, grâce à l'outil "entretien d'explicitation", enrichi la psycho-phénoménologie dans la mesure où ils concernent l'expérience subjective de la cognition.

Conclusion : Développer la métacognition explicite par l'entretien d'explicitation

L'objectif de ce dossier à plusieurs mains a pour but de souligner les similitudes et les divergences entre les différents entretiens d'une part et de répondre à la question "En quoi et dans quel sens le concept de métacognition concerne chacune des trois approches retenues ?" d'autre part.

La première question sera traitée par Sylvie Murzeau dans la seconde partie de ce dossier, mais je souhaite souligner ici ce qui me paraît constituer les points caractéristiques de l'entretien d'explicitation dans un contexte pédagogique.

Tout d'abord, l'entretien d'explicitation a pour finalité la construction par l'élève de connaissances métacognitives et d'outils métacognitifs : il s'agit moins de comprendre et d'apprendre que de savoir comment on a compris et comment on a appris afin de permettre à l'interviewé de déterminer comment il peut mieux comprendre et mieux apprendre ultérieurement.

Deuxième point important, cet entretien tout en visant l'intelligibilité de l'action ne demande jamais d'explications à l'interviewé ("pourquoi"), comme le fait l'entretien critique mais il passe par l'explicitation du déroulement de l'action ("comment") pour accéder à sa compréhension. Il ne s'agit pas de demander à l'élève d'expliquer ce qu'il est en train de faire ou ce qu'il a fait, mais de le lui faire décrire a posteriori afin de rendre explicite à sa conscience, donc intelligible, premièrement le déroulement de son action, deuxièmement tous les éléments fonctionnels qui participent à cette action et troisièmement sa métacognition. Le questionnement est le guide sans lequel l'élève ne serait pas capable de construire cette prise de conscience. Par ailleurs, ce questionnement vise le recueil d'informations descriptives du déroulement de l'action ; à aucun moment il ne cherche donc à déstabiliser l'interviewé pour l'amener à confirmer ses arguments ou à en développer de nouveaux.

Enfin, ce que vise l'entretien d'explicitation se définit en structure c'est à dire qu'il s'agit d'aider à la mise à jour de la réalité cognitive et métacognitive subjective de l'interviewé, dans toute sa singularité. Contrairement au dialogue pédagogique il n'y a pas de cadre descriptif de

²⁰ Pierre Vermersch, (mai 1999), *Expliciter* n° 30, pp. 1-8 *Approche du singulier*.

²¹ Ibid.

²² L'espace réservé à cet article et son objet ne permettent pas de développer ces notions, se reporter à P. Vermersch, (décembre 1997), *Expliciter* n° 22, pp. 1-19 : *L'introspection comme pratique*.

référence des démarches d'apprentissage comme il en existe un des structures mentales ou des modalités évocatives, par exemple ; il ne s'agit pas de repérer des caractéristiques d'un apprenant ni de catégoriser les démarches d'apprentissage mais de les faire décrire pour ce qu'elles ont d'original, de façon à permettre à l'apprenant d'en prendre conscience pour les consolider ou pour les améliorer. De plus, même si l'entretien d'explicitation participe à la recherche en psycho-phénoménologie et en particulier à la compréhension des actes cognitifs, l'accompagnement de l'élève durant les entretiens d'explicitation ne passe pas par des propositions de stratégies, comme le pratique le dialogue pédagogique. L'élève améliorera ses stratégies selon sa propre compréhension de l'interaction avec l'enseignant. L'apport de l'enseignant se situe dans une phase de l'entretien où les techniques d'explicitation n'entrent plus en compte : il peut être amené à l'aider à acquérir des connaissances nouvelles à propos d'un savoir ou à corriger une connaissance erronée et il peut le guider dans la conception d'une méthode personnelle plus efficace pour des apprentissages à venir, mais il ne se situe jamais dans un cadre propositionnel. Il n'y a donc pas de cadre préétabli de l'entretien mais le cadre se construit au fur et à mesure de l'entretien avec pour objectif constant la recherche de l'implicite qui va rendre l'action passée et ses résultats intelligibles à l'élève.

La seconde question, relative à la métacognition, a été traitée tout au long de cet article. On peut en rappeler ici l'essentiel. Si la métacognition est constituée des connaissances à propos de sa cognition (connaissances métacognitives) et de l'ensemble des processus par lesquels la personne gère sa cognition (planification, choix de stratégies, évaluation, ... c'est à dire les conduites métacognitives), l'entretien d'explicitation, en permettant à l'interviewé de prendre conscience de son action singulière passée dans la finesse de son déroulement, des buts et des connaissances, voire des croyances et des valeurs qui président à cette action, lui donne les nécessaires prise de distance et prise de conscience qui le rendent apprenant métacognitif.

On constate en effet, qu'en parallèle de la métacognition explicite qui gère consciemment l'action constitutive de l'objet de l'apprentissage (tracer un angle, utiliser un ordinateur, calculer des surfaces, ...), il existe une métacognition, souvent implicite, de l'acte apprendre (apprendre à tracer un angle, apprendre à utiliser un ordinateur, apprendre à calculer des surfaces, ...). La prise de conscience de sa manière d'apprendre ne recouvre donc pas à elle seule la métacognition mais elle constitue en réalité le passage de la métacognition implicite (gestion implicite de l'apprentissage) à la métacognition explicite (contrôle et régulation explicites de l'apprentissage)²³.

Il faut souligner que cette prise de conscience, nécessite de faire basculer l'attention de l'apprenant d'un objet de conscience à un autre. En effet, la différence essentielle entre prendre conscience au sens piagétien et prendre conscience de sa manière d'apprendre tient à l'objet de conscience. Pour prendre conscience de sa manière d'apprendre, le sujet ne peut plus se contenter d'avoir conscience de soi-agissant dans le monde, il doit devenir conscient de soi-apprenant. Ce basculement demande au sujet de distinguer la *démarche* d'apprentissage du *contenu* d'apprentissage. Ce basculement est difficile du fait que le *contenu* d'un apprentissage correspond à des *connaissances et à des actions* de l'apprenant, le second correspond également à des *connaissances et à des actions de l'apprenant mais d'un autre niveau parce qu'elles englobent les premières* à la manière des poupées russes. C'est pourtant ce basculement qui permet le passage à un niveau métacognitif conscient qui favorisera l'autonomie de l'élève dans ses apprentissages.

²³ Cf. Armelle Balas (1998) *ibid* p.236