

# Expliciter

Journal du Groupe de Recherche sur l'Explicitation n°40

## *Analyse de pratiques : du formateur débutant à l'expert.*

( à paraître dans "Formateurs d'enseignants, quelle professionnalisation ?"  
coordonné par M. Altet, L. Paquay et P. Perrenoud, chez De Boeck)

*N a d i n e F a i n g o l d ,*  
maître de conférences  
IUFM Versailles

### Seconde partie

## *L'improvisation d'un mode d'intervention expert*

### *2.1. Agnès et Sandra, ou « comment mettre en scène le conseil pédagogique »*

#### *2.1.1. Le contexte et observation diagnos- tique : la première visite*

Ma collègue Agnès Thabuy rend visite à une enseignante, Sandra, qui travaille dans une classe spécialisée à petit effectif pour élèves en grande difficulté. Pour cette étude de cas, j'ai, comme précédemment, commencé par restituer la situation sous forme de récit. J'ai ensuite maintenu la transcription intégrale, avec mes relances, d'un passage relevant exclusivement de l'explicitation des prises d'information d'Agnès, et de ce qu'elle a mis en place en fonction de l'objectif de formation qu'elle s'était fixé, et qui pourrait se formuler ainsi : *aider l'enseignant à modifier son regard sur les enfants.*

Agnès exprime ainsi ses premières impressions : « Ce que j'ai vu c'est quelqu'un de debout...imposante par son physique, et des gamins qui étaient assis, donc un décalage très net au niveau physique : elle était tout le temps debout, elle les voyait tout le temps de haut, elle ne les voyait jamais de près, et ce que disaient les gamins, elle ne le prenait pas en compte... et puis elle... parlant tout le temps !

Tout le temps ! Un bruit de fond d'un ton très monocorde, et qui continuait, quoi qu'il arrive, entre celui qui se levait pour taper la figure du voisin et..., elle continuait toujours pareil, il n'y avait pas de blanc,... et je me souviens le climat de violence qu'il pouvait y avoir dans la classe. Par exemple des gamins qui s'engueulent avec des mots pas possibles.... Elle ne relève pas, et après quand on en discute, tout est normal ! « Bon, ils sont comme ça, c'est des pauvres petits »... Quand il y a deux gosses qui se tapent dessus, elle ne regarde pas les mêmes. Tu vois, elle ne les regarde pas en face, elle regarde au-dessus. Elle ignore, en fait. Elle ignore ce qui se passe. Elle ignore aussi bien le conflit qu'elle ignore le gamin qui travaille, quoi. »

#### *2.1.2. Evocation de la seconde visite*

Et alors donc... la deuxième fois je n'ai pas réfléchi sur ce que j'allais faire... Ce jour là, je sais simplement qu'il faut que j'agisse. Et je ne savais pas ce que j'allais faire. Je m'assieds à la même place et je fais le même diagnostic que celui que j'avais fait la fois d'avant, qu'elle passe complètement au-dessus des gamins qu'elle ... elle ne peut pas s'y intéresser quoi, c'est impossible, je ne sais pas pourquoi, mais c'est comme ça... Je crois qu'une fois de plus

c'est son regard qui m'a frappée... ce regard au-dessus des enfants ... Je me suis dit « c'est pas possible qu'elle ne les voie pas »... Et, quelque chose aussi du genre « peut-être que finalement on ne l'a jamais autorisée à les regarder »", ou « elle ne s'est jamais autorisée », enfin j'en sais rien mais un truc comme ça... Parce que l'impression qu'elle donne aussi, c'est que c'est quelqu'un qui est très chaleureux... bon, dans sa manière d'être, qui parle beaucoup, donc elle ne donne pas l'impression de quelqu'un d'inhibé, a priori... Des gens inhibés, c'est des gens complètement vissés contre le tableau sans bouger... Elle, elle bouge quand même... Et puis elle est toujours

*Enfin, c'est pas possible qu'on fasse classe sans regarder les mômes, c'est... Et, finalement, si elle les regardait, qu'est-ce qui se passerait ? Et ce qui s'est passé, c'était... extraordinaire, après, quoi...*

dans la relation d'aide, mais au sens mauvais du terme. C'est à dire qu'elle fait à la place des enfants, mais toujours pareil, sans les regarder... Quand il y a un enfant qui s'est trop trompé longtemps, et c'est ce qui s'est passé au tableau, en fait, elle prend..., elle leur prend pas la main, mais c'est presque ça, quoi, elle le fait à leur place... pour pas qu'ils soient démotivés... Bon, quelqu'un d'inhibé ne le ferait pas forcément, tu vois, elle est pleine de bonne volonté, quand même... Elle leur veut du bien, quoi, sauf qu'elle ne le fait pas où il faut... Elle est dans... l'assistantat on va dire, mais il y a quelque chose de positif. C'est vrai que... Oui, pour moi c'est quelque chose de positif.... Je crois aussi que c'est cette idée que je me suis mise à penser vraiment à un moment donné que peut-être elle ne s'était jamais autorisée à

les regarder, quoi.... Je sais pas, un truc comme ça... Alors ce que je revois, je la revois bien, elle, légèrement sur ma gauche, les mômes sur ma droite, et elle que je vois quand même se déplacer, bon comme ça, avec ce regard au-dessus... et l'idée qui me vient c'est de casser... je sais pas comment dire, c'est de trianguler le machin, quoi... (geste en triangle vers le bas). Il faut que le regard, il arrête de passer par là, quoi (geste horizontal en haut), et que peut-être que s'il est attiré (geste vers le bas)...vers le bas, peut-être que ça va changer quelque chose. Mais c'est une idée de lignes. Ce qui me vient c'est des lignes. Comme ça (geste désignant une ligne horizontale haute partant des yeux) c'est tout le temps comme ça. Et... Je voyais la classe de profil... Je la vois elle, le tableau est comme ça, je la vois elle comme ça, et effectivement il y a cette ligne au-dessus, il faudrait la casser... Il faut la casser...

Il faut qu'elle descende et... Alors, oui, si, ce que j'ai pensé aussi, c'est... enfin, c'est que le seul moyen pour qu'elle descende, c'est que j'attire son regard à moi. Parce que... Bon... Elle regarde comme ça, mais elle a quand même des petits regards vers moi, de temps en temps, évidemment. Quand je dis évidemment, c'est parce que c'est un coup classique quand on est en visite de classe, bon... En tout cas il y a une chose certaine, c'est que moi, j'attire son regard, donc, quelque part cette idée... oui, pour casser cette ligne, il faut que ce soit moi qui me déplace... Ce que j'ai dû me dire à ce moment là : « c'est pas possible qu'elle ne voie pas les gosses », parce que ça, c'est un truc que je ne supporte pas bien quand même... Enfin, c'est pas possible qu'on fasse classe sans regarder les mômes, c'est... Et, finalement, si elle les regardait, qu'est-ce qui se passerait ? Et ce qui s'est passé, c'était... extraordinaire, après, quoi...

### **2.1.3. La séquence, l'intervention d'Agnès auprès d'un élève**

C'était une séquence de lecture, et elle voulait les faire travailler sur la forme des mots, pour les aider à mémoriser les mots. Elle dessinait une silhouette de mot, et elle demandait aux gamins de trouver de quel mot il s'agissait. Il y a eu une phase où c'était la maîtresse qui était au tableau...Alors le problème c'est qu'il y avait une gamine qui repérait très bien tout de suite et puis tu avais les autres, dont un gamin

qui était complètement largué, donc à chaque fois ils avaient des « Faux », quoi, la maîtresse leur disait « Non ». Bon, je refais le même constat que j'avais fait avant, point. Ensuite il y a une phase où elle distribue des polys. Et puis quand les gamins ont eu leur fiche, je suis allée m'installer à la table d'un gamin, à côté de lui, et j'ai complètement ignoré la maîtresse, mais je me suis occupée du gamin. D'une manière suffisamment ostentatoire, assez théâtralisée aussi : j'ai mis en situation, j'ai mis en scène, j'ai parlé assez fort, si bien que finalement, non seulement les autres gamins ont été très intéressés par ce que je faisais, mais en plus la maîtresse a fini par être intéressée par ce que je faisais... Et en fait, ce que j'ai fait c'est tout bête, quoi, c'est ce que j'aurais fait avec n'importe quel gamin dans ma classe...

Donc elle distribue les polys et immédiatement je vois ce gamin complètement paumé, qui s'agite, et puis qui écrit tout de suite. Il n'avait pas du tout compris... La silhouette est assez grosse : ça veut dire que dans chaque case il y a un type de lettre qui rentre. Si tu écris plus petit, ça ne marche pas, tu peux mettre ce que tu veux. Et c'est ça que je vois en fait, c'est un mot écrit tout petit qui doit être papa ou maman d'ailleurs, un des deux, dans la silhouette, mais rien ne correspond. Donc là, je me suis déplacée, je me suis assise à côté de lui et je lui ai demandé « qu'est-ce qu'il fallait que tu fasses ? Comment tu sais que ça va ? Alors il me dit : « bah il fallait que j'écrive un mot qui rentre dedans ». Son idée c'était qu'il fallait que ça tienne dedans, il ne fallait pas que ça dépasse.

Alors j'ai poursuivi le questionnement : quand il avait sa silhouette, il proposait un mot, comment il pourrait savoir que c'est le bon, parce qu'à chaque fois il n'était pas sûr, et comment il pourrait faire pour être sûr ? Bon alors il y avait l'idée de l'écrire au brouillon et puis de voir ce qui dépassait, ça c'était une première chose, et puis avant, en anticipation, quand il avait une idée, comment avant de l'écrire, il pourrait penser que peut-être c'est vrai, peut-être c'est pas vrai, enfin, essayer de se trouver des points de repère. Et puis le problème qui s'est posé par rapport à ce gamin là, c'est que en fait mis à part papa, maman ou deux trois mots, il n'avait rien à proposer. Parce que des mots en mémoire, il n'en avait pas. Et que... il ne savait pas les écrire, enfin il

ne savait pas où aller les chercher. Alors, à ce moment là de la place où j'étais, j'ai vu qu'il y avait un texte qui était sur le mur, qui manifestement était en rapport avec leur vécu, et j'ai dit mais ça, dans ce texte, qu'est-ce qui se passe, enfin bon, on est reparti sur ce texte autant que je me souviens et je me souviens qu'il y avait une histoire de gâteau d'anniversaire, de recette de gâteau... Donc on regarde l'affiche et je lui demande ce qu'il connaît comme mots dedans, et comment il peut les retrouver, comment il peut être sûr...

*Et en fait, ce que j'ai fait c'est tout bête, quoi, c'est ce que j'aurais fait avec n'importe quel gamin dans ma classe...*

Il y avait quelques mots effectivement sur lesquels il avait accroché, en particulier gâteau, en particulier anniversaire... Et à ce moment-là, ce que je lui ai proposé, c'est la démarche inverse, puisqu'il connaissait gâteau, comment il ferait pour dessiner la silhouette, comment à son avis, et avant de le faire, comment il pense qu'elle pourrait être la silhouette. Et donc il avait repéré quand même la lettre qui descendait et la lettre qui montait donc il avait une idée, je lui ai demandé de mettre dans sa tête comment pourrait être la silhouette avant qu'il la dessine. Et en fait il l'a dessinée, ensuite il a vérifié en écrivant que c'était OK. Et du fait que je me suis complètement centrée sur ce gamin, non seulement je l'ai fait participer, mais le fait qu'il se rende compte que ces textes avaient un intérêt, qu'il pouvait aller chercher quelque chose, des repères, alors du coup les autres qui étaient autour se sont mis à écouter.

... C'est vrai qu'en même temps que je com-

mence à parler avec ce gamin qui s'appelait Manuel, je m'aperçois que mon ton de voix, la manière dont je questionne, le fait que le gamin me réponde, ça attire l'attention des autres. Je m'aperçois qu'ils regardent, je m'en aperçois parce que je sens leur regard... Je suis toujours très centrée sur... et je le fais exprès, très centrée sur Manuel, par mon attitude, et je mets en scène, je mets en scène mon attitude aussi... je mets en scène ma voix qui attend qu'il réponde, etc. Je suis complètement, enfin je suis vraiment tournée vers lui, et puis je me suis mise complètement à son niveau, tu vois, alors c'est vrai aussi que j'ai repéré dans les yeux de Manuel qu'il était étonné de voir un adulte faire ça, ça c'était clair... Et je crois que ce que j'ai senti dans le regard des autres gamins,... je sens leur regard vers moi, quoi. Je le sens vraiment sans les regarder... Je sens des regards je ne sais pas comment dire, je ne sais pas dans quel champ visuel, mais je sens leurs yeux quoi... Ce qui me revient là en particulier, c'était la gamine qui était performante qui était juste en face, et qui s'arrête, qui s'arrête de faire ce qu'elle fait, et... en fait c'est peut-être son immobilité qui me fait repérer ça. Enfin, en tout cas, ce qui s'est passé, c'est qu'il y a eu un grand silence, et c'est que finalement les gamins se sont mis à écouter ce qui se passait entre Manuel et moi.

Et à un moment donné, il y a eu un gamin qui s'est déplacé, parce qu'il était intéressé par ce qui se passait, parce qu'il avait des idées sur la question. Il est venu là, il était à l'envers quoi, mais un peu tourné aussi, et puis il donnait son avis, sur ce qu'il fallait faire, où trouver des mots... Il proposait des mots pour mettre dans cette silhouette et donc je l'ai associé par un questionnement : « Bon d'accord, tu penses que c'est ça. Comment tu peux être sûr ? Qu'est-ce qui fait que tu penses ça, comment tu peux être sûr ? »

#### ***2.1.4. Reprise en explicitation des deux niveaux simultanés de médiation mis en place par Agnès : la relation à l'élève et la relation à l'enseignante***

Agnès énonce ainsi le but de son mode d'intervention : « A partir du moment où je me suis assise à côté de Manuel, c'est vrai que le fonctionnement du gamin m'intéressait, mais j'avais un autre objectif qui était de faire en sorte que Sandra s'intéresse à ce que je faisais avec Manuel, quoi... et à Manuel par la même

occasion. Donc je continue à regarder Manuel, mais en même temps je faisais attention au regard de Sandra, en fait, j'y était sensible, je me demandais si elle allait faire quelque chose ou pas... Et à un moment donné j'ai senti très nettement et son regard et son attention »...

224. N - Alors, attends, tu peux reprendre, là, tu es avec Manuel, donc les enfants, tu as senti que leur regard se posait sur toi, il y a un enfant qui s'est déplacé, à quel moment en fait tu vas sentir que le regard de Sandra... ?

225. A - A un moment donné il y a son regard et elle s'approche

226. N - Comment tu sais qu'il y a le regard ?

227. A - Je ne sais pas, je le sens, j'en sais rien...

228. N - Comment tu sais qu'elle s'approche ?

229. A - Elle est dans mon champ quand même

230. N - Tu vois quoi dans le champ, là ?

231. A - Je vois le bas de son... Je sais qu'elle a une espèce de tunique sur un pantalon. Je vois le bas de sa tunique.

232. N - D'accord

*233. A - Donc je sais qu'elle s'approche. Bon il y a le silence aussi qui joue un rôle...*

*234. N - Il y a le silence des enfants. Et elle, elle fait silence aussi ?*

*235. A - Elle aussi. En fait tout le monde écoute, et c'est vrai qu'elle aussi, du coup, elle écoute. Et ce que j'ai perçu à un moment donné, c'est que ça l'intéressait.*

236. N - Alors comment tu perçois que ça l'intéresse ?

237. A - Bonne question...

238. N - Donc, remets toi bien dans ce moment là, tu es avec Manuel, qu'est-ce que tu es en train de faire quand déjà tu vas sentir son regard sur toi, quand tu vas voir qu'elle s'approche, que tu vois la tunique, donc tu es comment ? Tu es toujours penchée ?

239. A - Oui, oui

240. N - Tu es dans une mise en scène toujours ?

241. A - Je suis toujours penchée, mais à partir du moment où l'autre gamin est venu, je l'ai associé.

242. N - D'accord, donc là tu es avec les deux...

243. A - Je suis avec les deux, quand même très en train de regarder la feuille de Manuel, enfin dans mon champ de vision il y a quand même une partie des autres gamins malgré tout, enfin plus que malgré tout...

244. N - Il y a quoi des autres gamins ?

245. A - C'est marrant je me souviens de la tête de la gamine dont je te parlais tout à l'heure...

246. N - Oui. Donc il y a la tête de cette gamine, et puis il y a des éléments des autres enfants...

247. A - Les autres c'est plus flou

248. N - D'accord et donc quand tu as ces deux enfants à côté de toi, que tu es vraiment penchée vers Manuel et que donc tu sais que Sandra s'est approchée... ?

249. A - Je la sens, je sais parce que je la vois...

250. N - Et c'est comment ce que tu sens ? Tu le sens où, ou tu le sens comment ? Est-ce qu'il y a un endroit de ton corps où tu sens ça ?

251. A - Je ne peux pas dire... C'est pas du bruit parce qu'elle ne fait pas du tout de bruit...

252. Est-ce qu'il y a un endroit de ton corps où tu le sens ?

253. A - Je sens ... (silence 8 secondes)

254. N - Donc si tu prends le temps de voir cet environnement et d'entendre ce silence aussi, et de savoir qu'elle s'est approchée et

toi tu es penchée là et tu sens ce regard et tu sens cette attention qui va être de plus en plus...

255. A - Bah, je le sens par là, je le sens sur le dessus de la tête...

256. N - Tu le sens sur le dessus de la tête...

257. Oui, non mais si c'est ça, je sens nettement ça, et à un moment donné, à un moment donné j'ai relevé la tête vers elle

258. N - Oui

259. A - Et j'ai croisé ses yeux et ça m'a confirmé que...

260. N - Et quand tu croises ses yeux qu'est-ce que tu vois ?

261. A - Bah... autre chose que ce que j'ai vu jusque là dans ses yeux, c'est à dire un péttillement, quoi

262. N - Tu vois un péttillement dans ses yeux ?

263. A - Ah oui il se passe quelque chose, ça brille quoi, ce que je revois très bien c'est des yeux qui brillent, alors que la fois d'avant c'était pas ça du tout. Et là je sais que j'ai... Là c'est bon, quoi, j'allais dire le poisson est ferré, mais c'est tout à fait ça... Bon après, il y a eu l'histoire du... Mais ça ce que je suis en train de te raconter, c'était avant qu'on se tourne avec Manuel vers le texte.

264. N - Hmmm, hmmm, et donc quand tu sens que le poisson est ferré, qu'il y a ce péttillement dans le regard, qu'est-ce qui se passe pour toi ? Qu'est-ce que tu vas faire ?

265. A - Bah, ce que je me dis quand même, c'est qu'il ne faut pas que je loupe mon coup, ça c'est sûr, c'est à dire qu'il faut que je continue à donner les moyens en tout cas pas de comprendre forcément tout le cheminement de Manuel, mais au moins, comment dire, à aider Manuel à mettre à jour un maximum de choses pour qu'on puisse s'interroger après sur lui, sur comment il fonctionne et quelles aides il peut mettre en place. Alors ce qui me revient aussi, c'est que non seulement Manuel avait des difficultés, enfin ce que je te disais tout à l'heure, mais le gamin à côté il avait une autre manière de faire... Alors, ça je ne sais plus comment, mais je me souviens que c'était différent... (silence 6 se-

condes) Non, c'est quand même très loin...

266. N - Et, à quel moment tu avais senti que c'était différent dans ce que te disait cet autre enfant ? Donc il était venu à un moment donné, il t'avait fait des propositions.

267. A - Oui, lui, c'était pas cette histoire de tenir à tout prix dans la silhouette...

268. N - Il avait proposé des mots.

269. A - Il avait proposé des mots, mais je ne me souviens plus, il avait une logique à lui, il avait une logique qui n'était pas la même, qui n'était pas la bonne non plus, enfin, qui était une logique à lui mais qui ne correspondait pas à ce qu'on lui demandait, il était sensible mais je ne sais plus à quoi...

270. N - Tu souhaites qu'on prenne le temps de retrouver le moment où cet enfant est venu ?

271. A - Non, parce que c'est plutôt anecdotique à mon avis...

272. N - D'accord il avait une logique à lui...

273. A - Ce qui me paraît important c'est qu'il avait une logique à lui...

274. N - D'accord...

275. A - *et que à un moment donné mon rôle a consisté à leur renvoyer la balle quoi, à Manuel et à lui, bon, alors tu penses ça et toi tu penses ça* (geste alternatif gauche-droite), *enfin, oui c'est exactement ça qui se passait et en fait et c'est pas un hasard que je sois en train de faire ce geste là* (second geste associant un recul postural du buste et un geste des deux mains paumes vers l'avant symbolisant le retrait et mimant simultanément le fait de prendre le bord de la table comme appui pour ce mouvement de recul et de distanciation) *parce que c'est devenu très important après, tu sais, le fait que je me recule là.*

276. N - Hmmm hmmm

277. A - A un moment donné, je me suis, si tu veux j'avais pris, ce que je disais tout à l'heure, de manière très ostensible, toute la place, et à un moment donné je me suis reculée... *parce qu'en fait... je n'avais plus qu'à passer la parole à l'un et à l'autre, tu vois, en alternance. Mais, je n'intervenais plus directement.*

278. N - Et quand tu leur passes la parole, tu leur dis quoi, par exemple

279. A - Qu'est-ce que tu en penses ? Lui, il vient de dire ça, qu'est-ce que tu en penses ? Comment tu peux savoir s'il a bon ? Alors lui il vient de dire ça, qu'est-ce que tu en penses ? Tu vois, je leur repasse comme ça la parole...

280. N - D'accord

281. A - *Et je me recule* (geste, posture) *et c'est marrant... parce que je viens de découvrir ce geste* (prise de conscience), *je l'ai déjà à ce moment là, ce... le fait de me reculer d'une manière vraiment évidente.*

282. N - Et comment tu sais que c'est le moment de te reculer ?

283. A - Parce qu'ils ont les moyens de se répondre

284. N - Comment tu sais qu'ils ont les moyens ?

285. A - Je sais que Manuel a compris que dans chaque case il y avait une lettre et pas plus et qu'il fallait qu'il se débrouille pour écrire plus gros, ça je me souviens, bon, il commence à avoir des points de repère, il les a mis en mots en plus, c'est vrai qu'au départ je l'ai aidé à mettre en mots, c'est le moins qu'on puisse dire, mais il peut s'appuyer sur cette mise en mots pour avoir un avis, et l'autre aussi...

286. N - Donc tu sais qu'ils ont les moyens de se répondre... *et donc tu dis, tu te recules, et ce geste que tu as* (reprise du geste alterné gauche/droite) ?

287. A - *Mais je pense que je l'ai en vrai, en fait*

288. N - Ah, tu l'as en vrai ?

289. A - Oui, je pense... (Agnès reprend le geste) « *A toi..., à toi...* » Enfin il y a un truc comme ça, tu vois...

290. N - D'accord

291. A - *Je l'ai en vrai au niveau de me reculer, ça c'est sûr...*

292. N - *Et pour toi, ça fait partie de la mise en scène ?*

293. A - *Oui*

294. N - c'est à dire que c'est aussi ostentatoire, enfin je veux dire démonstratif

295. A - De toute façon, depuis le début, c'est très démonstratif. Je sais, *je suis consciente tout du long que j'en fais un petit*

*peu plus* que ce que j'aurais fait...

296. N - Est-ce qu'on pourrait un peu parler de ça... Comment tu fais quand ça doit être démonstratif ?

297. A - Par exemple, au niveau de ma position, je disais tout à l'heure quand j'étais très près de Manuel, très centrée sur lui, je suis *très* près... Je crois que dans une classe ordinaire ou dans la mienne je pense que je ne l'aurais pas été autant... Quand le gamin vient, je joue sur ma position de buste... de manière à montrer que je l'associe. Je veux dire que tous mes gestes sont quand même beaucoup plus appuyés... que...

298. N - Et donc est-ce qu'il y a quelque chose de ton attention qui est quelque part dirigé vers Sandra dans cette...

299. A - *Tout est dirigé vers Sandra...*

300. N - Et comment ça se passe chez toi quand tu as cette théâtralité, et que tout est dirigé vers Sandra, comment tu le vis puisque c'est quand même l'essentiel...

301. A - Mais, c'est un peu un coup de poker... au moment où je l'ai fait, enfin, j'en avais conscience de ça, ça aurait pu ne pas accrocher, je le mets en scène, si ça n'avait pas marché, j'aurais cherché autre chose sûrement, enfin... ça marche ! *Et je le sais très vite que ça marche, à cause du silence, à cause de son attitude...*

302. N - Tu le sens très, vite, au moment où tu sens son regard et vos regard vont se croiser ?

303. A - Non, c'est la confirmation, ça.

304. N - C'est la confirmation, alors comment tu le sens...

305. A - *Je le sens avant parce qu'elle s'arrête !*

306. N - Elle s'arrête de quoi ?

307. A - Physiquement

308. N - Elle arrête de bouger ?

309. A - Oui, elle arrête de bouger, *elle est immobile...*

310. N - A quel moment elle est immobile ?

311. A - Quand je vois le bas de sa tunique

312. N - C'est quand elle s'est approchée de toi...

313. A - Elle est immobile et je sais bien que c'est sa face que j'ai là, ce n'est pas... elle ne me tourne pas le dos, donc. Je te dis j'ai senti aussi très nettement le poids de

son regard. Oui, c'est pour ça que j'ai continué à théâtraliser autant...

314. N - C'est à dire, à partir du moment où tu sens qu'elle est là, est-ce que ça change quelque chose ?

315. A - Je ne pense pas que j'en fasse plus... Mais en tout cas...

*316. N - Qu'est ce qui se passe chez toi là quand tu sais qu'elle est là et que tu sens le poids de son regard ?*

*317. A - Je sais qu'il ne faut pas que je me trompe... Enfin je sais qu'il faut que ce soit démonstratif, c'est plutôt ça... Ce que je me suis dit à ce moment là, non je ne me suis pas dit à ce moment là mais je sentais très bien qu'il fallait que je garde un calme... le calme des grands jours j'allais dire...*

318. N - Donc il y a Sandra, tu sais qu'elle s'est arrêtée, tu sens le poids de son regard et là... Tu te dis qu'il faut que tu gardes le calme des grands jours... Et donc c'est comment quand tu dois garder le calme ? Qu'est-ce que tu fais à ce moment là pour...

319. A - Et bien j'extrais tout ce qui n'est pas dans mon... J'extrais tout ce qui n'est pas Manuel, la tâche, moi, le gamin quand

il s'approche... Si tu veux, je fais comme s'il y avait une bulle...

320. N - Tu as une bulle et dans cette bulle il y a l'autre gamin, Manuel, la feuille...

321. A - Oui, absolument, il n'y a même pas Sandra. Sandra elle s'approche de la bulle si tu veux, mais elle n'est pas dedans...

322. N - Et toi dans cette bulle ?

323. A - Je suis complètement concentrée...

324. N - Tu es complètement concentrée...

325. A - Mais alors là, j'ai l'impression d'avoir les oreilles et les yeux... enfin *tout fonctionne, mais multiplié par cent*, quoi. Je suis sensible à tout. A tout ce qui se passe dans cette bulle. Mais il faut en même temps que... donc que j'extraie le reste. Même si je perçois le silence, même si... bon, n'empêche qu'il faut que je sois complètement concentrée sur tout, et particulièrement dans un premier temps sur Manuel, et sur l'autre gamin après

326. N - Et quand tu es très, très concentrée dans cette bulle, donc toi tu es au centre de la bulle, ils sont à côté de toi, tu as tous les sens en éveil, tu entends, tu vois tout, et... par rapport à ça, qu'est-ce que tu fais ? A quel moment tu vas te reculer ? C'est beaucoup plus tard ?

327. A - Oui, c'est plus tard. *Dans un premier temps ce qui est important c'est de pouvoir mettre en place du silence et accepter le silence*, enfin... dans cette classe où il n'y a jamais de silence. Donc poser des questions... Ce que je t'ai dit tout à l'heure... Une question, et attendre... Mais bon, tu vois, il ne faut surtout pas que je repose ma question trop vite...

328. N - Donc c'est comment quand tu poses une question et que tu attends ?... Donc tu vas poser une question à Manuel...

329. A - Ah mais là *je suis capable d'attendre très longtemps*, ça peut durer cent sept ans, ça je sais que je ne bougerai pas de là...

330. N - Et là tu as posé quelle question alors ?

331. A - C'est la première que j'ai posée... Donc je venais de voir ce qu'il venait d'écrire... donc je ne sais plus ce que j'ai

commencé par lui demander, qu'est-ce qu'il avait écrit là, un truc comme ça

332. N - Et comment tu sais qu'il y a du silence là ?

333. A - J'ai quand même senti que le gamin était étonné de me voir, pas du tout rassuré, c'était pas du tout évident qu'il réponde, mais en même temps je suis tellement convaincue qu'il va répondre, et je suis tellement sûre que de toute façon, quoi qu'il arrive, même si ça dure longtemps, de toute façon au bout du compte il répondra bien à un moment donné que... bon ! mais en même temps, il faut vraiment quand même que je me concentre...

334. N - Et quand tu te concentres comme ça et que tu es sûre que de toute façon la réponse viendra, même s'il faut attendre très longtemps, c'est comment quand tu es sûre ?

Donc tu es très concentrée... et cette certitude ?

335. A - Elle est là. De toute façon elle est là avec ce que je t'ai dit tout à l'heure, *c'était le calme des grands jours, c'est... tu peux attendre indéfiniment...*

356. N - Oui...

357. A - Tu sais que ça viendra, de toute façon...

358. N- ça viendra...

359. A - ça viendra parce qu'en plus, je ne sais pas comment dire, mais *mon attention à lui n'est pas feinte*. Bon, *bien sûr, tout ça c'est pour Sandra. Mais c'est vrai que ça m'intéresse* son truc. Même si c'est mis en scène, c'est pas du toc... Je crois que le gamin l'a bien senti. *Et le fait que je sois sûre qu'il me réponde, c'est aussi parce que... ça m'intéresse. Donc forcément, il va bien répondre !!! (rires)...* *Il ne peut pas faire autrement que de sentir que ça m'intéresse ! (rires)...* *et ce qui s'est passé ! Voilà !* Oui, enfin bon, voilà, c'est marrant !...

### **2.1.5. Explicitation du temps d'entretien avec Sandra**

Ce qui s'est passé après dans l'entretien avec Sandra, bah j'ai senti qu'elle avait... enfin, qu'elle avait complètement changé, quoi. Je



n'étais plus perçue comme la conseillère machin... Même si la communication était bonne entre nous dès le départ, j'étais quand même perçue comme la méchante qui venait l'embêter, quoi... Et ces yeux qui pétillent, je les retrouve ses yeux qui pétillent parce que c'était tellement important... Je ne lui ai strictement rien dit sur la manière dont elle avait construit sa séquence si tu veux mais sur... qu'est-ce qu'on (elle et moi) on a vu de ce qui se passait ? Qu'est-ce qu'on a repéré ? Et puis finalement elle a dit des choses... Elle n'en a pas dit beaucoup par rapport au comportement de Manuel, par rapport à d'autres gamins, mais elle avait quand même repéré des petites choses qu'elle a pu dire... et j'ai embrayé dessus. Et à partir de là tout a changé, c'est évident ! Pour moi ça a tout changé les choses ! Ce moment-là, ça a complètement changé... parce que elle m'a dit un truc du genre... enfin elle m'a dit que c'était intéressant, quoi. Oui, que c'était intéressant ce qui s'était passé, c'était intéressant ce que faisaient les gamins... Alors c'est vrai que je l'ai aidée à décoder... ce qu'on pouvait comprendre de... Je lui ai un peu mâché les mots, quand même, enfin je l'ai aidée à trouver le sens en tout cas le sens que moi je donnais à ce qui s'était passé. Mais, en gros j'avais posé les ... enfin je ne sais pas, c'est un peu comme un roman policier... mais c'est vrai, quelque part il y avait une énigme, les comportements des gamins... je l'ai posé comme une énigme... et puis quelque part je l'ai laissée comme telle... Bon, on ne sera jamais sûr, mais peut-être que c'est ça... Et je sais qu'elle a accroché, je l'ai senti à son regard complètement...

364. N - Donc en fait c'est dans l'entretien que tu as eu la confirmation que ça avait accroché.

365. A - Oui, complètement.

394. N - D'accord... Et qu'est-ce qui va se passer dans cet entretien ?

395. A - On va complètement disséquer le comportement des deux gamins et faire plein d'hypothèses, parce qu'il y a quand même des choses qui restent dans l'ombre et ce que je vais proposer c'est qu'elle continue la recherche, quoi... Bien sûr qu'on a des hypothèses sur des choses mais...

396. N - Sur ces deux enfants en particulier ?

397. A - Sur ces deux enfants en particu-

lier.

398. N - Le geste que tu avais fait tout à l'heure là ? (*reprise du geste désignant alternativement les deux enfants*)

399. A - Oui alors attends, il y a ça (*geste alterné gauche / droite*) mais il y a ça aussi (*mouvement de recul du buste , mains en appui contre la table, paumes tendues vers l'avant, doigts vers le haut*). Je vais te dire après parce que ça je m'en souviens très, très bien et c'est effectivement toujours cette fois là...

400. N - D'accord

401. A - Et le fait de démarrer sur le comportement des gamins, donc je sais maintenant, son intérêt est très, très fort pour « *comment ça se passe dans leur tête* ». Donc je sais, ça, ça marche. Donc je peux aller plus loin, donc je peux faire d'autres choses, donc je peux lui dire des choses sur sa séquence à ce moment là, et en particulier, je lui parle de la première phase quand elle était au tableau, et là, je critique, dans le sens « *voilà ce que j'ai observé* », et je lui parle des gamins qui sont venus au tableau, alors que manifestement elle n'avait rien vu, et...

402. N - Rien vu de ce que les gamins avaient fait ?

403. A - Oui, elle, elle était complètement centrée sur l'avancement de la tâche, il fallait arriver au bout dans un temps donné, c'était évident... Et là, je lui renvoie par rapport aux deux seuls que j'ai pu observer, parce que les autres j'ai quand même pas eu le temps,... si il y avait la gamine qui était très performante, alors elle était d'accord très vite avec moi pour dire qu'effectivement peut-être qu'il aurait fallu proposer autre chose à elle, parce qu'elle était pratiquement... Et là je me souviens que j'ai vraiment pu lui renvoyer avec ce qu'on avait appris du comportement des deux autres que ça n'allait pas, quoi, que son attitude n'allait pas... qu'elle ne pouvait pas ne pas tenir compte de ce que faisaient les gamins, et que, quoi qu'ils fassent, c'était forcément à prendre en compte, et à ce moment là, elle m'a dit un truc du genre « *oui mais moi je ne sais pas faire, je sais pas faire, comment il faut que je fasse ?* »

*je... je ne sais pas faire autrement »... Et, justement ce geste de reculer, je lui ai dit « Ecoute, je te propose un truc mais à toi de voir si ça marche ou pas. Il faut que tu arrives quand tu prépares ta séquence ou quand tu la penses, à réfléchir à ce que tu vas leur dire, à ce qu'ils vont avoir comme outils, bon les textes ou je ne sais pas quoi, et tu réussiras, je me souviens très bien qu'on a parlé de critères de réussite... tu pourras considérer que tu as réussi quand tu pourras te reculer (*j'ai repris mon geste de recul*), t'asseoir dans un coin et regarder tes élèves... Si tu ne peux pas te permettre de les regarder, si il faut tout le temps que tu sois en train de leur donner la réponse, ... c'est qu'il y a un truc qui manque quelque part... Et, je crois que c'est ça qu'il faut que tu essayes de faire. Parce que pour que tu puisses les regarder, les observer, et repérer leur comportement (*et j'ai eu ce geste de nouveau*), et donc à la limite tu leur passes la parole, bon tu peux les guider vers..., mais c'est tout. *Tu es en retrait.* » Je me souviens très bien de ce geste là. Parce qu'en plus elle me l'a redit plus tard. Que pour elle ç'avait été non seulement un déclic, mais en même temps qu'après, quand elle a essayé toute seule dans son coin, elle pouvait s'auto-évaluer. « *Est-ce que j'ai été en retrait ? Est-ce que j'ai pu les regarder?.. Oui, est-ce que je me suis donné les moyens de les regarder ?* » Et ça, après, je l'ai revue parce qu'elle m'avait demandé de venir la voir. Elle était toute fière de me montrer qu'elle pouvait mettre en place ses critères de réussite, se retirer et observer... *Ce qui a joué pour elle c'est vraiment le fait de pouvoir se reculer, et de pouvoir les regarder...**

N - Et tu as l'impression que le geste a été une ressource pour elle ? Le fait que tu le montres par un geste ?

A - J'en suis convaincue *parce qu'elle me l'a redonné après.*

N - Comme ça ?

A - Comme ça. *Le geste du buste en arrière.* Elle me l'a redonné, parce qu'on s'était revues en animation pédagogique.

N - Donc pour toi c'est un critère, le fait

qu'elle te l'ait redonné

A - Ah oui, oui.

N - D'appropriation ?

A - Oui.

N - Alors on reprend, donc tu dis que tu as quand même remis à jour le geste ?

A - Ah oui, je l'ai retrouvé tout à l'heure !

N - Attends, le fait qu'elle te le montre, ça tu t'en souvenais ?

A - Qu'elle me le montre après, oui. Je me souviens de ça. *Mais le fait que je l'aie mis en scène avec les gamins, je ne l'avais pas retrouvé, ça...je l'ai retrouvé en le faisant...* Et c'est vrai que c'est là-dessus qu'on s'est appuyé... Après depuis en y réfléchissant, s'autoriser à, c'était un truc comme ça, *s'autoriser à se mettre au niveau du gamin...*

### **2.1.6. Commentaire**

On voit donc ici à quel point la visée d'Agnès en tant que formatrice est un changement d'attitude en profondeur pour Sandra, qui passe par le fait de créer, par une mise en situation adaptée, des conditions qui obligent l'enseignante à poser son regard non plus au-dessus, mais à la hauteur des enfants. L'ingéniosité du mode d'intervention tient au fait que la prise de conscience est liée à un changement de direction de l'attention pour l'enseignante, dont le regard se trouve nécessairement attiré par la théâtralité démonstrative de la médiation pédagogique telle qu'Agnès la met en place auprès des deux élèves. De ce fait, le fonctionnement des élèves devient le centre autour duquel s'ordonne ce dispositif de formation en acte. Au-delà de la performance, ce qui est en jeu dans cet exemple, c'est la double prise en compte de l'élève comme finalité du processus pédagogique, et de l'enseignant comme cible du processus de formation. Agnès se recule et laisse les élèves fonctionner seuls, ce qui lui permet de les observer. Sandra découvre conjointement le fonctionnement de deux de ses élèves en interaction, et l'intérêt d'une attitude de distanciation qui rend possible cette observation. Le détour par ce « spectacle » est ici la condition même de la prise de conscience par l'enseignante des changements de perspective qu'elle devra opérer pour prendre pleinement en compte l'activité effective des élèves dans la tâche

proposée. L'intervention agit donc à de multiples niveaux : elle est une médiation pédagogique qui laisse l'espace aux élèves pour agir seuls et l'espace à l'enseignant pour recueillir l'information et réguler ensuite son action ; mais en tant que situation de formation, la mise en scène de cette médiation vise ici en premier lieu un processus de changement chez une enseignante qui n'a pas encore véritablement appris à regarder ses élèves pour partir de là où ils en sont.

### **Conclusion : former des formateurs aux pratiques réflexives**

Le rôle de l'enseignant est de mettre l'élève en situation d'apprentissage, celui du formateur-tuteur est de créer les conditions de l'appropriation par le stagiaire des différentes facettes du métier d'enseignant. Praticien de l'accompagnement et de la juste intervention, le tuteur a une place essentielle dans la formation pratique des enseignants. On pourrait supposer qu'un bon pédagogue auprès des enfants devienne spontanément un bon pédagogue face à un adulte. Or il n'en est rien : l'enseignant expérimenté qui reçoit des stagiaires n'opère pas si facilement ce transfert de compétence. Très souvent, on constate chez les formateurs débutants à la fois une difficulté à se positionner face à des adultes ayant un statut d'apprenant, et, paradoxalement, une régression à une attitude transmissive. De même qu'il ne suffit pas de maîtriser un contenu pour savoir l'enseigner, de même il ne suffit pas d'être un bon enseignant pour être un bon conseiller pédagogique. Dans un cas comme dans l'autre, une révolution copernicienne doit advenir, qui remet l'apprenant au centre, et l'intervenant à la périphérie.

En termes de professionnalisation, ce repositionnement peut être favorisé par deux approches complémentaires et indissociables de la

formation des formateurs aux pratiques tutorales :

- des stages de formation visant l'acquisition des compétences et des postures spécifiques de l'accompagnement des pratiques réflexives en formation d'adultes : travail sur l'écoute, techniques d'entretien, aide au changement, etc.

- des dispositifs réflexifs d'analyse des pratiques pour les formateurs eux-mêmes, qui facilitent la prise de conscience des différentes attitudes en jeu dans l'interaction avec les stagiaires, l'expression des difficultés rencontrées, mais aussi la mise en mots des savoir-faire déjà en place.

Ce double processus contribue de manière décisive à la construction progressive d'une unité interne, celle de l'identité professionnelle de formateur d'enseignant en tant qu'intégration des compétences acquises auprès des élèves, à un autre niveau d'intervention : celui de l'accompagnement des apprentis-professeurs. A partir de cette mise en cohérence, au-delà des pièges du vouloir-aider, apprendre à se faire confiance dans l'identification du caractère spécifique de chaque situation, apprendre à laisser émerger et à reconnaître cette dynamique intérieure de la juste intervention qui s'élabore au fil de l'expérience des interactions, peut-être est-ce la condition pour faire confiance au débutant et lui ouvrir les voies de l'autonomie ? Réciproquement, faire confiance au stagiaire et à sa capacité de changement, peut-être est-ce la condition pour être à l'écoute et laisser se mettre en place le juste accompagnement ? Et pour que s'installe, au cœur de la pratique professionnelle, ce qu'Agnès appelle « le calme des grands jours »...

# *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-Chanel<sup>1</sup>**

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 Vermersch<sup>2</sup> 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.<sup>3</sup>

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 conscience<sup>4</sup>, 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-

---

<sup>1</sup> 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)

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

<sup>3</sup> 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](http://www.grex.net).

<sup>4</sup> 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'apprendre<sup>5</sup>. Les deux derniers objectifs sont du domaine de la métacognition<sup>6</sup> 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.

---

<sup>5</sup> Voir la dernière partie de la thèse A. Balas (1998) *La prise de conscience de sa manière d'apprendre* (site : [www.grex.net](http://www.grex.net))

<sup>6</sup> 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 classe<sup>7</sup>.

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'élève<sup>8</sup>. 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  $88^\circ$ . Alors j'ai pris les demi droites [OX) et [OY) et j'ai mesuré  $88^\circ$  pour tracer l'angle. Et ensuite pareil pour YÔZ J'ai pris le "B"...

22 G Tu l'as pris, c'est à dire ?

23 M Ben je l'ai mesuré :  $25^\circ$  et j'ai dessiné en mesurant  $25^\circ$ .

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  $88^\circ$  (*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*)

---

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

<sup>8</sup> 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 réfléchie<sup>9</sup>. 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-

---

<sup>9</sup> 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  $88^\circ$ . Alors j'ai pris les demi-droites [OX] et [OY] et j'ai mesuré  $88^\circ$  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 réflexion<sup>10</sup>, 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.

---

<sup>10</sup> 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)<sup>11</sup>. 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

---

<sup>11</sup> 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 originaux<sup>12</sup>.

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

---

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

point de vue "en première personne"<sup>13</sup> 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 expérience<sup>14</sup>, 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

---

<sup>13</sup> Cf. les différents articles de P. Vermersch dans la revue *GreX*, *Explicititer* (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.

<sup>14</sup> 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 problème<sup>15</sup>.

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

---

<sup>15</sup> 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"<sup>16</sup>) 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"<sup>17</sup> 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)<sup>18</sup>. 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 appliquées<sup>19</sup>.

---

<sup>16</sup> A. Balas (1998) *ibid*, p.52

<sup>17</sup> Pierre-André Dupuis (1999) La singularité éducative, ..... ?

<sup>18</sup> Se reporter au site du Grex : [www.grex.net](http://www.grex.net) et en particulier à la revue *Explicititer*

<sup>19</sup> 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 réfutation<sup>20</sup> : "le singulier introduit une généralisation par l'universalité"<sup>21</sup>. 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 personne<sup>22</sup>, 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

---

<sup>20</sup> Pierre Vermersch, (mai 1999), *Explicititer* n° 30, pp. 1-8 *Approche du singulier*.

<sup>21</sup> Ibid.

<sup>22</sup> L'espace réservé à cet article et son objet ne permettent pas de développer ces notions, se reporter à P. Vermersch, (décembre 1997), *Explicititer* 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)<sup>23</sup>.

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.

---

<sup>23</sup> Cf. Armelle Balas (1998) *ibid* p.236

*Du côté de ma pratique.  
Une autre façon de « faire les présentations ».*

*Eliane Ziakovic*

*L'autre jour, j'ai été sollicitée pour animer un stage de 3 jours.*

*Il s'agissait de former les participants au management opérationnel de premier niveau.*

*C'est une expérience nouvelle pour moi avec ce public. En effet je n'ai pas encore travaillé avec cette institution.*

*Il s'agit d'une institution très structurée et très hiérarchisée. Les participants viennent de prendre leur fonction auprès de leur équipe où sont en passe d'être nommé dans les semaines qui viennent. Les équipes qu'ils vont manager sont constituées de 4 à 20 personnes. Le stage est un module de base qui appartient à une formation plus longue de 3 semaines consécutives et cette formation est obligatoire. La motivation est peu développée. D'autre part, certains de participants ont suivi un précédent module sur la communication, d'autres pas. Je sais aussi que chaque participant travaille dans un contexte particulier.*

*Alors que je me retrouve face à ce public et que commence le moment de la prise de contact avec le groupe, je constate une réserve attentive quand je parle pour ouvrir le stage.*

*Arrive le moment des présentations.*

*Je choisis de me synchroniser sur l'aspect structuré de l'Institution pour obtenir des informations.*

*J'ai en tête plusieurs possibles pour « faire les présentations » dont un que j'ai imaginé pour la circonstance.*

*En situation, c'est ce possible que je propose.*

*Et donc la consigne pour le groupe est:*

*« Je vous propose, si vous en êtes d'accord pour « faire les présentations » de laisser revenir ce qui revient, comme ça revient ... autour des points suivants :*

*1- l'environnement et les contraintes qui sont, ou qui seront, les vôtres au quotidien ?*

*et dans cet environnement vous êtes, ou vous serez, avec qui ?*

*2- Ce que vous faites, ou ce que vous ferez, dans cet environnement ?*

*3- Comment vous faites, ou vous ferez, ce que vous avez à faire dans cet environnement ?*

*4- Ce qui est important, ou ce qui sera important pour vous, quand vous faites ainsi ce que vous faites dans cet environnement-là ?*

*5- Quel est, ou quel sera, votre rôle dans cet environnement là ?*

*6- A quoi contribue, ou à quoi contribuera, votre rôle dans l'institution ?*

*et/ou tout autre chose.*

*Vous prenez tout le temps qu'il vous faut pour y penser ; lorsque vous serez prêts, vous pourrez prendre la parole pour vous présenter au groupe.»*

*Ce qui a retenu mon attention suite à cette manière très structurée de réaliser les présentations :*

*j'ai obtenu des informations spécifiques centrées sur leur situation professionnelle.*

*Chacun a indiqué ses motivations à tenir son rôle dans son environnement et s'est, semble-t-il, recentré sur celles-ci tout en les nommant.*

*Chaque personne présente a obtenu des informations spécifiques sur les situations professionnelles de ses collègues et s'est plus ou moins situé en termes de « c'est pareil, c'est différent ». (Comme un effet d'accélération dans la mise en route du groupe)*

*Après les présentations, la réserve s'est atténuée et s'est transformée en intérêt soutenu.*

*Le groupe a travaillé activement pendant les 3 jours.*

*Ce qui m'intéresse, c'est cet effet de centrage rapide du groupe sur le thème du stage induit par l'utilisation de « techniques de guidage » [Pierre VERMERSCH, l'Entretien d'Explicitation, E.S.F.1994] et par la synchronisation opérée par l'utilisation d'une adaptation construite de la « structure des niveaux logiques » de Gregory BATESON.*

**Eliane Ziakovic. Mai 2001**

## Programme du séminaire

Vendredi 8 juin 2001

de 10h à 17 h 30

→ **Mairie du XVII**

**16 rue des Batignolles**

(se renseigner à l'accueil pour la salle 63)

Métro Place de Clichy, bus 66

Depuis la Gare de Lyon rejoindre la gare du Nord par le RER D, idem depuis Orly avec RER B, puis correspondance métro à la Chapelle, direction Porte Dauphine, Place de Clichy

1/Echanges à partir de l'article de Nadine Faingold, « Analyse de pratique, du formateur débutant à l'expert » (ce qui suppose que vous relisiez la première partie de son article publié dans la numéro précédent).

2/Psychologie de la réduction. Une relecture instrumentale de Husserl. Le but ne sera pas de rentrer dans le détail de la philosophie phénoménologique pour elle-même, mais plutôt de voir en quoi cela peut nous être utile dans l'explicitation. Pierre Vermersch.

3/ Animation et remplissements expérimentiels sur le thème de la fragmentation ...

4/ Autres thèmes, non prévus, éventuellement oubliés.

### Sommaire du n° 40

1-11 **Analyse de pratiques, du formateur débutant à l'expert. Seconde partie : L'improvisation d'un mode d'intervention expert. Nadine Faingold**  
12-26 **L'entretien d'explicitation ' Chapeau. Armelle Balas.**

27 **Du côté de ma pratique : une autre façon de faire les présentations. Eliane Ziakovic**

28 **Agenda, programme.**

## Expliciter

Est le journal de l'association loi de 1901 GREX  
**Groupe de recherche sur l'explicitation**

38 rue Nollet Paris 75017, 01 44 90 97 87

courriel : grex@grex.net, site www.grex.net

Directeur de la publication P. Vermersch

N° d'ISSN 1621-8256

Prix au numéro : 40 FF ,

Abonnement (cinq numéros ) 180 FF de mai à mai.

Expliciter Journal de l'Association GREX n°40 mai 2001

## Agenda 2001-2002

Vendredi 8 juin 01

Séminaire expérimentiel de Saint Eble

Du 27 au 29 août 2001

(ce dernier est réservé aux membres actifs, il est nécessaire de s'inscrire auprès de Catherine Le Hir avant le 1 août).

Lundi 15 octobre 2001

lundi 10 décembre 2001

lundi 28 janvier 2002

lundi 25 mars 2002

lundi 27 mai 2002

Journée pédagogique mardi 11.12.2001

### Quelques repères sur l'animation du 8 juin

Depuis plusieurs années, nous cherchons à dépasser l'évidence des techniques de l'explicitation pour accéder à une "explicitation de l'explicitation" de manière à mieux comprendre ce que nous faisons et à perfectionner les techniques qui nous sont familières. C'est ainsi que nous avons conduit une investigation expérimentielle sur l'évocation, l'attention, l'effet des relances, les différences entre narration et explicitation. A chaque fois nous sommes obligés d'opérer la suspension de notre connaissance instrumentale familière, une forme de réduction doit être mobilisée, ne serait-ce que pour apercevoir qu'il peut y avoir des questions à la place de ce qui nous sert habituellement de réponse.

Pouvons nous revenir, par exemple, sur l'évidence de la fragmentation ? Il s'agit là d'un des aspects de l'ede parmi les plus originaux puisqu'à ma connaissance aucune autre technique n'en systématise la mise en œuvre, l'intérêt, la nécessité. Comment transformer cette réponse technique en une interrogation ? Par exemple : pourquoi cette fragmentation est-elle si difficile à percevoir pour certaines personnes ? Quelles sont les limites de cette fragmentation ? Limites de la plus petite unité descriptible ? De la plus petite unité temporelle ? De la chose la plus automatique ? De la chose la plus inconsciente ? De la chose la plus englobante ? Je ne sais pas d'avance. Mais je propose qu'en apéritif au travail de Saint Eble nous fassions en commun un travail de remplissement expérimentiel à partir de ce thème.

Pierre Vermersch