



**PRATIQUE de**  
**L'ENTRETIEN D'EXPLICITATION**  
**en SITUATION SCOLAIRE**

**Comment ?**

**Pour faire quoi ?**

Monique Bonnet  
Joëlle Crozier  
Gilles Germain  
Ginette Fourmond  
Pierre Vermersch

INSTITUT DE RECHERCHE SUR  
L'ENSEIGNEMENT DES MATHÉMATIQUES

ACADÉMIE DE LYON

Université Claude Bernard - 43, bd du 11 novembre 1918  
69622 VILLEURBANNE Cedex



**PRATIQUE de  
l'ENTRETIEN d'EXPLICITATION  
en SITUATION SCOLAIRE**

Comment ?

Pour faire quoi ?

Groupe de recherche sur l'entretien d'explicitation :

**MONIQUE BONNET  
JOËLLE CROZIER  
GILLES GERMAIN  
GINETTE FOURMOND  
PIERRE VERMERSCH**

Suivi et accompagnement : **PIERRE VERMERSCH**

Rédaction : **GINETTE FOURMOND**



## SOMMAIRE

### PRÉAMBULE

HISTOIRE D'UN GROUPE - par Ginette Fourmond page 1

### PRÉSENTATION

I - L'outil "Entretien d'Explicitation" page 5

II - Le document page 5

### ANALYSE D'UNE PRATIQUE DE L'E.D.E. À L'ÉCOLE

CHAPITRE I - LES DIMENSIONS MISES EN JEU page 13

I - La dimension relationnelle du questionnement page 14

II - La capacité à se distancier page 15

CHAPITRE II - LES CARACTÉRISTIQUES TECHNIQUES page 19

I - La position de parole du sujet page 20

II - La définition du but page 22

III - Les techniques pour questionner page 27

CHAPITRE III - LES EFFETS page 33

I - Les effets sur la relation page 34

II - Les effets sur l'élève dans son apprentissage page 36

III - Les effets sur le professeur/questionneur page 39

CONCLUSION page 45

## RECUEIL DE PROTOCOLES

### PROTOCOLE I

La virgule, elle était pas là  
(Monique Bonnet)

page 49

### PROTOCOLE II

Florent ou "comment j'utilise l'E.D.E."  
(Joëlle Crozier)

page 55

### PROTOCOLE III

Cédric et son petit soupçon  
(Joëlle Crozier)

page 63

### PROTOCOLE IV

Les subordonnées relatives (Mélina)  
(Ginette Fourmond)

page 71

### PROTOCOLE V

Le rectangle (Ludovic) -  
(Ginette Fourmond)

page 83

### PROTOCOLE VI

Angle et triangle (Magali)  
(Ginette Fourmond)

page 93

### PROTOCOLE VII

Exemple d'articulation du questionnement avec une pratique d'évaluation formatrice.  
*Une expérience en séquence classe*  
(Ginette Fourmond)

page 103

## BIBLIOGRAPHIE, COMMENTAIRES ET RÉFÉRENCES

page 121

## PREAMBULE

### HISTOIRE D'UN GROUPE

Pratique d'un apprentissage ou apprentissage d'une pratique ?

#### 1. Un témoignage.

Le document qui suit l'est à double titre :

- témoignage au travers d'une pratique de l'intérêt d'utiliser dans le contexte scolaire, avec la classe ou avec un élève, un outil de questionnement : l'entretien d'explicitation (1)
- témoignage d'une pratique de questionnement mais aussi, en amont de cette pratique, d'un apprentissage et de son histoire, celle de notre groupe dans sa démarche et son évolution.

#### 2. Historique du groupe.

En guise de préambule mais aussi pour permettre au lecteur de mieux appréhender cette démarche, j'en poserai d'abord les principaux jalons.

#### *Une rencontre, un projet...*

Comme dans toute histoire, il fallut bien un début.

Ce fut, cet été-là (1984), la rencontre que je fis de deux intervenants dans l'Université d'été de Rajat sur l'évaluation.

Je veux parler de Geo Nunziati (2) et de Pierre Vermersch (1).

Cette double rencontre fut pour moi l'élément déclencheur dans ma démarche de (trans)formation.

Pendant l'année, je partageai l'enthousiasme de ma découverte avec quelques collègues dont Joëlle Crozier, Monique Bonnet et Gérard Guinamand.

Sans doute cet enthousiasme fut-il communicatif et évident l'intérêt des outils que je leur présentai : j'avais commencé à les mettre en pratique, ils les approchèrent à leur tour avec un égal enthousiasme.

De fait, l'année suivante, c'est une équipe de 6 professeurs du collège de Jassans qui s'inscrivait à la nouvelle Université d'été de Rajat sur la recherche de terrain (1985). De notre travail avec Geo Nunziati et Martine Zuin (3) cet été-là émergea alors le projet de mettre en pratique l'Evaluation Formatrice dans nos classes de collège.

### *Le doigt dans l'engrenage.*

En 1987, Geo Nunziati proposait à Marseille une Université d'été formant à l'Evaluation Formatrice.

Or jusque-là nous n'avions découvert cet outil que dans le cadre du contenu général (la recherche, l'évaluation) des deux universités précédentes.

De plus, notre recherche-action (menée dans le cadre de l'IREM (4) de Lyon) avait profondément remis en question au fil de l'année scolaire nos pratiques pédagogiques en même temps que s'effectuaient progressivement notre compréhension et intégration de l'outil Evaluation Formatrice.

Et malgré toute la disponibilité par courrier ou téléphone interposés de Geo Nunziati et Martine Zuin, les kilomètres séparant Lyon de Marseille rendaient le suivi difficile et de nombreuses questions restaient pour nous sans réponse.

Cette Université était ce que nous attendions.

Cette fois nous fûmes deux, Joëlle Crozier et moi-même, à nous y inscrire.

### *De l'évaluation Formatrice ...*

C'est cette année-là que nous découvriâmes l'entretien d'explicitation, ou plus précisément sa première mouture, Pierre Vermersch l'ayant depuis affiné au fur et à mesure qu'il théorise sa recherche (5).

Pourquoi Geo Nunziati lui avait-elle demandé son intervention dans un séminaire de formation à l'Evaluation formatrice ?

Pour le comprendre, une représentation minimum du dispositif d'Evaluation Formatrice semble nécessaire.

Je renvoie donc le lecteur au document du formateur (6) publié à l'occasion de cette Université d'été pour une description plus précise et complète de ce dispositif.

Il serait trop long ici d'entrer dans le détail et ce n'est pas l'objet de cette publication. Cependant, j'évoquerai une des caractéristiques principales de ce dispositif, qui consiste à ménager pour les élèves des temps de "verbalisation" dans les séquences d'apprentissage que nous leur proposons. J'entends par là des moments où ils mettent en mots les procédures, c'est à dire les démarches personnelles qu'ils utilisent dans les tâches scolaires qu'ils ont à réaliser.

Quels moments ?

J'énumèrerai rapidement les principaux :

- \* quand ils élaborent les fiches de critères procéduraux décrivant les tâches à réaliser (6).
- \* quand ils évaluent des travaux de pairs, pour formuler leurs propres critères d'évaluation.
- \* quand ils anticipent leur action sur une tâche précise à effectuer et qu'ils actualisent les critères de réalisation du type de tâche général en fonction du sujet ou de la consigne qui contextualise ce type de tâche (6).
- \* quand ils s'auto-évaluent (6) pour vérifier leur production en fonction des critères préalablement trouvés.

Or la mise en mots de leur action (matérielle et mentale) à chacun de ces moments est difficile. D'abord parce que, dans leur démarche de découverte des critères, il n'est pas aisé pour les élèves de passer de l'indicateur de critère concret relevé dans différentes productions à la formulation plus abstraite du critère généralisable à un type de tâche (6). Ensuite parce que nommer de façon précise et concrète les étapes d'une tâche et les procédures personnelles que l'on utilise pour réaliser cette tâche suppose de dépasser les tendances langagières à la généralisation.

Enfin parce que retrouver ses procédures personnelles ne se fait pas spontanément et nécessite un recul par rapport à sa propre action.

### *à l'Entretien d'Explicitation.*

Autant de difficultés à prendre en compte dans notre rôle de médiateur pour l'élève dans son apprentissage.

D'autre part, notre objectif étant de lui permettre de découvrir son cheminement personnel, notre principal souci restait d'orienter le moins possible ses réponses et ses réactions par nos interventions et notre questionnement.

L'outil que nous proposait Pierre Vermersch dans ce séminaire nous apportait des techniques de questionnement permettant de faciliter la verbalisation souhaitée.

Dès lors, l'Entretien d'Explicitation est devenu pour nous complémentaire de l'Evaluation Formatrice.

### **3. Formation et suivi du groupe Evaluation Formatrice.**

A la suite de cette Université, notre travail avec P. Vermersch s'est poursuivi dans le cadre de l'IREM de Lyon et se poursuit encore aujourd'hui.

A l'origine, P. Vermersch a accompagné notre groupe de formateurs à l'Evaluation Formatrice dans son projet du moment en utilisant avec nous les techniques de questionnement de l'entretien d'explicitation pour nous permettre de verbaliser notre propre démarche d'appropriation et d'expérimentation de l'Evaluation Formatrice.

En fait, c'était déjà nous former à l'entretien d'explicitation, en nous le faisant expérimenter en tant que sujets. Puis très vite, dans un second temps, à notre demande, cette formation se poursuivait par le biais de stages de formation.

### **4. Le projet du groupe E.D.E. / IREM de Lyon.**

L'évolution personnelle de chacun modifiant le groupe Evaluation Formatrice, celui-ci fut bientôt remanié et à la rentrée 1992 notre groupe Entretien d'Explicitation actuel s'est alors constitué, ainsi que notre projet, autour de deux axes.

D'une part nous avons proposé au P.A.F. (7) des stages de formation à l'Entretien d'Explicitation pour les personnels de l'Education Nationale.

D'autre part nous joignant au G.R.E.X (8) mais toujours dans le cadre de l'IREM, nous nous sommes orientés vers un projet d'écriture dans deux directions :

- la première visant à situer l'Entretien d'Explicitation par rapport à d'autres formes de questionnement utilisées dans la classe ou avec l'élève.

- la seconde ayant pour objet d'analyser notre propre pratique de l'Entretien d'Explicitation à partir d'entretiens ou de questionnements d'élèves sur la base de protocoles enregistrés, décryptés et analysés (9).

Le présent document correspond à ce second objectif et constitue un aboutissement de notre approche de l'Entretien d'Explicitation au sein de l'IREM.

### **5. Une formation par la pratique.**

Dans les faits, l'appropriation de cet outil a mené notre groupe plus loin que nous l'imaginions puisque cet apprentissage est passé par un questionnement pour nous-mêmes de nos propres pratiques pédagogiques comme se propose d'en rendre compte cette production.

Si nous avons présenté d'emblée cet article comme un témoignage de notre expérience, nous tenons à insister pour clore ce préambule sur le côté particulièrement fructueux d'un tel travail guidé et encadré par des chercheurs.

Menée sur le terrain, cette forme de collaboration entre des praticiens prêts à remettre en question leur pratique (plus nombreux qu'on le pense !) et des chercheurs prêts à partager leur savoir et à en vérifier les effets au contact de la réalité (ici celle de l'école), nous semble clé pour l'instauration en profondeur d'autres pratiques à l'école.

Ginette Fourmond  
Août 1994

## PRÉSENTATION

### I - L'OUTIL ENTRETIEN D'EXPLICITATION

L'Entretien d'Explicitation (désigné dans cet article par l'abréviation E.D.E.) tel que l'a mis au point P. Vermersch (1) propose des techniques pour questionner afin de permettre au sujet de retrouver les procédures (c'est à dire les actions mentales ou matérielles) qu'il a utilisées pour réaliser une tâche (10).

Le questionnement s'effectue après coup, sur une tâche déjà réalisée et amène la personne à se réinstaller dans le moment où elle effectuait cette tâche, pour laisser revenir la façon dont elle s'y est prise.

Il peut s'inscrire dans le cadre d'un véritable entretien se déroulant dans un temps donné, il peut s'agir d'utiliser simplement quelques relances pour faire expliciter un point précis dans le cours de la conversation.

Dans son objet (faire expliciter le "comment on s'y est pris pour faire") comme dans la souplesse de son utilisation (nous pouvions l'utiliser soit avec un élève seul, soit avec un petit groupe, soit dans le cadre de la classe entière), l'E.D.E. correspondait à notre besoin du moment :

nous nous sommes donc formés à cette pratique tout en expérimentant pour nous-mêmes et avec nos élèves pour l'adapter au contexte scolaire.

Quand nous l'utilisons actuellement dans nos classes, l'EDE nous permet d'obtenir de l'information sur les actions matérielles et mentales de l'élève.

L'intérêt de cette information réside à deux niveaux :

- celui de l'élève : il s'auto-informe sur sa façon de faire et peut ainsi en prendre conscience.
- celui du professeur (le nôtre) : nous savons comment l'élève a fait, nous découvrons la source de son erreur ou de sa réussite et nous pouvons alors l'aider dans sa remédiation ou dans sa maîtrise.

Outre ce but d'information, il nous a permis de modifier nos représentations sur l'apprentissage et sur la relation avec l'élève comme nous le préciserons davantage quand nous en analyserons les effets.

### II - LE DOCUMENT

#### 1. Le recueil de protocoles.

Pour cette démarche d'appropriation et d'adaptation de l'E.D.E., nous avons travaillé entre autres sur la base de protocoles enregistrés avec des élèves, décryptés puis analysés.

Les protocoles enregistrés l'ont été dans des *contextes divers*.

Pour certains, il s'agit de véritables entretiens menés seul à seul avec l'élève (Mélina, protocole 4).

Pour d'autres, il s'agit de questionnements menés en présence d'autres élèves :

- soit dans le cadre d'une aide aux devoirs en petit groupe (Florent, protocole 2) ou d'une étude dirigée avec la classe entière (Magali, protocole 6 ; Ludovic, protocole 5);
- soit avec un groupe d'élèves dans le cadre d'une remédiation (Cédric, protocole 3 ; Tony, protocole 1) ;
- enfin le dernier relate une expérience en séquence classe (protocole 7).

Il nous a paru intéressant de les réunir dans ce document comme un témoignage de ce qui est mis en jeu d'une part dans une formation à l'E.D.E. telle que nous l'avons vécue, et d'autre part dans l'actualisation d'une telle pratique dans le contexte de l'école.

Au delà du témoignage, notre objet est de faire connaître l'intérêt d'une pratique de l'E.D.E. pour un enseignant et pour des élèves dans une perspective d'apprentissage tel qu'il peut se dérouler en milieu scolaire.

A partir de ces protocoles, nous cherchons à répondre à trois questions sur les effets de l'E.D.E. :

- en quoi est-il une aide à l'explicitation ?
- en quoi favorise-t-il la prise de conscience ?
- en quoi permet-il de développer une métacognition ?

## **2. Organisation du document**

Ce document se présente en deux parties.

### ***a) L'analyse / synthèse.***

La première partie est constituée d'une *analyse* réalisée dans un but de *synthèse* des différents aspects et effets de l'E.D.E., tels que nous avons pu les découvrir et les vivre dans le temps de cette expérimentation.

Nous y pointerons dans un premier temps *les dimensions* particulières que nous avons approchées avec cette forme de questionnement.

Nous proposerons ensuite une présentation plus descriptive pour ce qui concerne *l'aspect technique*.

Enfin nous ferons une synthèse de ce qui nous intéresse principalement dans l'E.D.E. par rapport à *l'apprentissage* dans une dernière partie où nous analyserons *les effets produits* par cette forme de questionnement.

***b) Le recueil de protocoles.***

La seconde est constituée du *recueil des protocoles* cités précédemment. Chacun des protocoles est suivi d'une *analyse* réalisée par la personne ayant mené le questionnaire.

Le lecteur pourra prendre connaissance de ces protocoles dans un premier temps afin de se faire une représentation de la pratique dont nous parlons ici.

Il pourra dans un second temps y revenir ponctuellement pour replacer dans le contexte du questionnaire les différents éléments pointés dans l'analyse transversale qui précède les protocoles.



**ANALYSE D'UNE PRATIQUE DE L'E.D.E. À L'ÉCOLE**



## PLAN DÉTAILLÉ

### CHAPITRE I - LES DIMENSIONS MISES EN JEU

- I - La dimension relationnelle du questionnement page 14
  - 1. L'accord page 14
  - 2. Le rapport page 14
- II - La capacité à se distancier page 15
  - 1. Être centré sur l'autre page 15
  - 2. Se distancier de sa propre démarche page 16

### CHAPITRE II - LES CARACTÉRISTIQUES TECHNIQUES

- I - La position de parole du sujet page 20
  - 1. De quoi s'agit-il ? page 20
  - 2. Comment la repérer ? page 20
- II - La définition du but page 22
  - 1. Un but d'information page 22
  - 2. Le but détermine la conduite page 23
  - 3. Un but spécifique page 24
  - 4. Garder son but page 25
- III - Les techniques pour questionner page 27
  - 1. Les techniques pour communiquer page 27
  - 2. Obtenir des renseignements sur l'action page 29

### CHAPITRE III - LES EFFETS

- I - Les effets sur la relation page 34
  - 1. La relation duelle avec l'élève page 34
  - 2. La relation au sein du groupe classe page 34
- II - Les effets sur l'élève dans son apprentissage page 36
  - 1. Les effets sur la prise de conscience page 36
  - 2. Les effets sur la métacognition page 38
  - 3. Les effets sur le statut de l'erreur page 38
- III - Les effets sur le professeur/questionneur page 39
  - 1. Utilisation des informations mises à jour page 39
  - 2. Modification de la relation à l'élève page 41
  - 3. Modification du statut du professeur page 42



## CHAPITRE I - LES DIMENSIONS MISES EN JEU

Utiliser l'E.D.E nous a amenés à nous intéresser à la qualité de relation que nous installions avec la personne que nous questionnions.

Cela nous a conduits à la nécessité "d'oublier" notre logique personnelle et de spécialiste pour être disponibles et pouvoir "entendre" celle de l'élève, et cette distanciation n'est pas la gymnastique la plus facile pour un enseignant !

Nous avons ainsi transformé et remis en question notre façon habituelle de poser des questions aux élèves à plusieurs niveaux.

Dans ce chapitre, nous passerons en revue ces différents niveaux :

I - La dimension relationnelle du questionnement.

II - La capacité du questionneur à se distancier.

Nous préciserons, en nous appuyant sur l'analyse des protocoles comment nous les mettons en place et quels points de résistance nous avons rencontrés dans notre formation personnelle à cet outil.

## I - LA DIMENSION RELATIONNELLE DU QUESTIONNEMENT

Très vite, questionner avec l'E.D.E. nous a fait prendre conscience que notre façon habituelle de questionner était plutôt "impersonnelle", dans le sens où notre attention était davantage centrée sur le contenu de la réponse par rapport aux connaissances mises en jeu à ce moment-là que sur l'élève dans son processus d'apprentissage.

Peu à peu, nous nous sommes mis à prendre en compte l'élève en tant que sujet (c'est à dire dans sa dimension subjective) et à établir avec lui une relation différente pour le temps du questionnement.

Comment ?

En demandant l'accord et en installant le rapport.

### 1. L'accord

Nous prenons en compte la dimension de la relation en démarrant le questionnement, lorsque nous demandons à l'élève son accord pour lui poser des questions.

Par exemple dans le travail avec Magali (protocole 6), le questionneur prend le temps d'installer la relation quand il lui exprime son intérêt à travailler avec elle.

*"Ça m'intéresse de savoir comment tu as fait pour réaliser cette figure. Est-ce que tu veux bien que je te pose des questions ? Cela pourra t'aider aussi pour comprendre ce que tu as fait. Es-tu d'accord ?" (rép. 1)*

Il prend ainsi en compte l'acceptation de l'élève de cette forme de travail en collaboration.

On remarque qu'il vérifie cet accord quand il reprend un peu plus tard le questionnement avec elle.

*"Si tu veux bien, je vois que tu as modifié ta figure, je peux continuer à te poser d'autres questions ?" (rép. 18)*

### 2. Le rapport

Cette relation s'installe aussi par l'intermédiaire de la communication non verbale grâce à laquelle nous nous synchronisons sur l'élève.

Il s'agit là de techniques de communications empruntées à la P.N.L. (11) qui consistent en la reproduction discrète de postures, gestes, mimiques physiques et du ton, rythme, débit vocal, parfois même respiratoire de celui qu'on accompagne.

La communication non verbale joue un rôle primordial dans l'installation de la relation et se synchroniser sur l'autre lui fait sentir qu'on est à son écoute.

S'agissant de non verbal, cet aspect du questionnement apparaît dans les protocoles par le biais des commentaires qui ajoutent aux paroles prononcées des éléments de contexte.

Une telle synchronisation est signalée par exemple dans le travail avec Tony (protocole 1) :

| *(Il désigne de sa main ouverte, un endroit devant lui)*  
| *(Je désigne par un mouvement semblable, le même endroit que lui )*

où le questionneur accompagne l'élève en reprenant son geste de la main.

A cet accompagnement non verbal de l'élève qui se poursuit au cours de l'entretien ou du questionnement s'ajoute un accompagnement verbal avec la reprise de son vocabulaire.

Par exemple, Magali (protocole 6) est accompagnée dans son rire (non verbal) mais aussi dans son vocabulaire quand le questionneur reprend sa formule :

| *"- Ben je l'ai peut-être fait au pif !*  
| *(Je l'accompagne dans son rire)*  
| *- 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 ...". (Nous rions)*

Ce souci de conserver les termes propres de l'élève plutôt que d'employer les nôtres apparaît également dans le questionnement avec Cédric (protocole 3) :

| *"-Parce que j'avais un petit soupçon.*  
| *-Tu avais un petit soupçon, quel genre de petit soupçon ?"*  
| *(rép 14/15)*

Installer cette relation est indispensable dans le questionnement : nous jouons alors le rôle d'un médiateur-facilitateur et l'élève se sent reconnu et écouté dans sa propre façon d'être.

## II - LA CAPACITÉ À SE DISTANCIER

Le deuxième aspect auquel nous nous sommes confrontés concernant la dimension relationnelle de l'E.D.E. est la capacité à se distancier.

### 1. Etre centré sur l'autre

On peut déjà remarquer au travers de ces exemples que maintenir le rapport suppose d'être centré sur l'autre.

Cette centration sur l'autre n'est pas propre à l' E.D.E.. On la retrouve dans toute situation où il est nécessaire d'être attentif à l'autre pour entrer en relation avec lui.

Si nous en parlons ici, c'est que lorsqu'elle fait défaut, à un moment ou à un autre, la relation ne fonctionne plus, comme le fait apparaître l'analyse de l'entretien avec Tony (protocole 1) :

| *"Il est sorti de son évocation. Je suis trop centrée sur mes*  
| *difficultés à suivre son raisonnement pour l'accompagner*  
| *encore." (rép 18)*

| *"A mes interrogations, Tony répond en défense. Il a senti que je n'étais plus centrée sur lui". (rép 22)*

Sans doute est-ce là une particularité de tout apprentissage d'être centré sur ce que l'on fait.

Aussi nous a-t-il été parfois difficile, surtout au début, d'être centré sur l'autre, alors que nous cherchions en même temps quelle relance faire pour questionner, c'est à dire sur quoi et sous quelle forme poser notre question.

Ce fut un cap à dépasser dans notre apprentissage dans la mesure où nous désynchronisant alors de l'autre, nous interrompions le rapport et la possibilité d'avoir les informations au niveau où nous le souhaitions.

Cette centration a été de plus en plus facile pour nous au fur et à mesure que nous avançons dans notre pratique de l'E.D.E..

## **2. Se distancier de sa propre démarche**

Une de nos préoccupations dans cette forme de questionnement, puisque nous désirons faire émerger la démarche de l'élève, est de ne pas questionner en fonction des hypothèses ou des représentations qui sont les nôtres et pas les siennes : il s'agit pour nous de ne pas induire.

Nous verrons plus loin que les techniques de questionnement utilisées sont une aide précieuse pour éviter cet écueil, mais qu'elles ne suffisent pas. Encore faut-il avoir réglé pour soi ce problème de mise à distance pour ne pas venir parasiter l'entretien.

C'est un des obstacles que nous avons dû franchir dans la phase d'apprentissage de cet outil et cela apparaît bien à certains moments dans les protocoles : par exemple dans l'entretien avec Cédric (protocole 3), le questionneur aux répliques 10 et 11 remarque qu'il interprète le ton de l'élève ; dans l'entretien avec Tony (protocole 1), la réplique 21 traduit l'hypothèse du questionnement.

Mais ce qui a été en même temps intéressant pour nous, c'était de réaliser que si la relation était installée, l'élève avait l'espace pour rectifier une interprétation erronée que nous avons faite.

Cela n'apparaît pas dans les exemples proposés par les protocoles, mais nous avons souvent fait l'expérience que l'élève, installé dans une relation de confiance, s'autorise à dire que non, ce n'est pas cela qui compte pour lui, mais autre chose, que ce n'est pas ce qu'il veut dire. A nous alors, d'entendre cette mise au point et de faire rebondir le questionnement à partir de là.

Dans notre apprentissage de L'E.D.E., cette dimension nous est apparue très formatrice puisqu'elle nous a amenés à prendre conscience de notre façon habituelle de fonctionner.

Nous avons notamment été plus attentifs à ne pas infléchir le questionnement par nos hypothèses, démarche sensiblement différente de notre démarche habituelle de remédiation où notre catalogue/répertoire d'erreurs d'expert nous amène parfois à des a priori sur l'erreur de l'élève qui nous empêchent de le prendre en compte dans sa dimension de sujet, c'est à dire dans sa démarche personnelle ou encore "sa pensée privée" (5).

Cette dimension de la relation dans l'E.D.E. nous semble une condition de base pour obtenir les informations souhaitées.

En effet, dans notre pratique, chaque fois que nous avons négligé de mettre en place cet accord et cette relation, nous n'avons pas réussi à amener l'élève à une position de parole où il soit vraiment en contact avec son expérience.

De même, très souvent lorsque que nous nous sommes laissés entraîner par nos hypothèses et que nous avons induit dans une direction, nous avons remis en place une relation de type pédagogique où nous retombions plus ou moins rapidement dans un des effets du contrat didactique où l'élève donne la réponse que l'enseignant attend (12).

En revanche, quand la relation est installée et que notre écoute est réellement disponible, il est aisé d'amener l'élève à cette position de parole où il est dans son expérience retrouvée, position que nous allons décrire maintenant avec les techniques qui permettent de l'installer et de la maintenir.



## CHAPITRE II . LES CARACTERISTIQUES TECHNIQUES .

Nous présenterons cette seconde partie en trois temps :

- nous insisterons d'abord sur l'importance de "**la position de parole**" du sujet qui est le niveau où il évoque réellement son expérience comme s'il y était, et nous illustrerons à l'aide des protocoles les techniques qui permettent de l'y amener et de l'y maintenir.
- nous nous attacherons ensuite à préciser quel est notre **but** quand nous questionnons.
- enfin nous terminerons par une **description technique des questions** que nous utilisons.

## I - LA POSITION DE PAROLE DU SUJET

### 1. De quoi s'agit-il ?

Pour obtenir des informations sur ce que l'élève a réellement fait et non pas des rationalisations ou un discours "à propos de", nous utilisons avec l'E.D.E. des techniques lui permettant de réaccéder à son expérience et d'être en évocation de son action.

Cette dimension d'évocation que P. Vermersch a appelée "la position de parole du sujet" (1) pour ne pas la confondre avec d'autres acceptions de l'évocation, est importante pour deux raisons :

- la première concerne la *nature des informations obtenues*.  
Pour être fiables et correspondre à son action il est important que ces informations coïncident au plus près avec l'expérience de l'élève.
- la seconde, c'est que cette position de parole *favorise la prise de conscience*.  
Nous reparlerons de ce point lorsque nous analyserons les effets du questionnement.

C'est dans l'E.D.E une condition de base à mettre en place pour un questionnement d'explicitation (1). Dans les analyses qui accompagnent les protocoles nous la désignons sous le terme d'*évocation* qui est à prendre dans ce sens de *position de parole*.

### 2. Comment la repérer?

Dans les exemples que nous proposons, cette position de parole est repérable au travers du contenu des réponses données et de la façon dont elles sont données.

#### - *Points de repères verbaux.*

On peut remarquer que l'élève est ou n'est pas dans cette position selon qu'il évoque spécifiquement son action ou qu'il est plutôt dans un commentaire ou un jugement à propos de cette action.

Par exemple dans l'entretien de Ludovic (protocole 5), le commentaire signale que pendant une partie du questionnement (répliques 25 à 35), il n'est pas dans cette position de parole.

Et en effet, dans sa relance 25 :

    | "Tout à l'heure, quand tu avais fait ta première figure, tu es parti de  
    | 14 dans l'énoncé, c'est quoi ?"

le questionneur n'a pas pris le temps de lui permettre d'accéder à cette évocation.

De ce fait, les réponses que donne Ludovic sont des réponses "dociles" dit l'analyse de ce point précis du protocole, il formule des définitions générales du demi-périmètre et du périmètre mais ce n'est pas la verbalisation de la représentation qu'il en avait lui, sur *cet* exercice, au moment où il réalisait *cette* tâche.

Or c'est ce dernier type d'informations que nous cherchons à obtenir quand nous questionnons avec l'E.D.E..

En revanche, à la réplique 36, le questionneur invite l'élève à retrouver le moment précis où il voyait le chiffre 14 dans l'énoncé :

*" Oui... c'est un chiffre... Et si on reprend la façon dont tu t'es servi de ce chiffre... Tu peux prendre le temps de retrouver ce chiffre comme tu l'as vu tout à l'heure..."*

Ce faisant, il lui permet de retrouver les sensations et les perceptions qui ont constitué ce moment et dans la continuité de l'expérience, son action.

Les informations retrouvées alors ne sont plus du même ordre : il voit les éléments précis avec lesquels il travaillait (répliques 39 à 43) et réaménage de lui même sa connaissance grâce à la prise de conscience de sa démarche (répliques 44 à 48).

#### *- Points de repère non verbaux.*

Nous repérons que l'élève est dans cette position quand nous notons chez lui une différence à la fois *visible, audible et sensible*. Elle se caractérise par un regard qui "décroche" de la situation actuelle, par un débit souvent plus lent et un ton de voix différent, plus posé et d'une façon générale par une "façon d'être là en n'étant pas là" puisqu'il est dans son expérience retrouvée.

On retrouve ces indicateurs à différents moments des protocoles :

Dans le questionnement de Cédric (protocole 3), le questionneur l'invite à retrouver le moment où il faisait l'action :

*"Prends ton temps. Tu étais où là, avant ?  
Tu étais en train de faire quoi ?... Et c'était quoi exactement ? "*  
(répliques 30 à 34)

*"Tu peux retrouver à quel moment ? Prends le temps de retrouver." (réplique 52)*

*"Attends... Il y est là. Il y est... Retourne à ton exercice dans la cuisine... oui... Il y est, tu vois, il est devant son exercice...  
Oui..."*

*- Le 3...*

*- Bon alors, qu'est-ce qui s'est passé devant cet exercice numéro 3 ?  
Tu avais fait quelque chose ?"*

Dans cette dernière série de répliques (60 à 65), il est intéressant d'observer que le professeur commente en parallèle cette évocation pour canaliser l'élève qui veut intervenir (tout en continuant à accompagner Cédric dans son évocation).

Nous rentrerons dans le détail de la technique du questionnement au chapitre suivant.

Pour ce qui concerne le repérage par des indicateurs non verbaux de cette position nous renverrons le lecteur à deux autres protocoles :

- quand le professeur questionne Magali (protocole 6) on repère ces moments où elle retrouve son expérience aux répliques 5, 24, 50 et 70, le commentaire signalant ce "décrochage" des yeux qui partent vers le haut.

- dans l'entretien avec Tony (protocole 1), le questionneur repère par son regard qu'il est en évocation à la réplique 12 et qu'il y reste jusqu'à la réplique 17.

Il en a une confirmation par le geste qui accompagne la réplique 14 :

"- Tu voyais un nombre décimal dans ta tête, et il était où ce nombre décimal ?  
- Ici". ( Il désigne de sa main ouverte un endroit devant lui )

Ces indicateurs concernant la direction du regard et le repérage des mimiques, du ton, du débit, de la respiration sont des outils de communication mis en évidence par la P.N.L. et utilisés dans l'E.D.E..

Au-delà de leur rôle et de la façon dont nous les utilisons, nous voulons ici simplement insister sur le fait que cette dimension de la position de parole est fondamentale pour obtenir des informations sur l'expérience de l'élève et non pas une rationalisation après coup.

Nous avons fréquemment fait l'expérience que lorsque l'élève n'est pas en évocation ou qu'il sort en cours de route de cette évocation, le questionneur utilise son type de questionnement habituel. Quand il s'agit d'un professeur c'est le plus souvent un questionnement pédagogique traditionnel provoquant chez l'élève un discours rationnel qui ne correspond pas à sa démarche vécue.

## II - LA DEFINITION DU BUT

Questionner avec l'E.D.E. dans quel but ? Pour quoi faire ?

### 1. Un but d'information

Ce qui est commun à tous ces entretiens ou questionnements quant au but, c'est que nous voulons obtenir de l'élève des informations sur sa démarche afin que lui et nous sachions comment il a fait.

Il s'agit alors de faire s'exprimer le non dit et l'implicite à propos de la tâche réalisée.

Ce qui nous intéresse, ce sont des informations à propos des connaissances qu'il a utilisées pour réaliser une tâche, et les procédures qu'il a mises en oeuvre pour cela.

Par exemple, dans le protocole qui relate la recherche des critères d'évaluation des élèves (protocole 7), comment chacun a-t-il fait pour évaluer que tel texte soumis à son appréciation était réussi ou raté : quels ont été ses points de repères, par rapport à quoi a-il évalué ?

Ou bien, dans le cas de Magali (protocole 6), quelle est la démarche à l'origine de son erreur ?

On découvre alors (en même temps qu'elle en prend conscience elle-même grâce à sa verbalisation) la "logique" personnelle qui conduit sa lecture de la consigne.

- Répliques 8 et 10 : dessiner une figure "juste", c'est en dessiner une "*pas pareille*" que la fausse qui est proposée avec l'énoncé.
- Répliques 27, 35, 37, 45, 47, 49 : on découvre ses critères de choix pour commencer, puis ce qui détermine la chronologie suivie ; elle commence par "*le*

*premier (angle) qui (lui) venait à l'esprit", en l'occurrence celui qui est droit ; elle poursuit par B "parce que c'est dans l'ordre ...alphabétique" !*

D'une façon générale, par rapport à une réponse donnée, qu'il s'agisse d'une réussite ou d'un échec, quelles ont été les opérations utilisées, par rapport à quels indices, prises d'informations antérieures que nous lui proposons de retrouver, l'élève a-t-il décidé d'utiliser justement ces opérations et de la façon dont il les a utilisées ? (1).

Il s'agit chaque fois de faire émerger de l'implicite : nous faisons expliciter à l'élève les informations concernant *son* action, dans *ses* étapes et dans *sa* logique.

C'est donc bien une démarche éminemment personnelle et en cela unique qu'il s'agit de retrouver. C'est ce que P. Vermersch appelle "la pensée privée" du sujet questionné, notion qu'il développe dans "*Pensée privée et représentation dans l'action*" (5) :

*"La pensée privée désigne la connaissance en acte, par le sujet, de ses outils intellectuels (actions mentales, évoquées) qu'il met en œuvre spontanément dans son activité cognitive. [...] Le caractère privé de cette pensée vient du fait que seul le sujet a un accès direct à sa mise en œuvre."*

Il précise dans le même article "*qu'en tant qu'objet d'étude, cette pensée est accessible au psychologue par une technique d'entretien qui aide le sujet à expliciter ses savoir-faire cognitifs-préflexifs.*"

Questionner fait partie naturellement de la pratique des enseignants.

Aussi nous paraissait-il important, avant d'avancer plus loin dans l'analyse de notre pratique de l'E.D.E. de préciser ce but de l'entretien d'explicitation ainsi que la catégorie particulière d'informations qu'il vise à obtenir.

Ce but étant posé, pour obtenir le détail des procédures utilisées par les élèves, il est nécessaire de canaliser l'entretien ou le questionnement.

## **2. Le but détermine la conduite**

Canaliser l'entretien pour le faire avancer : c'est ce que nous appelons la conduite de l'entretien.

Il s'agit de maintenir le fil directeur du but que nous poursuivons, mais avec suffisamment de souplesse pour suivre toute piste inattendue qui pourrait surgir.

Nous évoquerons plus particulièrement cette conduite dont le fil directeur est *l'action*, en abordant les techniques de questionnement mais on peut déjà s'en faire une représentation en survolant les répliques 57 à 67 de l'entretien avec Magali (protocole 6) où chaque question vise à lui faire préciser encore plus finement sa réponse précédente.

Il nous a souvent été difficile au début de notre apprentissage de l'E.D.E., de trouver la juste mesure entre l'accompagnement et la conduite, comme le signale le questionneur de Tony (protocole 1) à propos de la réplique 6 :

*"J'aurais pu lui demander de reprendre sa phrase pour lui faire décomposer ces actions-là. Je ne l'ai pas fait : dans cet entretien c'est l'élève qui mène le rythme, ce n'est pas moi et cela nuit à son efficacité."*

Cela s'explique par le fait qu'une conduite efficace nécessite pour le questionneur à la fois d'être clair par rapport au but poursuivi et d'avoir développé des qualités d'écoute sur l'action suffisamment fines pour choisir très rapidement sur quoi faire sa relance.

Cela s'explique également par le fait qu'il est nécessaire *d'arrêter* la personne dans sa verbalisation quand ce qu'elle dit ne correspond pas à des informations sur l'action. Quand on commence à utiliser l'E.D.E., on hésite souvent, par respect de ce qu'elle dit, à interrompre la personne et la conduite ne se met pas en place, ou avec difficulté.

Ces compétences se sont peu à peu développées pour nous, au fil de notre expérimentation de l'outil, par une plus grande habitude et sûreté grâce à de la pratique.

Nous renvoyons le lecteur à certains passages des protocoles pour une illustration de cette conduite de l'entretien dans le but d'obtenir le détail de l'action :

- \* dans le travail mené avec Magali (protocole 6), une relance comme celle de la réplique 9 :

| *"et quand tu as regardé le dessin, tu as vu quoi ?"*

a pour but d'avoir l'information sur ce qu'elle a vu quand elle a regardé et fait comme elle a fait.

- \* ou bien la relance 22 :

| *"Tu l'as pris, c'est à dire ?"*

visé à faire émerger le détail des actions contenues dans le verbe "j'ai pris" (réplique 21).

- \* ou bien dans la série de questions entre 34 et 49, le questionneur recherche les informations qui vont lui permettre de comprendre le choix des angles et de la chronologie qu'elle a utilisé.

### **3. Un but spécifique**

Pour chaque situation, ce but général de s'informer sur les actions de l'élève se contextualise, c'est à dire qu'en fonction de la situation précise nous le combinons au but spécifique que nous nous donnons.

Ce but spécifique est important car c'est lui qui détermine nos interventions dans la conduite.

Dans l'entretien avec Méлина (protocole 4), le questionneur "piétine" et a du mal à démarrer son questionnement de façon efficace faute d'un but précis pour le guider (répliques 1 à 15).

On peut imaginer qu'avec un but spécifique le questionneur aurait pu d'entrée "conduire" plus rigoureusement son questionnement en arrêtant l'élève dès la réplique 4 pour faire spécifier "bien", "travailler dessus" :

| *"Et là, quand tu travaillais dessus, tu faisais quoi ?"*  
| *ou bien : "C'était quoi là pour toi "bien travailler dessus" ?"*

D'autre part, ce but spécifique détermine notre critère d'arrêt, c'est à dire le critère par rapport auquel nous estimons que le questionnement est terminé car nous avons les informations que nous souhaitions.

Il est donc important pour chaque questionnement de connaître son objectif :

- ⇒ par exemple, pour ce qui est de la recherche de critères par les élèves (protocole 7), dans le contexte d'une situation avec la classe entière et dans un temps limité à l'heure de cours, le questionneur n'a questionné que jusqu'au point où le groupe avait suffisamment d'éléments pour élaborer une première mouture de fiche de critères.
- ⇒ quand le questionnement vise une démarche de remédiation d'une erreur, plusieurs cas sont possibles :
  - le questionnement peut déboucher sur une prise de conscience où l'élève rectifie de lui-même. C'est le cas par exemple pour Ludovic (protocole 5).
  - quand ce n'est pas le cas, le questionnement peut avoir pour but de lui permettre de verbaliser son action de façon à en prendre conscience, pour pouvoir ensuite travailler à partir de ces données dans une situation précise de remédiation.

Notre critère d'arrêt sera fonction de la nature et de la quantité des informations que nous aurons obtenues par rapport à la remédiation envisagée.

#### 4. Garder son but .

Si avoir un but est indispensable, ne pas le perdre en cours de route s'impose.

Dans notre pratique, deux difficultés sont apparues quant au but :

- a) L'une liée à une vision pas suffisamment claire du but poursuivi parce que nous avons du mal à *nous situer entre questionner au plan psychologique ou à celui de l'action.*

On en a un exemple dans le cas de Méлина (protocole 4) où le questionneur oscille entre la questionner sur sa confiance et sur sa méthode de travail :

Par exemple à la relance 7, il lui demande :

| "C'est comment quand tu es sûre de toi ?"

alors qu'il aurait pu la questionner sur le "comment elle a fait quand elle a essayé de les refaire", reprenant un élément non spécifié de la réplique 4 et restant en lien avec l'objectif de l'aider à prendre conscience, en l'explicitant, de sa méthode de travail.

Cette difficulté est apparue plus nettement pour celles d'entre nous formées à l'écoute rogérienne (13) centrée sur l'affectif.

Par exemple dans le cas de Méлина, la difficulté était double :

- d'une part, il s'agissait pour le questionneur de se décentrer d'une tendance à faire résonner l'affectif (ici, sûreté, confiance en soi), ce qui est une des pistes du questionnement rogérien ;

- d'autre part, il était nécessaire dans la conduite d'interrompre cette élève. Cela créait chez le questionneur un conflit, le souci d'écoute et de respect de la personne auquel il était habitué lui paraissant en contradiction avec l'acte d'interrompre.

Il est vrai qu'une fois cette distinction clarifiée pour nous-mêmes, nous avons pris conscience que "conduire" un entretien n'était pas antinomique avec ce respect et cette écoute, mais qu'il s'agissait simplement de questionner à un autre niveau pour un autre type d'informations.

L'entretien d'explicitation reposant sur le primat de l'action (1), il nous a été par la suite plus aisé, avec l'habitude et la maîtrise des techniques de nous centrer sur l'action dans nos questionnements.

b) La seconde difficulté pour nous a été de *poursuivre notre but sans en changer en cours de route*.

C'est avec la pratique et en développant notre écoute à l'aide de grilles d'analyse (14) que propose l'E.D.E., que nous avons appris à rebondir sur certains mots plutôt que d'autres, à prendre en compte les silences et à relancer sur la bonne piste au lieu de faire partir l'entretien dans une autre direction.

Dans le questionnement avec Cédric (protocole 3) par exemple, le questionneur fait remarquer dans son analyse à propos des objectifs du questionnement, qu'ayant démarré avec l'objectif de mettre à jour la représentation de l'élève du titre "Torche d'appoint", il change d'objectif à la réplique 15 :

| "Tu avais un petit soupçon, quel genre de petit soupçon ?".

Ainsi quand son attention est attirée par un autre élément, le risque pour le questionneur est de suivre une autre piste qui l'éloigne de son objectif de départ.

Si cela se reproduit plusieurs fois le questionnement peut alors partir dans toutes les directions, avec peu d'efficacité pour réunir des informations suffisamment fines et précises sur l'action.

On peut ainsi remarquer à différents moments des protocoles que suivre le cap n'est pas toujours aisé, surtout dans la période d'apprentissage de l'outil, et nous avons parfois, sans nous en apercevoir sur le moment, passé la frontière entre ce questionnement orienté par le détail des informations implicites à obtenir sur l'action et un questionnement où le but devient plus classiquement "pédagogique" :

Par exemple dans le cas de Ludovic (protocole 5) avec la série de répliques de 25 à 35 où d'ailleurs l'objectif de remédiation du questionneur a changé puisqu'il ne cherche plus à lui faire expliciter son action, mais à lui permettre de découvrir qu'il existe une autre manière de s'y prendre.

Les interventions sont alors davantage des interventions de guidage traditionnel que des questions amenant l'élève à retrouver le comment il a fait dans son expérience.

Pour le professeur habitué à une certaine manière de questionner, il est souvent difficile, particulièrement au début de sa pratique de l'E.D.E. d'oublier ses anciennes références de questionnement pour en introduire de nouvelles.

### III - LES TECHNIQUES POUR QUESTIONNER

L'expérience que nous en avons aujourd'hui nous donne envie de les regrouper autour de deux grands axes

- ⇒ le premier de ces axes est *la communication verbale (le langage) et non verbale (gestes, intonation...)* et c'est par là que nous commencerons cette description des techniques que nous utilisons.  
Il va en effet être intéressant d'écouter la structure du langage (c'est à dire non le contenu mais la façon dont le sujet se représente et les formes que prend cette représentation) pour repérer les filtres et le non dit dans la parole de l'élève.
- ⇒ le second axe est le *primat de l'action* : c'est autour de celle-ci que nous organisons nos questions.

#### 1. Les techniques pour communiquer

Dans l'E.D.E., les techniques de questionnement axées sur l'écoute de la structure du langage jouent un rôle à différents niveaux.

A quoi servent-elles ?

##### a) A mettre en place les conditions de l'E.D.E.

D'abord ce sont pour nous des outils qui permettent de mettre en place les différents niveaux évoqués dans les chapitres précédents, à savoir la synchronisation dans la relation et la position de parole où l'élève accède à son expérience.

- **Pour créer et maintenir "le rapport"**, nous nous synchronisons posturalement mais aussi dans la même langue sensorielle que l'élève. Ces termes désignent des notions de P.N.L. : nous renvoyons le lecteur à la bibliographie citée en référence (11) pour une description approfondie.

La P.N.L. a formalisé que chacun d'entre nous structure son expérience dans un canal privilégié : visuel, auditif ou kinesthésique.

Ce canal apparaît dans la direction du regard d'une personne quand elle recherche ou élabore des informations, ainsi que dans les mots qu'elle utilise.

Différents moments des protocoles illustrent la façon dont l'E.D.E. intègre ces données de la P.N.L..

- Pour Magali, par exemple (protocole 6) :
  - ses yeux (qui se dirigent vers le haut) signalent au questionneur qu'elle est dans un canal visuel, aussi se sert-il du verbe "voir" dans sa relance :

"Quand tu as regardé le dessin, tu as vu quoi ?" (rép 9)

- à d'autres moments, elle "prend", et le questionneur conserve le verbe qu'elle a utilisé pour construire sa relance à un niveau kinesthésique :

" | Tu l'as pris, c'est à dire ?"

- Ludovic (protocole 5) est en "auditif" quand il " se dit que" :

- se repérant à ses yeux qui indiquent un accès visuel à l'information, le questionneur utilise d'abord le verbe "voir" :

| *"A quoi tu vois que c'est pas ça ?" (rép 15)*

- mais à la réplique 17, il rebondit sur le "je me suis dit" qui l'informe d'un dialogue interne et passe dans un registre auditif :

| *"Oui, et quand tu te dis ça, qu'est-ce que tu te dis ?"*

• dans l'entretien de Tony (protocole 1), aux répliques 12 à 15, il est intéressant de remarquer que le questionneur accompagne en outre en reprenant le même geste de la main pour lui renvoyer l'endroit où il est en train de voir le nombre qu'il voit :

| - *"Oui, tu voyais un nombre décimal dans ta tête, et il était où ce nombre décimal ?*  
- *Ici* (Il désigne de sa main ouverte un endroit devant lui)  
- *C'est celui qui allait s'écrire là ?"* (Je désigne par un mouvement semblable, le même endroit que lui.)

Dans tous ces cas, en reprenant dans notre question, par le choix du vocabulaire, la langue sensorielle de l'élève que nous questionnons, nous favorisons et maintenons la relation, en même temps que nous nous faisons "entendre", c'est à dire comprendre puisque nous "parlons" alors la même langue que lui.

- **Pour mettre ou maintenir l'élève dans une position de parole associée à son expérience**, nous le questionnons à un niveau sensoriel ; c'est à dire que nous faisons appel à ce qu'il pouvait voir, entendre ou sentir au moment où il était dans son expérience.

• L'exemple de Cédric (protocole 3) montre comment retrouver des détails sensoriels de son expérience permet à la personne de réaccéder à cette expérience.

Quand, à la réplique 34, il reste silencieux, ne retrouvant pas en quoi consistaient ses devoirs, le questionneur lui propose :

| - *Tu étais chez toi... Chez toi où ?*  
- *Dans la cuisine*  
[...]  
- *Tu te disais quelque chose ?* (Ici c'est la direction horizontale des yeux qui donne comme repère au questionneur que Cédric est dans un canal auditif.)  
[...]  
- *Attends, retourne à ton exercice dans ta cuisine".*

• Pour Magali (protocole 6), à la réplique 70 où le questionneur lui demande de retrouver le moment précis où elle faisait son dessin, la démarche du questionneur est la même :

| *"Je te propose de revenir encore une fois au début... Prends le temps, tu fais ton dessin... et pour faire ton dessin..."*

Tout en la guidant par nos questions (*tu étais où ? Et là, peut-être que tu voyais, ou entendais, ou sentais...*) et en l'accompagnant dans le même canal, il s'agit de laisser le temps à la personne de retrouver les éléments sensoriels liés à cette expérience-là, ce qui lui permet de retrouver en même temps les étapes de son action.

## *b) A faire expliciter*

Les mots qu'une personne utilise dans la vie de tous les jours sont le plus souvent des "généralisations" ; ils ont bien sûr un sens pour elle, mais ont-ils le même pour celui qui l'écoute ?

Nous nous sommes entraînés (et avec un peu de pratique on en prend rapidement l'habitude) à repérer dans les paroles de l'élève le non-dit, le non spécifié afin de le lui faire expliciter.

Par exemple pour Magali (protocole 6), le questionneur pose des questions sur "pris, angle, ABC, ordre" afin de savoir à quoi ces mots correspondent pour elle :

"Tu l'as pris, c'est à dire ?" (rép 22)

"L'angle, quel angle précisément ?" (rép 34 )

"D'abord quand tu dis ABC, pour toi, c'est quoi ?" (rép 52)

"Comment tu le sais" (que ce n'est pas le même ordre ?) (rép 60)

L'obstacle que nous avons rencontré dans notre apprentissage de l'outil a été de dépasser le stade de l'évidence.

En effet, au début, les mots utilisés nous semblaient suffisamment significatifs : un angle, c'est un angle. Oui, mais qu'est-ce que c'est, *cet* angle-là, dans la représentation de *cet* élève-là, à *ce* moment-là ?

En fait, les difficultés que nous avons à obtenir l'information souhaitée nous ont souvent obligés à revenir en arrière pour requestionner sur quelque chose qui nous semblait évident, mais ne l'était pas, l'élève se l'étant, lui, approprié dans *sa* logique.

C'est ainsi par exemple que tel élève (dont le questionnement n'est pas retranscrit dans cet article) ayant confondu (erreur classique) l'angle et le triangle, s'exclame tout à coup, alors que le questionneur venait de lui demander ce qui faisait qu'il avait fait comme il avait fait : " Vous en avez déjà vues, vous, madame, des montagnes qui ont la tête en bas ! "

En fait, après lui avoir fait expliciter "la tête en bas", le questionneur découvrit en même temps que l'élève que c'était sa représentation associant montagne - tête-sommet qui était bloquante pour la réalisation de la consigne.

D'où pour cet élève par ailleurs "bon" en math sa remarque de départ : " Madame, il y a une erreur dans la consigne!" qui avait amené le questionneur à travailler avec lui.

Et en effet le triangle, tel qu'il lisait qu'on lui demandait de le dessiner était impossible à dessiner pour lui, puisqu'il avait "la tête en bas" !

## **2. Obtenir des renseignements sur l'action.**

Pour cela, on questionne à un niveau descriptif pour avoir les étapes intermédiaires de l'action.

Or ces étapes s'inscrivent à la fois dans le temps, et dans le déroulement d'une logique qui est celle de l'élève s'étant approprié la tâche.

D'où les deux fils directeurs qui nous servent de guide quand nous questionnons : **chronologie et logique de la tâche réalisée.**

Il est aisé de se les représenter à partir de certains passages des protocoles en repérant à quel type de questions ils correspondent.

⇒ **Pour ce qui concerne la temporalité**, nous posons des questions sur le point de départ de l'action et sur la chronologie.

Par exemple dans l'entretien avec Magali (protocole 6), le questionneur l'amène à situer sa démarche dans le temps :

| *"D'accord, et après ?" (réplique 38),*

et garde le fil de la chronologie en la faisant revenir au moment où elle a commencé (réplique 24) pour avoir plus d'informations sur ce début.

| *"Reviens en arrière, quand tu as commencé... reviens au début, tu as commencé par A..."*

Cela permet une certaine souplesse dans le questionnement, puisque nous pouvons ainsi faire des retours en arrière et des sortes d'arrêts sur image à certains moments qui nous semblent clés ou pour lesquels nous n'avons pas suffisamment d'informations.

Par exemple, le questionneur de Magali lui demande de revenir en arrière sur un moment précis :

| *"Reviens en arrière , quand tu m'as dit..." (rép 50)*

⇒ **Pour ce qui concerne la micro-causalité de l'action**, les questions sont différentes puisque nous avons dans ce cas pour but de faire expliciter à l'élève les étapes non plus chronologiques mais *logiques* par lesquelles il est passé dans son raisonnement et son "faire".

La difficulté que nous avons rencontrée là, a été de ne pas questionner en termes de "pourquoi" ou de "explique-moi", qui est un penchant naturel, mais de rester à un niveau descriptif comme y invite l'E.D.E., d'éviter le niveau où l'élève rationalise ses réponses et s'éloigne de son vécu.

Nous nous sommes appuyés sur certaines questions très aidantes : elles constituent une trame générale pour questionner que nous utilisons en l'adaptant au contexte sur lequel nous sommes en train de questionner.

Par exemple, dans l'entretien avec Magali (protocole 6) :

| rép. 28 : *"c'est venu comment ? "* et non pas *"pourquoi c'est celui-là qui t'est venu à l'esprit ?"*

| ou bien, rép. 40 : *" A quoi tu savais que c'est avec B que tu allais continuer ?"* et non pas : *"explique moi pourquoi tu as continué avec B."*

| ou, rép. 66 : *" Et comment tu le vois que c'est l'angle ?"*  
| ou encore, rép. 42 : *"et par rapport à quoi tu as choisi B ?"*

Toutes ces questions sont destinées à faire expliciter par l'élève les différentes étapes de sa démarche dans leur logique et notamment les prises d'indices intermédiaires qui déterminent son action mais restent implicites.

Cela nous a permis de prendre conscience de la façon habituelle que nous avons en tant que professeur de "boucher spontanément" les blancs de cet implicite, nous contentant d'un niveau premier de réponse de la part de l'élève.

La difficulté réside dans le fait que le professeur possède de son côté une grille d'analyse des réponses, liée aux opérations incontournables à réaliser pour faire la tâche, grille intégrée dans sa propre démarche personnelle ; mais il existe une autre référence à faire émerger, qui est la façon personnelle de l'élève de s'approprier lui aussi la logique de cette tâche.

Par ailleurs, toutes ces questions posées en termes de "comment" et de "à quoi" nous permettent de maintenir l'élève dans sa position de parole en lien avec son expérience, au lieu de l'amener à un niveau de rationalisation comme le feraient des "pourquoi".

⇒ Bien sûr, nous sommes amenés à combiner les questions concernant la temporalité et celles concernant la micro-causalité puisque toutes les actions s'enchaînent et se développent à la fois dans le temps et logiquement.

C'est ainsi que nous utilisons en combinant les deux niveaux des questions du type :

    | "*Et quand tu l'as vu, qu'est-ce que tu as vu ?*"  
    | "*Et quand tu l'as vu, comment tu le savais ?*"  
    | ou "*Et qu'est-ce que tu avais vu avant pour choisir A ?*"

On remarquera au passage que nous combinons également cet autre aspect du langage dont nous avons parlé plus haut qui est de nous adresser à l'élève dans sa langue sensorielle.

Ainsi au plan technique, la façon dont nous formulons nos questions est une combinaison de tous ces niveaux d'analyse de la langue et de l'action qui nous servent constamment de références et de points de repère.

A cela s'ajoute la dimension relationnelle déjà évoquée, puisque l'utilisation des outils techniques est elle-même sous-tendue par la capacité à se distancier et à écouter, en même temps que ces outils sont une aide pour cette distance et cette écoute.

Ce sont l'entraînement et la pratique qui permettent bien sûr de parvenir à une certaine souplesse d'utilisation, d'où pour nous la nécessité d'une réelle formation (dans le temps et par la pratique) du questionneur qui voudrait utiliser cet outil de questionnement.

Nous terminerons enfin avec un dernier chapitre analysant les effets produits par ce type de questionnement, effets eux-mêmes liés au degré de maîtrise de l'outil.



### CHAPITRE III - LES EFFETS

Les protocoles proposés serviront d'exemples pour certains effets que nous évoquerons, mais le bilan fait ici s'appuie sur l'ensemble de notre pratique d'enseignant. Nous nous référons donc ponctuellement à certains moments qui nous semblent pertinents pour illustrer tel ou tel effet.

Pour évoquer, dans cette dernière partie, les effets produits par ce type de questionnement, nous nous placerons successivement sous trois angles :

- Les effets sur la relation
- Les effets sur l'élève dans son apprentissage
- Les effets sur le professeur/questionneur

## **I - LES EFFETS SUR LA RELATION**

Il est certain que pour nous l'introduction petit à petit dans notre pratique de cette façon de questionner nos élèves a modifié notre relation à chaque élève mais aussi à la classe.

### **1. La relation duelle avec l'élève**

Ce que nous pouvons constater tout d'abord pour nous-mêmes, c'est que notre regard sur l'élève a changé.

Cet effet nous semble directement lié à la découverte de cette logique personnelle, cette "pensée privée" dont l'approche nous est rendue possible par l'accès à l'expérience grâce à l'évocation.

Nous renvoyons-là à ce que nous avons dit précédemment de la "position de parole" de l'élève lorsqu'il parle.

Ce nouveau regard passe par une acceptation plus grande de l'élève en tant que sujet.

L'impact sur lui d'un tel changement nous apparaît important : sous ce regard différent et dans cette pratique différente, il se sent pris en compte, réellement écouté par quelqu'un qui s'intéresse à lui par rapport au "comment il a fait" et non au "comment il aurait dû faire".

Il découvre que nous ne nous intéressons pas uniquement au contenu, et après des résistances de sa part (car il est difficile pour lui de se dégager de l'habitude du juste ou faux à laquelle l'école l'a conditionné), il peut installer cette nouvelle habitude de découverte du fonctionnement de sa propre pensée.

Il n'a plus à se justifier de n'avoir pas su, puisque grâce à cette démarche, hors de tout jugement, nous lui faisons simplement passer le message de notre intérêt et de notre curiosité pour la façon dont il s'y est pris, dans le but de l'aider à comprendre pour lui ce qu'il a fait, et par là-même de lui donner prise sur son apprentissage.

Ce n'est pas que l'aspect évaluation soit gommé : il prend, dans un second temps, une autre dimension, et nous en reparlerons à propos de l'apprentissage.

Mais nous voulons dire pour l'instant qu'au-delà de ce réflexe du "c'est juste ou c'est faux" tellement ancré dans la pratique scolaire et donc dans l'expérience de nos élèves et la nôtre, nous proposons une autre expérience qui est celle du "comment j'ai fait pour ?".

La réponse à cette question émerge de son expérience retrouvée grâce à la position de parole à laquelle l'E.D.E. lui permet d'accéder.

Comme nous le verrons plus loin, cette nouvelle attitude systématisée dans le cadre de la classe s'intègre peu à peu.

### **2. La relation au sein du groupe classe.**

La pratique de l'E.D.E. a également un effet sur le groupe classe : comme nous utilisons l'E.D.E. dans le temps du cours, des temps d'écoute s'installent et l'écoute devient naturellement quelque chose qui existe.

Elle se met en place à trois niveaux dont l'ordre nous paraît refléter le changement de regard dont nous parlions précédemment :

- c'est d'abord notre écoute différente pour l'élève : elle lui permet d'accéder à son expérience.
- c'est ensuite l'écoute que l'élève se porte à lui-même tout en faisant l'expérience de cette découverte.
- enfin il va à son tour pouvoir écouter les autres après avoir vécu la double expérience d'être écouté et de s'écouter.

Il nous semble ainsi qu'à ce niveau de la dimension relationnelle, c'est aussi l'apprentissage d'un savoir être qui se met en place quand ces moments d'écoute sont systématisés.

Cela débouche en effet sur deux attitudes complémentaires l'une de l'autre :

- l'une d'acceptation et de respect des démarches de l'autre.
- l'autre d'implication personnelle et de confiance quand l'élève ose expliquer comment il a fait.

Ce qui nous semble intéressant, c'est que l'écoute n'est pas prise comme objet d'apprentissage en tant que telle : les élèves en font régulièrement l'expérience car la systématisation de l'utilisation de l'E.D.E. l'installe dans l'activité de la classe, si bien que les élèves se l'approprient naturellement.

Nous n'avons pas mis en place une évaluation précise de ces effets, mais nos remarques s'appuient sur un certain nombre d'indicateurs comportementaux, notamment :

- la qualité de silence que nous obtenons dans la classe lorsque nous questionnons un élève précisément : comme si les élèves "sentaient" qu'il se passe quelque chose d'important puisque c'est une expérience personnelle et unique qui est en train de se dévoiler quand un de leurs camarades retrouve petit à petit sa façon de procéder.
- les questions que les élèves finissent eux-mêmes par poser à leurs camarades :

| *"mais à quoi tu le vois ?"*, ou au professeur : *"Mais, madame, comment vous faites, vous, pour reconnaître un adverbe et une préposition ?"*

et qui dénotent pour nous une réelle modification dans le type de relation et d'intérêt qui s'est mis en place.

Nous pouvons nous dire alors que quelque chose s'est installé d'une relation motivante autour de ce centre d'intérêt commun : "comment on a fait pour..."

Cet objet d'échange entre les élèves devient une référence nouvelle pour la classe, outre le travail de métacognition qu'il permet.

Le centre d'intérêt commun qui s'est créé est, nous semble-t-il la pierre angulaire pour ce qui concerne le second niveau des effets produits, c'est-à-dire le niveau de l'apprentissage des connaissances et des savoir-faire.

## II - LES EFFETS SUR L'ÉLÈVE DANS SON APPRENTISSAGE.

Avant de décrire et d'analyser ces effets pour l'apprentissage, nous reprendrons très rapidement les trois caractéristiques de l'E.D.E. qui nous paraissent en être à l'origine, à savoir :

- la dimension de la relation
- la position de parole
- le type d'informations recueillies.

⇒ Pour ce qui concerne *la relation* instaurée avec l'élève, elle nous semble jouer un rôle fondamental de médiation entre lui et le savoir.

En effet, de par son action, l'élève possède un savoir pratique : il met en jeu des connaissances en acte, mais sans avoir forcément conscience ni desquelles ni de la façon dont il les met en jeu.

L'effet de l'écoute et le caractère aidant de la relation établie vont lui permettre plus facilement de retrouver ses actions et les opérations utilisées pour les réaliser.

⇒ *La position de parole* où est l'élève grâce au questionnement quand il retrouve son expérience, déclenche une activité cognitive de type évocation. Nous voulons dire par là que la réalité, l'expérience, se reconstruisent au plan de la représentation au fur et à mesure que l'élève la retrouve et la met en mots.

Par ce biais, l'action pratique, concrète, qui est déjà en elle-même une connaissance autonome mais non consciente, devient consciente.

Le mécanisme qui fonctionne à ce moment-là a été modélisé par Piaget sous le nom d'*abstraction réfléchissante* (1).

⇒ Enfin, *le type d'informations* que nous obtenons par cette forme de questionnement touche à la logique propre de l'élève.

Nous le questionnons en effet sur ses actions mentales dont il retrouve les étapes ; il obtient ainsi un matériau sur lequel il peut travailler en allant au-delà de ce que permettent les simples traces matérielles de son action.

Cette caractéristique nous semble intéressante en regard d'une pratique habituelle de correction ou de remédiation où l'on ne travaille que sur des traces.

Il nous semble intéressant de garder présent à l'esprit ces trois points pour situer les différents effets sur l'apprentissage que nous allons évoquer maintenant.

### 1. Les effets sur la prise de conscience.

Explicitement sa démarche permet à l'élève d'en prendre conscience. Le fait de verbaliser l'implicite de son action lui permet de la faire exister au plan de la représentation.

A partir de là, nous avons pu observer différents niveaux de la prise de conscience.

a) *Il peut arriver* que le fait d'explicitement de plus en plus finement l'action, de la décomposer dans ses étapes intermédiaires, fasse *qu'une prise de conscience* de la cause de l'erreur *se réalise spontanément* :

les réactions de Magali (protocole 6) ou de Ludovic (protocole 5) l'illustrent bien ; pour Magali à propos de sa lecture de consigne, où elle n'a pas pris en compte que l'angle est symboliquement représenté par un "chapeau", pour Ludovic avec la largeur du rectangle.

Dans ces deux exemples, la prise de conscience suffit pour que l'élève rectifie lui-même sa réponse sans que nous ayons davantage à intervenir.

**b) Mais cette prise de conscience spontanée ne s'effectue pas chaque fois :**

Dans ce cas, nous pouvons faire l'hypothèse que cela est dû à la maladresse de notre questionnement. Ou nous n'interrogeons pas au bon endroit pour la logique de l'élève, ou nous n'avons pas suffisamment vérifié soit son accord pour continuer soit la position de parole où il est.

Quand la qualité de notre questionnement n'est pas concernée, peut-être cela correspond-il au niveau où en est l'élève dans son appropriation de la démarche à mettre en œuvre dans l'exercice proposé.

Mais même dans ce cas, le questionnement produit de la prise de conscience par la mise en mots de la démarche.

Celle-ci permet alors à l'élève ou de prendre conscience de certaines représentations bloquantes (nous renvoyons à l'exemple du "sommet-tête en bas" précédemment cité) ou de repérer ce qui dans sa démarche a été source d'erreur.

Nous pouvons citer pour exemple le cas de cet élève questionné lors d'une correction d'exercice de grammaire dont l'objectif était le repérage d'outils permettant d'exprimer le temps (la temporalité). La consigne demandait de classer les adverbes et prépositions d'un texte suivant les nuances de temps qu'ils exprimaient.

L'élève avait rempli correctement les colonnes : *antériorité*, *postériorité*, *simultanéité* ; mais la colonne *chronologie* était restée vide.

Le questionneur et l'élève ont découvert au terme d'une rapide série de questions sur le "comment il s'y était pris pour réaliser cet exercice", "qu'il n'y avait pas d'ordre pour mettre dans cette colonne" (celle restée vide)

La suite du questionnement visant à savoir comment il savait "qu'il n'y avait pas d'ordre" amena : "*parce que je n'ai rien vu comme quand ma mère me dit : "range ta chambre"*".

Et ce qu'il aurait vu s'il avait vu quelque chose comme "range ta chambre" aurait été "*un ordre d'action*", c'est-à-dire pour lui "*un ordre qui commande de faire une action*".

Cet "ordre"-là, l'empêchait d'accéder à la compréhension de "l'ordre chronologique" dans lequel se déroulent des actions.

Les prises de conscience concernant la démarche mise en œuvre font souvent apparaître que l'élève n'a construit son action qu'en fonction de certaines données du problème, sans les prendre en compte toutes.

Par exemple, toujours en grammaire, sur des manipulations lui demandant de faire deux phrases différentes à partir d'une seule phrase constituée d'une

principale et d'une relative, Méлина (protocole 4) s'aperçoit qu'elle construit la deuxième phrase sans enlever le pronom relatif.

De telles prises de conscience en lien avec la procédure ou la méthode utilisée ouvrent alors la porte à un transfert possible.

## **2. Les effets sur la métacognition.**

Les démarches ou les représentations mises à jour vont devenir pour l'élève "objet de travail". L'explicitation lui permettant de faire exister son action au plan de la représentation, cette action peut être appréhendée et l'élève va pouvoir travailler sur elle.

Ainsi, utiliser l'E.D.E. de façon systématique nous semble avoir pour effet de favoriser la métacognition :

- l'élève va pouvoir par exemple auto-évaluer son travail en termes d'opérations pertinentes ou non qu'il aura réalisées.
- il pourra éventuellement comparer sa démarche avec d'autres démarches utilisées par des camarades, et à partir de là envisager quelles rectifications il peut apporter à la sienne.
- il pourra se fixer des objectifs personnels d'apprentissage pour l'essai suivant.

Les points que nous venons d'évoquer permettent également de comprendre pourquoi l'entretien d'explicitation est devenu très rapidement pour nous l'outil indispensable et complémentaire de l'Evaluation Formatrice et de toute démarche de remédiation quelque peu individualisée.

L'explicitation de la démarche grâce à l'E.D.E., avec la prise de conscience et le travail en position "méta" qu'elle rend possible, permet en effet à l'élève de réorganiser ses connaissances et son action.

Notre démarche reste une démarche de praticiens, et à ce titre nous n'avons pas évalué ses effets de façon scientifique et rigoureuse.

Cependant nous en avons repéré là aussi des indicateurs, ne serait-ce que dans les modifications successives observées d'un essai à l'autre chez nos élèves, modifications progressives de leur démarche pour mettre en place des procédures de plus en plus performantes.

Ce que nous avons observé qui a d'ailleurs considérablement modifié notre pratique de correction (celle de l'élève et la nôtre), c'est un déplacement de l'intérêt qui, traditionnellement axé sur le résultat, sur les traces de l'action, s'est peu à peu porté sur la démarche privée qui est à l'origine de ce résultat.

C'est aussi, à partir de là, un recentrage rendu possible sur des objectifs d'apprentissage plus personnels et plus individualisés pour chaque élève.

Avec ce déplacement d'intérêt, nous avons noté un autre effet important de l'E.D.E. concernant le statut de l'erreur.

## **3. Les effets sur le statut de l'erreur.**

Le fait d'explicitier dans cette position de parole où il retrouve son expérience, fait que l'élève (et nous par la même occasion, mais nous en reparlerons au point suivant), accède à une intelligibilité de l'erreur dans sa cohérence interne.

Entre la situation finale et la situation d'arrivée, il est possible pour lui de retrouver par quelles étapes intermédiaires il est passé.

Et les protocoles nous ont montré à quel point cette démarche était privée, qu'il s'agisse du "*petit soupçon*" de Florent ou du "*pif*" de Magali.

Il nous semble que les informations que l'élève obtient par l'explicitation de son action lui permettent de réactualiser sa démarche dans l'essai suivant en la restructurant : la prise de conscience et le travail sur ces informations dans une position "méta" l'amènent ainsi à modifier son action ou au contraire à réutiliser une démarche parce qu'elle est efficace, dans une perspective de transfert.

A ce titre, l'erreur prend une autre dimension : elle n'est plus seulement ce qui est pénalisé, mais elle devient le tremplin pour l'apprentissage, elle est pour l'élève une étape dans le savoir qui se construit.

Nous retrouvons là ce qui est au cœur de la démarche de l'évaluation formatrice et du constructivisme pour qui l'erreur est le moteur de l'apprentissage.

**Le rôle original de l'E.D.E. à cet endroit est de permettre l'explicitation par laquelle l'erreur devient intelligible.**

C'est ici qu'il est devenu pour nous l'outil complémentaire d'une pratique d'évaluation formatrice.

### **III - LES EFFETS SUR LE PROFESSEUR/QUESTIONNEUR.**

Pour terminer, nous envisagerons enfin les effets d'une telle pratique chez le professeur.

Celui-ci accède aux informations en même temps que l'élève, mais c'est de son point de vue et de sa position propre qu'il va les utiliser.

#### **1. Utilisation des informations mises à jour.**

Nous utilisons en fait l'E.D.E. en deux temps.

Le premier est celui du questionnement dont l'analyse des protocoles donne un aperçu. Nous ne reviendrons donc pas là-dessus.

Le second temps est l'exploitation que nous faisons des informations obtenues. Si elles sont un outil précieux pour l'élève dans son apprentissage, elles sont pour nous un outil précieux pour notre travail pédagogique.

Sans entrer dans les détails, nous dirons que nous les exploitons de deux façons :

##### ***a) la mise en place d'un travail de remédiation.***

Quand la prise de conscience de son erreur s'est effectuée spontanément, le travail consistera à consolider la découverte et à la généraliser par une utilisation dans différents contextes.

En revanche, quand l'entretien a eu pour effet de mettre à jour un blocage ou un dysfonctionnement, il sera intéressant d'élaborer une séquence de remédiation.

La différence avec notre pratique antérieure de remédiation se situe pour nous à deux niveaux :

⇒ le premier tient à la nature des informations dont nous disposons ;

au lieu de travailler sur des traces (la plupart du temps simplement un résultat) et à partir des hypothèses que nous envisageons, nous avons un matériau constitué d'informations sur la logique personnelle de l'élève, ce qui nous permet de choisir et de construire avec plus de pertinence et d'efficacité la dite séquence.

Nous pouvons même utiliser le résultat de l'explicitation lui-même, en proposant aux élèves la comparaison de démarches différentes au sein de la classe.

Les élèves s'enrichissent ainsi mutuellement : ils peuvent imiter la démarche de celui qui a réussi soit dans sa totalité, soit simplement en s'appropriant quelques éléments intéressants.

⇒ le second tient au fait que la verbalisation favorisant la prise de conscience par l'élève de sa démarche et rendant possible le travail de métacognition, la remédiation proposée prend une autre dimension : elle a un sens précis, conscientisé, pour l'élève.

Dans certains cas, intégrée à une pratique d'évaluation formatrice, elle pourra correspondre à l'objectif d'apprentissage que l'élève se sera lui-même fixé à la suite de son auto-évaluation.

#### ***b) La réorganisation du cours.***

La seconde façon d'utiliser ces informations pourrait être considérée comme "une remédiation par avance" puisque ce travail avec l'E.D.E. a eu pour effet de remettre en question la façon-même dont nous organisons le cours.

Les découvertes que nous avons faites avec cette "pensée privée" de l'élève, nous ont fait prendre du recul par rapport à notre logique d'expert (10).

Cela nous a amenés à utiliser avec plus d'efficacité certains éléments du dispositif d'Evaluation Formatrice :

⇒ en centrant encore davantage le cours sur les passages obligés de la tâche : il s'agit de nommer les différentes opérations invariantes à mettre en oeuvre pour réaliser cette tâche ou encore les critères procéduraux de la tâche prescrite (2), (10).

⇒ en accentuant l'aller et retour entre ces procédures invariantes et la démarche des élèves dans tel ou tel exercice où ils actualisent les procédures en fonction de leur logique propre et de la représentation qu'ils ont de la logique de la tâche.

⇒ en utilisant cette forme de questionnement individuellement avec un élève dans les temps de correction et collectivement avec le groupe classe dans les temps d'écoute, de mise en commun et de discussion.

## 2. Modification de la relation à l'élève.

Un effet très fort de cette pratique a été de modifier la représentation que nous avons de l'élève.

Avec l'entretien d'explicitation, nous n'en étions pas à nos premières armes en fait d'apprentissage. Depuis longtemps cet aspect et celui de la relation à l'élève sont au coeur de nos préoccupations.

Pourtant il nous semble que deux éléments constitutifs de l'E.D.E. ont contribué à modifier encore davantage notre perception de l'élève :

- le premier aspect de l'E.D.E. qui a modifié cette représentation est *la dimension de la relation*.

Le fait de créer le rapport avec celui que l'on questionne amène à changer la qualité de l'écoute que l'on a pour lui.

Le fait de vérifier constamment son accord amène la dimension du respect : il s'agit pour nous de ne pas aller plus loin que là où l'élève veut aller mais il s'agit aussi de prendre et d'accepter comme telle la démarche qui est la sienne *sans élément de jugement*.

- le second est cet accès à *la pensée privée* qui ne cesse de nous mener de surprise en surprise.

Nous avons l'habitude de faire des hypothèses sur les sources de l'erreur et souvent cela nous a permis après vérification avec l'élève de faire des découvertes.

Par exemple, dans le cas de Florent (protocole 2), le questionneur prend conscience à la réplique 137 de ce que représente pour lui "calculer de deux façons".

Mais les découvertes permises par l'accès de l'élève à sa pensée privée ont dépassé nos attentes.

Les réponses que certains élèves ont pu nous donner dépassaient souvent ce que nous pouvions imaginer.

Par exemple, tel élève questionné lors d'une étude dirigée à propos d'un exercice de biologie en rapport avec la respiration, tout en ayant répondu apparemment avec exactitude à la question posée avait en fait une explication tout à fait personnelle et pas du tout scientifique du pourquoi de la chose.

Bien sûr, pour le découvrir, nous ne lui avons surtout pas posé de question sur le pourquoi...

En l'occurrence, la pauvre grenouille qui était morte pendant le week-end, alors qu'une grille l'empêchait de sortir de l'eau de son bocal, était bien morte faute d'oxygène.

Au premier niveau cette réponse que l'élève avait donnée, sans autre explication pouvait passer pour correcte.

Un questionnement a permis de découvrir d'abord qu'il avait répondu sans se servir du *texte* : celui-ci relatait l'expérience et permettait de comprendre que l'eau n'ayant pas été changée, la grenouille qui respire par la peau n'avait effectivement plus d'oxygène.

Puis qu'il avait visualisé au moment où le professeur décrivait l'expérience en classe, que la pauvre grenouille profitait du changement d'eau pour "aller prendre un bon bol d'air" qu'elle gardait ensuite dans "sa petite poitrine" pour respirer pendant toute la journée.

Et il a pu parfaitement décrire au questionneur cette grenouille, telle qu'il l'avait vue pendant le cours, gonflant ses petits poumons, et accumulant la réserve d'oxygène dont elle avait besoin pour respirer jusqu'au jour suivant où l'on viendrait de nouveau changer son eau et où elle pourrait de nouveau avaler un autre bol d'air pour la journée suivante.

Et de la même façon qu'il l'avait réellement "vue" en cours (à quoi pensent nos élèves pendant que nous "expliquons"...), il l'avait simplement "revue" (révoquée) pour répondre à la question de l'exercice sans se servir du texte décrivant l'expérience et qui accompagnait la consigne.

De telles découvertes amènent, nous semble-t-il, les pédagogues pourtant chevronnés que nous sommes (toute fausse modestie mise à part) à beaucoup d'humilité...

Même si notre expertise à formuler des hypothèses à partir des erreurs nous avait permis d'imaginer une telle représentation pour l'élève, quelle remédiation aurions-nous pu lui proposer ?

Et avec quelle efficacité ?

Sans prise de conscience de sa part, quel effet aurait pu avoir le moindre exercice que nous lui aurions proposé ensuite ?

Pour pouvoir aller plus loin et dépasser sa représentation, il était nécessaire, ici, qu'il retrouve cette expérience et la fasse exister en la verbalisant.

Ensuite nous avons pu travailler dessus et réfléchir avec plus de recul à "comment il s'y était pris".

Puis nous avons pu revenir sur la lecture de la consigne et la méthode qui aurait été meilleure pour répondre à cette consigne...

Encore fallait-il dans un premier temps avoir accédé à sa méthode à lui pour réaliser cet exercice !

Cet exemple illustre ce que nous avons déjà dit à propos des effets sur l'apprentissage. Mais s'il est relaté dans ce chapitre, c'est bien en exemple de l'effet produit sur le questionneur, car pour le professeur-questionneur, l'apprentissage aussi passe par l'expérience. C'est l'expérience souvent renouvelée de cette découverte de "la pensée privée" de l'autre, qui nous a réellement fait prendre conscience de cette dimension de l'élève comme "sujet".

Ne nous méprenons pas : pas comme sujet d'étude pour le pédagogue en recherche (car dans ce cas l'élève n'est-il pas ramené à n'être qu'un objet ?), **mais bien comme sujet vivant, doué de représentation, pensant, humain.**

Et peut-être que l'E.D.E. apporte aussi parmi ses effets cette dimension d'humanisation de l'apprentissage...

Nous terminerons par un dernier effet qui nous semble naturellement découler des précédents : le changement d'identité du professeur qui utilise un tel outil.

### **3. Modification du statut du professeur.**

Ce que nous venons de dire nous semble pouvoir se recentrer en deux points autour de l'identité nouvelle que se construit le professeur.

⇒ Ce qui a trait à l'apprentissage ramène *l'élève à son rôle de sujet et le professeur à son rôle de médiateur.*

C'est bien l'élève qui est maître de son apprentissage.

Du coup, utiliser cet outil avec les effets qu'il produit entraîne nous semble-t-il une remise en question de ce qui peut s'installer de relation de pouvoir autour du savoir.

⇒ *Une telle position ne s'invente pas, elle s'apprend.*

Et nous avons envie d'insister ici sur le fait qu'il s'agit d'un métier.

Utiliser cet outil nécessite une formation, comme nécessite une formation le passage à cette nouvelle identité de professeur.



## CONCLUSION

Dans la suite de ce que nous venons de dire, nous aimerions conclure en soulignant les deux intérêts principaux pour nous de l'E.D.E.

⇒ Nous nous placerons d'abord dans une *perspective pédagogique*.

L'apprentissage passe pour l'élève par la prise de conscience de ses démarches et consiste dans une réorganisation de ses expériences antérieures à partir d'une expérience nouvelle.

Pour cela l'élève a besoin de temps d'explicitation qui lui permettent de verbaliser ses démarches et de prendre conscience de son fonctionnement en tant que sujet pensant.

Aussi l'E.D.E., qui permet cette explicitation, nous semble être aujourd'hui un outil incontournable dans notre enseignement.

Cependant, une limite à ces effets de l'E.D.E. est que la démarche intégrée par l'élève, de s'interroger sur le "comment il fait", ne se transfère pas spontanément d'une matière à l'autre : elle reste contextualisée dans la discipline où l'enseignant a favorisé ce type d'approche.

Aussi faisons-nous l'hypothèse que la généralisation d'une telle façon de questionner d'un professeur à l'autre, favoriserait le transfert par l'élève de ses compétences d'une discipline à l'autre, grâce à un travail systématique sur la métacognition.

Cela nous amène au deuxième point avec lequel nous voulons conclure.

⇒ *Le nouveau statut du professeur* qui se fait jour avec cette pratique.

Il s'agit d'une véritable identité professionnelle à se forger, et qui passe par le temps de l'apprentissage et de la formation.

Nous souhaitons que le témoignage que nous apportons de notre propre formation à l'E.D.E. montre de façon suffisamment évidente que cet apprentissage passe par une double transformation :

- **une transformation de pratique**, puisque, nous l'avons vu, cet outil repose sur des techniques de questionnement précises à acquérir et que son utilisation en classe suppose d'adapter son cours quelque peu différemment.
- **une transformation profonde de point de vue**, puisqu'il repose sur une dimension de la relation différente de la classique relation professeur-

élève, et une reconnaissance de l'élève comme sujet, avec une prise en compte de sa logique.

Cet apprentissage est possible avec une pratique de l'E.D.E. pour soi-même :

- \* vivre soi-même les conditions de cette relation,
- \* expérimenter pour soi les effets de la position de parole associée à son expérience,
- \* accéder à l'explicitation de l'implicite et aux prises de conscience qu'elle permet,

nous semblent aujourd'hui, pour l'avoir expérimenté pour nous-mêmes, des passages obligés d'une telle formation.

Il est vrai que nous avons bénéficié de conditions très favorables pour cet apprentissage grâce au suivi que nous ont proposé Geo Nunziati pour l'Evaluation Formatrice et Pierre Vermersch pour l'E.D.E.

Nous voulons ici exprimer particulièrement notre gratitude à ce dernier pour la richesse de ses apports théoriques, techniques et humains, son écoute patiente et ses encouragements renouvelés, pour son accompagnement amical et respectueux qui nous a permis de mener à terme ce travail.

Conditions favorables également puisque cet apprentissage a pu passer par la pratique et s'inscrire dans le temps et dans un suivi.

Sans doute ces données seraient-elles davantage à prendre en compte par l'Institution si elle vise à une réelle formation de ses maîtres et de ses professeurs.

C'est en effet pour l'avoir d'abord vécu soi-même que l'on pourra ensuite faire bénéficier les élèves d'une telle démarche, la maîtrise de l'outil passant, elle, dans un second temps par l'entraînement à questionner et l'analyse en méta-position de ce questionnement.

Nous aimerions simplement dire pour terminer que :

- \* questionner ainsi est **EFFICACE** pour le professeur et les élèves. Nous en faisons l'expérience chaque jour avec nos classes.
- \* questionner ainsi est **POSSIBLE** dans le contexte de l'école (tel qu'il est, même si on aimerait bien y changer certaines choses...), en tête-à-tête avec un élève ou en situation de groupe : groupe-classe ou petit groupe.
- \* questionner ainsi est **STIMULANT** et **INTERESSANT**, car quoi de plus passionnant que de rencontrer l'autre dans son authenticité et unicité de personne ?

Notre objectif avec cette publication est de témoigner d'une expérience et de faire connaître cet outil.

Peut-être aurons-nous réussi aussi à donner à certains d'entre vous le désir de le découvrir de plus près : nous l'espérons...

**RECUEIL DE PROTOCOLES**



**LA VIRGULE, ELLE ETAIT PAS LA !**

(1990)

Cet entretien s'est déroulé dans le cadre d'un travail de remédiation sur les décimaux :

Je travaille dans un collège de ZEP, avec des élèves de 6ème, qui souvent sont déjà en difficulté à leur entrée en 6ème. Les tests d'évaluation confirment qu'un certain nombre d'entre eux présentent des lacunes en mathématiques, notamment sur les notions de décimaux, d'aire et de périmètre, sur le vocabulaire géométrique et la recherche de problèmes. Nous avons donc mis en place, pour les élèves les plus en difficulté sur ces sujets, des séances de remédiation.

Sur le sujet particulier des décimaux, bien connu des didacticiens, nous avons, en stage, copieusement analysé les erreurs des élèves, produit plusieurs "analyses-types" (conception d'un décimal comme la juxtaposition de deux entiers, ou d'un entier et "d'un petit quelque chose" bien négligeable, etc ...); dans des exercices particuliers, nous avons recherché leurs théorèmes-élèves... Pour l'exercice dont il est question ci-dessous (multiplier ou diviser par 10 ; 100 ; 1 000), nous avons rencontré des élèves qui ajoutaient systématiquement des zéros derrière la virgule, des élèves qui bougeaient la virgule en partant, non pas de son emplacement initial, mais de la droite du dernier chiffre écrit ... toutes analyses bien connues des "professionnels" de l'analyse d'erreurs, mais... Pour cet élève-là, Tony, que je connaissais pourtant bien, puisque j'étais son professeur habituel, pas moyen de faire coller une explication prévue d'avance sur ses erreurs..

Pendant le premier temps de cette séance de remédiation, je lui avais proposé d'effectuer par écrit (comme aux sept autres élèves présents) toute une série de multiplications et de divisions par 10, 100, 1 000, 10 000. Sur sa feuille, comme sur son évaluation d'entrée en 6ème, pratiquement tout était faux et sans cohérence particulière avec mon analyse a priori des erreurs..

Mais quelle est donc sa logique particulière ?

Je décide de le questionner.

Mon premier objectif pour ce questionnement, très immédiat, et qui va primer pendant l'entretien, c'est de m'informer sur sa logique propre, sur la façon très personnelle dont il s'y prend pour effectuer ses opérations.

Mon deuxième objectif est celui de la remédiation : je me propose de profiter des quelques exercices très simples qu'il a tout de même su faire ( $\times 10$  ;  $:10$ ) ; peut-être que si j'arrive à lui faire expliciter sa démarche quand elle est efficace, alors pourra-t-il, avec mon aide, la transférer sur d'autres exercices.

C'est ce qui fait que je le questionne sur un exercice juste.

Cependant, cet élève était en telle difficulté en mathématiques, que même sur un exercice juste, je veux vérifier son stade de compréhension de la règle\* : je reviens ici à mon premier objectif !

Pour ce faire, j'utilise des techniques de l'entretien d'explicitation, afin de l'aider à retrouver sa démarche, à propos donc d'une de ses opérations justes.

Je choisis celle où il a écrit :

$$15 : 10 = 1,5$$

### ENTRETIEN

- 1 Prof: Comment as-tu fait ?
- 2 Tony: Comme il y avait pas de virgule, j'ai rajouté la virgule.
- 3 Prof: tu as rajouté la virgule ...
- 4 Tony: quand on divise 15 par 10, on est obligé de décaler la virgule d'un rang.
- 5 Prof: comment tu as fait pour décaler ?
- 6 Tony: *(à toute vitesse, dans un flot ininterrompu de paroles, en regardant sa feuille ) j'ai pris le zéro et j'ai mis une virgule à la place pour que ça fasse pas 105, et après, je l'ai décalée d'un rang et elle est venue se placer ici. Je l'ai placée ici. (je peux rapporter ces paroles aujourd'hui parce qu'elles ont été enregistrées, mais il a parlé si vite et en donnant tellement d'informations à la fois que sa réponse sur le moment était complètement inintelligible pour moi )*.
- 7 Prof: *(interloquée ... je me raccroche à la fin de sa phrase)* Comment tu savais qu'il fallait la placer ici ?
- 8 Tony: parce que j'ai divisé par 10. *(il me regarde droit dans les yeux )*
- 9 Prof: Comment tu as fait, là, pour diviser par 10 ?
- 10 Tony: Ben, je dis, en 15 combien de fois 10 *(un temps d'hésitation sur le "ben". Il baisse les yeux )*
- 11 Prof: Et après ?
- 12 Tony: dans ma tête j'ai posé la division, et j'ai trouvé que dans le résultat, ça donnait un nombre décimal *(au début de sa phrase, ses yeux partent, droit devant lui )*.
- 13 Prof: oui, tu voyais un nombre décimal dans ta tête, et il était où ce nombre décimal ?

\* Avec ce type d'élève en très grosse difficulté, mon expérience personnelle m'amène à penser qu'une explicitation ne peut suffire à provoquer chez l'élève une prise de conscience suffisante pour qu'il remédie à son erreur (ce qui arrive pourtant assez souvent avec des élèves en difficulté ponctuelle). Ils sont trop loin des connaissances en jeu. J'en arrive, le plus souvent à une mise à jour de leurs conceptions, ce qui me permet ensuite de les mettre en contradiction avec eux-mêmes. Il me semble que seuls les élèves qui sont très près de comprendre arrivent à la prise de conscience par la verbalisation. Les élèves comme Tony, n'ont souvent même pas la notion de démarche et j'ai pratiquement abandonné avec ces élèves-là, l'objectif de prise de conscience directe de l'élève.

- 14 Tony : Ici (*il désigne de sa main ouverte, un endroit devant lui* )
- 15 Prof : c'est celui qui allait s'écrire là ? (*je désigne par un mouvement semblable , le même endroit que lui* )
- 16 Tony : Oui, ... parce qu'une fois, on avait fait un exercice sur ça, et y'avait une de ces opérations là-dedans, et on avait divisé, et Lakouna était passé au tableau, y'avait un nombre à peu près pareil et y'avait pas de virgule et il a rajouté la virgule.  
... parce que il a divisé par un nombre,  
... et y'avait pas de virgule ...  
(*il parle par jets rapides, ponctués de silences; il reste les yeux dans le vague ... il regarde Lakouna et son tableau ... je sais qu'il parle d'une situation ancienne, au moins de l'an passé, parce qu'il n'y a pas de Lakouna dans sa classe actuelle* )
- 17 Prof : ah ... et maintenant, tu sais qu'il faut mettre une virgule . Et comment tu sais qu'il faut la mettre là, cette virgule ?
- 18 Tony : (*en se retournant brusquement vers moi* ) parce qu' il y a un seul zéro !
- 19 Prof : un seul zéro.
- 20 Tony : Oui, il faut décaler la virgule d'un rang vers la gauche.
- 21 Prof : et où elle était avant la virgule ?
- 22 Tony : elle était pas là (*il secoue la tête comme s'il disait non, il donne l'impression de nier farouchement la présence d'une virgule, comme si on l'attaquait.*)
- 23 Prof : (*sidérée !* ) elle était pas là ? si tu l'as décalée, c'est qu'elle était là ?
- 24 Tony : non, c'est moi qui l'ai placée.

**FIN DE L'ENTRETIEN****COMMENTAIRES****LES ÉTAPES DE L'ENTRETIEN**

## a) De 1 à 4 :

Son discours ne m'alerte pas réellement. Pourtant, sa réponse 2 contient déjà ce qui m'étonnera tant à la fin. Je cherche seulement à lui faire préciser ses actions. Il emploie un discours que je qualifierais ici de "mathématique", c'est-à-dire pour moi, le type de discours attendu par le prof !

Sans mon objectif particulier de m'informer sur sa logique personnelle, je me serais laissée prendre à sa réponse 4 : je n'aurais pas questionné plus loin . Puisqu'il connaît la règle, il l'a sûrement appliquée !

b) De 5 à 12 :

Je le questionne sur ses actions, je cherche à savoir comment il a fait ce qu'il dit qu'il a fait. C'est pour moi le moyen, à travers ses enchaînements d'actions, de reconstituer sa logique et dans un second temps, de la comprendre.

J'ai été prise de court par sa réponse 6, très touffue et pas très facile à comprendre ... A ce moment-là, je n'ai pas su réagir techniquement et prendre le temps d'analyser le flot précieux de renseignements qu'il donne. Je me suis bornée à reprendre la fin de sa phrase, bien que ce soit la partie la moins personnelle de sa réponse.

Cependant, les questions sur ses actions précises et sa façon de les effectuer, l'amène peu à peu à re-renter dans sa démarche, et à quitter le langage de la classe : il commence, en 12, à formuler sa propre façon de faire, très personnelle.

c) De 13 à 16 :

Pendant cette période de l'entretien, l'élève est peu, ou pas du tout dans le moment présent, il a les yeux dans le vague, ne me regarde plus; je ne sers, à ce moment-là, qu'à l'aider à reconstituer la situation à laquelle il pense. Il est en évocation, en évocation d'une situation *ancienne* puisque 'il n'y a personne du nom évoqué dans sa classe de cette année. Ce ne sera pas la seule fois, ni le seul élève pour qui la référence à une situation ancienne est plus forte que tout ce qu'on peut dire dans le présent, c'est un phénomène connu des pédagogues, mais il est très surprenant, en direct, de voir un élève remonter aussi brusquement dans le temps. Cela m'a fait m'imaginer sur le coup, d'ailleurs, que son apprentissage sur cette question s'était arrêté à ce moment précis qu'il était en train de me décrire, comme s'il n'avait pas progressé depuis...

On peut comprendre d'après sa réponse 16, qu'il a fonctionné pour trouver sa réponse par analogie de situations, analogie qu'il maîtrise mal. Les nombres sont "à peu près pareils", "y'a pas de virgule", "il a divisé par un nombre" : pour lui, cela suffit, sans plus de précision, à décider que les deux situations sont suffisamment identiques pour "faire pareil".

Il donne spontanément plusieurs renseignements sur ce qu'il trouve de semblable dans les deux situations (les nombres, l'absence de virgule, diviser), mais il aurait été intéressant (et nécessaire pour la prise de conscience par l'élève de son propre fonctionnement) de lui faire expliciter davantage les similitudes de ces deux exercices. En les mettant en mots, il aurait eu l'occasion de prendre conscience de l'insuffisance de ses indicateurs.

d) De 17 à 24 :

17 : Je suis très étonnée de son explication, un peu perdue. Par ma première remarque, j'exprime ce que je pense à ce moment là : "ah, c'est comme ça qu'il sait qu'il faut mettre une virgule, ce n'est pas lié du tout au fait qu'elle pré-existe".

Je pense à ce moment-là avoir suffisamment d'informations sur l'existence de cette virgule, et je questionne sur l'emplacement, qui somme toute est juste !

18 : Il est sorti de son évocation : je suis trop centrée sur mes difficultés à suivre son raisonnement pour l'accompagner encore. Ma question a été brutale. Sa réponse est faite sur un ton d'évidence.

20 : Sa réponse exprime une obligation ("il faut") que je n'ai pas interrogée.

---

Qu'est-ce qui l'oblige à décaler sa virgule, lui qui pense qu'il n'y en a pas au début?  
Que veut dire pour lui ce mot "décaler" ? Que fait-il quand il décale ?

En fait, à partir de la question 21, je cherche à vérifier l'hypothèse présente dans ma tête et qui dit que s'il "*décale*", il le fait à *ma* façon : il prend la virgule à un endroit précis, et il l'emmène ailleurs.

Je ne suis pas allée me renseigner sur sa façon de décaler ni sur ce qui l'oblige à le faire à ce moment-là.

22 : A mes interrogations 21 et 23, Tony répond en défense. Il a senti que je n'étais plus centrée sur lui. J'aurais certainement pu continuer l'entretien si j'avais pris conscience à ce moment-là à la fois de mon attitude et de l'information qui manquait : quand il décale, lui, que fait-il précisément ?

J'ai pensé à sa place, je ne suis plus du tout sur la même longueur d'onde que lui, je ressens même un début d'énervement. Je ne suis plus en condition pour l'aider, je préfère arrêter là l'entretien.

## TECHNIQUES EMPLOYEES

- ⇒ Tout d'abord, je n'emploie pas de question de type explicatif (pas de "pourquoi") mais plutôt des questions de type descriptif (comment as-tu fait ? Comment tu le sais ?)
- ⇒ J'emploie aussi des reformulations (3, 17, 19) et je suis le fil de ce qu'il dit.
- ⇒ Je respecte les silences de l'élève quand il y en a, même s'ils sont longs.
- ⇒ Je cherche systématiquement ce qu'il a fait, ses actions effectives, et je tache d'interroger les évidences, de lui faire préciser comment il fait ce qu'il dit qu'il fait : j'essaie de l'aider à décomposer son action.  
A ce propos, à la réplique 6 pour laquelle j'ai dit que je n'ai pas su réagir techniquement, j'aurais pu le ralentir, lui dire que je n'avais pas compris ce qu'il avait dit, lui demander de reprendre sa phrase pour lui faire décomposer ces actions-là. Je ne l'ai pas fait : dans cet entretien, c'est l'élève qui mène le rythme, ce n'est pas moi, et cela nuit à son efficacité.
- ⇒ J'utilise aussi la chronologie des actions (11, 21) pour obtenir des renseignements complémentaires, ou pour que l'élève continue à raconter.
- ⇒ Je cherche à amener l'élève à "évoquer" : il va alors fonctionner comme s'il était plus présent à ce qu'il a fait tout à l'heure qu'à la situation présente; c'est pour nous un moyen (et un garant) d'obtenir des renseignements plus précis sur ce qui s'est passé.
- ⇒ J'ai parlé, à un moment, "d'accompagner" l'élève. Pour mieux l'accompagner dans son explicitation, pour être un "médiateur" possible entre lui et ses démarches, je m'assoie à côté de lui pour être à son niveau, j'observe ses mouvements oculaires et quand j'observe qu'il lève les yeux, j'emploie un verbe visuel dans ma question; quand il fait un geste, perdu dans son évocation, je le reprends pour renforcer cette évocation.

---

Il est éclairant, je crois, de constater que quand je l'accompagne insuffisamment ou plus du tout (7, 17, 21, 23), l'élève n'est plus en évocation. Sur la réponse 22, l'élève est même presque en défense.

Mon accompagnement, ici, est faible, mais il suffit à lui permettre d'accéder à une partie de sa démarche : c'est moi et pas lui qui ai arrêté l'entretien. Et s'il est nécessaire de posséder une certaine technique, et d'être réellement centré sur la démarche de l'élève, il n'est pas obligatoire d'être professionnel pour obtenir des résultats.

⇒ L'arrêt de l'entretien : j'ai arrêté l'entretien parce que je ressentais à ce moment-là une sensation d'énervement...

Cette sensation traduisait en fait le décalage entre ses réponses et l'hypothèse que j'avais dans la tête.

C'est un décalage qui se produit chaque fois qu'on perd le but de l'entretien. Je ne suis plus en recherche d'informations sur sa démarche propre quand il décale, je cherche uniquement à vérifier que j'ai raison. Or, je n'ai pas raison, et cela m'énerve!

Cela soulève le problème du niveau d'information manquante : je crois ce qu'il dit en le faisant entrer dans mon propre cadre explicatif, je pense donc qu'il me manque l'information "lieu, point de départ de la virgule", alors que l'information qui me manque effectivement, c'est : "comment fait-il, lui, Tony, pour décaler une virgule dans cette circonstance?"

Je ne questionne pas son action, je pense savoir ce qu'il a fait.  
C'est un facteur important d'échec ou d'arrêt de ce type de questionnement.

## CONCLUSION

Une fois que Tony a eu "reconnu" sa situation, je ne sais encore pas dans le détail comment cette virgule-là est apparue au bon endroit (6) ! Il faudrait reprendre l'entretien ...

Toutefois, sans être "professionnelle", avec toutes les insuffisances techniques que cet entretien présente, je peux quand même m'informer rapidement sur les démarches de cet élève, et trouver des renseignements sur la cause de ses erreurs.

C'est en ce sens que je crois cet entretien démonstratif. La technique de l'entretien d'explicitation, même imparfaitement maîtrisée, permet de remonter rapidement aux conceptions de nos élèves, à la représentation qu'il se font des situations mathématiques, à leurs situations de références, au sens caché et personnel qu'ils donnent aux phrases qu'ils prononcent.

C'est donc pour moi un outil particulièrement performant pour le professeur dans sa classe, et pour l'individualisation de l'enseignement.

**FLORENT OU "COMMENT J'UTILISE L'E.D.E."****(1993)**

L'entretien qui suit est un extrait d'un entretien réalisé en janvier 1993 avec Florent, élève de sixième. J'ai choisi de ne reproduire de cet entretien que la dernière partie qui me semble-t-il suffit à montrer la façon dont j'utilise l'E.D.E. avec mes élèves. En effet, face à une erreur ou une difficulté, j'essaie de faire émerger la représentation sous-jacente ou la connaissance absente ou erronée. Une fois l'une ou l'autre obtenue, j'adopte une stratégie plus traditionnelle, à savoir : inventer une situation de remédiation, donner une explication supplémentaire, etc. Dans ce cas précis, les moments d'utilisation de l'E.D.E. alternent avec des moments d'utilisation d'autres outils pédagogiques plus traditionnels.

**I - LE CONTEXTE**

Les élèves de sixième de mon établissement peuvent assister, par petits groupes de 6 ou 8, avec un professeur volontaire, à des séances baptisées : "aides aux devoirs". J'ai demandé l'autorisation à l'un de ces professeurs de venir aider les élèves en difficulté sur des points précis et d'enregistrer les interventions ainsi menées. Je me suis présentée aux élèves, qui ne me connaissaient pas, comme désireuse de perfectionner une technique pour questionner les élèves, et leur ai indiqué que j'étais à disposition pour les aider en cas de difficulté sur un exercice.

Ce jour-là, Florent m'appela pour que je lui dise si l'exercice de mathématique qu'il avait commencé était correct.

## II - LA TÂCHE

### 1. Son énoncé :

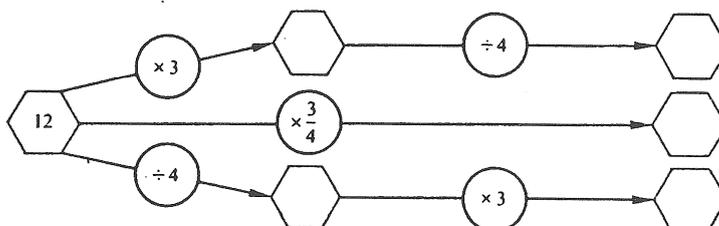
#### 5 Multiplication d'un nombre par une fraction

a/ Multiplication de 12 par  $\frac{3}{4}$

1. Écrire  $\frac{3}{4}$  sous forme d'un nombre à virgule.

En déduire le produit de 12 par  $\frac{3}{4}$ .

2. Compléter la figure :



b/ Règle générale

D'après l'exemple précédent, compléter la phrase :

Pour multiplier un nombre par  $\frac{a}{b}$ , on peut :

multiplier ce nombre par ..... puis le .....

ou bien :

diviser ce nombre par ..... puis le .....

c/ Calculs

1. Calculer de deux façons :

$$a = 25 \times \frac{3}{5} \quad b = 42 \times \frac{3}{7} \quad c = 15,5 \times \frac{7}{5} \quad d = 21,3 \times \frac{3}{25}$$

2. Donner une valeur approchée de :

$$e = 36 \times \frac{2}{7} \quad f = 1,12 \times \frac{10}{3}$$

### 2. La réponse de Florent :

*Travaux*

① Multiplier un nombre par  $\frac{a}{b}$ , on peut :

multiplier ce nombre par ..... puis le diviser par .....

ou bien :

diviser ce nombre par ..... puis le multiplier par .....

② a.  $= 25 \times \frac{3}{5} = 100 \times \frac{12}{20}$

### 3. Commentaire :

L'objectif de cet exercice était :

- \* dans un premier temps de découvrir la règle de multiplication d'une fraction par un entier, c'est-à-dire : " Pour multiplier un nombre par  $a/b$ , on peut multiplier ce nombre par  $a$  puis le diviser par  $b$ , ou bien diviser ce nombre par  $b$  puis le multiplier par  $a$ ".
- \* puis dans un deuxième temps, d'effectuer des exercices d'application de cette règle.

Florent avait réussi à faire le a), avait complété le b) en inversant la place des nombres  $a$  et  $b$ , puis il avait écrit :  $a = 25 \times 3/5 = 100 \times 12/20$  au lieu de  $a = 25 \times 3/5 = (25 : 5) \times 3$ , réponse attendue. Il avait donc multiplié chacun des trois nombres donnés au départ par 4, et n'avait pas effectué l'opération comme le veut la règle.

### III - LES OBJECTIFS DU QUESTIONNEMENT

En voyant que Florent avait inversé la place des nombres  $a$  et  $b$  dans les phrases, et qu'il n'avait pas effectué la multiplication, selon la règle, je pensai qu'il n'avait pas compris la règle de calcul. Il avait d'autre part effectué un calcul que je ne comprenais pas (multiplication des trois nombres par 4).

Je commençai donc l'entretien avec pour objectif de comprendre le sens de ce qu'il avait écrit : pourquoi l'inversion de  $a$  et  $b$  ? Quelle était l'origine de la multiplication des trois nombres par 4 ?

Au moment où débute l'extrait analysé ici, je questionne Florent sur la règle de calcul en question afin de vérifier s'il l'a comprise.

### IV - LES GRANDES PHASES DE L'ENTRETIEN

#### 1) Lignes 1 à 18 : le questionnement sur la règle.

Dans la partie non reproduite de l'entretien, je n'ai pas obtenu ce que je cherchais. Je relance l'entretien à partir d'une phrase prononcée par Florent et que je rappelle.

A l'aide d'un questionnement traditionnel, je découvre que Florent connaît la règle de calcul qui nous intéresse.

Je lui demande, pour vérifier qu'il a aussi compris comment faire, d'effectuer l'opération  $25 \times 3/5$  devant moi, ce qu'il fait et qu'il fait juste.

Je réalise que l'hypothèse que j'avais émise, selon laquelle Florent n'a pas compris la règle, est fautive. Il me faut trouver un moyen de comprendre le sens de ce qui a été écrit par l'élève et atteindre mon deuxième objectif.

#### 2) Lignes 19 à 27 : l'élucidation.

Je cherche à savoir pourquoi Florent a multiplié les trois nombres par 4 au lieu d'effectuer le produit demandé, comme il vient de le faire devant moi.

Je formule donc cet objectif (ligne 20) tout en ramenant l'entretien au moment précis qui m'intéresse. Je ne peux m'empêcher d'induire la bonne réponse en fin de phrase: "et non pas  $3/5$ ".

Ligne 21 : Florent ne comprend pas justement cette fin de phrase.  
Ligne 22 : Je lui rappelle le calcul donné au départ.  
Ligne 23 : Florent répond alors à ma question en exprimant son but.  
Ligne 24 : Je cherche à savoir comment il s'est fixé son but.  
Ligne 25 : Florent répond en me donnant son indicateur: l'expression : "de deux façons".  
Ligne 26 : Je formule l'hypothèse qu'il a mal interprété l'expression : "de deux façons", et Florent approuve.

Le problème n'était donc pas où je le croyais, je prends conscience du fait qu'il ne s'agit pas d'un manque de savoir faire mathématique, mais d'une incompréhension de la consigne de départ.

### **3) Lignes 28 à la fin: phase de remédiation.**

Je décide d'expliquer la consigne de l'exercice (ligne 28), puis de laisser à Florent le temps de verbaliser ce qu'il a compris (ligne 30). Je m'aperçois (ligne 31) qu'il n'a toujours pas compris malgré mes explications, puisqu'il indique que "ça fait 5/3" ; je tente donc une deuxième explication (ligne 32) et accompagne Florent dans une autre verbalisation.

Afin de vérifier que la consigne a été effectivement comprise, je demande à Florent de faire l'exercice devant moi (ligne 37).

Ligne 39 : L'exercice est fait correctement ; il a compris la consigne ; je formule l'origine de la difficulté.

Ligne 40 : Florent approuve.

## **V - LES TECHNIQUES E.D.E. UTILISÉES**

### **1) L'accord**

Ce qui ne peut bien sûr apparaître au travers de la seule retranscription des paroles, est mon souci constant dans cet entretien de maintenir l'accord postural. L'entretien n'en a été que facilité.

### **2) L'accompagnement**

Lignes 34 et 36 : alors que Florent verbalise spontanément ce qu'il a compris de mes explications, je l'accompagne avec de simples "oui" et des hochements de tête.

### **3) Le retour à un moment précis**

Lignes 20 et 22 : Cette technique a permis de centrer l'entretien sur l'objectif que je m'étais fixé, et le fait que j'aie formulé cet objectif en adoptant une position basse ("moi, ce qui m'intrigue..") a permis d'obtenir le but recherché là par l'élève, c'est-à-dire ne pas reprendre le même nombre pour calculer.

### **4) La logique de l'action**

Ligne 24 : Florent vient d'exprimer son but, c'est donc que celui-ci est motivé par un point de repère quelconque qu'il me faut obtenir. C'est à l'aide d'un "comment tu sais" se rapportant à ce but, que j'obtiens ce qui a motivé l'action faite par Florent de multiplier tous les nombres par 4.

## VI - LES AUTRES TECHNIQUES UTILISÉES

A chaque fois que je formule une hypothèse, il me paraît important de la vérifier. Pour cela, à chaque fois que cela se produit, j'invite l'élève à verbaliser ce qu'il a compris :

Ligne 16 : Florent vient, suite à un questionnement bien directif, de m'indiquer la règle de calcul en question. Vu le type de questionnement employé, cela n'est pas suffisant pour me persuader qu'il sait multiplier une fraction par un entier. Je décide donc de vérifier en lui demandant de faire le calcul.

Ligne 30 : Je viens d'expliquer la consigne mal interprétée. J'invite l'élève à verbaliser ce qu'il a compris.

Ligne 33 : C'est Florent qui, spontanément va indiquer ce qu'il a compris et je vais l'encourager à le faire avec des "oui" d'accompagnement.

Ligne 38 : Comme à la ligne 16, je décide de vérifier si Florent sait faire le calcul conformément à la consigne qui vient d'être éclaircie.

Ligne 39 : Je formule l'origine de l'erreur commise ce qui provoque chez l'élève, une reformulation avec ses mots à lui, indice pour moi que le sens de la consigne est intégré.

## VII - CONCLUSION

Cet entretien est caractéristique de la façon dont j'utilise l'E.D.E., en tant que prof avec des élèves. Ici il s'agit d'un entretien particulier au milieu d'un petit nombre d'élèves, dans un contexte qui n'est pas celui de la classe de mathématique, mais une telle situation pourrait tout aussi bien se reproduire en classe entière lorsque les élèves cherchent des exercices, ou corrigent leurs devoirs et que je circule parmi eux pour les aider.

Les problèmes d'incompréhension de consigne sont fréquents en mathématiques, et la consigne "calculer de deux façons" pose souvent des problèmes aux élèves. Il n'empêche que, bien qu'avertie, je n'ai pas pensé ce jour là à ce type de difficulté, influencée par ce qui avait été écrit par l'élève. Ce sont les techniques de l'E.D.E qui m'ont permis de prendre conscience des compétences acquises par l'élève et de la réelle origine de ce qui avait été écrit. Même si j'avais eu la présence d'esprit d'émettre cette hypothèse, rien parmi ce qui avait été écrit ne permettait de dire a priori que celle-ci était fondée. Les techniques de l'E.D.E. auraient alors été utiles pour confirmer.

## L'ENTRETIEN

- |   |  |
|---|--|
| 1 | <i>Prof:</i> Dans l'exercice qu'on a ici à faire tu m'as parlé tout à l'heure de réécrire les phrases avec un nombre.                    |
| 2 | <i>Florent:</i> Oui.   |
| 3 | <i>Prof:</i> Tu veux bien les réécrire avec les nombres ?<br><i>Florent écrit:</i> "multiplier ce nombre par 12 puis le diviser par 20". |
| 4 | <i>Prof:</i> Et ce nombre c'est qui ?  |
| 5 | <i>Florent:</i> Ce nombre, euh , ben c'est le total ! Ce nombre par 12....   |

- 6 Prof: Multiplier un nombre par  $a/b$ , mais c'est quoi ce nombre qu'on multiplie par  $a/b$  ici ?
- 7 Florent: *Réponse inaudible*
- 8 Prof: Elle est où la multiplication dans ce que tu as à faire là ?
- 9 Florent: C'est le 25 !
- 11 Prof: Voilà ! Donc ce nombre c'est qui ?
- 12 Florent: 25 !
- 13 Prof: 25. Donc qu'est ce qu'on doit faire ?
- 14 Florent: Ben...multiplier ce nombre 25 par 12
- 15 Prof: Oui.
- 16 Florent: Puis le diviser par 20 .
- 17 Prof: D'accord. Tu peux le faire maintenant là , en opération ?  
(Florent pose en colonnes les opérations :  $25:5$  et  $5 \times 3$ ).
- 18 Prof: D'accord ! Donc le résultat de cette opération là c'est 15.
- 19 Florent: C'est 15 !  
( Florent donne la réponse en même temps que moi)
- 20 Prof: Moi ce qui m'intrigue et que je voudrais bien comprendre c'est comment tu savais qu'il fallait prendre  $12/20$  et non pas  $3/5$  ?
- 21 Florent:  $3/5$  ?
- 22 Prof: Au départ j'avais  $25 \times 3/5$ .
- 23 Florent: Parce qu'il ne faut pas reprendre le même nombre !
- 24 Prof: Et comment tu sais qu'il ne faut pas reprendre le même nombre ?
- 25 Florent: On dit : "Calculer de deux façons", c'est pas les mêmes .
- 26 Prof: Ah ! "de deux façons" , tu comprends que c'est pas avec les mêmes nombres.
- 27 Florent: Ben Oui !
- 28 Prof: Ah ! ce n'est pas ça qu'on veut . Ce que l'on veut c'est que tu procèdes avec des opérations différentes et que tu gardes tes nombres. Première façon : première phrase, deuxième façon : deuxième phrase ;
- 29 Florent: Ah !
- 30 Prof: Tu comprends ?
- 31 Florent: Ah ! D'accord, alors on inverse les chiffres, c'est tout . Ca fait  $5/3$  et puis...
- 32 Prof: Ah ! Non. Les phrases ne veulent pas dire ça, parce que les nombres ici sont inversés sur la phrase mais il y a aussi les verbes qui ne sont pas les mêmes.
- 33 Florent: Oui. Donc au lieu de multiplier on divisera sur un...
- 34 Prof: Oui
- 35 Florent: Et sur l'autre on multipliera.

- 36 Prof: Oui
- 37 Florent Au lieu de diviser.
- 38 Prof: Oui . Essaie voir pour qu'on voit si tu as compris.  
(Florent effectue ses calculs correctement)
- 39 Prof: C'est le "deux façons", qui t'avait troublé.
- 40 Florent: Oui, je croyais que c'était deux façons qui n'étaient pas pareilles, c'est à dire pas avec les mêmes chiffres.
- 41 Prof: D'accord.

FIN DE L'ENTRETIEN



**CÉDRIC ET SON PETIT SOUPÇON****(1990-1991)****I - CONTEXTE DE L'ENTRETIEN**

Dans le texte qui suit se trouve retranscrit un entretien mené en 1990-91 avec des élèves de sixième.

Le projet d'établissement du collège avait prévu la mise en place d'ateliers "comprendre pour réussir" : suite à l'évaluation CM2-6ème en mathématiques et en français, un certain nombre d'élèves en difficultés dans la compréhension des textes écrits avaient été repérés. Une heure supplémentaire hebdomadaire, par petits groupes de quatre ou cinq, leur était proposée par des professeurs volontaires, toutes disciplines confondues; ceci pour aider ces enfants dans la lecture-compréhension. Moi, prof de math, j'étais l'un d'eux, et je devais travailler avec le même groupe d'élèves, pendant cinq séances.

Parmi les objectifs que nous nous étions fixés, l'un d'eux était: "apprendre à trouver le sens d'un mot d'après son contexte."

J'imaginai donc de proposer aux élèves la lecture de la notice d'utilisation ci-après, notice choisie à cause de la présence de mots "difficiles" à mon sens pour un élève de 6ème, comme le mot "ergot". Je pensais, d'autre part, que le dessin accompagnant le texte, jouerait un rôle dans sa compréhension et qu'il serait intéressant de mettre à jour les démarches des élèves dans une telle situation.

## TORCHE D'APPOINT AVEC SUPPORT MURAL

### NOTICE D'UTILISATION

DEVISSER LES 2 PARTIES DE LA TORCHE. LA PARTIE SUPERIEURE ETANT CELLE OU SE SITUE L'AMPOULE. LA PARTIE INFERIEURE ETANT LE MANCHE.

INTRODUIRE DANS LE MANCHE DE LA TORCHE 2 PILES DE TYPE R6, PUIS REVISSER LA PARTIE SUPERIEURE. LA TORCHE FONCTIONNE ALORS EN CONTINU.

POUR ETEINDRE LA TORCHE, IL SUFFIT DE LA FIXER SUR LE SUPPORT MURAL. AINSI, L'ERGOT SEPARÉ LES 2 PILES GRACE A LA FENTE SITUÉE SUR LA PARTIE INFERIEURE DU MANCHE. IL EST EGALEMENT POSSIBLE D'ETEINDRE LA TORCHE EN DEVISSANT TRES LEGEREMENT LA PARTIE SUPERIEURE.

#### FIXATION DU SUPPORT :

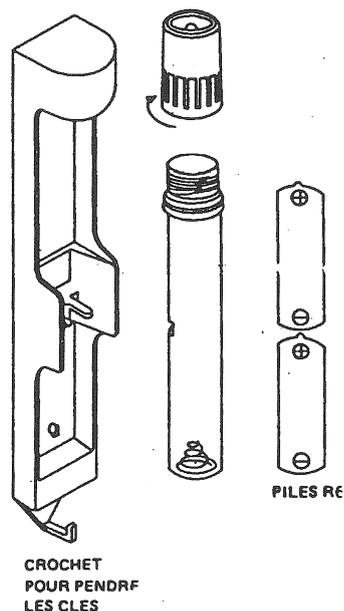
AU MOYEN DE 2 VIS (NON FOURNIES) A INSERER DANS LES TROUS PREVUS A CET EFFET.

#### REPLACEMENT DE L'AMPOULE :

DEVISSER LA PARTIE SUPERIEURE DE LA TORCHE, PUIS RETIRER L'AMPOULE D'UNE PRESSION DU DOIGT.

L'AMPOULE SE PRESENTE ALORS ENFERMEE DANS UN CORPS EN PLASTIQUE ET METAL QUE VOUS DEVEZ DEVISSER. DEGAGER L'AMPOULE A CHANGER. POUR PLACER L'AMPOULE NEUVE, EFFECTUER LES OPERATIONS INVERSEES.

TYPE D'AMPOULE A UTILISER : 2.2 V, 0.25 AMPERE



Je me fixai donc comme objectifs personnels :

- 1) D'obtenir des élèves :
  - des mots leur ayant posé problème
  - la verbalisation de "comment ils s'y étaient pris pour donner un sens à un mot"
- 2) A l'occasion des séances suivantes, la construction avec les élèves de critères pour comprendre les mots nouveaux d'un texte.

#### Déroulement de la séance :

La notice fut donnée telle quelle aux quatre élèves du groupe. Chacun la lut silencieusement devant moi et j'attendis que tout le monde eut terminé, avant de demander "Est-ce-que quelqu'un voudrait me dire ce qu'il a compris ?" J'envisageai de donner l'occasion à chaque élève de s'exprimer, et d'utiliser les techniques de l'E.D.E. afin d'obtenir leurs démarches (à chaque fois, les autres membres du groupe écoutaient, certains parfois même intervenaient).

A partir de réponses spontanées des élèves, six entretiens furent menés (un seul est analysé ici).

L'extrait suivant a été choisi pour deux raisons : d'abord, parce qu'il a été mené avec l'intervention des autres membres du groupe et qu'il paraît intéressant d'analyser l'influence de l'intervention des autres élèves ; ensuite parce qu'il met en évidence des techniques de mise en évocation.

Alors que je ne l'avais pas prévu, le titre du texte lui même ("Torche d'appoint") , avait posé problème à un élève qui m'en demanda le sens. Fidèle à mon objectif, je demandais aux autres "comment je pourrais savoir ?". Chacun fut invité à s'exprimer et c'est alors que Cédric fut questionné, après que l'un de ses camarades ait dit : "c'est une lampe qui fonctionne bien".

## II - LES OBJECTIFS DU QUESTIONNEMENT

Alors que je m'étais fixé comme objectif de la séance : *obtenir la verbalisation de "comment s'y est-il pris pour comprendre le sens de mots"*, j'aborde cet entretien avec un autre objectif qui est : *mettre à jour la représentation qu'a l'élève du titre "torche d'appoint"*.

Cet objectif va changer à la ligne 15 où mon attention est attirée par l'expression employée par Cédric "*j'avais un petit soupçon*" :

L'objectif devient celui de faire expliciter ce qu'est un "petit soupçon". N'obtenant pas de réponse immédiate, je vais m'attacher à essayer de faire retrouver à Cédric un autre "petit soupçon" à l'aide de techniques de mise en évocation.

## III - LES GRANDES PHASES DE L'ENTRETIEN

### 1) Lignes 1 à 26 : Début de l'entretien

Cédric répète (ligne 2) ce qui vient d'être dit par les autres. J'essaie de savoir comment il connaît ce sens là. N'obtenant pas de réponse (ligne 8), je mets en doute ce qu'il vient de me dire (Cédric est un élève en difficulté et il me paraît impossible qu'il puisse avoir trouvé ce sens-là). J'insiste donc et l'intonation de la réplique 10 m'amène à insister davantage et même induire (ligne 11).

ligne 12 : Cédric résiste mais la reformulation de sa réponse l'amène à verbaliser son hésitation à propos du sens de cette expression.

ligne 15: Je perds le fil directeur de mon questionnement, et je "rebondis" sur le dernier mot prononcé.

lignes 16 à 25 : L'entretien piétine.

### 2) Lignes 26 à 80 : L'évocation

Cédric est en évocation et retrouve la dernière situation où il a eu un "petit soupçon". Il donne des détails (n° de l'exercice évoqué), jusqu'au moment où il rectifie ce détail (ligne 79), signe que son évocation est encore plus profonde.

Dans cette partie figurent plusieurs interventions d'un autre élève du groupe, Sébastien (ligne 47) : cela n'interrompt pas l'évocation, parce qu'il apporte un détail qui fait partie du contexte de cette évocation.

Ligne 59 : Par sa question, qui fait référence à un détail précis, Sébastien remet lui-même son camarade en évocation.

### 3) Lignes 81 à 85 : Chute de l'entretien

Je suis désappointée par la réplique précédente : j'ai l'impression d'un retour à la case départ et en même temps je prends conscience de m'être écartée de mon objectif. Les autres élèves qui remuent sont une gêne pour moi :

- d'une part je m'étais fixée de donner du temps à chacun, et si je poursuis cet entretien, je ne remplis pas mon contrat,
- d'autre part, j'ai toujours en tête qu'il me faut gérer le groupe, et il est impensable pour moi que les autres s'amuse pendant que je questionne Cédric.

Sous prétexte de renouveler le contrat de communication, je suggère fortement à Cédric qu'il n'a plus envie de continuer alors que c'est moi qui n'ai plus envie de poursuivre l'entretien (!).

L'entretien s'achève et je n'ai aucun renseignement sur la représentation de ce qu'est une torche d'appoint pour Cédric, ni sur ce qu'est un "petit soupçon" pour lui.

## IV - LES TECHNIQUES UTILISEES

### 1. Les reformulations

Ligne 3 : l'entretien démarre et il s'agit dans un premier temps d'accompagner l'élève et de l'encourager à en dire davantage sans induire.

Ligne 11 : il s'agit d'une "fausse reformulation" ; en effet, si je reprends la dernière réplique de Cédric, le contenu de ce qui suit est relativement provocateur (c'est mon doute à moi qui ressort).

Ligne 13 : Cédric résiste à ma "provocation", mais la reformulation de ses paroles l'amène à verbaliser "son petit soupçon".

Ligne 15 : l'effet de cette reformulation ne peut pas être mesuré puisque j'enchaîne immédiatement sur une question. On retrouve le même phénomène aux lignes 23, 28, 34, 39.

Ligne 77 : la reformulation, cette fois-ci, ne s'accompagne que d'un "oui" et contribue à une évocation encore plus précise puisque Cédric découvre qu'il avait fait erreur sur le n° de l'exercice.

### 2. La mise en évocation

C'est ce qui constitue l'essentiel de cet entretien. J'ai tout d'abord réussi à mettre Cédric en évocation, en le ramenant à un moment précis (ligne 25).

Il est resté dans son évocation :

- grâce à des questions amenant à préciser le contexte et le lieu (lignes 30 ; 32). A la ligne 59 c'est Sébastien qui maintient son camarade en évocation en lui posant une question sur un détail précis.
- grâce à des questions sur le sensoriel, après observation de la direction de regard (lignes 42 ; 68).  
A la ligne 72, alors que la réponse verbale de Cédric indique qu'il voit quelque chose, je change de canal (!) et le résultat ne se fait pas attendre : Cédric nie et hoche négativement la tête.
- suite aux invitations à "prendre du temps" (lignes 30 ; 52).

A la ligne 60, je n'ai pas réalisé dans l'instant que l'intervention de Sébastien était utile à l'évocation de son camarade. J'ai donc eu pour souci immédiat de "m'occuper" des deux élèves en même temps. Je me suis donc adressée à Sébastien, et ai réussi à accompagner l'évocation de Cédric en faisant référence à la situation précise où il était (rappel du lieu de la situation ; accompagnement avec des silences entrecoupés de simples "oui").

## V - CONCLUSION

Cet entretien montre bien la nécessité de garder un fil directeur et de ne pas oublier l'objectif du départ. J'ai quant à moi enchaîné sur une expression ("le petit soupçon") qui faisait écho à ce que je ressentais moi même (la conviction que cet élève ne pouvait pas avoir trouvé le sens tout seul).

L'information que je recherchais sur le "petit soupçon" de Cédric n'y est pas. Il semble que l'entretien ait été arrêté juste au moment où l'évocation devenait précise. J'ai été désappointée par le nouveau renseignement donné à la ligne 78 alors que c'était le signe d'une évocation plus profonde.

Cependant, si cet entretien n'a pas abouti, il présente un certain nombre de techniques de mise en évocation, et montre qu'il est possible de gérer un entretien d'élève en présence, et même avec, la participation d'autres élèves.

## L'ENTRETIEN

- |    |   |
|----|---|
| 1  | <i>Prof :</i> Et toi Cédric, on ne t'a pas entendu, qu'est-ce que tu en penses ?                              |
| 2  | <i>Cédric :</i> Pour moi, c'est une lampe qui fonctionne bien.  |
| 3  | <i>Prof :</i> Pour toi, c'est une lampe qui fonctionne bien. Et sur quoi tu te bases pour dire ça ?           |
| 4  | <i>Cédric</i> Ben...(Silence)   |
| 5  | <i>Prof :</i> Quand tu lis ce titre là, ça te fait penser à quoi ?  |
| 6  | <i>Cédric</i> ?...?   |
| 7  | <i>Prof :</i> Comment tu sais que ça veut dire ça ?   |
| 8  | <i>Cédric</i> Ben, parce que...   |
| 9  | <i>Prof :</i> Est-ce que tu avais deviné ce sens là avant que les autres le disent ?                          |
| 10 | <i>Cédric</i> Oui ( <i>le ton n'est pas très assuré</i> )   |
| 11 | <i>Prof :</i> Oui, pour toi, c'est une évidence que ça voulait dire ça  |
| 12 | <i>Cédric</i> Pas trop  |
| 13 | <i>Prof :</i> Pas trop.   |
| 14 | <i>Cédric</i> Parce que j'avais un petit soupçon.   |
| 15 | <i>Prof :</i> Tu avais un petit soupçon. Quel genre de petit soupçon ?  |
| 16 | <i>Cédric</i> Euh...  |
| 17 | <i>Prof :</i> Tu peux retourner au moment où tu avais un petit soupçon ? Il était comment ton petit soupçon ? |

- 18 Cédric Non
- 19 Prof: C'est quoi un petit soupçon ? Pour toi ? C'est comment un petit soupçon ?
- 20 Cédric Et ben...
- Intervention de Sébastien.*
- 21 Prof: Attends ! c'est pour lui le petit soupçon. Moi aussi j'ai des soupçons, mais je suis sûre que mes soupçons à moi, c'est pas ses soupçons à lui. Tu diras après.
- 22 Cédric Je mets en doute.
- 23 Prof: Tu mets en doute. Et tu mets en doute comment ? Qu'est ce qui te fait mettre en doute ? Il y a sûrement quelque chose quelque part dans ta tête qui te fait mettre en doute.
- Silence...*
- 24 Prof: Rien du tout ? Comme ça ? Un soupçon qui vient tout seul ? Tu en as souvent des soupçons comme ça, des soupçons qui viennent tout seuls ?
- 25 Cédric Oui.
- 26 Prof: Retrouve moi la dernière fois où tu en as eu un comme ça.
- 27 Cédric Avant hier.
- 28 Prof: Avant hier. Bien. Et c'était quoi ?
- 29 Cédric Euh...
- 30 Prof: Prends ton temps. Tu étais où là ? Avant hier...
- 31 Cédric Chez moi.
- 32 Prof: Tu étais chez toi. Et tu étais en train de faire quoi ?
- 33 Cédric Mes devoirs.
- 34 Prof: Tes devoirs. Et c'était quoi exactement ?
- Silence...*
- 35 Prof: Vas-y. Tu étais chez toi... Chez toi où ?
- 36 Cédric Dans la cuisine.
- 37 Prof: Oui.
- 38 Cédric En faisant mes maths.
- 39 Prof: En faisant tes maths. Bien. Qu'est-ce qui s'est passé ?
- Silence...*
- 40 Prof: Qu'est-ce que tu faisais dans la cuisine ?
- Silence...*
- 41 Cédric Je m'en rappelle plus.
- 42 Prof: Tu te disais quelque chose? (*Sa direction de regard est horizontale*)
- 43 Cédric Oui.
- 44 Prof: Tu te disais quoi ?
- Silence...*
- 45 Prof: Tu faisais quoi comme maths ?

- 46 *Cédric* Euh..
- 47 *Sébastien* : De la géométrie.
- 48 *Prof* : Heureusement que Sébastien est là... Bien. Alors, attends, tu faisais de la géométrie. C'était un exercice de géométrie ?
- 49 *Cédric* Oui.
- 50 *Prof* : C'est en faisant donc ton exercice qu'il s'est passé quelque chose ?
- 51 *Cédric* Oui.
- 52 *Prof* : Tu peux retrouver à quel moment ? Prends le temps de retrouver (*Cédric est en évocation*)
- Intervention de Sébastien*
- 53 *Prof* : Cédric, retrouve...
- Silence...*
- 54 *Prof* : C'était un exercice de géométrie, tu l'avais commencé cet exercice ?
- 55 *Cédric* Euh... oui.
- 56 *Prof* : Oui. Et tu en étais où de ton exercice ?
- Silence...*
- 57 *Cédric* A la première partie...
- 58 *Prof* : A la première partie, très bien.
- 59 *Sébastien*: Au numéro combien ?
- 60 *Prof* : Attends... Il y est là. Il y est ... Retourne à ton exercice dans ta cuisine... Oui... Il y est, tu vois, il est devant son exercice... Oui... (*Cédric est toujours en évocation*)
- 61 *Cédric* Le 3...
- 62 *Prof* : Le 3 !
- 63 *Sébastien*: L'exercice de...
- 64 *Cédric* Ouai!
- 65 *Prof* : Bon alors, qu'est ce qui s'est passé devant cet exercice numéro 3 ? Tu avais fait quelque chose ?
- 66 *Cédric* Euh... oui je pense.
- 67 *Prof* : Oui, tu penses... Tu te souviens de quoi ?
- Silence...*
- 68 *Prof* : Peut-être que tu revois ton cahier ? Tu le revois ton cahier ? (*Direction de regard vers le haut*)
- 69 *Cédric* Oui, oui.
- 70 *Prof* : Tu revois quoi sur ton cahier ? Ce que tu avais écrit ?
- 71 *Cédric* Oui
- 72 *Prof* : Tu réentends ce que tu te disais ?
- 73 *Cédric* Non
- 74 *Prof* : Non. Tu ne te disais rien en le faisant.
- Cédric approuve par un hochement de tête.*

75 *Prof:* Oui. Et à quel moment est arrivé ce soupçon alors ?

76 *Cédric* A la première partie.

77 *Prof:* La première partie, oui...

*Intervention de Sébastien.*

78 *Cédric* C'était pas le 3!

79 *Prof:* C'était pas le 3.

*Silence... Cédric est en évocation.*

80 *Cédric* C'était le 7.

81 *Prof:* C'était le 7. Bon alors qu'est-ce qui s'est passé devant le 7 ?

*Silence... Les autres remuent...*

82 *Prof:* Tu veux qu'on arrête ? Tu ne retrouves pas ?

83 *Cédric* Non.

84 *Prof:* Non tu ne retrouves pas. Tu n'as plus envie de continuer.  
Tu ne veux plus chercher ?

85 *Cédric* Si, mais...

85 *Prof:* Tu ne retrouves plus, ça ne fait rien.

**FIN DE L'ENTRETIEN**

**LES SUBORDONNÉES RELATIVES (MÉLINA)**

(Mars 1991)

**I - PRÉSENTATION DU DOCUMENT**

L'analyse de ce protocole de questionnement se propose de faire apparaître les techniques utilisées pour questionner, en rapport avec l'objectif du questionnement.

On y envisagera les difficultés pour mettre en œuvre les questions, pour rester centré sur l'objectif, pour repérer l'information pertinente pour la progression du questionnement ainsi que les effets de ces maladresses sur le questionné.

**II - CONTEXTE DU QUESTIONNEMENT****1 - Situation de l'entretien**

Il s'agit d'un entretien individuel, le 3ème de cette sorte avec une élève de 5ème passerelle (cycle d'observation en trois ans).

Ce n'est pas le premier avec elle, les précédents ayant eu pour objectif de la remettre en confiance car elle était très négative vis à vis d'elle-même. Ce premier travail l'a aidée à réaliser qu'elle disait toujours : "c'est pas ça, je me suis trompée, c'est nul ce que je fais".

Cette fois, l'entretien est intégré à une démarche d'évaluation formatrice et concerne un travail scolaire de grammaire portant sur les subordonnées relatives.

**2. Articulation de l'entretien dans le dispositif****a) 1er temps :**

Le dispositif pédagogique proposé aux élèves leur a permis de rechercher des critères à partir d'erreurs / réussites faites par eux lors d'exercices en classe.

Cette recherche a débouché sur une liste de procédures pour réaliser la tâche suivante: "à partir de deux phrases données, construire une seule phrase contenant une subordonnée relative".

### LISTE DES PROCÉDURES ÉLABORÉES PAR LES ÉLÈVES

#### 1. J'analyse :

- Je cherche le mot répété.
- Je cherche sa fonction dans chacune des deux phrases.
- Je cherche la forme du pronom qui correspond à la fonction.

#### 2. Je réalise :

- Je supprime une des deux répétitions .
- Je la remplace par le pronom qui convient .
- Je place le pronom relatif au début de la subordonnée .
- Je place la subordonnée dans la phrase.
- Si le pronom est C.O.D., j'accorde le participe passé (s'il y en a un).

#### *b) 2nd temps :*

Suite à cette recherche de critères, les élèves ont fait un "premier essai" le matin. L'entretien a eu lieu l'après midi.

Le matin, après l'essai, les deux premières phrases du premier exercice ont été corrigées en groupe classe.

Pour ce qui concerne les autres phrases, l'élève questionnée ne savait donc pas si ses réponses étaient correctes ou erronées.

#### *c) 3ème temps :*

Pour cet entretien, un "contrat" a été passé avec l'élève, je lui ai demandé son accord pour être questionnée dans un but d'auto-évaluation de ses méthodes de travail.

### III - OBJECTIFS DU QUESTIONNEMENT

#### 1. Un objectif méthodologique pour le travail personnel de l'élève

A ce moment de l'année, toute l'équipe de la "passerelle" travaille avec la classe sur la mémorisation.

Le but du questionnement est de faire retrouver et verbaliser par l'élève la façon dont elle s'y est prise pour préparer ce 1er essai, donc pour "apprendre" sa leçon.

#### 2. Un objectif de remédiation

Ce qui pouvait se remarquer d'emblée dans sa production, c'est une sorte de progression : 1er exercice réussi, 2nd exercice raté, 3ème exercice sans réponse (voir annexe page 81).

Au-delà des traces visibles, il semblait intéressant de retrouver ce qui était à l'origine de cette réponse pour pouvoir dans un second temps modifier la démarche à l'origine de l'erreur.

L'entretien vise ici à lui faire verbaliser les procédures qui ont débouché sur l'erreur du 2ème exercice, erreur répétée sur toutes les phrases de l'exercice et qui est la suivante : Magali reprend bien les procédures de la fiche de critères en inversant la démarche, mais elle maintient le pronom relatif dans une des deux phrases alors qu'il est à supprimer.

#### IV - L'ANALYSE DU QUESTIONNEMENT

- 1) Cet entretien a été difficile pour moi dans la mesure où cette élève était parfois volubile et où j'avais du mal à arrêter son flot de parole pour conduire l'entretien.

J'ai eu de la difficulté à cerner dans ses paroles, ce qui était pertinent pour relancer le questionnement.

Souvent, la laissant trop parler, j'enchaîne sur la dernière chose qu'elle vient de dire alors que je n'avais pas fait expliciter les formulations non spécifiées précédentes.

- 2) L'autre point de difficulté qui est venu renforcer le précédent est qu'habituee à utiliser un type de questionnement rogérien, j'utilise beaucoup la reformulation, ce qui ralentit d'autant plus que je ne reformule pas sur l'indice pertinent.

Cette difficulté à saisir l'information pertinente pour couper l'élève afin de questionner plus finement sur cette information vient sans doute aussi de ce que je ne me suis pas fixée sur l'objectif.

Peut-être en raison des entretiens précédents avec cette élève, j'ai eu beaucoup de mal à prendre mes repères, et je ne dissocie pas suffisamment ce qui concerne la tâche et ce qui concerne le ressenti.

J'analyserai donc plus particulièrement ici les dérapages du questionnement :

##### ⇒ **Garder l'accord, ramener le questionné en évocation**

A plusieurs reprises, aux répliques 13, 47, 57, je réoriente arbitrairement le questionnement sur autre chose, arrêtant par là-même la dynamique engagée. Ayant l'impression d'avoir suffisamment d'informations sur le sujet, je passe à autre chose.

Il aurait fallu au contraire pousser plus loin le questionnement afin de lui faire expliciter davantage ses procédures.

Lorsqu'elle dit (46) : "*j'ai mis un 1er verbe .. et un 2ème verbe...*", elle fait référence au travail fait en classe, à la fiche critériée, et implicitement je comble les blancs ou j'anticipe sur ce qu'elle pourrait dire . J'ai l'impression que j'ai toutes les informations et je passe à autre chose : je fais pivoter l'entretien.

Lorsqu'elle se met à hésiter (54), je réoriente également l'entretien au lieu de lui demander de prendre le temps de retrouver par exemple, j'aurais pu

demander : *"Tu t'es dit : comment tu pourrais quoi ?"* ou *"Tu peux retrouver..."*

Elle est dans une démarche consciente de recherche, il faudrait l'aider à revenir en évocation.

⇒ **Faire spécifier l'action.**

Le plus souvent, par mes questions, je retarde le déroulement de la verbalisation des procédures précises.

Peut-être cela vient-il du fait que je n'ai pas clairement mon objectif comme fil directeur : j'hésite entre la tâche et le ressenti.

Par exemple, dès le début, répliques 4, 5 : *"J'avais bien travaillé dessus..."* ; je pouvais l'arrêter dès les premiers mots sur le *"bien travaillé"* et lui faire spécifier l'action qu'elle avait faite : *"C'est comment quand tu travailles bien ?"*

Dans la série de répliques 65 à 70 je ne l'ai pas questionnée suffisamment et surtout pas sur un exemple précis de phrase afin de vérifier si en s'entraînant elle faisait la même erreur que celle faite pour le 2ème exercice. Là encore, cela provient du double objectif que je poursuis : à la fois questionner sa méthode pour apprendre et l'erreur faite dans l'exercice.

Il paraît donc important de se centrer dès le départ sur la spécification pour obtenir les informations recherchées.

A plus forte raison, faut-il être vigilant à ne pas produire l'effet inverse, c'est à dire poser une question qui va faire revenir au général alors qu'il y avait déjà un début de spécification, comme je le fais aux répliques 52, 53.

*"J'ai fait dans ma tête"* est déjà spécifique, aussi plutôt que *"comment ça se passe ?"* qui ramène au général, des questions comme : *"Qu'est-ce que tu fais ?"* ou *"Tu fais comment ?"* ou *"Tu fais quoi ?"* auraient mieux convenu dans la mesure où elles auraient fait spécifier davantage le faire.

⇒ **Revenir en arrière pendant l'entretien .**

Les maladroites qui viennent d'être évoquées font que je ne réussis pas à obtenir les renseignements dont j'ai besoin.

Mais j'utilise la possibilité de revenir en arrière ; par exemple, réplique 35 : on revient au *"comment tu as fait"* qui n'avait pas été suffisamment explicité.

## V - CONCLUSION

Ce protocole me semble être un exemple intéressant de l'importance d'une conduite rigoureuse par rapport au but précis du questionnement.

Trois points décisifs apparaissent :

- Le premier est évidemment que le but doit être clair pour celui qui questionne.

Ce n'était pas le cas ici pour moi, puisque j'oscille entre questionner sur la tâche et sur le ressenti, n'ayant pas fait la différence avec l'entretien précédent que j'avais eu avec cette élève, et que je la questionne sur sa façon d'apprendre alors que nous avons comme support l'exercice du matin. La situation est bâtarde. Un choix était à faire.

- le second est que l'écoute doit être vigilante par rapport aux procédures de la tâche réalisée.

Ceci est directement lié à la clarté du but : mon but restant flou, je n'entends pas les indices qui seraient intéressants pour faire rebondir mon questionnement sur les procédures à faire spécifier.

- enfin, le dernier est la nécessité d'une conduite ferme pour canaliser le questionné dans un travail d'explicitation de plus en plus fin de ses procédures.

Ici, ma formation à des techniques de questionnement rogérien, si elle m'a aidée pour l'écoute et l'acceptation de l'autre, a été un obstacle, dans un premier temps, le temps de réaliser qu'interrompre l'autre n'était pas un manque de respect mais au contraire une aide à la formalisation.

Prendre conscience de ces éléments grâce au travail d'analyse de ce protocole aura été un élément clé dans ma formation personnelle au questionnement avec l'E.D.E..

### ENTRETIEN AVEC MÉLINA (5<sup>e</sup> passerelle)

1 Prof: Alors, pour démarrer, on repart du travail de ce matin, on le prend comme point de départ... Tu retrouves comment ça s'est passé ce matin...

2 Mélina : Pour faire mon contrôle ?

3 Prof: Oui.

4 Mélina : Déjà, hier, j'avais bien travaillé dessus parce que je savais que c'était sur les exercices qu'on avait déjà fait en cours..alors j'ai essayé de les refaire et c'est tombé que la plupart étaient justes, parce qu'il y en a, il y a à peu près les mêmes erreurs que sur mon contrôle ce matin... et puis comme j'étais sûre de moi et tout, et ben avec l'énoncé, j'ai réussi à faire les exercices, quoi, j'étais sûre.

*(Le débit est très rapide, je me laisse emporter, j'ai du mal à m'y retrouver)*

5 Prof: Ce matin tu étais sûre de toi !

6 Mélina : Oui.

7 Prof: Alors, c'est comment quand tu es sûre de toi ?

8 Mélina : Je suis plus en confiance... je suis moins angoissée, quand je suis venue en cours ce matin, parce que quand je viens d'habitude et que je sais qu'il y a un contrôle, je me

dis oh là là, je sais pas sur quelle réponse heu... sur quelle question ça va tomber, alors j'ai un peu peur, quoi...

9 Prof: Oui.

10 Mélina : Et pis là, j'étais sûre que le contrôle il allait être plus facile que la dernière fois et j'étais sûre que j'arriverai mieux à répondre qu'aux autres contrôles quoi...

11 Prof: Alors, qu'est-ce qui faisait que ça allait être plus facile ? Qu'est-ce qui te faisait dire ça ?

12 Mélina : Parce que déjà le sujet et puis la leçon que vous aviez fait et les exercices je les avais trouvés assez faciles, que d'habitude, quand on fait, je suis perdue.

13 Prof: Et alors, là, sur le contrôle, tu as fait des choses sur le premier et le deuxième exercice, et quand j'ai regardé ta feuille, je me suis aperçue qu'ici, il n'y avait pas de réponse...

*Je fais allusion aux exercices 3 et 4 du contrôle que Mélina n'a pas réalisés. Dans la suite de l'entretien, elle désigne tour à tour les exercices qu'elle a su faire (1 et 2) et ceux qu'elle n'a pas su faire (3 et 4).*

14 Mélina : Ben oui, parce que j'ai...

15 Prof: Qu'est-ce qui s'est passé là ?

16 Mélina : Ben là, j'ai bloqué. Là tout de suite, j'ai bien su répondre, j'ai pris ma feuille, j'ai répondu à tout et puis après, quand je suis arrivée là, je savais plus quoi répondre.

17 Prof: C'était quoi la différence entre le moment où tu n'as plus su répondre et avant où tu savais ?

18 Mélina : En plus je sais pas trop, parce que j'avais vu ma feuille et j'savais que j'savais bien ma leçon, j'ai répondu aux questions... (*Elle parle des exercices 1 et 2*)... Dès que je suis arrivée là, je savais plus rien, je savais plus ce qu'il fallait mettre.

19 Prof: Tu savais plus...

20 Mélina : Non.

21 Prof: Alors c'était quoi la différence entre... tu dis : je savais bien ma leçon et je ne savais plus... la différence, c'est quoi ?

22 Mélina : Ben que j'avais sûrement plus travaillé sur les exercices que sur ça... quoi, j'avais dû moins bien apprendre puisque je ne me rappelais plus... je sais pas trop au juste ...

- 23 Prof : Sur ça... Alors, c'était quoi, ça ? Tu dis sur ça, c'est quoi ?
- 24 Mélina : Et bien ça... Pourtant ça avait l'air simple mais j'sais pas, j'savais pas quoi mettre, j'savais plus, j'avais comme un vide, j'avais plus de réponse quoi... j'avais... comment vous dire... j'sais plus...
- 25 Prof : Tu n'avais plus de réponse, tu dis : c'était comme un vide. C'est quoi quand c'est vide ?
- 26 Mélina : Et ben, on aurait dit... c'est comme... quoi... là, il y avait toute la feuille de ma leçon et puis d'un coup, il manque un bout, quoi, je ne voyais plus rien. Parce que je m'étais bien mémorisé dans ma tête ma leçon, tout ce qu'ils disaient et puis dès que c'est arrivé là et ben...
- 27 Prof : Tu t'es mémorisée dans ta tête ce qu'ils disaient... C'était quoi mémoriser dans ta tête ? c'était comment dans ta tête ?
- 28 Mélina : Ben je m'étais donné l'exemple de la phrase, là... avec Véronique et le ballon... là, un truc comme ça, je me rappelle plus trop ce que c'était... et puis je m'étais rappelé comment on avait fait en classe et ça m'avait aidée à faire les phrases de ce matin parce que là-dessus j'avais beaucoup fait de fautes quand on avait fait les exercices et j'y ai un peu travaillé mais moins bien que sur ça. *(Elle parle pour finir de l'exercice 1 et 2).*
- 29 Prof : Attends, là-dessus quand on avait fait les exercices : c'est quoi là-dessus ?
- 30 Mélina : Euh, sur ça, là, sur le cahier d'exercices, on avait fait... il fallait marquer... après on disait G.N. euh... C.O.D... complément d'objet direct... et là, j'avais pas fait. *(Elle parle cette fois des 2 derniers exercices)*.
- 31 Prof : Ça, tu ne l'avais pas fait quand tu as préparé ton contrôle ?
- 32 Mélina : Non, j'avais bien travaillé ça *(ex 1 et 2)*, mais pas le reste.
- 33 Prof : Pour préparer ton contrôle, tu n'avais préparé qu'une partie ?
- 34 Mélina : Oui, parce que je m'attendais à ce qu'il allait avoir que ça. Ça, je l'avais un peu relu, comme ça, mais je l'avais pas plus retravaillé.
- 35 Prof : La partie que tu avais travaillée, comment tu as fait ? Comment tu t'y es prise, pour préparer ton contrôle ?
- 36 Mélina : J'ai refais les exercices comme vous aviez dit, mais pas les mêmes. J'ai repris des phrases qui étaient pareilles, mais que c'était pas le même énoncé, mais moi j'ai fais comme si c'était le même énoncé, pis je les ai faites, pis j'ai vu d'après le travail qu'on avait fait en classe si c'était juste, et pis c'était bien.

- 37 Prof : Comment tu le voyais si c'était juste ? C'était quoi là tes, tes...
- 38 Mélina : Mes points de repère ?
- 39 Prof : Oui.
- 40 Mélina : Comment vous expliquer ? C'est difficile à dire... Je sais pas, mais quand je... ça bloque, je sais plus.
- 41 Prof : Tu peux retrouver un exemple précis d'une phrase que tu t'étais donnée ?
- 42 Mélina : Oui... la voiture... heu... la voiture de papa... un truc comme ça... j'sais plus trop ce que c'était... mais déjà j'avais fait les fautes, la même faute que j'ai faite à la première phrase, puis vous aviez dit en cours que c'était pas bon, alors j'avais fait attention et j'avais réussi et c'est ça qui m'avait aidée et c'est pour ça que j'ai juste... Et pis mes parents, ils étaient à peu près bons en français et ils m'ont dit que c'était juste.
- 43 Prof : Mais toi, comment tu pouvais le voir que c'était juste ?
- 44 Mélina : D'abord j'ai regardé moi si c'était juste et après j'ai demandé à mes parents.
- 45 Prof : Et sur cette phrase là, précise, la voiture de ton papa, à quoi tu le voyais que c'était juste ?
- 46 Mélina : Parce que j'avais fait exactement ce qu'on avait fait en cours, j'ai bien mis un premier verbe dans une phrase et un deuxième dans l'autre et comme j'avais fait ça, je pensais que c'était juste et mes parents aussi.
- 47 Prof : Là tu es en train de parler de cet exercice-là (*il s'agit du 1°*) Et pour celui-ci ? (*le 2°*)
- 48 Mélina : Ça, j'ai appris en regardant l'exercice.
- 49 Prof : Tu veux dire que tu ne t'y es pas prise de la même façon pour réviser ça et ça ?
- 50 Mélina : Oui, je m'y suis pris d'une autre manière.
- 51 Prof : Alors attends, je récapitule : là, tu t'y es prise en te redonnant des phrases, en reconstruisant tes phrases sur de nouveaux énoncés... c'est comme si c'était toi qui t'étais donné le contrôle, quoi... Et tu as vérifié avec tes points de repère si c'était juste ou pas.
- Et alors celui-là tu as fait d'une autre façon. Tu peux retrouver comment c'était ?

- 52 *Mélina* : Déjà, j'ai un peu feuilleté mon livre pour voir si il y avait le même genre d'exercice, pis j'ai vu qu'il y en avait, pis, comme ça, mais je ne l'ai pas fait à l'écrit, j'ai fait dans ma tête.
- 53 *Prof* : Quand tu fais dans ta tête, comment ça se passe ?
- 54 *Mélina* : Comme on dit, j'essaye de décortiquer la phrase. J'ai regardé comment était la première phrase et je me suis dit qu'en une phrase il fallait que j'en fasse deux. Alors je me suis posée beaucoup de questions dans ma tête et je me suis dit comment je pourrais...
- 55 *Prof* : Oui, alors, par exemple... Tu t'es posée beaucoup de questions, par exemple ?
- 56 *Mélina* : J'ai dit : qu'est-ce que... qu'est-ce qui... un truc comme ça. Je m'appelle plus trop les phrases. J'ai pas mon livre.
- 57 *Prof* : Tu as travaillé sur les mêmes phrases pour les deux parties ?
- 58 *Mélina* : Non, j'ai essayé de chercher un peu plus loin dans mon livre, pour voir si je trouvais autre chose parce que j'avais déjà travaillé sur les autres que j'avais fait.
- 59 *Prof* : Et comment tu as cherché dans ton livre, par rapport à quoi ?
- 60 *Mélina* : Ben, par rapport à l'énoncé déjà qu'on avait eu. J'ai essayé de trouver si y avait pas à peu près les mêmes exercices.
- 61 *Prof* : C'est à dire, l'énoncé ? C'était quoi, là ?
- 62 *Mélina* : Celui qu'on avait fait en cours.
- 63 *Prof* : C'était la même sorte d'exercice ?
- 64 *Mélina* : Non, j'ai pris dans un exercice, j'ai pas du tout fait attention à l'énoncé et j'ai pris les phrases.
- 65 *Prof* : Ah, d'accord. Tu t'es servie des exercices pour prendre des phrases et travailler dessus. Et dans la deuxième façon de faire, quand tu faisais dans ta tête, tu faisais quoi là ? J'ai pas bien encore repéré, j'ai besoin que tu m'aides.
- 66 *Mélina* : Ben déjà, j'essayais de mettre dans ma tête la phrase et essayer avec tous les mots d'en faire deux, de mettre un verbe dans les deux phrases, et j'ai réussi à faire les deux phrases, après je me les suis dit. D'abord j'y ai bien travaillé dans ma tête, après j'y ai dit en m'écoutant pour voir si ça sonnait bien et puis...
- 67 *Prof* : A quoi tu l'entendais que ça sonnait bien ?

68 *Mélina* : Parce que mes phrases elles faisaient pas trop... comment dire... comment vous expliquer, vous voyez comme des fois on dit des phrases mais on dirait que ça ne veut rien dire : comme a dit Nicolas ce matin<sup>1</sup> et puis moi, c'est à ça que je m'aide. Je voyais que ça n'allait pas.

69 *Prof* : En entendant la phrase de Nicolas ce matin tu voyais qu'elle avait quelque chose qui n'allait pas, et toi quand tu entendais tes phrases, il n'y avait rien qui te choquait ?

70 *Mélina* : Non.

71 *Prof* : Donc tu faisais par rapport à ce qui te choquait ou qui ne te choquait pas pour savoir si c'était juste ou faux.

72 *Mélina* : Oui.

73 *Prof* : Et quand tu faisais ton travail, la première fois, tu sais, par écrit, comment tu faisais pour vérifier si c'était juste ou faux ?

74 *Mélina* : Déjà, j'ai pris mes exercices, en voyant comment j'avais déjà corrigé dessus et j'ai essayé de la même façon et pour moi, je pensais que d'après le travail qu'on avait fait en cours, c'était juste.

75 *Prof* : Donc pour la première fois tu t'es fiée à tes exercices faits en classe et pour la deuxième, tu t'es fiée à toi si ça sonnait juste ou faux.

76 *Mélina* : Oui, j'ai essayé de ...

77 *Prof* : En entendant, ça sonnait juste pour toi, il n'y avait pas de problème. Tu n'as pas essayé de vérifier d'une autre façon ?

78 *Mélina* : Non

[...]

*A ce moment le contenu repart sur confiance et non confiance.*

*Je l'arrête et lui propose de revenir à sa méthode de travail.*

## FIN DE L'ENTRETIEN

<sup>1</sup> Le matin, Nicolas avait fait la même erreur que Mélina, c'est à dire qu'il maintenait le pronom relatif dans l'une des 2 phrases.

Annexe : Production de Melina sur les manipulations de relative

10) Savoir construire une relative (4/5)  
6

Transformer les 2 phrases en une seule phrase contenant une subordonnée relative - (Construis la relative avec la 2<sup>ème</sup> des 2 phrases)

1) L'automobiliste conduit prudemment - Cet automobiliste vient de passer -

L'automobiliste qui conduit prudemment vient de passer. L'automobiliste qui vient de passer conduit prudemment.

2) L'appartement manquait de confort - J'ai visité cet appartement.

L'appartement que j'ai visité manquait de confort.

3) La plage est abritée du vent - Ils vont se baigner à la plage -

Ils vont se baigner à la plage qui est abritée du vent. La plage

4) Je passe mes vacances sur l'île - On aperçoit les plages de cette île -

On aperçoit les plages de cette île où je passe mes vacances.

20) Exercice Inverse - Retrouve pour chacune de ces phrases les 2 phrases de départ - (0/5)

1) J'ai demandé le disque dont tu m'as tant parlé -

1) J'ai demandé le disque. 2) Le disque dont tu m'as tant parlé.

2) La région où je passe mes vacances est très fleurie -

La région où je passe mes vacances est très fleurie. La région est très fleurie.

3) Les fraises que j'ai vues sur le marché n'étaient pas très mûres -

Les fraises que j'ai vues sur le marché n'étaient pas très mûres. Les fraises du marché n'étaient pas très mûres.

4) Le camarade à qui j'ai prêté ce livre ne me l'a jamais rendu -

Le camarade auquel je l'ai prêté. Le camarade à qui j'ai prêté ce livre ne me l'a jamais rendu.



**LE RECTANGLE (LUDOVIC)**

(1992)

**I - INTRODUCTION ET PRÉSENTATION**

Ce protocole rend compte d'une expérience de questionnement ayant pour but de faire expliciter par un élève le résultat auquel il est parvenu.

J'analyserai la démarche utilisée pour obtenir les informations attendues, en la mettant en relation avec l'effet produit et le niveau des réponses obtenues.

**II - CONTEXTE**

Ce questionnement a été réalisé dans le cadre d'une étude dirigée où, en tant que professeur principal, j'accompagne les élèves d'une classe de 6ème dans la réalisation des tâches scolaires qu'ils ont à effectuer.

**III - LA TÂCHE**

En l'occurrence, il s'agit d'une tâche de géométrie dont la consigne est la suivante :

*"Construire un rectangle ayant 9 cm de longueur et 14 cm de demi-périmètre.  
Calculer le périmètre et l'aire de ce rectangle."*

**ANALYSE DE LA TÂCHE**

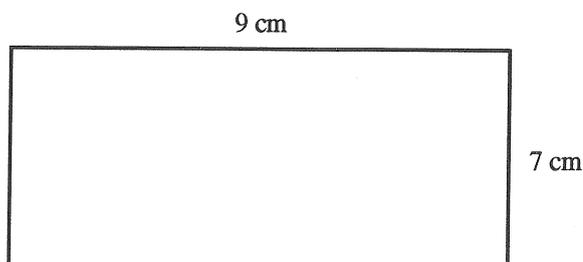
Deux tâches sont à exécuter pour réaliser cette consigne : l'une de construction, l'autre de calcul.

a) Réaliser la construction nécessite, en amont, un travail d'analyse de l'énoncé et d'exploitation des données. L'élève doit, pour pouvoir dessiner la figure, se représenter ce que sont un rectangle, une longueur, un demi-périmètre, pour calculer la largeur à partir du 1/2 périmètre et de la longueur.

b) Réaliser le calcul nécessite d'utiliser les définitions correspondantes (périmètre et aire), et la largeur qu'il vient de trouver.

En particulier, pour calculer le périmètre, Ludovic peut soit utiliser la notion de moitié, soit ajouter 2 longueurs et 2 largeurs ; autrement dit, il peut le calculer directement à partir de l'énoncé ou en utilisant la largeur qu'il vient de trouver.

Je viens déjà de travailler avec plusieurs élèves à **leur demande**, et en passant à côté de Ludovic, je remarque que sa réponse est erronée. Voici la figure qu'il a tracée sur son cahier :



Ludovic est un élève réservé : il ne demande pas spontanément de l'aide. Je m'arrête donc auprès de lui.

Dans ce cas précis, c'est moi qui suis à **l'initiative** de l'entretien : en effet, j'ai besoin d'informations pour pouvoir l'aider sans le "téléguider". Il s'agit de ne pas lui souffler la réponse afin de lui permettre d'apprendre quelque chose sur sa propre façon de faire.

Il me faut des renseignements sur les étapes de sa démarche pour arriver à ce résultat-là si je ne veux pas m'en tenir à des hypothèses.

Je démarre avec la première question après lui avoir demandé s'il était d'accord pour que je travaille avec lui, comme j'ai l'habitude de le faire avec ces élèves depuis le début de l'année.

Cet interview a duré de quinze à vingt minutes.

#### IV- LES OBJECTIFS DU QUESTIONNEMENT

Ce questionnaire se structure en deux moments qui correspondent à deux objectifs :

**1. Mon objectif de départ** : il s'agit de faire verbaliser par Ludovic les procédures qu'il a utilisées pour parvenir à ce résultat erroné.

Cet objectif présente lui-même deux facettes. En effet le questionnaire mené sert aussi bien à l'interviewer qu'à l'interviewé :

- ⇒ pour moi, la verbalisation des procédures utilisées va permettre d'obtenir des informations sur les origines de l'erreur ;
- ⇒ pour Ludovic, cette verbalisation va permettre de prendre conscience de sa démarche et de remédier à son erreur.

Concernant cet objectif, le questionnaire se déroule jusqu'à la réplique 24.

**2. mon objectif en cours de route** : je voudrais l'aider à découvrir qu'il y a une autre façon de parvenir au résultat en utilisant directement les données de l'énoncé.

Concernant cet objectif, le questionnaire va de la réplique 25 jusqu'à la fin.

---

---

## V - LE DÉROULEMENT DE L'ENTRETIEN

### 1 - Les grandes phases

Chacun de ces deux moments se décompose lui-même en étapes que je découperai ainsi :

#### 1. de l'erreur explicitée à la remédiation de l'erreur

- a) des répliques 1 à 10 : Ludovic donne des informations sur la démarche utilisée.
- b) les répliques 11 et 12 correspondent à une étape charnière.
- c) de 13 à 24, il découvre l'incompatibilité de sa réponse avec les données (jusqu'à la réplique 16) puis il est en recherche d'une autre solution (de 17 à 24).

#### 2. de la rationalisation à l'évocation

- a) de 25 jusqu'à 35 : Ludovic répond avec bonne volonté à mes questions, mais il n'est pas en évocation.
- b) 36, 37, 38 : je prends le temps pour qu'il soit en évocation.
- c) de 39 à 43 : Ludovic verbalise, mais guidé par mes questions. Je n'ai donc pas les informations qui m'éclaireraient sur les sources de l'erreur, c'est-à-dire sur ce qui l'a conduit à faire du périmètre une double largeur.
- d) de 43 à 48 : il a fait des rapprochements et trouve une autre solution.

Je vais maintenant analyser successivement et étape par étape le détail de la prise d'information, et les techniques utilisées pour questionner.

## VI - ANALYSE DES INFORMATIONS OBTENUES

### 1. De l'erreur explicitée à la remédiation de l'erreur

⇒ De 1 à 10, Ludovic explicite son résultat qu'il ne sait pas encore être erroné.

- En 2, il résume sa procédure, mais d'une façon trop globale : il me manque les **opérations intermédiaires**, c'est à dire comment il est passé du demi-périmètre au choix de l'opération (la division  $14 : 2$ ) et à l'interprétation de son résultat ("*comme ça t'as la largeur*").
- En 4 : je le questionne sur les indices qu'il a pris pour réfléchir et pour agir.

- Ce qui m'intéresse et qui m'intrigue en 6, c'est le "peut-être". D'où vient ce doute ?

C'est en analysant le protocole que je me suis aperçue que je perds sans doute ici le fil conducteur de la tâche.

J'aurais dû lui demander par exemple "en quoi", ou "par rapport à quoi", ou "comment il savait" que 14 était le double du périmètre : j'ai relancé le questionnement sur le "doute" et du coup, je n'ai pas l'information que je désirais connaître.

- Quand il répond en 8, la réponse fuse et le ton est catégorique.

#### ⇒ *La prise de conscience (répliques 11 et 12)*

Après ma question 11, Ludovic qui jusque-là répondait avec un débit très saccadé et très rapide, a, pour la première fois depuis le début de l'entretien, un moment de pause silencieuse. Son regard est "parti" vers le haut, il est en évocation et me répond (ou plutôt se répond à lui-même) : "C'est pas ça".

#### ⇒ *La remédiation (de 14 à 24)*

- En 14, Ludovic en explicitant son "c'est pas ça", montre que le chiffre 28 a été déclencheur pour prendre conscience que sa réponse est erronée. Il confirme en 16 le rôle joué par ce chiffre : 28.
- Du coup, il est immédiatement en recherche d'une autre réponse qu'il donne très rapidement, trop vite puisqu'il dit "5" au lieu de "2".
- Il suffit d'une reformulation pour qu'il rectifie en 20.
- Mais c'est allé si vite que je crains de **remplir les "blancs" en interprétant**. Je veux donc vérifier qu'il maîtrise vraiment ses choix d'opérations et le résultat qu'il annonce.
- En 22 et 24, le ton est de nouveau catégorique et le geste s'enchaîne sur la parole quand il s'empare de son crayon pour **corriger sa production initiale**.

Je me contente de cette remédiation immédiate et très contextualisée sur l'exercice et j'oublie de revenir sur l'explication de la réponse 14.

Dans le feu de l'action, le réflexe "prof" a pris le dessus. Je me satisfais qu'il ait "simplement" corrigé son erreur (ce qui me semble malgré tout un effet positif du questionnement), et je repars sur un second objectif.

## 2. Lui faire découvrir qu'il y a une autre solution

⇒ *De 25 à 35, Ludovic n'est pas en évocation.*

- J'ai la sensation de ne pas avancer pendant cette partie du questionnement : les réponses qu'il donne me semblent des évidences et ne me renseignent sur **rien qui soit propre à sa démarche à lui.**
- Je ressens aussi chez lui comme de la docilité : celle de l'élève qui répond simplement parce que le professeur lui pose une question.
- Je prends conscience que je suis dans un échange de type "ping-pong" qui ne mène à rien. Après coup, en analysant, je me rends compte que je suis dans un questionnement de type pédagogique. C'est la réponse de Ludovic en 35 : "*14, c'est un chiffre*", qui crée en moi le déclic.

⇒ *De 36 à 38, la mise en évocation.*

Je prends donc le temps et les moyens pour mettre Ludovic en évocation.

Ces moyens ou ces techniques seront analysés dans le C.

Je me contenterai ici de rappeler que l'évocation est la condition pour que le questionné revienne au niveau de son expérience.

En effet, à partir du moment où il est en évocation, Ludovic peut dire comment il se représente le 14, mais je n'ai pas correctement "ciblé" le moment de cette évocation : mon questionnement est maladroit en 25, Ludovic n'est pas en évocation du moment où il a réalisé sa figure, je n'ai pas fait remonter l'évocation au départ de l'action.

⇒ *De 39 à 43 : Ludovic "réaménage" sa connaissance.*

Les points suivants :

- en 28, le  $\frac{1}{2}$  périmètre est "*la moitié de périmètre*" et en 41, il est "*deux côtés*";
- en 32, le  $\frac{1}{2}$  périmètre est "*la moitié de la longueur totale des deux côtés*" et en 43, c'est "*une longueur et une largeur*".

font apparaître un passage à une **formulation plus précise.**

⇒ *De 43 à la fin : "Bon sang, mais c'est bien sûr !"*

A partir de ce moment, tout va très vite :

- il me semble que grâce à la verbalisation Ludovic a pu faire des rapprochements lui permettant d'aller plus loin. Mais je n'ai que des **indices non verbaux** : une sorte d'illumination, de "bon sang mais c'est bien sûr" sur son visage.
- cette hypothèse sera confirmée par les informations que j'obtiens en 48 : "*c'est pareil les deux !*"

- après coup, je me dis que j'aurais pu pousser encore plus loin le questionnement ; le travail d'analyse du protocole fait apparaître que je n'ai pas le renseignement de départ : qu'est-ce qui fait que Ludovic s'est trompé ? Sans doute que dans le moment et dans le contexte de l'étude dirigée où je me trouvais, et par rapport au travail qu'il avait à effectuer, j'ai pensé qu'il avait tous les outils nécessaires en main. Son exercice était corrigé, il avait trouvé l'autre solution. Ma tâche s'arrêtait donc là.
- c'est au moment de l'analyse que j'ai réalisé que j'avais oublié mon objectif premier : avoir des indications sur la ou les source(s) de son erreur.
- cela me renvoie à la question du critère d'arrêt de l'entretien ou du questionnement, ainsi qu'à la nécessité d'être vigilant à garder le fil directeur de l'entretien : c'est tout le problème du choix de la relance qui se pose ici.

## VII. TECHNIQUES

J'utilise tour à tour pour questionner un certain nombre de techniques issues de l'entretien d'explicitation.

Le choix de tel ou tel procédé dépend de la nécessité où je suis, soit de mettre ou de maintenir Ludovic en évocation, soit d'obtenir une information qui me manque, soit de lui faire spécifier une formulation.

### 1. Pour le mettre ou le maintenir en évocation,

J'utilise plutôt une forme de questionnement qui le ramène à son expérience sensorielle, du type :

« Et quand tu vois ça, qu'est-ce que tu vois ? » (en 11)  
« Et quand tu te dis ça, qu'est-ce que tu te dis ? » (en 17)  
« Et tu vois quoi quand tu vois ce que tu vois là ? »

Chaque fois, je reste dans le **même canal** que lui, essayant d'utiliser la même langue sensorielle : ici, auditive dans un cas, visuelle dans l'autre.

Pour ce qui concerne la **mise en évocation elle-même**, je donne du temps à Ludovic qui est naturellement quelqu'un qui va très vite.

Je lui demande de "retrouver" et non pas de "se rappeler" le moment de son action et je reste dans son canal : *"comme tu l'as vu"*.

### 2. Pour obtenir les informations dont j'ai besoin,

⇒ j'utilise plutôt un type de questionnement qui a pour but de faire verbaliser *les étapes intermédiaires de l'action* qui sont restées *implicites*, c'est à dire *les prises d'indices* intermédiaires organisatrices de son action. Un des risques quand on questionne reste cette tentation de combler soi-même les blancs laissés par l'autre.

Il s'agit alors soit d'une question sur le "comment" (en 3, 5, 15, 21) :

| "Et comment tu le sais que c'est la largeur ?"  
 | "A quoi tu le vois que tu dois diviser par 2 ?"  
 | "A quoi tu vois que c'est pas ça ?"  
 | "Et quand tu dis diviser par 2, comment tu le sais ?"

soit d'une demande d'aide (en 23) :

| "Attends, là j'ai besoin de comprendre, 10 c'est quoi ?"

- ⇒ Je peux utiliser aussi de simples reformulations, comme c'est le cas en 9 ou en 18.

En lui renvoyant comme en miroir ses dernières paroles, elles ont ici pour effet, la première, de lui permettre de prolonger sa réflexion, la seconde de lui permettre de rectifier une erreur.

- ⇒ *ou bien* un type de formulation qui permet de revenir sur un jugement de valeur :

c'est le cas avec le "*peut-être*" qui nuançait en doute la certitude. Dans ce cas précis, je renverse la position où est Ludovic, lui permettant de vérifier :

| "c'est peut-être... tu en es sûr ?" (en 7)

*ou* qui permet de référencier :

| en 47, "*aussi, par rapport à quoi ?*"

## VIII - POUR RÉSUMER ET CONCLURE

- ➡ J'essaie le plus possible d'**accompagner Ludovic** dans sa recherche (par le choix du canal, par la posture, par le rythme et le débit).
- ➡ J'essaie aussi d'**induire le moins possible**.  
Par exemple en 42, j'aurais pu lui demander comment on appelle les côtés d'un rectangle. Mais la démarche aurait été trop guidante. Verbaliser lui permet de construire sa connaissance : en passant par son expérience, il peut donner du sens à l'abstraction.
- ➡ J'essaie de rester vigilante sur le **type de contenu de son discours** : ici Ludovic est souvent dans l'action ou dans le contexte. Je dois donc le ramener au sensoriel pour qu'il retrouve son expérience.
- ➡ J'essaie de **me documenter sur les informations qui me manquent** : il s'agit d'identifier chaque fois que c'est nécessaire ce qui est en amont dans ce que me dit Ludovic. En fait je ne réussis pas ici à obtenir l'information clé à l'origine de l'erreur par un défaut dans ma relance quand je le mets en évocation.

- ➔ C'est pourquoi dans la deuxième partie du questionnement (à partir de 25), j'ai du mal à sortir d'une interrogation "pédagogique" trop guidante sur les propriétés mises en jeu. Au lieu de lui permettre de retrouver et d'explicitier comment il a utilisé les données de l'énoncé et les propriétés de la figure, je les lui fais redécouvrir par une interrogation de type pédagogique.
- ➔ D'ailleurs au terme de l'entretien, il me manque toujours l'information : si je peux inférer de ce qu'il dit, qu'il a fait du  $1/2$  périmètre une double largeur, je ne sais toujours pas ce qui l'a amené à cette conception.

## ENTRETIEN

1. Prof: Comment tu as fait pour trouver 7 ?
2. Ludovic : J'ai fait : comme 14 c'est le demi périmètre,  $14 : 2 = 7$ cm comme ça t'as la largeur.
3. Prof: Et comment tu le sais que c'est la largeur ?
4. Ludovic : Comme le  $1/2$  périmètre c'est la moitié du périmètre, je divise par 2.
5. Prof: A quoi tu le vois que tu dois diviser par 2 ?
6. Ludovic : 14 c'est peut être le double de la largeur.
- 7 Prof: C'est peut être... tu en es sûr ?
8. Ludovic : Oui, le  $1/2$  périmètre c'est la moitié du périmètre.
- 9 Prof: Tu es sûr que le  $1/2$  périmètre c'est la moitié du périmètre.
- 10 Ludovic : Et le périmètre c'est 28.  
*(Depuis le début, le débit de Ludovic est très rapide, saccadé ; je pose mes questions sur le même rythme).*
- 11 Prof: Et quand tu vois ça, qu'est-ce que tu vois ?  
*(A ce moment, Ludovic se tait, ses yeux partent vers le haut).*
12. Ludovic : Non, c'est pas ça.
- 13 Prof: C'est pas ça ?
- 14 Ludovic : Non, si on fait  $9 + 9$  on a 18 et  $7 + 7$  on a 14. On va pas trouver 28, donc c'est pas ça.
- 15 Prof: A quoi tu vois que c'est pas ça ?
- 16 Ludovic : A 28. Je me suis dit ça peut pas être 7 cm. Il faut un nombre plus petit que 7.
- 17 Prof: Oui et quand tu te dis ça qu'est-ce que tu te dis ?
- 18 Ludovic : Qu'il faut soustraire  $28 - 18 = 10 : 5 = 5$ .
- 19 Prof: Tu te dis maintenant qu'il faut diviser 10 par 5 égal 5.
- 20 Ludovic : Non, diviser par 2.
- 21 Prof: Et quand tu dis diviser par 2, comment tu le sais ?

- 22 *Ludovic* : Comme il y a deux largeurs, il faut que je trouve 10, comme  $28 - 18 = 10$ . Et comme il y a deux largeurs, ça fait 5.
- 23 *Prof* : Attends, là j'ai besoin de comprendre, 10 c'est quoi ?
- 24 *Ludovic* : Le résultat de deux largeurs, et 5 le résultat d'une largeur pour dessiner un côté.  
*(A ce moment, il reprend son crayon et corrige son dessin).*  
*(Je veux alors essayer de lui faire découvrir qu'il y a une autre façon d'y arriver en utilisant directement les données de l'énoncé. Je ne sais pas comment faire...)*  
*Je lui propose donc de reprendre au début de l'entretien).*
- 25 *Prof* : Tout à l'heure, quand tu avais fait ta première figure, tu es parti de 14. Quand tu vois 14 dans l'énoncé, c'est quoi ?
- 26 *Ludovic* : Le demi périmètre.
- 27 *Prof* : C'est à dire ?
- 28 *Ludovic* : La moitié du périmètre ?  
*(Je suis bien avancée!)*
- 29 *Prof* : Et pour toi, le périmètre c'est quoi ?
- 30 *Ludovic* : C'est toute la longueur ?
- 31 *Prof* : Et le demi- périmètre ?
- 32 *Ludovic* : Le  $1/2$ , cest la moitié de la longueur.
- 33 *Prof* : Et donc 14 ?
- 34 *Ludovic* : C'est un chiffre.  
*(!!! Evidemment, dans toute cette série de questions, il n'est pas en évocation...).*
- 35 *Prof* : Oui... c'est un chiffre... Et si on reprend la façon dont tu t'es servi de ce chiffre... Attends, laisse le livre de côté... Laisse l'énoncé... Tu peux prendre le temps de retrouver ce chiffre comme tu l'as vu tout à l'heure, quand tu as fait ta première figure ?
- 36 *Ludovic* : .....
- 37 *Prof* : Tu retrouves ce chiffre ?... Tu le vois ?... Et qu'est ce que tu vois quand tu le vois ?  
*(Pendant que je pose ces questions, son regard de nouveau cherche vers le haut).*
- 38 *Ludovic* :  $1/2$  périmètre.
- 39 *Prof* : Et quand tu vois le demi- périmètre?
- 40 *Ludovic* : 2 côtés.
- 41 *Prof* : Et tu vois quoi quand tu vois ce que tu vois là ?
- 42 *Ludovic* : Je vois une longueur et une largeur.

---

---

*(A ce moment son visage s'éclaire et il tourne son regard vers moi en souriant).*

43 Ludovic : Je peux soustraire.

44 Prof: Tu peux soustraire ?

45 Ludovic : 14 - 9, ça fait 5 aussi.

46 Prof: "Aussi", par rapport à quoi ?

47 Ludovic : C'est pareil les deux, sauf que c'est la moitié. Je peux trouver avec 28 ou avec 14.

**FIN DE L'ENTRETIEN**

**ANGLE ET TRIANGLE (MAGALI)**

(1993)

**I - INTRODUCTION ET PRÉSENTATION**

Au cours du questionnement rapporté dans ce protocole, je fais expliciter à une élève quelle a été sa démarche pour réaliser la figure géométrique que lui réclamait l'énoncé de son exercice de mathématiques.

Cette intervention s'est déroulée en deux temps, puisque mes questions dans la première partie de l'entretien ont amené l'élève à modifier sa première figure pour en dessiner une autre.

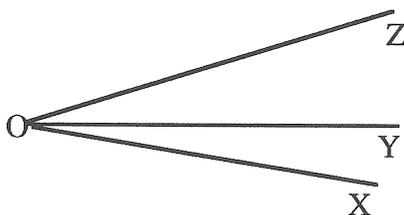
L'essentiel du questionnement porte alors sur la seconde figure réalisée.

**II - CONTEXTE**

Dans le cadre de l'étude dirigée, Magali était en train de terminer son travail de mathématiques, lorsque je me suis aperçue en passant près d'elle que sa réponse était erronée.

**1. Voici l'énoncé de l'exercice :**

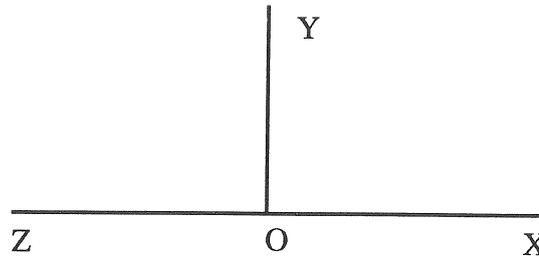
- a) Tracer un triangle ABC rectangle en A.
- b) Construire les demi-droites [OX), [OY), [OZ) (voir le dessin\*) telles que  $\widehat{XOY}$  et  $\widehat{ABC}$  aient mêmes mesures ainsi que  $\widehat{YOZ}$  et  $\widehat{ACB}$ .
- \* cette figure est volontairement fausse.

**2. Ce qu'a fait Magali :**

Pour réaliser ce travail, Magali doit mesurer les deux angles opposés à l'angle droit du triangle rectangle qu'elle aura tracé, afin de les reproduire pour construire la figure demandée.

Quand je passe près d'elle la première fois, voici ce qu'elle a dessiné :

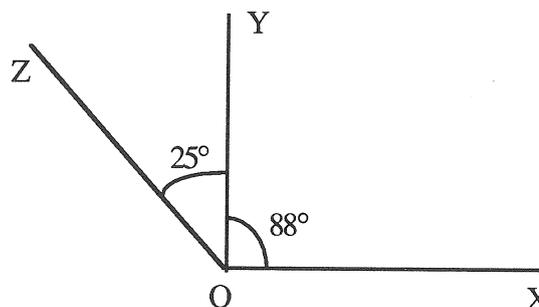
1ère figure :



Je l'ai questionnée rapidement sur cette première figure, et cela l'a orientée vers un travail de vérification.

Voici comment elle avait rectifié son dessin, lorsque je suis revenue près d'elle quelques minutes plus tard :

2ème figure :



### III - LES OBJECTIFS DU QUESTIONNEMENT

La nouvelle figure est erronée mais plus précise puisque les mesures des angles y figurent. J'ai besoin d'avoir des informations sur la façon dont elle s'y est prise pour arriver à ce résultat si je veux l'aider tout en respectant sa logique personnelle.

Pourquoi  $25^\circ$  et  $88^\circ$  ? Je fais l'hypothèse que le second correspond à l'angle droit, mais c'est à vérifier. Et pourquoi l'angle droit ? Et la première mesure ? D'où vient - elle ?

### IV - LE DÉROULEMENT DU QUESTIONNEMENT

#### 1. Deux temps dans l'entretien :

- \* De 1 à 17 : sur la 1ère figure dessinée, mon intervention oriente Magali vers une vérification.

- \* De 18 à 78 : sur la seconde figure dessinée, le travail concerne la méthode pour faire la deuxième figure.

## 2. détail du deuxième temps :

### a) De 18 à 61 : elle explicite sa démarche pour réaliser la deuxième figure

Mes questions l'amènent à :

- décrire sa démarche globale (de 18 à 23 )
- expliciter le choix des angles et la chronologie des actions (de 24 à 49 )
- expliciter sa prise d'indices dans la consigne (de 50 à 67 )

### b) 67 est la charnière où se produit une prise de conscience.

### c) de 67 à 78 : elle réorganise sa méthode.

Mes questions l'amènent à :

- résumer la démarche qu'elle a utilisée (de 67 à 73)
- réorganiser connaissances / démarche et s'orienter vers un nouveau processus (de 73 à 84).

## V - ANALYSE DES INFORMATIONS OBTENUES

### 1. Importance de l'évocation

Je veux d'abord préciser que Magali n'a pas l'énoncé sous les yeux pendant cet entretien. Elle n'a que son cahier et la figure tracée.  
D'ailleurs en (4), elle l'utilise en suivant avec son doigt.

Mais dans ce cas, je l'amène à laisser sa réponse de côté pour se mettre en évocation du moment où elle l'a réalisée. C'est ce qui se passe en (5).

Ce détail me semble l'occasion de préciser que le sujet ne refait pas une nouvelle fois le travail, mais qu'il réaccède par l'évocation à son expérience antérieure.

Je reviendrai plus loin avec les techniques utilisées sur les moyens qui permettent et favorisent cette évocation.

### 2. Questionnement sur la figure 1.

⇒ Il est intéressant de noter dans ce premier moment l'effet que produit le questionnement sur les réponses et de remarquer à ce propos l'importance de maintenir son cap par rapport à l'objectif de départ.

En effet, à la réponse (12), je n'ai pas les informations sur son critère de non - ressemblance et je comble implicitement cette absence en inférant à partir des trois réponses de Magali :

"l'autre est faux / alors j'écarte celui - là pas pareil / je vérifie que ça se ressemble pas" devient pour moi : du moment que ça ne ressemble pas au faux, c'est juste ! Mais je ne prends pas la précaution de vérifier mon interprétation, et je ne vais pas plus loin chercher les informations manquantes.

⇒ En (13), au lieu de la questionner sur son expérience : "comment tu savais à ce moment-là que c'était comme ça...?", je fais dévier mon questionnement par rapport à l'objectif en m'orientant vers un objectif de remédiation quand je lui demande comment "maintenant", elle peut le savoir.

Je n'avais pas conscience de tout cela au moment où je questionnais, c'est en analysant le protocole que j'ai réalisé ces interférences d'objectifs.

Je centre davantage mon questionnement sur ses prises d'indices pour faire avec la deuxième figure.

### 3. Questionnement sur la figure 2.

⇒ La description globale qu'elle donne tout d'abord (21) fait apparaître une confusion angle / triangle et l'utilisation de la lettre A ou B pour désigner l'angle.

Mais cela ne me donne pas de renseignement sur sa stratégie de choix, ni sur la façon dont elle a "pris" les demi-droites (en référence à la consigne,  $\widehat{XOZ}$  ne correspond pas à ce qu'elle appelle A).

⇒ Je la questionne donc sur ses choix.

En (31), j'ai un début de réponse avec la référence à l'énoncé et l'importance du triangle rectangle pour le choix de l'angle droit en premier.

Mais je pense après coup, que j'aurais pu lui demander comment elle savait que c'était "à partir du triangle ABC" ou ce que signifiait pour elle "à partir du triangle ABC", cette formulation étant une traduction personnelle de la consigne.

⇒ Il semble intéressant de noter par ailleurs que verbaliser, mettre en mots, l'amène à prendre conscience de la confusion angle / triangle et à rectifier (33).

⇒ Le second critère de choix apparaît en (45) et (47) avec confirmation en (49) : il s'agit de l'ordre alphabétique.

Les deux critères (angle droit d'abord, ordre alphabétique ensuite) n'ont pas été donnés spontanément. La première réponse de Magali dans les deux cas est "j'ai fait au pif".

Et ce qui est parfois difficile quand on questionne c'est de ne pas s'en tenir à la première formulation donnée, même si elle est déjà une réponse en soi. Ce n'est souvent qu'une première étape sur le chemin pour accéder à l'expérience.

Ce qui devient alors l'objectif de la question suivante, c'est de savoir comment elle a fait quand elle a fait comme ça : "Et quand tu fais au pif, tu fais comment ?"

⇒ J'ai besoin ensuite d'avoir des informations plus précises sur la façon dont elle a lu et interprété l'énoncé dans sa logique à elle. Je retourne donc à la réponse (31) où elle y fait allusion.

C'est l'occasion pour moi de vérifier (puisqu'elle n'a pas la consigne sous les yeux) qu'elle reformule sans erreur les données, sauf que la formulation orale ne me permet pas de savoir si elle me parle de l'angle ou du triangle.

⇒ Mais avec (51), j'ai trop d'informations en une seule fois et j'ai besoin de faire le tri pour m'y retrouver.

Je vérifie dans un premier temps que ABC et ACB représentent pour elle le triangle (53) et (55).

Puis, comme Magalie a un accès visuel aux informations stockées dans sa mémoire (je préciserai cela au point suivant), je vais la questionner plus finement sur ce qu'elle a "vu" quand elle a lu.

Dans la série de répliques suivantes, Magali retrouve successivement les lettres, leur ordre, leur place, la signification de la lettre du milieu, et "le chapeau".

Comme elle est en évocation de son action et qu'elle n'a pas l'énoncé sous les yeux, je suppose qu'elle a pris tous ces indices quand elle a lu, y compris "le chapeau", mais qu'ils ont été secondaires pour elle puisqu'elle ne les a pas utilisés dans sa stratégie de choix des angles à reproduire.

Peut-être que l'image de ABC triangle rectangle était trop prégnante par rapport aux autres indices, mais je ne l'ai pas questionnée suffisamment là-dessus pour avoir l'information qui me permettrait de vérifier cette hypothèse.

C'est toujours après coup qu'on s'aperçoit des "bonnes questions" qu'on aurait pu poser !

J'aurais peut-être eu ces informations en la questionnant plus précisément à ce moment-là ou en (37) déjà où je ne sais pas pourquoi justement l'angle droit, "c'est celui-là", ni pourquoi elle l'a "mesuré pour faire  $\widehat{XOY}$ ", ce qui ne correspond pas à la consigne.

⇒ Néanmoins la suite est intéressante, puisque, à partir de la prise de conscience qui s'effectue en (67) Magali réalise sa confusion et réactualise sa méthode en (75).

⇒ La fin de l'entretien a pour but de l'orienter vers une généralisation de ce qu'elle vient de redécouvrir.

## VI - TECHNIQUES

⇒ J'utilise des questions centrées sur son action : *comment tu as fait* (3, 7, 20)

⇒ Je veux retrouver la **micro-causalité** de cette action :

- la chronologie :  
24 (le début) / 32 (et après ?)
- les prises d'indices préalables ; sa stratégie (qu'est-ce qui justifie ces actions ?) :

26 : *qu'est-ce qui a fait que...*

28 : *c'est venu comment ?*

30 : *qu'est-ce que tu avais vu avant pour choisir A ?*

34 : *à quoi tu savais que...*

36 : *par rapport à quoi tu as choisi...*

50 : *comment tu le savais ?*

⇒ Je questionne au **niveau descriptif** : *"Comment, qu'est-ce qui fait que, décris-moi..."*

⇒ J'essaie d'obtenir une *granularité de description* suffisamment fine, c'est à dire que mes questions visent à obtenir des renseignements de plus en plus détaillés sur la description de son action.

Pour cela, je fais spécifier ce qui ne l'est pas :

- 22 : "pris", c'est quoi ?
- 28 : quel angle précisément ?
- 40 : quel ordre ?
- 46 : pour toi, c'est quoi ?

J'enchaîne toute une série de questions qui font décrire de plus en plus précisément chaque étape de l'action :

de 50 à 61 : les lettres, l'ordre, le milieu, l'angle, le chapeau.

Je relance sur l'implicite de chacune de ses réponses.

⇒ La condition pour que Magali recontacte la démarche qui a été la sienne est qu'elle soit en **évocation** de son expérience.

Le questionnement très contextualisé permet de la maintenir à ce niveau.

Mais je prends à plusieurs reprises le temps de lui demander de revenir dans cette expérience : en 5, en 20, en 24, en 44 .

⇒ Enfin avant de démarrer le questionnement, je prends la précaution de lui demander son accord (en 1 et 3 puis en 18, la deuxième fois).

⇒ Et tout au long de l'entretien, je me synchronise avec elle :

- posturalement (par l'attitude, par exemple je reproduis discrètement certains de ses gestes)
- par le rire
- par le langage, en la questionnant dans la langue sensorielle qui est la sienne : la direction de son regard m'a en effet donné des indications sur son système conducteur (la façon dont elle accède aux informations mémorisées) ; son regard partant vers le haut m'a indiqué qu'elle retrouvait des images visuelles, j'utilise donc un vocabulaire visuel pour la questionner.

Je la questionne ainsi sur ce qu'elle a vu, ou comment elle l'a vu.

## ENTRETIEN

- 1 Prof: Ça m'intéresse de savoir comment tu as fait pour réaliser cette figure. Est-ce que tu veux bien que je te pose des questions ? Ça pourra t'aider aussi pour comprendre ce que tu as fait. Es-tu d'accord ?
- 2 Magali : Oui
3. Prof: O.K. Ce que j'aimerais savoir c'est comment tu as fait...

- 4 *Magali* : J'ai construit les angles comme ça.  
(Elle montre avec son doigt sur la figure)
5. *Prof* : Attends, prends le moment précis où tu as construit comme ça... prends le temps...  
(A ce moment, ses yeux partent vers le haut)  
O.K. Alors tu as construit comme ça par rapport à quoi ?  
(En disant cela, je refais son geste)
- 6 *Magali* : Par rapport au dessin.
- 7 *Prof* : Et comment tu as fait avec ce dessin ?
- 8 *Magali* : Et ben on dit qu'il est faux, alors j'ai regardé et j'ai fait comme ça.  
(Geste de la main en direction de son cahier)
- 9 *Prof* : Et quand tu as regardé le dessin, tu as vu quoi ?
- 10 *Magali* : Et ben comment il était, écarté comme ça (\*), alors moi je l'ai écarté pas pareil.  
(\*)(Elle fait avec son doigt le tracé des angles dans l'espace)
- 11 *Prof* : Et quand tu as écarté pas pareil, comment tu savais que c'était comme ça ?
- 12 *Magali* : En regardant que ça se ressemble pas.
- 13 *Prof* : O.K. et comment tu peux savoir maintenant que c'est comme ça qu'il fallait l'écarter ?
- 14 *Magali* : Et ben je peux mesurer.
- 15 *Prof* : Et quand tu peux mesurer, qu'est-ce que tu fais ?
- 16 *Magali* : Parce qu'on me dit dans la consigne que les angles des droites sont égaux à ceux du triangle.
- 17 *Prof* : O.K. et avec ça tu peux mesurer. Alors je te laisse vérifier...
- Quand je reviens un moment après, Magali a gommé et fait une autre figure.*
- 18 *Prof* : Si tu veux bien, je vois que tu as modifié ta figure, je peux continuer à te poser d'autres questions ?
- 19 *Magali* : Oui de la tête.
- 20 *Prof* : Alors tu as modifié ta première figure... Décris-moi comment tu as fait pour la modifier comme ça.
- 21 *Magali* : 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  $\widehat{YOZ}$ . J'ai pris le "B"...
- 22 *Prof* : Tu l'as pris, c'est à dire ?
- 23 *Magali* : Ben je l'ai mesuré :  $25^\circ$  et j'ai dessiné en mesurant  $25^\circ$ .
- 24 *Prof* : 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 *Magali* : Oui j'ai mesuré  $\hat{A}$  et ça faisait  $88^\circ$

*(Magali semble un peu agacée de répéter)*

26 *Prof* : D'accord et qu'est-ce qui a fait que tu as commencé par  $\hat{A}$  ?

*Silence interloqué (manifestement la question la surprend)*

27 *Magali* : Ben c'est le premier qui me venait à l'esprit.

28 *Prof* : Oui, et c'est venu comment ?

*Rires...*

Quelque chose te fait rire ?

29 *Magali* : Ben je l'ai peut-être fait au pif !

*(Je l'accompagne dans son rire)*

30 *Prof* : 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... *(nous rions)*

31 *Magali* : Déjà dans la consigne il y avait de mesurer les angles à partir du triangle ABC.

32 *Prof* : Alors ?

33 *Magali* : J'ai mesuré le triangle...

*(arrêt)*

enfin l'angle du triangle ABC.

34 *Prof* : L'angle, quel angle précisément ?

35 *Magali* : Ben  $\hat{A}$

*(de nouveau agacée comme si je n'y comprenais vraiment rien !)*

36 *Prof* : Oui, j'ai bien entendu,  $\hat{A}$ . Et qu'est-ce que tu avais vu avant, pour choisir  $\hat{A}$  ?

37 *Magali* : 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  $\widehat{XOY}$ .

38 *Prof* : D'accord, et après ?

39 *Magali* : Ben après j'ai fait pareil avec  $\hat{B}$ .

40 *Prof* : Avec  $\hat{B}$ , oui, à quoi tu savais que c'est avec  $\hat{B}$  que tu allais continuer ?

41 *Magali* : Ben il fallait que je change, pas toujours le même...

42 *Prof* : Ben oui, pas le même... et par rapport à quoi tu as choisi  $\hat{B}$ , précisément ?

43 *Magali* : Ben je crois aussi au pif.

*(rires)*

44 *Prof* : Quand tu as fait au pif, tu as fait comment ?

45 *Magali* : Ben c'est dans l'ordre.

46 *Prof* : Quel ordre ?

47 *Magali* : Ben après  $\hat{A}$  c'est  $\hat{B}$ .

48 Prof: Attends j'ai besoin de vérifier : tu veux dire dans l'alphabet ?

49 Magali : Ben oui.

50 Prof: 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...

*(Je reviens sur la réplique 27)*

Reviens à ce moment où tu as vu ça dans la consigne...

Prends le temps...

51 Magali : Et ben c'était écrit que  $\widehat{ABC} = \widehat{XOY}$  et  $\widehat{ACB} = \widehat{YOZ}$ .

52 Prof: Attends, là, il y a plusieurs choses ; d'abord quand tu dis "ABC", pour toi, c'est quoi ?

53 Magali : Ben c'est le triangle.

54 Prof: D'accord, pour toi, c'est ça. Et quand tu dis "ACB" ?

55 Magali : Ben c'est pareil, c'est le triangle.

56 Prof: 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 Magalie partent chercher l'information avant chaque réponse)*

57 Magali : Ben c'est les mêmes lettres.

58 Prof: O.K. Tu as vu les mêmes lettres ! Et quand tu les as vues, qu'est-ce que tu as vu ?

59 Magali : Ben c'est pas le même ordre !

60 Prof: Ah, et comment tu le sais ?

61 Magali : Ben c'est le milieu.

62 Prof: C'est... qu'est-ce qui est le milieu ?

63 Magali : Ben la lettre qui est au milieu.

64 Prof: Quand tu vois cette lettre au milieu, tu vois quoi ?

65 Magali : C'est l'angle que je dois mesurer...

66 Prof: Et comment tu le vois que c'est l'angle ?

67 Magali : Ben je vois le chapeau...

*silence....(Magalie 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 Prof: Ah! Tu viens de remarquer ça ! et la différence c'est quoi ?

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

70 Prof: 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 Magali : Ben j'ai lu de faire les deux  $\widehat{YOZ}$ . et  $\widehat{XOY}$  avec ABC mais je croyais que c'était le triangle.

- 72 *Prof:* 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 *Magali:* Oui parce que dans le triangle y'en avait trois, et il en fallait deux, alors j'ai pris  $\hat{A}$  et  $\hat{B}$ .
- 74 *Prof:* Et maintenant, comment tu penses que tu vas t'y prendre pour dessiner ta figure ?
- 75 *Magali:* Si y a le chapeau, je regarde la lettre du milieu, c'est l'angle que je prends pour mesurer et pour dessiner.
- 76 *Prof:* Et la prochaine fois que tu auras de la géométrie... ça sera quand ?
- 77 *Magali:* Demain.
- 78 *Prof:* Alors demain quand tu vas lire ton énoncé... comment tu vas t'y prendre ?
- 79 *Magali:* Je vais regarder la lettre du milieu et si y a un chapeau c'est l'angle.
- 80 *Prof:* 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 *Magali:* Ben pareil.
- 82 *Prof:* Et ce sera comment "pareil" ?
- 83 *Magali:* Ben quand j'aurai des lettres pareilles, je regarde au milieu et si y'a un chapeau, c'est l'angle.
- 84 *Prof:* 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*

**FIN DE L'ENTRETIEN**

**EXEMPLE D'ARTICULATION DU QUESTIONNEMENT AVEC UNE PRATIQUE  
D'ÉVALUATION FORMATRICE .****UTILISATION DES TECHNIQUES DE QUESTIONNEMENT  
EN SÉQUENCE CLASSE****(1990)****FORMER DES ÉLÈVES QUESTIONNEURS/ÉVALUATEURS**

La situation relatée dans cet article s'inscrit dans le cadre général d'une démarche pédagogique utilisant l'évaluation formatrice.

Il s'agit d'une situation d'apprentissage de la description dans une classe de 5ème en français, où j'ai utilisé des techniques de questionnement issues de "l'entretien d'explicitation" mis au point par P. Vermersch.

Dans ma pratique d'enseignante l'association du dispositif pédagogique proposé par l'évaluation formatrice et de cette forme de questionnement s'est faite presque par nécessité : en effet j'ai trouvé dans les techniques de l'entretien d'explicitation un outil pour aider les élèves à expliciter leurs formulations lorsqu'ils recherchent les critères des tâches à effectuer ou lorsqu'ils auto-évaluent leur travail, deux moments clés du dispositif de l'évaluation formatrice.

Dans le cadre de la situation analysée ici, je veux montrer la complémentarité de ces deux outils en soulignant quelques points d'articulation.

**I - RÉFÉRENCES THÉORIQUES**

Avant d'en arriver à la relation de l'expérience classe elle-même, je reviendrai dans un premier temps sur la notion d'auto-évaluation : j'en préciserai la définition et les conditions de mise en place dans un dispositif d'évaluation formatrice.

Dans un second temps je décrirai plus précisément la façon dont j'utilise les techniques de l'entretien d'explicitation pour questionner.

**1) Le dispositif d'évaluation formatrice.**

Je ne reprendrai pas dans le détail les différents aspects du dispositif, tel qu'il a été mis au point par l'équipe d'Aix-Marseille (G. Nunziati et J.J. Bonniol) : je renvoie pour cela aux articles publiés (2).

Mais je veux revenir sur un des points stratégiques de ce dispositif : l'auto-évaluation par l'élève de sa démarche.

---

Par auto-évaluation de l'élève, l'évaluation formatrice entend des moments ménagés dans le temps de l'apprentissage où l'élève, une fois la tâche réalisée, évalue son propre travail par rapport aux critères de la tâche.

Au préalable les élèves ont trouvé ces critères lors de séquences d'apprentissage spécifiques et ils ont été préparés au travail d'évaluation de leurs propres productions en évaluant les travaux d'autres élèves. La séance relatée plus loin illustre ces deux objectifs de l'évaluation formatrice.

Pour ce qui concerne la phase d'auto-évaluation elle-même, elle consiste alors à mettre en mots ce qui a été réussi ou raté, à formuler l'écart entre le résultat obtenu et le résultat attendu avec les critères comme référence.

Elle consiste aussi à expliciter sa démarche, qu'elle aboutisse à l'erreur ou à la réussite. Cette mise en mots n'est pas quelque chose de spontané et d'automatique. Il y a derrière la verbalisation de la démarche un travail de conceptualisation, et cette construction exige le passage de l'implicite à l'explicite.

Cela nécessite d'avoir un recul sur son action, recul qu'il est difficile d'avoir seul, que l'on soit profane ou expert. Etre capable de verbaliser sa propre démarche suppose en effet au préalable de faire exister mentalement son action afin d'en mettre en mots les étapes.

Aussi, au cours de ces moments de verbalisation, me suis-je heurtée à un certain nombre de difficultés.

- Comment faire pour :
  - que l'élève dépasse le stade du "*je ne sais pas*" ou du jugement de valeur sur sa production ;
  - qu'il ne reconstruise pas après coup autre chose ;
  - qu'il ne s'engage pas dans des généralités ou des rationalisations sous l'effet du contrat didactique ?
- Comment faire pour que moi-même, je n'induisse pas par mes questions des réponses qui ne correspondent pas à son expérience ?
- Bref, comment favoriser la prise de conscience de sa démarche dans un double intérêt : que lui apprenne et que moi j'obtienne les informations dont j'ai besoin pour mettre en place une remédiation ou une nouvelle séquence d'apprentissage ?

C'est ici que le type de questionnement de l'entretien d'explicitation s'avère un outil précieux et complémentaire : il constitue une médiation ; par l'explicitation qu'il suscite, il permet à l'élève de faire exister son expérience sur le plan de la représentation et d'accéder ainsi à la prise de conscience de sa propre pensée.

## 2) L'entretien d'explicitation.

Quelques points de repère sur "l'entretien d'explicitation" : d'une part pour distinguer la situation d'entretien de la simple démarche de questionnement et d'autre part pour insister sur le lien entre le questionnement et l'apprentissage.

La situation d'entretien proprement dite suppose en effet de mettre en place un cadre de communication précis (moment, durée prévue, lieu, objectif, guide de questionnement ..) Elle peut s'accompagner de tout un protocole, suivant les objectifs visés et apparaître par là-même quelque peu contraignante.

---

La démarche de questionnement, plus "légère" dans son utilisation, peut être mise en œuvre à tout moment, dès qu'il est pertinent d'apporter à l'élève une aide à l'explicitation : le questionnement, en le ramenant systématiquement à son vécu lui permet d'accéder à des données précises de son expérience. Il s'agit alors d'utiliser un certain nombre de techniques de l'entretien et non plus de mener un entretien dans tout son déroulement.

Questionner, pour faire quoi ? En quoi le fait de questionner est-il facteur d'apprentissage ? Je renvoie pour les références théoriques aux articles de Pierre Vermersch sur l'entretien d'explicitation (5).

### 3) Comment s'articulent la verbalisation et ce type de questionnement :

Ce questionnement a pour effet de produire des informations qui ramènent le questionné à sa démarche.

Deux raisons à cela :

- \* D'abord avec le retour au vécu, l'action terminée existe mentalement et le questionné retrouve son expérience.
- \* D'autre part, l'action est mise en mots, ce qui permet :
  - d'obtenir des informations sur lesquelles travailler.
  - pour le questionné d'avancer dans la conceptualisation grâce aux prises de conscience successives qu'il peut faire et à partir desquelles il réorganise ses connaissances.

## II - ANALYSE D'UNE SITUATION-CLASSE

### 1) Contexte de la situation

Le travail rapporté ici relate une séquence de remédiation mise en place en début d'année dans une classe de 5ème dite "passerelle", c'est-à-dire correspondant à un cycle 6ème/5ème en 3 ans .

Elle fait suite à une tâche d'écriture de type transposition B.D./récit, réalisée individuellement par les élèves qui avaient à rédiger un récit à partir d'une planche de bande dessinée de la série "BOULE ET BILL" : "La pipe à papa".

Ils disposaient pour réaliser ce travail d'une fiche critériée élaborée préalablement par la classe et listant un certain nombre de critères de réalisation du type de tâche : transposition B.D./récit.

Dans l'ensemble les élèves ont réussi à rapporter les événements de l'histoire (l'action) dans leur suite et leur contenu, mais ce qui concerne le développement descriptif de la narration est raté.

Mon objectif de remédiation est alors que les élèves s'approprient quelques critères de la description dans un récit. Pour ce faire, et dans une perspective formatrice, j'ai proposé comme tâche à la classe de construire un outil commun récapitulant les principales opérations à effectuer pour décrire dans un récit, ainsi que les outils (connaissances) nécessaires pour réaliser ces opérations.

---

---

## 2) Conditions de réalisation de la tâche proposée

*Tâche* : construire un outil de référence commun à la classe pour "savoir décrire dans un récit".

*Temps* : 2 fois 2 heures

*Modalités* : tâche à réaliser en petits groupes  
tâche à réaliser en deux temps :

- évaluer 2 devoirs d'élèves ayant fait le récit à partir de la B.D. de Boule et Bill en les comparant sur ce qui a été réussi et raté.  
(L'un des devoirs, le A, est plutôt réussi en ce qui concerne la description, l'autre, le C, non) (voir annexe 3, page 117).
- trier et classer le matériau réuni.

Les critères de la tâche "Décrire" que l'on retiendra ensuite seront tirés de la mise en commun en grand groupe des différents classements opérés en petits groupes.

La situation relatée ici rend compte du premier temps où les élèves ont évalué des produits finis.

## 3) Questionner : quand ?

Selon le niveau où en sont les élèves, je module ma pratique.

Quand les groupes sont à l'aise et efficaces dans leur production, je questionne ponctuellement dans chaque groupe où je passe pour faire expliciter les formulations au fil de la séance.

Ici, en début d'année, et avec des élèves en difficulté, voire en échec, il aurait fallu rester trop longtemps dans chaque groupe où mon intervention a surtout consisté à les faire se dégager de l'orthographe et de la construction des phrases pour se centrer sur le sujet à traiter.

J'ai donc opté pour un questionnement en grand groupe classe, à partir de la mise en commun, en questionnant malgré tout plus précisément le groupe ou l'élève auteur de la formulation à expliciter .

## 4) Questionner : pour quoi faire ?

### a) *Bilan lors de la mise en commun des productions des groupes.*

A l'issue de la recherche des groupes, que révèle la mise en commun ? (voir annexe 1, page 113).

Qu'au niveau où ils en étaient et sans intervention de ma part sur les qualités ou défauts des deux devoirs à comparer, les élèves ne pouvaient formuler que :

- des jugements de valeur généraux : "*il est mieux, il est bâclé ..*"
- des impressions : "*il donne envie de le lire*"
- des affirmations non justifiées : "*les actions, c'est bien décrit*".

**b) Objectif du questionnement**

Or, même au niveau très général où ils s'expriment, les élèves ont formulé ces évaluations à partir d'indices qu'ils ont prélevés en amont dans les textes d'élèves à analyser, mais qui restent implicites lors de la formulation.

L'objectif de mon questionnement est alors de faire émerger ce niveau d'analyse implicite. Il s'agit de leur faire préciser en quoi c'est mieux, qu'est-ce qui fait que pour eux c'est bien ou mal fait, ou que leur intérêt de lecteur est éveillé ou pas.

Si l'on met en parallèle les informations présentées dans les annexes 1 et 2 (pages 113 et 115), on constate que l'on est passé d'un stade d'évidence (*c'est bien, c'est long...*) à un niveau plus descriptif avec des indices précis prélevés dans les textes (*elle est crasseuse, avec de la fumée*) ou avec un ressenti de lecteur exprimé même s'il n'est pas finement explicité (*c'est enchaîné, c'est inattendu*).

**5) Questionner : comment ?****a) Le contexte.**

Dans le cas précis relaté ici, toutes les remarques de la mise en commun ayant été listées au tableau (voir annexe 1), je reprends certaines formulations pour les faire expliciter davantage par leur auteur.

En fonction de l'objectif de la séance, j'ai choisi 3 directions pour le questionnement

- faire expliciter la comparaison : "il est mieux ; il est plus long".
- faire expliciter le "c'est bien décrit".
- faire expliciter les notions "d'envie", de "plaisir" qui apparaissent dans les dernières formulations.

**b) Les techniques utilisées (voir annexe 2 page 115)****➡ les critères d'arrêt du questionnement :**

Avant de démarrer cette analyse, je tiens à préciser que j'aurais pu aller plus loin dans le questionnement avec tel ou tel élève.

Le choix que j'ai fait de m'en tenir là est guidé ici par deux éléments : le premier est une contrainte de temps. Il fallait terminer ce travail dans l'heure. Le second est lié à l'objectif de la séquence : il s'agissait d'obtenir suffisamment de matériel pour pouvoir élaborer la fiche commune sur la description lors de la séance suivante.

Or les éléments explicités :

- rép 6 : correspondance avec les détails de la B.D.
- rép 8 : le critère "on sait comment elle est"
- rép 27 : la référence au réel
- rép 9 : le choix d'un vocabulaire spécifique
- rép 15 : l'outil stylistique énumération
- rép 17 à 21 : la précision de l'effet produit sur le lecteur

et tous les indicateurs puisés dans le texte et cités par les élèves offraient une base de travail suffisamment riche pour nourrir la séance du lendemain compte tenu du niveau

où je travaillais avec ces élèves. La fiche élaborée le lendemain est présentée en annexe 4, page 119).

D'autre part, cette première séance n'est qu'un moment dans l'ensemble de la séquence.

C'est ainsi que nous en sommes restés à un niveau concret du travail avec notamment des références très contextualisées puisque le texte est directement cité.

A la séance suivante, le questionnement ira plus loin pour permettre d'avancer dans la conceptualisation avec l'élaboration d'un outil formulé en termes généralisables.

On le voit, les limites du questionnement sont déterminées par l'objectif poursuivi.

Quant aux techniques utilisées, elles sont déterminées par les informations à obtenir toujours en lien avec l'objectif.

➔ *Observer pour questionner*

Outre l'objectif qui dirige tout le questionnement, c'est une observation attentive des élèves qui me guide dans le choix de mes questions.

Cette observation concerne aussi bien leurs propos que leurs comportements non verbaux.

**Pour ce qui concerne l'écoute verbale**, mon attention se fixe sur ce que je n'entends pas autant que sur ce que j'entends . Je veux dire par là que je suis en recherche des informations manquantes pour ma compréhension de la démarche de l'autre et par rapport à l'objectif.

Ce qui caractérise en effet notre langage, c'est une part plus ou moins importante d'implicite.

Dans le cas présent, cet implicite prend des formes différentes :

- Une première caractéristique des formulations proposées par les élèves est leur généralisation sous forme d'un jugement de valeur non référencié.

Quels critères sous-tendent le "*bien*" expliqué, décrit, précisé ..(rép 2, 7,10). Il va s'agir, par la question posée, de retrouver la stratégie d'évaluation utilisée : quelle prise d'indice préalable a amené ce jugement ?

- Cette généralisation du jugement est d'autant plus renforcée qu'elle accompagne ici des verbes non spécifiés, "*expliqué*", "*décrit*", "*précisé*" : quelle succession d'actions particulières recouvre ces verbes non spécifiés ?

- La rétention d'information apparaît aussi ailleurs sous la forme d'une comparaison incomplète car le critère ou l'objet de comparaison fait défaut. A la réplique 2 : "*il est mieux, il est plus long*", on ne sait ni en quoi il est plus long, ni en quoi c'est mieux par rapport à l'autre texte.

- Ce peut être aussi un rapport de cause à effet qui n'est pas exprimé. Quand Sylvain (rép 22 et suivantes) dit que le texte ou les mots utilisés lui donnent envie de le lire, qu'est-ce qui dans ce texte ou dans ces mots produit cet effet sur lui ?

Je questionne donc pour obtenir les informations manquantes, parfois aussi pour accompagner l'élève dans sa recherche d'information : c'est le cas aux répliques 14 ou 30.

**Pour ce qui concerne les comportements non verbaux**, je m'efforce d'être attentive à la direction des yeux ou aux gestes des mains notamment qui me permettent de repérer une dominante sensorielle chez les élèves.

Ici, à plusieurs reprises je suis renseignée par les yeux (rép 3, 7) ou les mains (rép 27) qui me permettent de poser la question suivante dans un registre visuel ou kinestésique.

Questionner nécessite alors de s'adapter à l'autre, réplique après réplique, en fonction des repérages successifs : où se situe l'implicite par rapport à l'objectif poursuivi ? de quoi m'informent les comportements non verbaux ?

➡ *La formulation des questions*

Il s'agit de questionner de telle sorte que la question posée renvoie l'élève à son expérience. Ici il s'agit de son expérience de lecteur/évaluateur ; dans un autre contexte ce pourrait être pour expliciter la façon dont il s'y est pris pour réaliser une production.

Pour cela, les questions sont construites d'une façon choisie.

- \* Je ne pose pas de question exprimant la cause ou demandant une explication. Ce genre de question a plutôt pour effet d'amener la personne à rationaliser alors que l'objectif de ce questionnement est de la ramener à sa démarche.

Par exemple, rép 3, je ne demande pas "pourquoi" c'est bien expliqué. En revanche, le "*comment tu le sais*" l'amène à chercher dans la situation initiale l'indice qui lui a servi pour le savoir comme en témoigne le mouvement de ses yeux qui se dirigent vers le haut m'indiquant qu'il se construit des images visuelles.

- \* J'utilise, quand j'ai pu recueillir de l'information à ce sujet, la langue sensorielle de l'élève.  
C'est ainsi qu'en 3, je questionne de façon générale : "*comment tu le sais?*", alors qu'en 5, renseignée par le mouvement de ses yeux, je lui dis "*qu'est-ce que tu vois ?*".

De même en 28 où je questionne dans un registre kinestésique : "*qu'est-ce que tu sens ?*". Avec Lydia, en 7, la proposition de retrouver le moment initial a pour effet de la mettre en évocation visuelle, ce qui me permet de questionner immédiatement dans ce registre.

- \* Dans les cas de généralisation, les questions sont posées de façon à faire spécifier davantage.  
Pour les verbes, il s'agit de faire décrire plus précisément l'action mise en jeu derrière le verbe utilisé. J'utilise alors des questions portant sur le "*comment*" (rép 3, 12) ou renvoyant au critère avec "*à quoi*" par exemple (rép 7).

Quand, à la réplique 4, Nicolas dit qu'il imagine bien ce qui se passe, imaginer signifie pour lui de retrouver une correspondance avec l'image de la B.D.

---

A la réplique 8, "*bien préciser*", c'est permettre au lecteur de "*savoir comment elle est*".

Dans le cas de ces verbes non spécifiés, le questionnement a pour but de faire retrouver les informations correspondant à l'expérience de l'élève concerné.

Pour un nom, je peux amener à faire préciser la catégorie comme en 24 : "*quels mots précisément ?*"

Dans le cas d'une omission dans une comparaison, je pose une question amenant à préciser le référent : "*la différence, c'est quoi ?*" (rép. 1).

- \* Enfin, dans le cas de Sylvain, il s'agit de retrouver le lien de cause à effet qui n'est pas explicité : qu'est-ce qui dans ce texte lui donne envie de le lire ?

J'utilise une question de type comparaison (*par rapport à quoi ?*) pour qu'il précise le ou les éléments qui ont produit cet effet sur lui. La question l'amène à retrouver au-delà des mots du texte ses sensations lorsqu'il a lu ce texte.

### III - CONCLUSION : DIFFÉRENCES AVEC UNE PRATIQUE DE QUESTIONNEMENT TRADITIONNELLE.

Certains pourraient s'étonner de ce que le travail relaté diffère apparemment peu de celui que le professeur de français mène avec ses élèves pour une explication de texte par exemple.

Et effectivement, le but et le contenu sont identiques : il s'agit de faire découvrir aux élèves des grilles d'analyse de texte ou des techniques à utiliser pour écrire.

Certes, au terme de la séquence, on aura repéré les mêmes procédés, de l'énumération à la comparaison, en passant par le champ lexical ou l'expansion du groupe nominal.

Pourtant, si je compare mon ancienne pratique de questionnement en classe à celle que je me suis construite (et que je continue de transformer) avec l'apport de l'entretien d'explicitation, des différences importantes m'apparaissent.

Si je conserve toujours les objectifs de connaissances et de maîtrise des savoir-faire de la discipline que j'enseigne, j'ai transformé ma façon de les aborder en les subordonnant à la prise en compte de la démarche de l'apprenant.

Je veux dire par là que "trouver les procédés utilisés par l'auteur" ou "dire quel est l'effet produit" n'est plus une fin en soi, même si cet objectif reste de mise.

Mais que ce qui change tout, c'est que je m'adresse au vécu de l'élève lecteur/évaluateur en lui demandant ce qu'il a vu (ou lu ou senti ou entendu) que l'auteur a fait.

Et poussant plus loin l'investigation, je lui demande aussi comment il a fait pour le voir (ou le lire...), quels ont été ses indices. Je peux ainsi (et il peut lui aussi pour lui-même) obtenir des informations sur la forme de sa représentation et sur sa démarche.

Questionner de cette façon déclenche alors une activité cognitive : l'élève pour savoir comment il a fait prend le temps d'aller dans son vécu prélever les

---

informations qui, mises en mots, vont faire exister l'expérience. A partir de là, il devient possible de travailler sur elle.

Ce qui m'a permis de prendre en compte cette dimension de l'apprentissage avec mes élèves, ce sont les techniques de questionnement utilisées dans l'entretien d'explicitation :

- d'abord le fait de questionner à un niveau descriptif (comment tu sais, à quoi tu as vu, qu'est-ce qui fait que...).
- ensuite, le fait de me fixer un objectif : questionner l'information qui me manque.
- de prendre en compte le canal privilégié du questionné.
- enfin m'exercer à entendre le non dit, l'implicite.

L'intérêt que j'ai trouvé à cette nouvelle pratique se situe tout d'abord au plan de l'efficacité.

Ainsi, le travail prend du sens pour l'élève car il passe par son expérience verbalisée.

De plus, la systématisation de cette démarche de questionnement à différents moments d'une séquence d'apprentissage, fait qu'elle devient un apprentissage en soi, l'élève développant pour lui-même le réflexe de questionnement. Il y a construction de méta-connaissance.

Ensuite, au niveau relationnel, la communication s'installe sur un autre registre avec la prise en compte par l'enseignant de l'élève en tant que personne, l'intérêt étant porté sur la découverte d'une démarche et d'une logique originales et personnelles.

Cet outil de questionnement, adaptable à la pratique de chacun, offre ainsi à l'enseignant tout un terrain d'investigation, de découverte et d'enrichissement dans sa démarche pédagogique.



**ANNEXE 1.**

<p><b>EVALUATION COMPARÉE DES DEUX TEXTES D'ÉLÈVES</b></p> <p><b>1er temps : mise en commun des travaux des sous-groupes</b></p>
--

- Le texte A est mieux; il est plus long.
- C'est bien précisé: par exemple , la pipe .
- Il y a des détails .
- Dans les deux textes , ils donnent les actions; mais dans A, les actions c'est bien décrit .
- Le texte A, il donne envie de le lire .
- Le texte C, on a l'impression que c'est bâclé .
- Le texte A, c'est fait avec amour, avec plaisir; on le lit avec plaisir .



## ANNEXE 2

**EXPLOITATION DE LA MISE EN COMMUN**  
**2ème temps : explicitation des formulations .**

- 1 *Prof* Nicolas, tu dis : "le texte A est mieux; il est plus long". Par rapport au plus court, la différence, c'est quoi ?
- 2 *Nicolas* C'est bien expliqué.
- 3 *Prof* Comment tu le sais que c'est bien expliqué ?  
(*Ses yeux partent vers le haut : l est en recherche d'informations*)
- 4 *Nicolas* Je m'imagine bien ce qui se passe.
- 5 *Prof* Et quand tu t'imagines bien, là, qu'est-ce que tu vois ?
- 6 *Nicolas* En lisant, je me suis rappelé les images de la B.D.  
(.....)
- 7 *Prof* Et toi, Lydia, tout à l'heure, en petits groupes, tu as trouvé que le texte A était "bien précisé" ...Tu peux retrouver le moment où tu comparais les deux textes ?...  
(*Ses yeux partent vers le haut*)  
Tu as dit "c'est bien précisé". .. A quoi tu le voyais ?
8. *Lydia* La pipe, elle est allumée ; dans l'autre texte, il ne le dit pas. La pipe, on sait comment elle est : crasseuse, avec de la fumée.  
(*A ce moment, intervention d'un autre élève*)
- 9 *élève 1* Il dit aussi "l'écuelle" au lieu de dire le "bol".  
(...)
- 10 *Prof* Je crois que c'est toi, Philippe, qui a estimé que dans le texte A, les actions "c'est bien décrit" ?
- 11 *Philippe* Oui .
- 12 *Prof* Et dans ce texte, précisément, c'est comment les actions quand c'est bien décrit ?
- 13 *Philippe* Il dit : "comme une flèche" et "en faisant gicler des gouttes d'eau".
- 14 *Prof* Tu as vu qu'il disait ça, seulement ça ?

15 *Philippe* Non, aussi il énumère des verbes et il dit : "Splash! dans le silence".

16 *Prof* Et quand il énumère des verbes, qu'est-ce qui se passe ?

17 *Philippe* Ça accélère .

(Interventions de deux autres élèves )

18 *élève 2* C'est enchaîné.

19 *élève 3* Ça va vite.

(*Je poursuis le questionnement avec Philippe* )

20 *Prof* Et quand il dit "Splash! dans le silence" ?

21 *Philippe* Ça, c'est inattendu.

(...)

22 *Prof* Toi, Sylvain, tu nous a dit tout à l'heure que le texte A te donnait envie de le lire.  
Il te donne envie de le lire par rapport à quoi ?

23 *Sylvain* Par rapport aux mots qu'il emploie.

24 *Prof* Quels mots précisément ?

25 *Sylvain* "Le canapé moelleux", "la grosse pipe en bois crasseux",  
"bien étalé sur la moquette douce".

26 *Prof* Et quand tu lis ces mots, qu'est-ce qui te donne envie de lire ?

27 *Sylvain* C'est parce qu'on a l'impression que c'est comme quand on vit.

(*Sylvain accompagne ses paroles de gestes de la main comme pour mieux saisir ce "comme quand on vit "*)

28 *Prof* Et quand tu lis ce texte et que c'est comme quand on vit, qu'est-ce que tu sens ?

29 *Sylvain* Le silence.

30 *Prof* Oui, tu sens le silence et peut-être autre chose encore ?

31 *Sylvain* Les personnages : on a l'impression qu'ils sont vivants.

(*Interventions de deux autres élèves* )

33 *élève 4* C'est comme les "gouttes qui giclent", c'est réel.

34 *élève 5* Et les objets : le canapé, il est moelleux et la moquette aussi et il est contre le mur.

**Annexe 3** productions d'élèves support de l'évaluation

**A**

Un dimanche, après le repas de midi, dans la salon régnait un silence reposant. Contre un mur de la pièce papa lit sur son canapé mûr, fumant sa grosse pipe en bois creusée qui dégage autant de fumée que une closerie. Le chien dort au pied du canapé, bien étalé sur la moquette douce. Papa ne tarde pas à s'endormir, laissant sa pipe allumée. Quand soudain, Bill, le chien, réveillé par une brève claquement de langue et regardé avec crainte le père qui dort. Il se précipite, aussitôt, courant à toute vitesse, traversant le couloir comme une flèche et s'installe dans la cuisine (un instant après il ressort avec, sur sa tête, une écuelle remplie d'eau). Il se remet alors à courir/avant geler les goutes du récipient. Il entre dans la salon et un grand « SPASH » résonne dans le silence. Bien sûr que Bill transpirait avait été arrosé par la pipe fumante de papa, qui lui, à peine réveillé, écoute avec peu d'attention, les yeux à moitié fermés. Les cheveux brouillés, les narines qui se mouvaient, il était entré dans la salon.

« Tai tu encore endormi avec ta pipe? »

Et le chien n'osa pas demander de félicitation pour son courage.

**C**

Un jour, après avoir mangé, Boule, le père était entrain de lire son journal sur le canapé avec sa pipe et le chien regardait sur le sofa.

Soudain, Bill, le chien est réveillé par une odeur de chien/surpris puis étourdi, voit que Boule est endormi, le journal posé sur son ventre, et voit qu'il a la pipe à la bouche.

« Non! »

Bill a sauté/couru à la cuisine, se tenant avec une gamelle et eau et il la jette sur la signature de Boule.

« Non! »

« Sa mère arrive et dit : « Tai tu f-tes encore endormi avec ta pipe! »

« Non! »

Le chien était un peu étonné de se voir qu'il avait fait.

→ Comparez le texte A au texte C.  
 Quel vous semble le plus réussi?  
 Après la remarque - vous?



**Annexe 4**

Guide pour décoder dans un texte:  
(1)

Décoder  
quel?

→

- Pièces (ou pièces) la cour
- les objets
- les personnages aspect physique position, attitude
- les actions, les événements, caractères
- les événements

pour quoi faire?  
(A quoi ça sert?)

- pour rendre réel et vivant
- pour mettre du suspense
- pour créer quelque chose d'attendu
- pour montrer l'action qui se déroule

comment?  
(de quelle façon, avec quels outils?)

- pour l'action: des verbes.
- choisir un temps
- choisir le vocabulaire
- choisir son rapport au personnage.
- GN = D + nom, adjectif, complément du nom, subordonnée relative.
- le verbe et le groupe nominal



## BIBLIOGRAPHIE, COMMENTAIRES ET REFERENCES

- (1) L'entretien d'explicitation ou E.D.E. est un outil de questionnement élaboré par **Pierre Vermersch**.

Ce dernier, psychologue au laboratoire de psychologie du travail du C.N.R.S., a publié en septembre 94 un ouvrage aux éditions E.S.F. : "l'Entretien d'Explicitation, en formation initiale et en formation continue".

Nous renvoyons systématiquement le lecteur à cet ouvrage pour tout élément de description ou de théorie dont il aurait besoin .

- (2) **Geo Nunziati**, professeur de français, a, dans le cadre d'une recherche-action avec J. J. Bonniol, mis en place à la faculté d'Aix-Marseille le dispositif pédagogique de l'Evaluation Formatrice auquel nous nous référons à différents moments de notre travail.

- (3) **Martine Zuin**, professeur de français et formatrice (Aix- Marseille ) travaillait avec Geo Nunziati à l'époque de notre projet.

- (4) L'I.R.E.M. (Institut de Recherche sur l'Enseignement des Mathématiques) regroupe des enseignants du primaire, secondaire et supérieur en recherche sur la pratique et l'apprentissage des mathématiques.

La présence de Monique Bonnet, Joëlle Crozier et Gilles germain s'explique par la discipline qui est la leur.

Ginette Fourmond est professeur de français et travaille au sein de cet institut avec les collègues de ce groupe dans une perspective transversale de l'apprentissage que permettent d'adopter l'Evaluation Formatrice et l'E.D.E. .

- (5) Nous proposons sans prétendre à l'exhaustivité quelques titres d'articles publiés par P. Vermersch au fur et à mesure de cette recherche :

- "*L'entretien d'explicitation dans la formation expérientielle organisée*" dans Education permanente n° 101 .

- "*L'entretien d'explicitation*" dans "Les cahiers de Beaumont", avril 91, n° 52 bis - 53, pp. 63 à 70.

- "*Pensée privée et représentation dans l'action*" (chapitre dans "Représentation pour l'action" . Octarés. Toulouse.

- (6) Geo Nunziati a publié dans "*les cahiers pédagogiques*" (numéro spécial : apprendre, 280, janvier 90 pp. 47 à 64) le document du formateur élaboré pour son université d'été.

Le lecteur pourra y retrouver éléments descriptifs et théoriques de l'évaluation formatrice.

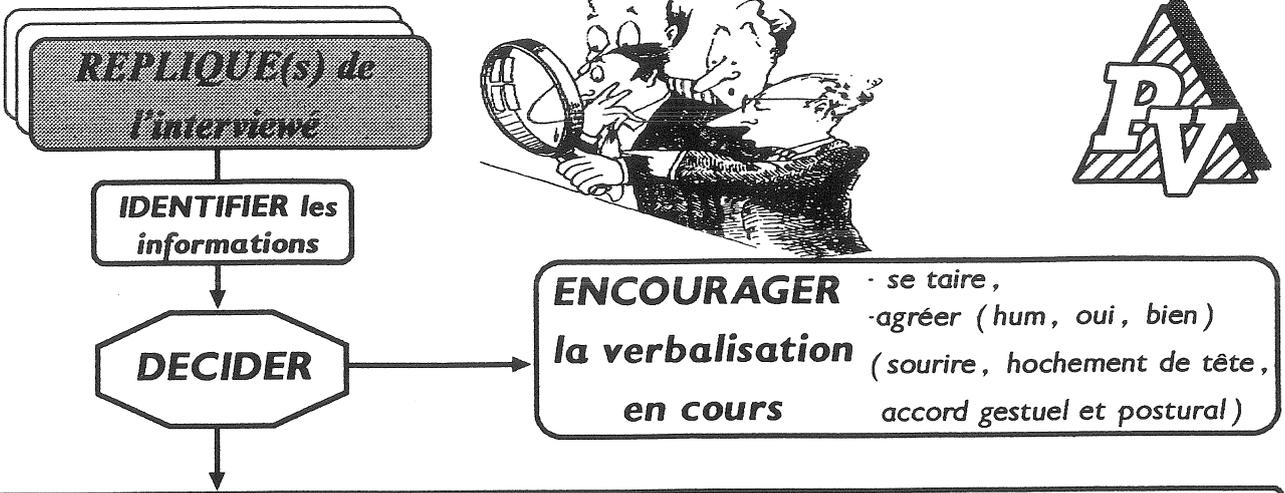
Nous le renvoyons également à l'article de G. Nunziati dans la revue collègue n° 2

- (7) Plan académique de formation des personnels du second degré de l'éducation nationale.

- (8) Le GREX ou Groupe de recherche sur l'entretien d'explicitation réunit autour de P. Vermersch chercheurs, universitaires et praticiens (au sein ou non d'une institution) sur le thème de l'explicitation et de la prise de conscience.

- (9) Certains de ces protocoles analysés plus particulièrement par leur auteur constituent le recueil qui a servi de base à cette publication.
- (10) Dans *"Analyse de la tâche et fonctionnement cognitif dans la programmation de l'enseignement"* (bulletin de psychologie, Tome XXXIII, n° 343) P. Vermersch distingue au-delà de l'analyse a priori de la tâche les logiques qui entrent en jeu dans sa réalisation.
- (11) Nous renvoyons à quelques ouvrages décrivant les techniques et l'utilisation de la PNL ou Programmation Neuro Linguistique ; cette liste n'est pas exhaustive !
- "Derrière la magie"* De Saint Paul et Cayrol  
*"Comprendre la PNL"* Guidicchio
- (12) Brousseau G. in *"Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques"*, Volume 7.2 pages 33 à 116.
- (13) Rogers : *"Le développement de la personne"*, Dunod, 1968.  
Moyne A. : *"Relation d'aide et tutorat"*, Fleurus, 1976.
- (14) Nous proposons en annexe ces grilles regroupées dans un document du GREX.

# Classification fonctionnelle des décisions de relance



## RELANCER activement le guidage et l'accompagnement

### RESTER dans le cadre du questionnement

*l'information contenue dans la réplique est intéressante, mais insuffisante par rapport au but visé*

*l'information est suffisante, il est encore possible et souhaitable d'aborder le recueil de nouvelles informations*

#### ELUCIDER

##### En référence à l'action :

- 1) **Information pertinente présente, mais pas assez détaillée.**  
Déplier les informations et passer à une description plus fine.
- 2) **Information pertinente absente.**  
Guidage vers la verbalisation d'un aspect fonctionnel de l'action absent :
  - aspects procéduraux (prise d'info, préparations, exécution).
  - aspects déclaratifs (savoirs, règles).
  - aspects intentionnels (buts, finalité).
  - aspects évocatifs (texture sensorielle)
  - aspects modalisateurs (certitude, nécessité, épistémique etc).
  - aspects régulateurs (champs temporel, champs des possibles).

##### En référence à l'énonciation :

- Repérer dans les formulations, afin de les questionner si nécessaire.
- les omissions,
  - les imprécisions,
  - les généralisations,

#### RECHERCHER

##### 1) Revenir sur une information

déjà formulée, mais qui n'avait pas été élucidée à ce moment.  
(trop d'information à la fois, informations dont la valeur et la pertinence n'a pas été perçue à ce moment).

##### 2) Proposer un thème,

une direction, une focalisation du questionnement sur un point qui n'a pas encore été abordé par l'interviewé mais dont l'interviewer fait l'hypothèse qu'il est présent. Cela suppose de disposer d'une "carte" des informations recherchées, basée sur la connaissance de la tâche, et de savoir où l'on se trouve sur cette carte.

##### 3) Ouvrir le choix

à l'interviewé du point qui va être explicité : "je vous propose de choisir un moment important pour toi ... un moment qui vous a particulièrement intéressé ...".  
C'est une manière de rechercher l'information qui est particulièrement pertinente dans les supervisions, retour d'expérience, analyse de pratique.

### QUITTER le cadre du questionnement

*la quête d'informations pose problème ou elle n'est plus le but principal de l'interaction*

#### REGULER

##### Problèmes dans le recueil

- 1) **Vérifier que les conditions de l'explicitation sont présentes,** le cas échéant renégocier à propos de
  - l'interviewé est d'accord sur le fait de verbaliser (le contrat de communication est reproposé),
  - il fait référence à une tâche réelle et spécifiée,
  - sa mise en mot est bien liée au vécu, il est donc en évocation de ce vécu,
  - le type de verbalisation porte sur son action propre plutôt que sur le contexte ou sur des commentaires.
- 2) **Vérifier que le sujet n'a pas de problème particulier pour faire l'expérience de sa propre pensée,** (difficulté d'évocation, difficultés à accéder à un vécu particulier, difficultés à identifier son évoqué).  
Analyse de sa démarche présente :  
"quand vous essayez d'évoquer, comment vous y prenez vous ?"

##### Le suivi pédagogique

Poursuivre le questionnement pour accompagner la prise de conscience, même si l'élucidation est terminée.

*Imprimé au service de reprographie  
Université Claude Bernard, LYON I*