

L'entretien d'explicitation, technique de travail de l'erreur

Extrait de « Vouloir apprendre, pouvoir (se) comprendre »,
M.Honor Chronique Sociale janvier 2005

L'entretien d'explicitation, un autre type de questions posées par l'enseignant

C'est une technique d'aide à la verbalisation. Elle permet de faire émerger avec plus de précisions les représentations, notamment en ce qui concerne les procédures utilisées pour obtenir le résultat qu'on recherche. Elle a été mise au point par M. Vermersch¹. *Elle s'est bâtie sur la méfiance de la verbalisation, et la difficulté à se comprendre soi-même et à comprendre les diverses interactions vécues avec autrui.* Elle cherche donc à pallier cet obstacle parce qu'elle part aussi de l'idée que la verbalisation est la base de toute réalisation de soi, de tout apprentissage.

Elle a pour but de recueillir des données concernant les représentations (vouloir apprendre). Mais aussi, en tant qu'aide à l'apprentissage, elle a pour but de recueillir des données concernant les modes de fonctionnement de l'enfant, c'est-à-dire ses procédures mentales pour arriver à tel ou tel résultat (pouvoir apprendre), ce, afin de lui permettre d'en prendre conscience. Il n'est pas question, ici, d'étudier la technique de "l'entretien d'explicitation" dans son ensemble, qui est une méthode de psychothérapie verbale individuelle, mais simplement d'en déduire une démarche transférable en classe, qui oriente l'écoute et la parole de l'enseignant et l'aide à se recentrer efficacement sur l'élève.

Cette démarche peut aussi aider l'enseignant à prendre conscience de ses propres attitudes et à les travailler (les attitudes des uns, générant les attitudes des autres et vice versa).

Une autre approche quotidienne du dialogue en classe

On ne répond jamais aux élèves par oui, ni par non. Ce sont des réponses de contenu qui ferment la communication. À l'inverse, on pose des questions qui ouvrent la communication, c'est à dire : « *À quoi tu le vois ? Comment tu le sais ?* ». Ainsi, qu'on me réponde : « *C'est un nom, ou ce texte ne sert à rien ;* », je demande « *Qu'est-ce qui te fait dire ça ?* ». Et ensuite, on peut en discuter, demander l'avis des autres. Tout le monde doit justifier sa réponse. Se forment ainsi, des conflits socio-culturels ou cognitifs dont la résolution est source de complexification des représentations, donc source d'apprentissage. De cette manière, les opérations mentales, notamment d'analyse et de synthèse, se mettent en place et s'automatisent, chez **tous** les élèves, même si c'est, à plus ou moins longue échéance.

On n'utilise jamais de pourquoi, ni de parce que. En effet, ce type de questionnement fait appel au rationnel, aux rapports de cause à effet, ou temporels, etc. Or justement, on veut faire émerger l'irrationnel, les émotions à la base de la réaction ou de l'action et le pourquoi bloque cette émergence.

On ne cherche pas non plus, à influencer la réponse en soufflant des réponses avec des « *parce que,* », du genre, « *Parce que tu ne l'avais pas vu, c'est ça ?* », dont l'élève se servira comme perche, pour ne pas faire d'efforts sur lui-même.

¹chercheur CNRS, laboratoire d'ergonomie cognitive et physiologique de Paris.

Quand le problème à l'origine du dialogue est récurrent, on peut en faire déduire des changements de comportements, soit verbalement soit en faisant comparer les procédures qui aboutissent à un résultat erroné avec celles qui aboutissent, à un résultat correct (ce qui implique qu'on l'aide à réussir avant, cf. la situation/problème), soit en s'aidant du tableau de l'intelligence émotionnelle (pour vouloir apprendre). C'est aussi un excellent moyen de compréhension et de gestion des conflits, grâce, entre autres, au classement des représentations en six niveaux de communication² interpersonnelle.

Enfin, on ne laisse jamais sans explicitation les termes génériques employés par les élèves, tels que « bien, mal, joli, laid, je réfléchis, je ne comprends pas, tout, rien, etc. Il est nécessaire de demander, *Qu'est-ce qui te fait dire ça ? Qu'est-ce que tu sens quand tu ne comprends rien, C'est comment dans ta tête ? dans ton corps ? Qu'est-ce que tu vois ?* Il est bon de toujours faire appel à la vue, à l'oreille : *Qu'est-ce que tu entends ?* et aux sensations corporelles : *Qu'est-ce que tu ressens ? Qu'est-ce qui te gêne ? Qu'est-ce qui se passe en toi ?*

En effet, ce sont nos sens qui sont à l'origine de nos représentations-émotions, elles-mêmes à l'origine de nos réactions, nos actions et nos stratégies de résolution de problèmes, bénéfiques ou pas bénéfiques pour nous (comme vouloir et pouvoir apprendre). Si les résultats obtenus ne conviennent pas, il faut remonter toute la trajectoire, pour repérer l'obstacle et le surmonter.

On ne peut pas observer directement des "connaissances". Elles sont inobservables. Ce qu'on peut observer, en revanche, c'est ce qui se passe pendant que ces connaissances sont en action. Aussi cette technique de questionnement répond-elle, à trois grands principes :

- ***elle s'appuie exclusivement sur l'action*** (notamment situation/problème),
- ***elle s'utilise, seulement après coup***, c'est-à-dire quand le déroulement de l'action est terminé et non en même temps qu'il s'opère,
- ***elle se rapporte toujours à une tâche précise***. Dans l'exemple cité plus haut : – "*Qu'est-ce que c'est apprendre le français pour toi ?* "
- "*C'est conjuguer des verbes ou faire une dictée*", même s'il y avait bien à l'origine de la discussion une tâche précise déjà réalisée et si les questions proposées s'inspiraient de cette technique, ce n'était pas de l'entretien d'explicitation parce que la discussion était trop générale. Pour continuer sur la voie de l'entretien, il faut recentrer cette problématique sur une tâche précise, partir d'une part, d'un exercice dont ils pensent qu'il ne sert à rien, et leur demander ce qui s'est passé dans leur tête pendant la réalisation de ce travail. Ce que j'ai fait avec cette classe. La même opération a été effectuée, d'autre part, sur un exercice une dictée (exercice dont il pense qu'il est utile). Ils ont comparé les procédures qu'ils ont été amenés à utiliser lors des deux exercices (le mien et le leur), ainsi que les apprentissages dont les exercices ont été respectivement porteurs.

Un travail identique peut être mené afin de dissocier les procédures efficaces, des autres. C'est un autre objectif et on part de deux résultats obtenus par l'enfant, l'un juste, l'autre erroné. Par exemple, à partir de deux participes passés.

Ou bien, simplement on part de l'erreur :

- « *Qu'est-ce que tu t'es dit dans ta tête pour écrire ce mot ?* »
- « *Ben rien, j'ai écrit comme ça.* »

² Chapitre 3

- « *Et quand tu écris comme ça, qu'est-ce qui fait que tu choisis un "e" plutôt qu'une autre lettre ?* »
- « *Je l'ai déjà vu écrit.* »
- « *Et ici qu'est-ce que tu t'es demandé quand tu as écrit ça ?* »
- « *Aide-moi à comprendre, comment tu sais que ce mot s'écrit de la même façon que celui que tu as déjà vu ?* »
- « *Comment sais-tu qu'il faut chercher avec quoi ça va ?* », etc.

Donc, à partir de là, on voit toutes leurs procédures manquantes ; dans ce cas, entre autres, il oublie ou il n'a pas réalisé que les mots varient en fonction des phrases. Comment, dans ces conditions, vont s'opérer les changements de procédures ?

Les conditions de changement de procédures

Il s'agit d'abord que l'enseignant et l'élève prennent conscience des procédures erronées qui entraînent soit des erreurs, soit des situations plus générales d'échec (je suis nul en lecture, en orthographe, etc.).

Les changements de procédures peuvent s'opérer à différents niveaux :

- *au niveau de l'environnement* : *En contrôle je fais toujours faux.* Il est nécessaire alors qu'il concrétise par la verbalisation comment il fait en dehors des contrôles et qu'il s'habitue à l'appliquer en contrôle.
- *au niveau des compétences* : *comment je m'y prends ? je ne sais pas quoi faire de tous ces petits mots qui en veulent rien dire.*
- *au niveau du comportement* : *je déchire ma feuille, donc je ne peux plus essayer de comprendre mon erreur...*
- *au niveau des croyances* : *je suis sûr que ça ne me sert à rien,*
- *au niveau de l'identité* : *si je fais comme dit mon professeur, j'aurai juste, mais je lui ressemblerai, et je n'en ai pas envie (reniement des siens (cf. l'exemple des Gitans),*
- *au niveau de ma mission* : *Quel est mon rôle au sein de mon groupe, de l'école, etc. Je suis le cancre amusant, je n'ai pas le droit de réussir. Je suis porteur de l'identité familiale : réussir c'est la renier, etc.*

En ce qui concerne les conditions de changement, il faut souvent imaginer deux temps

- L'un, où l'enfant puisse prendre conscience de ce qu'il fait, d'une part, et que ce qu'il fait, existe, qu'il fonctionne comme ça, et que ça marche correctement dans certains cas.
- L'autre, où l'enfant puisse comprendre et accepter que pour parvenir à d'autres types de résultats plus scolaires, il est possible qu'il adopte un autre comportement, d'autres procédures et que pour cela, il faut faire différemment dans sa tête. Sans ces précautions, il n'y a pas de changement possible parce que l'enfant se sent nié et qu'il a alors besoin de ne pas changer pour continuer à se sentir exister : l'engrenage, dans un sens ou dans l'autre, s'enclenche et s'emballe très vite.

Les types de questions à employer pour permettre ce changement

Il ne s'agit pas seulement, comme dans la mise à jour des représentations de faire émerger des opinions ou des représentations en général, mais de faire décrire à l'enfant ce qu'il fait dans sa tête, et matériellement, sur son cahier, pour arriver à ce résultat-là, qui peut être juste ou erroné d'ailleurs. A quoi savait-il que c'était comme ça qu'il fallait s'y prendre ?

Les questions doivent éviter

- de faire appel à des explications, à des types de relation causale : “*Pourquoi tu...*” il va être amené à se justifier, envers et contre toute réalité...
- de donner des pistes de réponse, comme le cinéaste du film « *être et avoir*³ » qui demande à l'enfant si son dessin de boucles est de l'écriture. Après, l'enfant ne sait plus au juste comment il a fait, il confond avec ce qu'on lui dit, et acquiesce ne serait-ce que pour faire plaisir (contexte de relation), ou être tranquille, ce qui n'a rien à voir avec comprendre, s'il n'y a pas en amont de représentations communes, ce qui est souvent le cas.

Les types de questions à utiliser

- Celles qui l'aident à se souvenir, à évoquer, base de l'apprentissage :
- “*Alors là qu'est-ce que tu as vu ? Qu'est-ce que tu t'es dit ? Tu entends quoi dans ta tête ? Tu vois quoi ? Tu sens quoi ? Qu'est-ce tu voyais autour de toi ?*”
- Celles qui aident à obtenir des informations :
- “*Comment sais-tu ce qui est important ? A quoi tu vois qu'il fallait chercher avec quel mot ça allait ? Comment tu sais que ça va avec ce mot-là, que c'est sûr, pas sûr ? Aide-moi à comprendre.*”
- Celles qui reformulent pour faire miroir :
- “*Je vois rien ...*”
- “*Et quand tu ne vois rien, c'est comment dans ta tête ?*”
- Celles qui font expliciter les termes générique,
- “*Qu'est-ce que tu fais dans ta tête, quand tu comprends, tu apprends, quand tu réfléchis, penses, lis, écris, écoute, quand c'est automatique.*”
- “*Comment tu fais quand tu sais faire ?*”
- “*Quand c'est intéressant ou que c'est sûr, c'est comment dans ta tête ?*”
 - “*C'est sûr pour qui... C'est quoi, qu ?*”

Le recours systématique à la fiche des procédures (c'est à dire des « comment-je-m'y prends - pour y arriver » pour chaque erreur du même type, permet à la longue, une automatisation des procédures.

Par ailleurs l'erreur n'est plus dévalorisée en tant que « faute » qui entraîne une mauvaise note à mon contrôle – ce qui m'ôte tout envie de travailler mes erreurs - mais un moyen de progresser avant et d'avoir une note correcte après. C'est par l'erreur entre autres que l'humanité a progressé, c'est la grande différence entre l'erreur et la faute.

Monique Honor

**Deux livres: « *Enseigner et apprendre en classe multiculturelle* »
« *Vouloir apprendre, pouvoir (se) comprendre* », Chronique
Sociale 1996 et janvier 2005**

³ Dialogue cité chap. 5.