

Nadine Faingold
 I.U.F.M. Versailles, Centre Cergy
 Ave. B. Hirsch, B.P. 308, 95027 - Cergy-Pontoise Cedex

Communication au Premier Congrès d'actualité de la recherche en éducation et en formation
 25, 26 et 27 mars 1993

ACCEDER AUX SAVOIRS IMPLICITES DE L'ACTE PEDAGOGIQUE : L'ENTRETIEN D'EXPLICITATION AVEC DES ENSEIGNANTS EXPERTS

La question de l'élucidation des savoirs d'expérience mis en oeuvre par les enseignants experts dans leur pratique professionnelle est actuellement au coeur de la problématique de la formation. S'interroger sur les "savoirs en action" du métier d'enseignant, c'est du même coup se demander si la genèse des compétences professionnelles ne relève pas fondamentalement d'un apprentissage par l'action et la réflexion sur l'action, et peut-être plus précisément d'un apprentissage par l'interaction et la réflexion sur l'interaction.

La difficulté consiste à pouvoir décrire le comment du fonctionnement de ces savoirs experts, dans la mesure où ils relèvent d'un registre de la conduite auquel le sujet lui-même n'a pas directement accès. L'entretien d'explicitation est une technique de questionnement mise au point par P. Vermersch (C.N.R.S.) qui permet d'accéder, par un guidage très précis des verbalisations, à la mise à jour des connaissances implicites mobilisées dans l'action. A travers le repérage des différentes modalités d'évocation d'une pratique de référence, le questionnement d'explicitation rend possible la mise en mots des prises d'information sensorielles et du déroulement des actions matérielles et mentales d'un sujet confronté à une tâche. Il semble donc que l'accès à certains aspects du fonctionnement cognitif des enseignants en cours d'action soit désormais possible, ainsi que peuvent le laisser entrevoir les quelques exemples qui seront présentés :

1. Diagnostic et régulation :
 exemples de "schèmes d'identification sensorielle", permettant la reconnaissance de situations prototypiques à partir d'informations prélevées dans la classe.
2. Ce qu'il y a derrière "l'intuition pédagogique" : exemple d'un questionnement d'explicitation permettant la mise à jour des prises d'information ayant déterminé une prise de décision concernant un élève de CP .

I. DIAGNOSTIC ET REGULATION LES SCHEMES D'IDENTIFICATION SENSORIELLE

Les différents entretiens d'explicitation que j'ai menés avec des instituteurs-maîtres-formateurs ont permis la mise en évidence d'un certain nombre de compétences spécifiques fondées sur le caractère extrêmement affiné de leur perception des situations pédagogiques. Tout se passe comme si l'expérience des maîtres confirmés permettait la mise en oeuvre de "schèmes d'identification sensorielle" guidant leurs prises de décision et la régulation de leur action pédagogique. Ces schèmes d'identification sensorielle (S.I.S.) seraient des structures de reconnaissance de situations mille fois rencontrées d'où ils ont

appris à extraire tel ou tel trait dominant porteur d'information. L'activation de ces schèmes d'identification d'ordre visuel, auditif ou kinesthésique serait un élément important de diagnostic et de régulation en cours d'action, fonctionnant au plan pré-réfléchi, et correspondant pour les enseignants expérimentés à un savoir faire dont ils n'ont pas véritablement conscience, qui reste le plus souvent implicite, et qui par là même ne fait jamais l'objet d'un enseignement ni même d'une information.

Les S.I.S. auraient aussi un rôle important dans l'évaluation par les maîtres-formateurs des séquences menées par des stagiaires lors de leurs stages pratiques. Une question importante serait de savoir si la mise en mots de ce "savoir-observer" qui fonctionne de manière quasi "automatisée" chez le formateur expert, peut contribuer à la mise en place en formation d'un apprentissage de l'observation des élèves par les stagiaires. Or, il semble désormais possible de faire verbaliser le "comment" de cette prise d'information, grâce à la technique de l'entretien d'explicitation, comme le montrent les trois exemples qui vont suivre.

S.I.S. A DOMINANTE VISUELLE

Odile, "le moment où ça bascule"

Q. COMMENT SAIS-TU QU'ILS ETAIENT EN TRAIN DE COMPRENDRE, A QUOI REPERES-TU QU'ILS ONT COMPRIS ?

R. "C'était ça qui était fabuleux... C'est qu'ils étaient au moment d'apercevoir la notion de temps, de vitesse en fait... Sur un même chemin on pouvait mettre moins de temps, moins de temps ! ... Je voyais dans leurs yeux qu'ils pigeaient, enfin je voyais dans leurs yeux l'étincelle qui allait surgir sur le fait de ... Ils n'arrivaient pas à le formuler... C'était le même chemin. On l'avait fait

en sens inverse. On n'avait pas mis le même temps... A la fois ils n'arrivaient pas à comprendre pourquoi on avait mis moins de temps... moins de temps... moins de temps... Ils n'arrivaient pas, là... Et je sentais, je voyais dans leurs yeux et... C'est comme si dans leur corps et dans leurs yeux je voyais qu'ils avaient pigé, mais ils étaient juste là au moment où "clac !", ça va basculer, ils vont comprendre, c'est ce moment là qui est fabuleux...

Je les regarde. Je vois dans leurs yeux, il leur manque juste le petit truc avant de comprendre. C'est fabuleux ce moment où ils sont sur le point de percevoir, de comprendre. Ah! on a l'impression de faire un grand pas avec eux et puis on sait bien que ça va...basculer, qu'ils vont saisir tout d'un coup, qu'ils vont comprendre, qu'ils vont dire "AH! MAIS, PARCE QU'ON A ETE PLUS VITE !" Mais ils ne le disent pas... Ils ne le disent pas à ce moment là... Ils ne l'ont pas dit à cette séance là... Ils n'ont pas saisi complètement, ils n'ont pas pu dire à ce moment là qu'on était peut-être allés plus vite... Mais ils SENTAIENT, je suis sûre que dans leur corps ils sentaient, je le VOYAIS dans leurs yeux...

...

C'est fabuleux de VOIR qu'il se passe quelque chose dans leur tête. Mais c'est tellement visible, C'EST TELLEMENT VISIBLE. Parce qu'il y a tellement de choses qui se passent dans leur tête et qu'on ne voit pas. Tandis que là, c'est tellement visible qu'il se passe un truc et que ils sont en train d'installer ou de remettre en question je ne sais quoi... Je crois que c'est ça qui est fabuleux..."

-

-
-
-
-
-
-
-
S.I.S. A DOMINANTE AUDITIVE

Michel : "le bon bruit et le mauvais bruit".

En ce qui concerne le registre auditif, le protocole le plus intéressant relève d'une compétence à distinguer différents types de bruits au point d'être capable, avant même d'entrer dans une classe, de repérer s'il s'agit d'une classe au travail ou d'élèves en état d'agitation :

"Je sais qu'au début, j'avais beaucoup de mal à supporter le bruit et pour moi le brouhaha c'était du brouhaha, on ne travaillait que s'il y avait le silence complet et on ne pouvait travailler que comme ça... Maintenant c'est vrai que j'arrive à faire la différence entre un brouhaha d'inactivité, et un brouhaha de travail. Maintenant j'arrive à faire la différence, mais à une certaine époque je ne faisais pas la différence, c'est à dire que même si je les mettais en situation de travail et qu'ils travaillaient effectivement, le brouhaha me gênait... Maintenant il me dérange beaucoup moins... bon, c'est vrai que maintenant je fais la différence, mais comment ?

EST-CE QUE TU POURRAIS RETROUVER DANS UNE SITUATION RECENTE UN MOMENT DE TRAVAIL DE GROUPE QUI MARCHAIT BIEN ET OU IL Y AVAIT CE BON BROUHAHA D'ACTIVITE ? EST-CE QU'ON PEUT ESSAYER DE LA DECRIRE ? CE SERAIT INTERESSANT QU'ON ARRIVE A COMPRENDRE LA DIFFERENCE...

- Tu vois qu'il est productif dans le sens où tu vas avoir des moments de régulation qui sont nécessaires, parce pendant un travail de groupe forcément, on ne peut pas demander non plus à l'enfant d'être silencieux... Donc il va y avoir des moments où le son va monter mais quand c'est productif, toi tu peux intervenir très calmement en disant : "on baisse d'un ton" et tu as le silence, tu as un silence et ça repart et puis ça va remonter, puis tu vas intervenir à nouveau et puis ça va repartir comme ça. Tu peux arrêter l'ensemble du groupe classe, et puis il redémarre chacun de son côté et il repart là où il s'était arrêté dans sa conversation un petit peu plus doucement et puis il va remonter forcément.

Tandis que si tu as un brouhaha... je ne sais pas si tu pourrais avoir le silence du grand groupe à ce moment là, tu aurais toujours je crois du bruit. Tu pourrais peut-être en criant très fort, obtenir le silence complet, parce que, Surprise ! , et puis ça repartirait aussitôt. Tu n'aurais pas ce moment privilégié où tu peux arrêter tout le monde et puis repartir plus doucement.

- UN DES INDICES EST DONC LIE A LA REACTION QUE TU OBTIENS QUAND TU INTERVIENS TOI. TU ME DIS : SI MOI J'INTERVIENS ET QUE IMMEDIATEMENT IL Y A LE SILENCE ET PUIS CA REPART, C'EST UNE CONFIRMATION QU'ILS SONT BIEN TOUS AU TRAVAIL. EN REVANCHE, SI C'EST DU DESORDRE, JE PEUX TOUJOURS PARLER, IL NE SE PASSERA RIEN, OU IL FAUDRA QUE J'ELEVE LA VOIX, MAIS DONC ON N'A PAS ENCORE REUSSI A DECRIRE UNE QUALITE DE BRUIT...

- C'est à dire que dans un cas tu auras un bruit continu qui va augmenter mais qui sera quand même de tonalité croissante et progressive, tandis que dans l'autre cas effectivement ça sera plus irrégulier, un bruit de fond qui est plus désordre, des voix hautes et des voix encore plus hautes ou des cris... Un bruit de fond dû à une non-occupation et à une excitation des enfants sera un bruit de fond plus aéré et plus pointu qu'un bruit de fond de travail de groupe qui sera un bruit de fond plus compact, plus dense et plus émoussé, moins tranché, quelque chose que tu peux mieux diriger.

Quand je te parlais du silence tout à l'heure, c'était justement ça, tu peux mieux le diriger, il sera plus blanc, il sera plus maniable, tu pourras mieux le faire descendre, le faire monter, plus qu'un brouhaha de désordre, ou alors il faut intervenir sèchement ou faire quelque chose pour les stopper, tu contrôles moins bien quoi, parce qu'il est plus aéré et que ça part dans tous les sens.

- POUR UN DEBUTANT, APPRENDRE A ECOUTER LE BRUIT QUE FAIT UNE CLASSE ET A DISTINGUER UN BON BRUIT D'UN MAUVAIS BRUIT, C'EST PEUT-ETRE IMPORTANT ?

- Je te disais qu'au départ quand je débutais, pour moi un bruit de fond était un bruit de fond, je ne faisais pas la différence entre ce côté aéré, pointu et le côté dense et lisse du bruit. Même quand j'arrivais à faire la différence, je n'étais pas capable de la dire. Aujourd'hui, non seulement je fais la différence, mais je peux m'en expliquer, c'est à dire que si quelqu'un rentre dans ma classe en me disant qu'il y a trop de bruit je peux dire si c'est un bruit intéressant ou non.

- JE ME DEMANDE SI, EN L'EXPLICITANT, ON PEUT ATTIRER L'ATTENTION DES STAGIAIRES EN FORMATION LA-DESSUS, SUR CES PRISES D'INDICES QUE TOI TU AS MIS UN CERTAIN NOMBRE D'ANNEES A T'APPROPRIER... C'EST UNE QUESTION QUE JE ME POSE, EST-CE QU'IL FAUT DIX ANS D'EXPERIENCE POUR SE FORGER CES SAVOIR-FAIRE LA, OU EST-CE QU'ON PEUT AIDER A CE QUE CA AILLE PLUS VITE, EST-CE QU'ON PEUT APPRENDRE AUX STAGIAIRES A ETRE ATTENTIFS A CE GENRE DE CHOSES ?

- Oui, c'est ça, au moins être attentif à cela, c'est vrai que maintenant souvent on travaille par groupe et c'est intéressant de se confronter à ce genre de chose. Donc plus rapidement on peut s'en faire une idée, mieux c'est, sinon c'est très long si on est livré à soi-même.

-

SIS A DOMINANTE KINESTHESIQUE Claude ou La respiration de la classe

- "Une classe tu la fais monter, tu la fais descendre. Une classe, tu la fais mousser... C'est une question de rythme, de danse (avec les deux mains, Claude mime un rythme alterné)... C'est une question de RESPIRATION... Tu sens quand ça atteint un maximum et puis quand ça va basculer... C'est vrai qu'une classe ça a une respiration propre suivant les activités.

C'est vrai que c'est souvent ça que les débutants ratent ou tout au moins ne saisissent pas bien. C'est d'ailleurs ce qui amène le fameux brouhaha dont parle Michel. Il y a des espèces d'alternances entre des moments de collectif, où tu sens que le collectif est en train de basculer, tout simplement parce que le ton monte, parce que tu sens des pieds remuer, tu sens des objets tomber, il y a une espèce de dispersion, tu sens que ça se délite. Le ton monte, c'est vrai. Et puis il y a un petit mouvement de tête, les têtes qui remuent, surtout quand tu es au fond, tu t'en rends compte, les enfants s'agitent. Tu te dis, "là, il est temps, ça ne passe plus, le collectif, même très bien mené, avec des passages d'enfants au tableau, des interrogations, même si on s'amuse et tout, tu sens le moment où ça décroche, l'attention n'est plus là, je crois que là il faut passer en individuel. Il faut la rupture de rythme, passer à autre chose.

... Tu vois il y a tout ça, c'est fait de tout ça, de collectif, d'individuel, de recherche, de synthèse mais c'est très imbriqué, c'est presque dialectique, ça se tient, c'est lié... et puis d'oral et d'écrit. Et ça, c'est difficile. Prends par exemple un CP. Si on ne change pas d'activité... pas d'activité, de rythme avec eux toutes les 10 minutes / un quart d'heure, tu peux être sûr que ça décroche. Un écrit ne peut pas s'éterniser. C'est vrai qu'il y en a qui traînent toujours. Et puis d'autres qui ont fini depuis belle lurette... Alors, le gros souci des jeunes c'est, il y en a qui ont fini avant, alors qu'est-ce que je leur fais faire ? Et puis ceux là, ils n'ont pas fini... Quand est-ce que je les fais terminer ? Et c'est bien souvent à partir de problèmes concrets, de problèmes précis comme ça qu'on peut aborder les problèmes de rythme dans la discussion avec les jeunes.

Je crois qu'il y a de grands couples comme ça qui fonctionnent et qui te créent cette respiration de classe. Quand une classe monte, toc... il faut - t'as un temps fort. Il faut après que tu aies un temps plus calme et puis après tu redémarres... ça se mène aux ficelles, tu vois, une classe, ça se sent. Ça se sent vivre. (les mains de Claude semblent guider des rênes ou tenir des ficelles)

- COMME DES RENES ?

- Non, plutôt des ficelles de grandes marionnettes de Bali. Tu vois, c'est un peu ça.

On notera l'intérêt des différentes métaphores utilisées par les maîtres formateurs interrogés, métaphores qui permettent souvent la description d'un registre sensoriel dans les termes d'un autre. Par ailleurs même si un registre est dominant, les autres prises d'information sont concomitantes et complémentaires. Une investigation systématique des trois registres visuel, auditif et kinesthésique en explicitation aurait pu donner quelque chose comme l'équivalent sensoriel pour chacun de ces maître formateurs, des moments d'attention, de lassitude, de compréhension, etc.

Les schèmes d'identification sensorielle sont sans doute l'une des modalités des savoirs d'expérience mis en jeu dans la pensée en action des enseignants expérimentés. Le

second type d'exemple que je me propose de développer relève davantage, me semble-t-il, de ce que Schön désigne par "réflexion en action".

II. CE QU'IL Y A DERRIERE L'INTUITION PEDAGOGIQUE : BAPTISTE OU LA CONFIANCE DONNEE

Cet entretien d'explicitation a été mené en avril 1991 avec Agnès Thabuy, Institutrice Maître Formateur à l'I.U.F.M. de Versailles. L'explicitation porte sur un épisode qui a eu lieu en novembre 1989, donc près d'un an et demi auparavant, avec une classe qu'Agnès avait eue en grande section et suivi en CP.

Il s'agit d'un de ses élèves, Baptiste, dont elle dit qu'il avait un comportement "complètement paralysé", qu'elle "n'arrivait pas du tout à comprendre comment il fonctionnait", et dont elle s'était demandé s'il était pertinent qu'il passe en CP :

"je pensais vraiment qu'il allait très très mal s'en tirer en CP, et quand j'ai fait le projet de suivre mes élèves de grande section en CP, je me suis demandée si j'allais le garder dans ma classe, je me demandais si c'était pas moi, ma personnalité qui le paralysait... j'avais vraiment l'impression que l'entreprise était vouée à l'échec..."

Baptiste ayant exprimé très fort son souhait de venir dans sa classe en CP, Agnès tient le pari :
"et donc il est venu en CP et puis pendant un demi-trimestre, donc jusqu'aux vacances de Toussaint à peu près, bah... bon ça se passait pas très bien, Baptiste était toujours aussi paralysé... ça semblait vraiment confirmer ce que j'avais pensé."

Agnès cible alors très précisément le moment de l'évènement qui l'a marquée et dont elle ne s'explique pas ce qui s'y est réellement joué :
"Et puis alors là il y a eu un jour, il me semble que c'était un petit peu après les vacances de Toussaint..."

Agnès explique qu'il s'agissait de donner à tous les élèves, en dépit du fait que personne à ce moment là ne savait lire couramment, de petits livrets complets pour qu'ils puissent essayer d'en chercher le sens et commencer à mettre en place toutes les stratégies autres que le déchiffrement. Ceci demandait un moment de travail en petit groupe avec les enfants pour leur expliquer la méthodologie.

"... la veille au soir, quand j'ai réfléchi à ce que j'allais faire le lendemain, je me suis dit que j'allais donner ce livret à tous les enfants qui n'en avaient pas encore eu, sauf deux : Baptiste, et C., un autre enfant en très grosse difficulté... Et ce jour-là, ce matin-là, J'AI DU MAL A SAVOIR CE QUI S'EST PASSE, tout ce que je peux dire c'est que BAPTISTE M'A FAIT COMPRENDRE, en tout cas j'ai réussi à comprendre dans son regard, DANS JE NE SAIS PAS QUOI... est-ce qu'il m'a fait une réponse plus pertinente que d'habitude ?, JE NE SAIS PLUS, en tout cas J'AI MIS DANS UN COIN DE MA TETE que peut-être il était plus en avance que je ne le croyais, que peut-être il y avait quelque chose qui s'était mis en place, quoi..."

Et l'après-midi quand j'ai demandé aux élèves qui n'avaient pas encore eu le livret de venir se mettre à un groupe de tables qui était dans la classe, J'AI DIT AUSSI A

BAPTISTE DE VENIR et alors je reverrai toujours ses yeux, ses yeux ... étonnés, il m'a regardé, m'a fait répéter : "MOI AUSSI?" j'ai dit "oui, toi aussi", et il est venu s'asseoir à la table là... Eh bien en tout cas deux jours après il savait lire son livret et il a appris à lire en deux temps, trois mouvements... C'est une impression très curieuse parce que je n'ai absolument eu ni le temps ni le loisir d'analyser quoi que ce soit, j'ai vraiment fait ça A L'INTUITION, quand j'ai senti que Baptiste m'envoyait un message, je ne sais pas, de l'ordre de "je suis peut-être plus capable que tu ne le crois"

ou "tu vois, je suis quand même capable de quelque chose", bon... quand je dis que je l'ai mis dans un coin de ma tête c'est tout à fait ça parce que JE N'Y AI PAS REFLECHI même pendant l'heure du déjeuner, je n'ai pas essayé de comprendre, je ne me suis pas posé clairement la question "qu'est-ce que je vais faire de Baptiste cet après-midi ?" et c'est au moment où j'ai appelé les élèves pour venir à cette fameuse table que JE ME SUIS ENTENDUE DIRE BAPTISTE et... bon, son regard m'a...la manière dont il m'a regardé ça m'a conforté dans cette idée qu'il fallait qu'il vienne..."

L'explicitation portera sur la mise à jour de ce qui a pu se produire le matin et dont Agnès n'a aucun souvenir, et qui permettra de retrouver très précisément les prises d'information qui ont été faites par Agnès dans l'immédiat, et qui ont permis un traitement pré-réfléchi de ces données menant à une prise de décision qu'elle-même ne s'explique pas, sinon par ce qu'elle appelle une "intuition".

L'intérêt essentiel de ce travail est de montrer que ce que les experts appellent l'intuition, repose en fait sur des compétences de prélèvement d'indices très pointus liés à une connaissance approfondie à la fois de chaque enfant dans sa spécificité et des contenus didactiques de référence. Ces prises d'information font ensuite l'objet d'un traitement qui ne fait jamais l'objet d'une verbalisation parce qu'il se situe en deçà des rationalisations sur la pratique et qu'il faut une technique particulière que fournit précisément le questionnement d'explicitation pour accéder à ce niveau de conscience, qui n'a pas encore été re-présentifié. Ayant choisi de mettre l'accent sur le contenu des informations recueillies et non sur la technique du questionnement d'explicitation, j'ai éliminé la formulation de la plupart de mes questions pour ne restituer que les réponses d'Agnès.

Mise à jour des prises d'information ayant déterminé la décision de donner sa chance à Baptiste

Je fais en sorte de replacer Agnès dans l'évocation précise du contexte de cette matinée de classe où Baptiste a "fait comprendre" à Agnès "que peut-être il était plus en avance qu'elle ne le croyait"... L'élucidation du "J'AI DU MAL A SAVOIR CE QUI S'EST PASSE" d'Agnès dans le premier récit qu'elle fait de l'épisode va se faire en deux temps.

Premier niveau d'élucidation

"Je revois bien Baptiste ... Je revois bien sa silhouette... il se tenait très droit,... le visage toujours tourné vers moi alors je le revois bien, son petit copain aussi à côté qui lui était un... qui a dû beaucoup l'aider d'ailleurs, c'est un gamin très... très très chaleureux, très sympa pour un gosse, qui avait vraiment pris en charge Baptiste aussi... et alors je revois ce groupe de tables ce matin là et je me revois m'approcher du groupe... passer derrière les deux

voisines de Baptiste... pour regarder ce qu'elles étaient en train de faire. Alors JE NE SAIS PLUS PRECISEMENT CE QUE C'ETAIT...

Elles étaient en train de faire un travail écrit ça c'est sûr parce que je les vois bien écrire, JE ME REVOIS ME PENCHER ENTRE LES DEUX GAMINES EN QUESTION ET ENTENDRE oui c'est ça, entendre alors que j'étais pas à côté de Baptiste enfin j'étais pas loin mais j'étais pas à côté, j'étais pas en train de regarder ce qu'il faisait, je regardais ce que faisaient les deux autres, ses deux voisines, et d'ENTENDRE UNE REFLEXION DE BAPTISTE A PROPOS DE CE QU'IL ETAIT EN TRAIN DE FAIRE, alors il me semble qu'il était en train de parler avec ce petit voisin dont je parlais, Alexandre, ET LA MANIERE DONT IL A, JE NE SAIS PLUS TROP CE QU'IL A DIT NI A PROPOS DE QUOI mais ce qu'il a dit m'a fait penser qu'il avait compris beaucoup plus de choses que je ne le croyais, qu'il y avait eu un déclic, qu'il avait compris quand même un minimum du fonctionnement de l'écrit voilà c'est quelque chose de cet ordre là. Mais je ne me suis pas adressée directement à Baptiste à ce moment là, j'ai... c'est ça, j'ai mis ça dans mon oreille là comme ça... oui... je me revois bien me penchant sur les deux petites filles et regardant ce qu'elles faisaient... SI QUAND MEME QUAND J'ETAIS PENCHEE SUR LES DEUX CAHIERS, J'AI DU REGARDER... alors bon il faut dire qu'il y avait les deux tables qui se faisaient face et la table de Baptiste qui était comme ça, donc en me penchant sur les deux gamines, J'AI VU TRES FACILEMENT LE CAHIER DE BAPTISTE qui était sur la table... et... c'est pareil JE NE ME SOUVIENS PAS VRAIMENT DE CE QUE J'AI VU MAIS... en tout cas c'est quelque chose de l'ordre de, il avait été capable de recomposer une phrase avec différents éléments qu'il était allé piquer dans plusieurs autres trucs... vraiment c'était la première fois qu'il faisait un truc de ce genre.

-

Je dispose donc à ce stade de deux éléments d'information essentiels : Agnès a entendu la voix de Baptiste qui a un ton inhabituel, et elle a vu quelque chose sur son cahier. Par ailleurs, Agnès a perçu que ce que disait Baptiste lui était d'une certaine manière destiné et elle intègre cet appel qui lui est fait : peut-être Baptiste a-t-il plus d'acquis qu'elle ne le croyait.

Second niveau d'élucidation

Nadine - On va tenter de retrouver complètement l'environnement sensoriel là de ce moment. Tu es dans ta classe... et tu t'es approchée de ces deux élèves et tu t'es penchée....

...

Agnès - Je demande à la gamine de relire ce qu'elle a écrit et je me vois suivre avec le doigt sur ce qu'elle a écrit pour... il doit manquer un mot, quelque chose comme ça

N - Oui

A - Et je voudrais qu'elle se rende compte qu'elle a oublié quelque chose

N - Donc tu lui parles, tu suis avec ton doigt

A - Je lui montre avec mon doigt chaque mot qu'elle prononce, ça je revois bien ça... et à ce moment là, j'entends alors par là, donc en biais, j'entends la voix de Baptiste et ...

N - Et quand tu entends ce que tu entends là, qu'est-ce que tu entends précisément ?

A - Il est en train de dire à son copain Alexandre, à quel endroit il faut trouver tel mot. Il est en train, je sais pas, il cherche un mot, j'entends ça il lui dit que dans le cahier de vie il faut trouver le mot, pour moi c'est un verbe... je ne sais plus lequel, mais c'est un verbe

N - Donc là tu entends la voix de Baptiste, Baptiste demande à son copain il faut trouver ce mot

*A - Non, je crois que c'est ça, il lui demande pas à son copain, il lui dit ce qu'il faut faire, il lui dit qu'il faut trouver le mot en question, il lui dit c'est comme s'il lui donnait un ordre, enfin bon, un conseil, quelque chose de cet ordre là et c'est pas une question, il lui demande pas quelque chose, il lui dit ce qu'il faut faire, il a un ton... un ton... je sais pas comment dire... impérieux enfin... il lui dit bien "c'est là qu'il faut chercher, c'est ça qu'il faut trouver", quelque chose comme ça, et quand, et moi ça y est, je suis alertée par le ton de Baptiste parce que c'est quelque chose qu'il n'emploie jamais, je ne l'ai jamais entendu parler avec ce ton là. Et quand il est en train, quand il a fini de dire ça... je peux pas m'empêcher de regarder là sur le cahier de Baptiste à l'envers où il en est dans ce qu'il a écrit pour voir si ça...
... enfin si ça correspond à quelque chose de logique et effectivement dans la phrase que je lis à l'envers, il a écrit un certain nombre de mots ... c'est marrant parce que déjà, c'est marrant ce que je revois c'est des articles, des choses qu'il oubliait régulièrement quand il écrivait quelque chose, il*

mettait... un mot c'était à la fois le mot et l'article et je me revois je revois à l'envers des "l" qui dépassent des lignes du cahier et ça aussi ça m'alerte parce que c'est la première fois que je vois ça, donc je regarde, et je vois, bon un certain nombre de mots dont ces articles et puis le bout, là il n'y a rien d'écrit, il faudrait qu'il y écrive quelque chose et d'après ce que je lis c'est bien le mot qu'il était en train de dire à Alexandre qu'il fallait trouver et où il fallait le trouver, c'était bien le mot qui manquait. C'est un verbe, ça je suis sûre que c'est un verbe. Je ne sais pas pourquoi mais je suis sûre que c'est un verbe... Oui.

Agnès a plusieurs fois exprimé depuis cet entretien à quel point elle avait été étonnée de retrouver aussi précisément ce moment dont elle n'avait aucun souvenir conscient, alors qu'elle avait très souvent eu l'occasion de raconter l'histoire de Baptiste. La mise à jour de ces éléments d'information a été très importante pour elle dans la mesure où elle a eu l'impression d'avoir enfin la preuve que ce qu'elle faisait dans la pratique quotidienne de sa classe correspondait au discours qu'elle tenait en tant que conseillère pédagogique. Comme s'il y avait là une mise en évidence de sa cohérence interne. Jusque là, elle n'était pas sûre qu'il n'y avait pas son discours d'un côté, et sa pratique de l'autre. Les explications qu'elle donnait aux stagiaires sur ce à quoi il convient d'être attentif par rapport à l'apprentissage de la lecture, elle découvre qu'elle les utilise effectivement dans le traitement continu qu'elle fait des informations prélevées sur les élèves portant sur des points comme : le statut du verbe, la juste segmentation de la chaîne parlée, la mise en correspondance de la segmentation de l'oral et de la segmentation de l'écrit, la présence des déterminants à l'écrit. Ce sont des savoirs didactiques précis, étayés par une solide formation théorique et par une longue pratique d'activités scolaires permettant d'évaluer précisément où en est chaque élève dans son apprentissage de la lecture.

Si l'on compare l'entretien avec Agnès et les entretiens ayant permis de mettre en évidence la notion de schèmes d'identification sensorielle, on peut constater un certain nombre de différences.

Comparaison des deux types d'exemples

=====

Baptiste

S.I.S.

Objet de l'explicitation	une prise de décision	conduites de régulation du groupe classe
Informations recueillies	portent sur le CONTENU des prises d'information	portent sur la FORME des prises d'information

Dans le cas de Baptiste , les prises d'information renvoient à une connaissance individualisée de chaque élève (le message indirect, le ton sur lequel Baptiste parle à Alexandre le point où il en est de son rapport à l'écrit), et à des savoirs didactiques précis, étayés par une solide formation théorique et par une longue pratique d'activités scolaires permettant d'évaluer où en sont les élèves.

En ce qui concerne les schèmes d'identification sensorielle, les prises d'information portent sur l'ensemble du groupe classe, et renvoient à des modalités particulières de perceptions visuelles, auditives et/ou kinesthésiques.

Ces différents entretiens d'explicitation m'apportent des éléments de confirmation de certaines de mes propres hypothèses en tant que formatrice : le fait que l'expertise est une aptitude à prendre de l'information sur les élèves, à la traiter immédiatement et à réguler son intervention en fonction de traitements d'autant plus complexes que les situations pédagogiques sont toujours uniques et les élèves toujours différents... Ce qui pourrait bien apporter un fondement à l'idée de l'intérêt d'une formation expérientielle des enseignants à l'observation et à l'analyse des situations pédagogiques*. Ceci représente le point où j'en suis de ma réflexion et permet de préciser mes pistes actuelles de recherche : aller plus loin dans l'explicitation des savoirs d'expertise des enseignants, afin de fournir de nouveaux matériaux à prendre en compte pour la conception des systèmes de formation des maîtres.

* Cette problématique est exposée dans ma thèse de doctorat : Décentration et prise de conscience. Etude de dispositifs d'analyse des situations pédagogiques dans la formation des instituteurs. Paris X-Nanterre. Soutenance en Novembre 1993.

Indications bibliographiques

ARGYRIS C. (1985). *Reasoning, Learning and Action*. San Francisco : Jossey-Bass.

ARGYRIS C. & SCHON D.A. (1974) *Theory in Practice : Increasing Professional Effectiveness*, San Francisco : Jossey-Bass.

ARGYRIS C., PUTNAM R. et McLAIN SMITH D. (1985). *Action Science* . San Francisco : Jossey-Bass.

BOURDIEU P. (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Genève : Droz.

BOURDIEU P. (1980). *Le sens pratique*. Paris : Editions de Minuit.

CALDERHEAD et al. (1987). *Exploring teacher's thinking*. London : Cassel.

FAINGOLD N. (1993). L'entretien de formation. Actes de l'Université d'Automne "*Pratique de terrain et dimension professionnelle de la formation des maîtres*", Fréjus, 24-27 octobre 1992. Les Dossiers I.U.F.M. n° 3, 41-47. Lyon : I.U.F.M. de l'Académie de Lyon.

FAINGOLD Nadine, Explicitation d'une démarche de formation, Entretien avec Agnès Thabuy, I.M.F., in CHARTIER J., DEVINEAU-MALBEC A., FAINGOLD N., FAVE-BONNET M.F., FERRY G., VILLERS D., *Initier aux savoirs de la pratique - Les Maîtres-Formateurs sur leur terrain*, Centre de Recherches Education et Formation, Université Paris X - Nanterre (Diffusion Publidix).

PERRENOUD P. (1983). La pratique pédagogique entre l'improvisation réglée et le bricolage. *Education et Recherche* 2, 198-212.

SCHON D.A. (1983). *The reflective practitioner*. New York : Basic Books.

SCHON D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco : Jossey-Bass.

ST-ARNAUD Y. (1992). *Connaître par l'action*. Presses de l'Université de Montréal.

ST-ARNAUD Y. (1992). Un nouveau discours de la méthode. *Recherche et Formation* n° 11, 9-13.

TARDIF M., LESSARD C., LAHAYE L., Les enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire face aux savoirs. Esquisse d'une problématique du savoir enseignant, *Sociologie et sociétés*, vol. XXIII n°1, printemps 1991, p. 55-69.

TOCHON F. (1989b). A quoi pensent les enseignants quand ils planifient leur cours ? . *Revue Française de Pédagogie* n° 88, 23-33.

TOCHON F. (1989c) Peut-on former les enseignants novices à la réflexion les experts ?, *Recherche et Formation* n°5, 25-38.

VERMERSCH P. (1984). L'observation systématique dans l'étude du fonctionnement cognitif, *Psychologie Française Tome 29, 3/4*, 297-302.

VERMERSCH P. (1978). Analyse de la tâche et fonctionnement cognitif dans la programmation de l'enseignement, *Bulletin de psychologie*, XXXIII-343, 179-187.

VERMERSCH P. (1989). Expliciter l'expérience. *Education Permanente 100-101*, 123-132.

VERMERSCH P. (1990). Questionner l'action : l'entretien d'explicitation. *Psychologie française, numéro spécial "Anatomie de l'entretien"*, 35-3, 227-235.

VERMERSCH P. (1991a). L'entretien d'explicitation, Actes du Colloque National des 6,7 et 8 Juin 1990 "Fonctionnement cognitif et pratiques de remédiation", *Les Cahiers de Beaumont N° 52bis-53*, 63-70.

VERMERSCH P. (1991b). Formation expérientielle et formation organisée, in *La formation expérientielle des adultes*, ouvrage collectif, Paris : La Documentation Française, 271-284.

VERMERSCH P. (1992). *Groupe de Recherche : Explicitation et prise de conscience*, GREX. *Rapport d'activité*, Ministère de la Recherche, Paris : Laboratoire d'ergonomie cognitive et physiologique de l'E.P.H.E.

VERMERSCH P. et FAINGOLD N. (1992), *Intuition et analyse de pratique : le cas Agnès*. GREX. Collection Protocole n°2.

VERMERSCH P. (1993). Pensée privée et représentation dans l'action, in RABARDEL P. WEIL A., DUBOIS D ed., *Représentation pour l'action*, à paraître. Toulouse : Octares.