

CHAPITRE 3

APPRENDRE A SE METTRE "ENTRE PARENTHESES"

: l'exemple de l'AIS.

Agnès THABUY

Résumé

Comment un enseignant spécialisé, chargé, dans le cadre des Réseaux d'Aides Spécialisées aux Elèves en Difficulté (RASED), de l'aide pédagogique à l'élève en difficulté dans ses apprentissages peut-il utiliser les techniques d'aide à l'explicitation? En quoi cette utilisation, ponctuelle ou régulière, légère ou approfondie, lui permet-elle de mieux effectuer son travail? Que signifie, pour cet enseignant spécialisé, la mise en œuvre de ces techniques dans sa relation à l'enfant?

Plusieurs exemples d'entretiens avec des enfants jeunes (six-huit ans) serviront de points d'appui pour proposer des pistes de réponses à ces questions. Pour chaque exemple, l'interaction adulte-enfant sera examinée sous plusieurs aspects, pour ce qu'elle permet de comprendre du fonctionnement de l'élève et des difficultés qu'il rencontre, pour ce qu'elle permet de changer chez l'enfant et les membres de l'équipe éducative qui interagissent avec lui, et pour ce qu'elle nécessite en termes de savoir-faire et de savoir-être, d'attitudes de la part de l'enseignant spécialisé.

Présentation de l'auteur

Agnès Thabuy est actuellement conseillère pédagogique dans le Val d'Oise, sur une circonscription chargée de l'Adaptation et de l'Intégration scolaires (AIS). Ses différents axes de recherche s'articulent autour de la problématique de l'aide cognitive à l'élève en difficulté dans les apprentissages fondamentaux et de la formation des enseignants spécialisés et plus spécifiquement des maîtres E exerçant en Réseaux d'Aides Spécialisées aux Elèves en Difficulté (RASED).

Elle anime depuis plusieurs années des stages d'initiation et de perfectionnement à l'entretien d'explicitation et des groupes d'analyse des pratiques professionnelles avec des enseignants spécialisés exerçant dans différentes structures de l'AIS.

Avant de s'occuper de formation, Agnès Thabuy a été longtemps institutrice en école primaire, principalement en école maternelle.

Dans le cadre des dispositifs d'aides aux élèves en difficulté dans l'acquisition et la maîtrise des apprentissages fondamentaux à l'école primaire, le maître E est chargé du versant pédagogique des aides spécialisées. Sa mission repose sur deux points d'appui:

- le principe de processus: l'idée d'évolutivité est centrale en pédagogie, particulièrement pour un enfant qui a des besoins particuliers à un moment donné de son cursus scolaire. Le maître E se situe du côté de l'aide cognitive. Après une évaluation diagnostique, il met en oeuvre un projet pédagogique individualisé à court terme (deux à trois mois généralement), au bout duquel la prise en charge peut s'arrêter ou se poursuivre avec la mise en place d'un nouveau projet.

- le principe de partage des responsabilités: chaque projet, à l'initial et tout au long de sa mise en oeuvre, doit être explicité dans le cadre d'un partenariat large (enseignants non spécialisés, parents d'élèves, autres membres du RASED, directeur d'école, éventuellement personnels d'une structure de soins ...), dans le but de préciser les termes d'une contractualisation nécessaire et d'articuler ce projet aux autres projets dans lesquels il s'insère (projet de classe, d'école, projet éducatif, projet thérapeutique dans certains cas).

Je me propose, dans ce qui suit, d'explorer comment certains maîtres E, ayant suivi une formation longue sur plusieurs années aux techniques d'aide à l'explicitation, utilisent dans leurs pratiques quotidiennes tout ou partie des outils constituant l'entretien d'explicitation. Comment la maîtrise de ces outils peut-elle aider les maîtres E à mener à bien la tâche qui leur est confiée? En quoi, pour ces enseignants, la mise en oeuvre d'un tel questionnement auprès d'enfants jeunes (cinq à huit ans) est-elle la marque d'un changement d'attitude de l'adulte face à l'enfant, changement par rapport à une attitude "naturelle" d'enseignant à enseigné, changement par rapport à une conception courante de l'aide à un élève en difficulté? Il ne s'agit plus d'apporter, de se mettre à la place de, de faire "plus de la même chose", mais d'être à l'écoute de l'enfant et de ses difficultés d'apprentissage. L'enseignant spécialisé doit apprendre à se mettre "entre parenthèses", comme l'a confié l'un d'entre eux, il doit installer un autre rapport au temps en prenant conscience qu'un objectif visé trop directement n'est jamais atteint, qu'une hypothèse, pour être fondée, nécessite un recueil préalable d'informations auprès de celui qui est le mieux à même de les fournir, et que rien ne remplace, dans ses effets directs et indirects, le poids d'une parole en première personne.

Pour étayer mon propos, je vais faire référence à deux types de situations: des entretiens enfant/maître E, entretiens enregistrés ou reconstitués après coup, et des entretiens maître E/intervieweur dans le cadre d'une analyse des pratiques. Dans chaque type de situations, la personne en position d'accompagnateur a utilisé des techniques de l'entretien d'explicitation, soit pour mieux comprendre le fonctionnement du sujet (enfant ou adulte) à un moment donné, soit pour l'aider à s'auto-informer sur son fonctionnement propre et lui donner ainsi les moyens d'effectuer une prise de conscience, soit enfin pour ces deux raisons à la fois.

Pour chacun des extraits retenus, j'ai organisé mon analyse en fonction de ma perception du but, conscientisé ou non, poursuivi par le maître dans sa pratique professionnelle.

I- INSTALLER UNE AUTRE ATTITUDE DE L'ÉLÈVE FACE À LA RELATION D'AIDE

Lorsque le maître E, pressé par le temps, dans le feu de l'action, questionne trop directement un élève, quand le vieux réflexe du " pourquoi " ou de la demande d'explications resurgit, l'enfant, surtout quand il est en grande difficulté, oppose souvent une attitude de refus face à l'investigation de l'adulte qui est perçue comme une volonté exclusive de souligner l'erreur pour la sanctionner.

Cependant, interrogés sur les effets de leur formation à l'entretien d'explicitation, certains enseignants spécialisés disent avoir pu adapter, voire modifier radicalement leur attitude pour débloquer cette situation. Ce qu'ils mettent en avant, c'est la conviction que tout élève possède des ressources insoupçonnées sur lesquelles il est indispensable de s'appuyer, et l'attention constante qu'ils portent aux messages verbaux et non-verbaux que chaque enfant leur envoie.

Les deux exemples que relate G. me semblent significatifs des effets d'une telle attitude de l'enseignant. La modification du type de questions de l'adulte, associée à un changement de posture, entraîne une modification de l'attitude de l'élève face à la relation d'aide. Le passage du " pourquoi " accusateur, qui renforce le regard sur l'erreur, au " comment " dynamisant, redonne l'initiative à l'enfant.

Mathieu et Amélie, ainsi que les autres élèves de leur groupe de soutien, sont mis en situation d'exécuter une tâche d'association de dessins d'objets avec la consigne suivante: " Tu mets ensemble les objets dont les noms riment ".

Mathieu est décrit par G. " comme un gamin qui a un énorme manque de confiance en lui, qui regarde toujours sur ses copains pour faire une tâche. Dès qu'il sent qu'il a fait une erreur, il cache tout, il mélange tout ". Face à la tâche qui lui est proposée, il commence par mettre des étiquettes un peu partout sur la table, puis il associe quelques objets, dont un vase et une table. Dans un premier temps, G. pointe l'erreur et questionne trop directement :

G: J'ai dû lui demander pourquoi il les avait mis ensemble, et alors, il cache avec ses mains comme ça (*geste*) et il en met partout, parce qu'il se précipite, et après je lui dis : " attends, attends, Mathieu, tu as une raison, là, tu n'as pas fait n'importe quoi, tu vas peut-être pouvoir m'expliquer comment tu as fait là ". Et puis, j'ai dû repartir sur le comment... Alors, je suis revenue, j'ai changé de place, je suis venue derrière lui, et je lui ai dit: " on va voir comment tu as fait là. Comment tu as fait quand tu as vu les deux étiquettes? " Il m'a répondu: " ben je me suis dit que le vase, ça va sur la table "... C'était logique. Et là, il m'a répondu, alors que sinon, il allait tout ranger, parce qu'il savait bien que ça n'allait pas, du moins que ça ne m'allait pas à moi... En fait, quand j'ai posé la question en pourquoi, j'étais en face à face, et devant sa réaction, j'ai senti qu'il fallait autre chose, donc je me suis mise derrière lui, et changer de place et poser ma question en comment, c'était lui signifier autre chose et il a répondu... J'étais derrière lui, un peu sur le côté, un peu penchée, sans trop le

toucher. Il avait mis d'autres choses qui allaient bien, baleine avec laine, mais il a vu que mes yeux se portaient sur vase-table, et là, il a su qu'il s'était trompé.

Alors après, quand il m'a dit comment il avait associé table et vase, je lui ai demandé quelle était la consigne, il l'a redonnée, il s'est rendu compte de ce qui n'allait pas et à partir de ce moment-là, il a accepté de travailler, il n'a plus du tout pensé à ranger ses affaires. Il a manifestement ressenti le pourquoi et mon regard fixé sur ses étiquettes comme une agression et en fait, le changement de position et de question, ça lui a permis de repartir autrement.

Dans le cas d'Amélie, G. montre dans un premier temps la même précipitation, qu'elle rectifie de la même manière après avoir intégré les informations qu'elle prend sur l'attitude de l'élève.

G: Elle avait mis ensemble une image qui pour moi était un fauteuil avec une autre qui représentait un banc. De loin, j'ai vu ce qu'elle avait fait et elle s'est retournée, je suis venue vers elle, et j'ai obtenu la même chose. Quand je lui ai posé la question " pourquoi tu as fait ça? ", elle a caché. Alors, je lui ai dit " attends, attends, moi, je voudrais comprendre comment tu as fait "; alors, elle s'est détendue, elle a répondu " j'ai mis le divan avec le banc ". Evidemment, je ne pouvais pas comprendre son association. Mais ce qui me paraît le plus important, c'est le changement d'attitude de la gamine à partir du moment où je change mon questionnement. C'est la seule façon qu'elle puisse s'expliquer et ne pas rester bloquée dans son erreur. Je suis venue sur le côté de la table, à angle droit, et je me suis accroupie pour être à son niveau à elle.

I: Tu retrouves ce moment-là, quand tu lui poses la question, qu'est-ce qui s'est passé pour toi?

G: Jusqu'à présent, c'était moi qu'elle regardait, elle attendait mon approbation, c'est bon, tu as fini, tu as tout bon, quelque chose comme ça, donc c'était mon regard qu'elle cherchait, je l'ai senti avant d'arriver, et là, elle m'a quittée pour revenir à sa tâche, son regard se décroche de moi, elle revient sur son travail, elle cherche comment elle avait fait, ça l'a remise dedans, comme Mathieu dans la même situation.

L'adulte, dans les deux exemples rapportés, poursuit deux buts, dont l'un vient s'emboîter dans l'autre. Il ne s'agit plus seulement de comprendre le fonctionnement de l'enfant, même si cette compréhension reste un objectif majeur, mais il s'agit aussi de lever un blocage et de s'adapter à son attitude pour la modifier. La relation d'aide n'est plus un simple étayage cognitif de l'élève, c'est d'abord lui donner les moyens de se percevoir comme sujet, c'est l'aider à construire une autonomie qui fonctionne à partir de la reconnaissance et de la mobilisation de sa pensée privée.

Le changement de posture du maître E peut enfin signifier à l'enfant l'autorisation d'aller plus loin, de livrer ce qu'il a envie de livrer à un adulte qui est à l'écoute de ses préoccupations.

François, élève non lecteur de CE1, est invité lors d'un entretien à décrire les moments où, dans sa famille, il fréquente les différents types d'écrits. Construire un projet de lecteur avec l'enfant passe aussi par la prise en compte de ses habitudes familiales. Il me semble important de noter au passage que le maître E, qui prend François en charge, a transformé la question fermée prescrite dans l'outil d'évaluation utilisé à cette fin (est-ce que chez toi on te raconte des histoires?) par une question ouverte (est-ce que tu peux me parler d'un moment où, chez toi, on t'a raconté une histoire?) qui invite à la description d'une action supposée exister, et donc qui supprime un jugement de valeur implicite contenu dans la première formulation et souvent perçu par les élèves.

François manifeste une certaine agitation, tout en disant: " oh, les histoires, c'est rare, parfois, c'est papa, parfois c'est maman, quand j'étais petit je préférais et maintenant, j'aime plus beaucoup ". L'adulte hésite sur le sens à donner à cette agitation: l'élève veut-il arrêter, veut-il aller plus loin? L'entretien d'explicitation que j'ai mené avec le maître E a permis d'élucider son intervention pour le moins peu classique.

I: Je te propose de retrouver le moment où tu le questionnes... par rapport à cette histoire d'histoire...

A: Ouais, le début, je sais pas, le gamin se recule; il se met en arrière (*A. fait le geste*), et puis il regarde par la fenêtre, et puis le moment où il me dit en fait qu'il se sent piégé..

I: Attends, arrête-toi au moment où il est en arrière, là.. tu repères qu'il est en arrière, il a le regard qui s'en va vers la fenêtre..

A: oui, parce qu'à chaque fois, je me dis qu'il a envie de s'en aller.

I: D'accord, donc à chaque fois, tu te le dis et qu'est-ce que tu fais à ce moment-là?

A: J'ai dû aussi, là j'ai hésité, en me disant: il doit en avoir assez de mon entretien et je ne savais pas trop si j'allais pousser un petit peu, et puis il me faisait un peu sourire, je me retenais certainement de rigoler en me disant il a encore envie de partir, et puis quand même, j'avais envie d'en savoir plus et je pense que j'ai dit quelque chose comme: " bon, mais comment ça se fait que quand tu étais petit, tu aimais bien et puis que maintenant tu n'aimes plus "... Et là il s'est agité encore plus, parce que effectivement...

A change de posture et se penche en avant.

I: Et quand tu dis ça, tu t'approches de lui?

A: Oui, oui, je change la position, j'ai dû faire ça et puis je me disais ça ne me donne rien du tout, et puis le fait qu'il ait envie de s'en aller, je me disais, ça y est, il ne se passe rien, tu rates le truc, quoi, et puis je me dis bon, tant pis, j'insiste, oh oui et puis, il entendait les gamins sortir, c'était 11h30, et vraiment, j'hésitais à continuer et à remettre à plus tard, et puis je me suis dit allez, il doit bien y avoir encore deux ou trois minutes, j'avance quoi, et là je me suis

avancée, et puis lui-aussi, il ne s'est pas avancé sur sa chaise, il s'est avancé comme ça, comme moi et de nouveau, il s'agite.

I: Et quand tu dis il s'agite, c'est quoi?

A: Il se met à parler très vite, et puis c'est, il me le balance presque dans les dents, tu vois, " ben oui, je ne suis plus habitué, et puis j'ai pas envie, et puis, moi d'abord, je dois le dire quand je connais les mots maintenant "... Alors, c'est plus des histoires, évidemment, il n'a plus d'histoire à écouter puisqu'il faut qu'il lise les mots qu'il connaît dans le livre.

En dépit de son hésitation et de sa crainte de ne pas bien interpréter et de brusquer l'enfant, l'adulte suit son envie d'avancer, d'aller plus loin dans le questionnement et modifie sa posture: il se désaccorde de l'élève, s'avance effectivement vers lui, lequel se réaccorde en s'avançant à son tour; simultanément, il donne des informations précises sur la façon dont cela se passe pour lui quand ses parents lui lisent des histoires, informations qui peuvent débloquent une situation complexe entre parents et enfants au sujet de l'apprentissage de la lecture.

Avec l'accord de François, la restitution à ses parents du contenu de l'entretien a permis de redéfinir, au sein de la famille, un statut moins scolaire du livre et de différencier les temps et les fonctions de l'écrit: à certains moments, l'enfant est mis en situation de retrouver, dans des textes réservés à cet effet, les mots appris en classe; à d'autres moments, il est auditeur d'histoires qui lui sont lues simplement pour son plaisir.

Cette flexibilité de l'enseignant spécialisé, cette attention permanente aux signaux qu'émet l'enfant et cette capacité à les intégrer presque instantanément pour répondre au besoin premier de l'élève ou pour lui signifier qu'il peut s'autoriser à risquer un pas de plus, apparaissent comme les bénéfices majeurs d'une formation expérientielle à l'entretien d'explicitation.

II- DENOUER DES SITUATIONS CONFLICTUELLES

La difficulté scolaire d'un élève peut être le symptôme ou la résultante d'une situation conflictuelle tripartite entre l'élève, la famille et l'école. Qu'elle en soit l'origine ou l'aboutissement, il y a de toute manière nécessité de dénouer un conflit sous-tendu par des enjeux dépassant largement le simple apprentissage de la lecture. Le maître E peut être un acteur déterminant dans ce dénouement, quand il tente de réengager autrement le dialogue entre les protagonistes, en s'appuyant sur des éléments positifs recueillis dans les verbalisations de l'enfant ou de l'adulte à partir de l'évocation d'exemples précis. Le dialogue quitte alors le niveau des positions, du rapport de force entre la famille et l'école, pour s'instituer au niveau d'objectifs communs, de la compréhension du fonctionnement de l'élève, de sa réussite scolaire et de la nécessaire contribution de chacun.

Anaïs est une élève en difficulté de CE1. En classe, elle ne montre aucune de ses compétences d'apprenante-lectrice, compétences repérées par ailleurs par G., le maître E, lors d'un entretien évaluatif.

Mme X, la maman d'Anaïs, se montre très agressive dans ses rapports avec l'école, et tout particulièrement avec l'institutrice. Elle a demandé que sa fille change de classe, persuadée que la maîtresse ne s'en occupait pas. L'enfant alimente le conflit en se plaignant de n'être jamais interrogée, alors qu'elle réclame souvent la parole. L'institutrice se sent très dévalorisée en tant que professionnelle par l'échec d'Anaïs et par l'attitude de Mme X.

En situation duelle, G. propose à Anaïs, pour illustrer la question large: " comment tu fais pour apprendre à lire? " (question à laquelle Anaïs a répondu de la manière suivante: " je lis syllabe par syllabe comme ma maman elle me dit, parce qu'avant, je savais pas lire, et comme ma maman m'a appris maintenant, j'arrive à mieux lire ") de choisir un moment où, dans sa classe, elle a été en situation de lecture.

G: En fait, je centre sur un moment spécifié, et Anaïs a choisi un moment de lecture avec sa mère. Elle m'a très précisément décrit comment elle avait lu le mot "Sibelle" dans un livre: " tu vois, j'ai dit S et I, ça fait si, B et elle, ça fait belle ". J'ai noté avec l'enfant que pour elle, choisir un moment où elle avait lu quelque chose en classe l'amenait à me décrire un moment de lecture avec sa mère. Je lui ai lu ce que j'avais écrit de sa démarche et de la conclusion que j'en tirais: lire, c'est lire avec maman, apprendre, c'est être avec maman. Elle a été d'accord avec moi, et d'accord avec le fait que je lise à sa mère ce que j'avais écrit.

Quand j'ai eu l'entretien avec sa mère, celle-ci est arrivée très remontée contre l'école pour une histoire de cagoule disparue. J'ai dit à la mère, quand elle s'est calmée: " je vais vous lire ce qu'Anaïs m'a dit ". Alors là, ça a été décisif, le fait que je lui lise exactement ce que sa fille avait dit, j'ai vu un sourire sur son visage, et elle m'a dit: " vous voyez qu'elle fait des progrès avec moi! ". Le fait que j'aie pu lui parler d'un exemple précis donné par sa fille renvoie au fait que c'est vrai, que je ne peux pas l'inventer, c'est authentique, et ça prouve qu'à l'école, on écoute sa fille, on prend réellement en compte ce qu'elle dit et ce qu'elle pense. A partir de là, j'ai pu discuter calmement avec elle, lui faire admettre qu'elle ne pouvait pas remplacer à elle seule six heures de classe tous les jours. En plus, elle était reconnue dans les efforts qu'elle avait faits depuis le début de l'année pour aider sa fille. On a pu réfléchir ensemble sur comment collaborer avec l'école, et comment convaincre sa fille de montrer en classe ce qu'elle sait faire.

Parallèlement, G. rencontre l'institutrice de la classe.

G: J'ai essayé de dégager un petit peu la maîtresse de ce conflit-là, à un moment donné, elle était effondrée, parce que la mère demandait à ce que la gamine change de classe. Je l'ai rencontrée dans le couloir... et elle m'a expliqué l'entretien avec la maman, visiblement, elle s'était pris toute la souffrance de la mère quoi... elle avait les larmes aux yeux, parce que pour elle, c'était comme si elle avait été giflée. Je l'ai aidée à me décrire ce qui s'était passé, même si c'était dur, parce que je sentais qu'on ne pourrait pas aller plus

loin tant qu'elle n'aurait pas vidé son sac. Elle m'a décrit les changements de situation, à un moment donné, la mère qui dit à sa fille: " hein que tu m'as dit que la maîtresse, elle te faisait peur, dis-lui à la maîtresse! ". Elle me dit: " tu te rends compte, Anaïs est venue devant moi pour me dire ça! ". Donc la gamine a changé de place, s'est plantée devant la maîtresse pour lui dire: " maîtresse, tu me fais peur! ". Et bon, elle a décrit tout ça, son émotion, et après on a pu parler autrement. J'ai attendu qu'elle soit calmée pour lui demander: " et en classe, avec Anaïs, comment c'est jusque là? ". Visiblement, c'était pas évident parce que c'est une élève en difficulté, mais au niveau relationnel, ça ne se passait pas si mal que ça.

I: Comment tu as réussi à lui faire prendre conscience que finalement, avec Anaïs, ça ne se passait pas si mal que ça? Je te propose de retourner au moment où tu lui demandes comment c'est avec Anaïs.

G: Elle me décrit des choses positives, elle me dit qu'Anaïs vient la voir, elle me décrit une petite gamine sympathique, en fait, avec qui dans la classe ça se passe bien et qui vient demander de l'aide. Je lui ai demandé si elle avait un exemple d'un moment où Anaïs lui a demandé de l'aide, et elle me parle d'un moment en classe, le matin, Anaïs est venue la voir au bureau pour lui dire qu'elle n'avait pas compris, et là, la maîtresse, elle aime bien le fait qu'Anaïs lui ait demandé de l'aide. Et puis après, elle me parle d'un moment où Anaïs levait le doigt en classe et là, j'ai compris le quiproquo, parce que comme Anaïs répond tout le temps à côté, la maîtresse évite de l'interroger, là elle me dit: " je ne veux pas qu'elle dise des âneries devant trente gamins ". Mais le fait qu'Anaïs lève le doigt, ça lui plaît bien, elle retrouve son rôle d'institutrice. Nous sommes reparties de son rôle d'institutrice, sur la nécessité d'interroger peut-être Anaïs de temps en temps en l'aidant à donner une réponse qui ne la ridiculise pas devant les autres, et j'ai même pu lui dire que quand la mère reproche à l'institutrice de ne jamais interroger sa fille, elle n'a peut-être pas complètement tort. On a trouvé un accord par rapport à ça. Je pense que maintenant, ça devrait bouger, que la situation devrait pouvoir évoluer.

Dans cette situation complexe où la réussite scolaire d'Anaïs semble compromise, le maître E joue le rôle d'interface qui lui est dévolu par sa mission. La simple utilisation de deux des techniques d'aide à l'explicitation, la centration sur un moment spécifié et le questionnement en comment, permet, avec l'enfant et avec l'institutrice, la description d'exemples précis. Dans le premier cas, la restitution de la parole de l'enfant à sa mère provoque un changement dans la perception que celle-ci a du statut de sa fille à l'école; dans le second cas, c'est l'institutrice qui s'auto-informe sur les aspects positifs de sa relation à l'enfant, ce qui l'aide à se réassurer en tant que professionnelle. On peut noter au passage la capacité de l'enseignante spécialisée à accueillir l'émotion de l'institutrice: l'entendre, la reconnaître, sans pour autant la relancer et encore moins la travailler (ce qui serait orienter vers un travail personnel de type psychothérapeutique), est un passage obligé vers l'étape ultérieure.

III- COMPRENDRE LE FONCTIONNEMENT SPECIFIQUE D'UN ELEVE

Mettre en place une remédiation appropriée suppose, dans un premier temps, un recueil précis d'informations portant sur le fonctionnement cognitif de l'enfant dans le but de mettre à jour des logiques propres qui font obstacle à l'apprentissage. Ces logiques de compréhension et d'interprétation, qui ne font pas seulement référence à la façon dont l'enfant apprend mais à d'autres éléments du contexte ou de son histoire particulière, ne peuvent être déduites de la connaissance de la didactique des disciplines ou de la connaissance de la psychologie de l'enfant en général ou encore d'une connaissance de modèles d'apprentissage. Elles sont la propriété du sujet et l'entretien d'explicitation permet d'y accéder.

1.1- Samba

Le recueil d'informations peut être effectué à la suite du signalement d'un élève, signalement opéré par l'enseignant de la classe, en raison de difficultés répétées dans un domaine déterminé. C'est le cas de Samba, élève de CE2, originaire du Mali. Son institutrice ayant constaté des perturbations dans l'acquisition de la numération entre 69 et 100, J., le maître E qui prend Samba en charge, doit, dans un premier temps, identifier la nature exacte du dysfonctionnement pour pouvoir poser les premières pierres du projet pédagogique individualisé.

En situation duelle, J. propose à Samba une dictée de plusieurs nombres, dont 98 et 88, que l'élève, après réflexion, écrit tous deux de la même façon: 88. J. entreprend alors de mettre à jour les procédures employées par Samba dans cette tâche.

Dans un premier temps, J. fait expliciter l'écriture de 98:

5.J: Voilà. Eh bien écoute on va parler de ce quatre-vingt-dix-huit, hein. Essaie de revoir précisément le moment où tu as écrit sur ta feuille quatre-vingt-dix-huit... ou alors le moment où moi je l'ai dit. Est-ce que tu te souviens quand je l'ai dit? Quand j'ai dit quatre-vingt-dix-huit, qu'est-ce qui s'est passé pour toi dans ta tête à ce moment-là?

6.S: Ben, j'ai réfléchi. Quatre-vingts, c'était 8, et dix-huit, j'enlève le 1 et je mets le 8.

7.J: Bon, alors tu as réfléchi, tu me dis quatre-vingts, c'était 8 et ensuite?

8.S: Heu, après c'était quatre-vingt... dix-huit, dix-huit j'enlève le 1 et je mets le 8.

9.J: Tu as enlevé 1 et tu as mis 8...

10.S: Oui.

11.J: Est-ce que tu peux m'expliquer plus précisément comment ça s'est passé quand tu as enlevé 1. Tu as enlevé 1...

12.S: J'ai dit, je pouvais pas faire quatre-vingt-dix-huit comme ça en mettant le 1 parce que si je mets le 1, ça fait, heu, ça fait pas quatre-vingt-dix-huit.

13.J: Donc, tu as enlevé le 1, si tu avais mis le 1, si je comprends bien, un 1 et un 8.. ça ne pouvait pas faire quatre-vingt-dix-huit.

14.S: Non.

15.J: Tu sais ce que ça pouvait faire, un 1 et un 8 par exemple?

16.S: Non.

17.J: Non... Bon, alors donc ça faisait pas quatre-vingt-dix-huit, tu savais que ça ne faisait pas quatre-vingt-dix-huit... et comment tu savais faire quatre-vingt-dix-huit à ce moment-là?

18.S: Parce que j'ai fait, j'ai fait quatre-vingts, quatre-vingts c'est 8-0. Après, j'ai mis 8, j'ai réfléchi, j'ai mis, j'ai dit dans ma tête, je mets 8 et j'enlève ... je mets 8 et j'enlève 0.

19.J: Oui.

20.S: Et c'est ça qui fait quatre-vingt-dix-huit.

21.J: Quatre-vingt-dix-huit, ça fait quatre-vingt-dix-huit. Donc tu mets le 8, ça fait quatre-vingts et ensuite tu mets un autre 8 et ça fait quatre-vingt-dix-huit. Et qu'est-ce que tu vois à ce moment-là sur ta feuille?

22.S: Quatre-vingt... 8-8.

23.J: Tu vois 8-8.

Dans un deuxième temps, J. guide Samba vers la mise en mots des actions mentales qui ont présidé à l'écriture de 88:

43.J: Et pour quatre-vingt-huit, qu'est-ce que tu t'es dit dans ta tête, pour le deuxième?

44.S: Quatre-vingt-huit... J'ai cru que c'était pareil et j'ai écrit 8-8.

45.J: Tu as écrit 8-8. Pour quatre-vingt-huit... Et comment tu as fait pour trouver ça?

46.S: J'ai dit que j'pouvais pas mettre le 2 sinon ça va pas faire quatre-vingt-huit...

47.J: Tu pouvais pas mettre le 2.. le 2 de quoi?

48.S: Le 2 de quatre-vingts... quatre-vingts.

49.J: le 2 de quatre-vingts. Est-ce que tu peux me dire précisément où tu le voyais ce 2 de quatre-vingts, où est-ce que tu aurais pu le mettre?

50.S: J'pouvais pas le mettre.

51.J: Tu pouvais pas le mettre...

52.S: Sinon ça va pas faire quatre-vingt-huit.

53.J: Ca ferait pas quatre-vingt-huit. Donc toi, tu as mis quoi, tu as mis un 8 et ça fait quoi?

54.S: J'ai mis 8-8. 8, et ça fait quatre-vingts... quatre-vingt... huit.

En fin d'entretien, Samba apporte les précisions suivantes:

76.S: Bah, quatre-vingt-dix-huit, il a, il a ... euh, si j'écris quatre-vingt-dix-huit, si je mets le 1, ça fera pas quatre-vingt-dix-huit... Ils sont pas pareils... le quatre-vingt-dix de quatre-vingt-dix-huit, il y a 1. Et quatre-vingt-t-huit, quatre-vingt-huit, y a un 2.

77.J: Quatre-vingt-huit, y a un 2. Et où est-ce qu'il est ce 2? Tu me parles d'un 2... Est-ce que tu peux m'expliquer mieux où tu vois ce 2, précisément?

78.S: Bah, c'est comme si j'écrivais heu, heu, vingt-huit.

79.J: C'est comme si tu écrivais vingt-huit... Ah! mais je comprends!

80.S: C'est pour ça que j'ai enlevé les 2, sinon je peux pas faire quatre-vingt-huit.

81.J: Alors là, tu enlèves les 2. Et pour quatre-vingt-dix-huit, tu enlèves le 1 de dix-huit...

Samba n'a pas établi toutes les passerelles indispensables entre numération orale et numération écrite. Il écrit les nombres comme il les entend, du moins dans la tranche particulièrement complexe de notre numération comprise entre 69 et 99. Il traite en deux parties les nombres qui lui sont dictés: quatre-vingts comme 80, ou parfois même comme 4-20, comme il semble le signifier en 48; dix-huit et vingt-huit comme 18 et 28. Puis Samba, parce qu'il sait que dans cette tranche numérique, les nombres ne comportent que deux chiffres (12-46-50-52-80), enlève ce qu'il juge être en trop, le 0 de 80, le 1 de 18 et le 2 de 28. Il resterait à comprendre quelle est la logique qui préside à la suppression d'un chiffre plutôt que d'un autre (il retire les chiffres du milieu et non ceux des extrémités, ce qui semble signifier qu'il ne leur attribue pas le même statut). On notera au passage le double traitement de vingt dans quatre-vingt-huit, vingt avec quatre-vingts et vingt avec vingt-huit.

Dans ce cas, la seule analyse des traces peut conduire à une interprétation erronée de la démarche de Samba: 88, correctement écrit, est pourtant le fruit d'un raisonnement qui lui est particulier.

Dans cet exemple, l'entretien a été programmé au préalable et le choix de la situation d'elle a été sous-tendu par la nécessité d'une exploration la plus poussée possible au regard de la difficulté à identifier l'obstacle. J. explore successivement les deux étapes de la tâche avec,

comme fil directeur, le déroulement chronologique des actions et elle fixe le temps zéro au moment où elle dicte le premier nombre. Elle questionne d'une manière souvent très directe et ne cherche pas une description fine des actions mentales de Samba; toutefois, celui-ci perçoit rapidement la nature de la tâche et la communication est bien établie; Samba apporte immédiatement des informations importantes sur sa démarche, même si ses réponses déstabilisent J., qui ne la comprend pas dans un premier temps. La simple reprise presque systématique des formulations de l'élève, qui semble remplir la fonction de point d'appui pour J., agit comme un accompagnement qui se révèle au bout du compte suffisamment efficace pour que la logique de cet élève qui entend si bien les nombres soit mise à jour.

1.2- Thomas

Toujours en amont de l'élaboration du projet pédagogique individualisé, le recueil d'informations peut aussi être systématique, quand il se rapporte à des outils utilisés selon une démarche d'évaluation dont le cadre est préétabli. Mais la mise en place d'un questionnaire particulier en cours de passation peut contredire des résultats recueillis préalablement. C'est ce que G. explique à propos d'un élève de CE1, Thomas. L'un des premiers items de l'évaluation utilisée par G. consiste à proposer à l'élève des mots phonétiquement simples à lire. Thomas, face au mot Rafi (personnage d'un livre de lecture), produit l'énoncé " Rafa ", erreur que G. interprète dans un premier temps comme une confusion de sons. Lorsque, la séance suivante, G. continue ses investigations, elle centre son questionnaire sur un moment spécifié:

G: Pour dépasser les généralités, je lui ai demandé, comme je fais avec tous les élèves que j'ai à évaluer, de penser à un moment où il a eu à lire une histoire dans sa classe, et je lui ai demandé: " Comment tu as fait à ce moment-là? "; il a pensé à ce qu'il a fait le matin avec sa maîtresse et il a dit: " J'ai essayé un petit peu de lire et j'ai fait deux lettres et j'ai fait une lettre "; " Ah bon, mais tu as fait comment? je ne comprends pas très bien "; " Ben, un j et un o, ça fait jo, et un e et un r, ça fait re ". En même temps qu'il parlait, il faisait le geste de prendre deux éléments et deux seulement, et de les combiner ensemble pour faire une syllabe (ce qu'il appelle faire une lettre) et son geste était orienté dans l'espace selon le sens de sa lecture, une fois vers la droite, une fois vers la gauche. J'ai questionné pour avoir plus de précisions sur le mot qu'il avait à lire dans sa classe; il est apparu qu'en fait, c'était le mot jouer, il retrouvait bien toutes les lettres, mais il ne s'occupait pas du u. Son geste et ce qu'il disait montraient bien qu'il ne cherchait à combiner que deux lettres ensemble, une consonne et une voyelle, d'où le problème pour les phonèmes composés de plusieurs lettres dont il ne prenait que la première; puis il cherchait la consonne suivante qu'il combinait avec la voyelle précédente et non suivante; j'ai bien compris qu'il lisait alternativement de gauche à droite puis de droite à gauche, en omettant les lettres qui ne rentraient pas dans sa logique. A ce moment-là, j'ai compris ce qu'il faisait pour lire Rafi: il prenait d'abord r et a qu'il combinait en ra, puis il se focalisait sur la consonne suivante f, mais il repartait dans l'autre sens et il la combinait avec le a qu'il utilisait en fait deux fois. A la fin de la séance, j'ai dit à Thomas: " je vais essayer de t'expliquer ce que j'ai compris et tu vas me dire si c'est ça ou pas ". Il a été tout à fait d'accord avec moi.

Dans cet exemple, l'utilisation systématique et délibérée de deux techniques d'aide à l'explicitation (questionnement en " comment? " et utilisation d'un exemple précis choisi par l'enfant) vient infirmer ce que l'observation a conduit à repérer comme obstacle à l'apprentissage de la lecture pour Thomas. Au cours de l'entretien, G. porte son attention sur un geste signifiant de l'élève, geste qu'elle ne reprend pas mais sur le sens duquel elle émet une hypothèse en lien avec le contenu du discours de l'enfant. Le risque d'une interprétation erronée est annulé par le feed-back que G. renvoie à Thomas, la mise en mots de sa démarche. L'originalité de celle-ci ne peut qu'inviter à observer la plus grande prudence concernant l'utilisation d'outils d'évaluation construits au préalable: aussi performants soient-ils, ils ne peuvent rendre compte de procédures répondant à des logiques propres et, comme dans l'exemple qui précède et dans les deux qui vont suivre, seul l'enfant peut livrer la clé de son fonctionnement, à condition que l'on mette en place un questionnement approprié.

Quelque temps plus tard, lors de l'entretien qu'elle mène avec le père de Thomas, G. entreprend de lui retracer, à partir des notes qu'elle a prises, la démarche que l'enfant met en oeuvre pour lire. Elle reprend, à travers l'exemple des mots "jouer" et "Rafi", les expressions et le geste utilisés par celui-ci ainsi que l'interprétation, confirmée par lui, qu'elle en a tirée (focalisation sur les consonnes, formation exclusive de syllabes de deux lettres et alternance gauche/droite puis droite/gauche de la combinatoire).

G: J'explique ça au papa, qui a l'air de prendre ça en charge et je l'ai senti intéressé; il cherchait à se servir des informations que je lui donnais.

I: Au moment où tu sens que le père s'intéresse, tu repères ça comment?

G: Le père a un ordinateur et il essaie de composer des exercices pour son fils, et je pense qu'en même temps que je lui racontais ça, il essayait de cogiter comment il pouvait faire pour l'aider avec son ordinateur...

I: Tu retrouves le moment où tu as cette impression?

G: Ah, je l'ai senti, le père, mais accroché!... Il était dans mon regard, mais en même temps, il était devant son écran, il me regardait, mais ce n'est pas moi qu'il voyait, je suis sûre qu'il voyait son ordinateur avec ce qu'il pouvait en faire... A un moment donné, il m'a fait rire, il m'a demandé s'il pouvait prendre des notes et on a presque convenu d'un programme. C'est la première fois qu'un papa prend des notes comme ça, généralement, les parents retiennent les points plus globaux, alors que là, c'était beaucoup plus précis, il m'a expliqué ce qu'il comptait mettre en place avec son fils pour qu'il dépasse ses difficultés. Deux jours après, Thomas est arrivé, on devait taper sur ordinateur les histoires inventées par les élèves du groupe, il a tapé son texte et il m'a dit: " je sais écrire les mots, j'ai pas besoin de ton modèle ". Il me l'a dit d'emblée. Je suis sûre que le papa est intervenu, car Thomas a fait allusion à l'ordinateur de la maison qui peut taper les "ç" en majuscules alors que celui de l'école ne peut pas. Il a changé d'attitude, de fonctionnement par rapport à ses problèmes d'alternance du sens de lecture, même si ça ne marche pas encore à chaque fois; il a changé dès que ses parents ont pris les choses en charge.

1.3- Ludovic

C'est aussi dans le cadre d'une évaluation outillée menée en amont du projet pédagogique individualisé que la démarche que Ludovic met en oeuvre pour lire dans sa classe a pu être mise à jour, avec tout ce qu'elle comporte de complexité et d'inefficacité.

Ludovic est en CP. Après que son institutrice l'ait signalé au début du second trimestre, G. mène avec lui un premier entretien, au cours duquel Ludovic identifie sa difficulté pour apprendre à lire comme une impossibilité pour lui de mémoriser les mots. Au cours de la seconde entrevue qui se déroule dans le local du maître E, G. entreprend d'explorer la façon dont procède Ludovic.

Après avoir répondu à la question large prescrite par l'outil d'évaluation utilisé (" comment tu fais pour apprendre à lire? ") par une formule généralisante qui se révélera, au bout du compte, être le point clé de sa difficulté (" je cherche les syllabes "), Ludovic évoque une situation où, en classe, l'institutrice a demandé à l'ensemble des élèves de lire/relire à haute voix deux pages en vis-à-vis du manuel de lecture. La page de gauche est constituée d'un dessin (représentant un petit garçon, Roger, qui joue dans sa chambre sous le regard réprobateur de sa maman qui lui reproche son désordre) suivi d'un texte qui le paraphrase. Sur la page de droite, sous un dessin représentant Roger jouant avec son mécano, six phrases numérotées ont été reconstituées: certaines (comme la phrase n°1 " Roger joue dans sa chambre avec son mécano " que Ludovic va évoquer dans l'entretien) sont recombinaisons à partir des seuls mots de la page de gauche; d'autres incluent des mots des leçons précédentes; la phrase n°5 (" l'auto va très vite "), que Ludovic évoque aussi dans l'entretien, comporte des mots de la page de gauche (auto, va), un mot vu précédemment (vite) et un mot inconnu de l'enfant (très).

G. ne possède pas le support qui se trouve dans la classe de l'élève. Elle va pourtant, en s'appuyant exclusivement sur ce que dit Ludovic, en le suivant pas à pas, lui permettre de mettre en mots sa démarche et, par là-même, recueillir des informations indispensables à l'élaboration d'une remédiation appropriée.

Dans un premier temps, G. aide Ludovic à se centrer sur un moment spécifié et donc à préciser des éléments généraux du contexte de la situation:

3. **G: est-ce que tu pourrais heu choisir le dernier moment dans la classe où tu avais quelque chose à lire... c'était quand?...**
4. L: c'était hier, on avait plein de trucs à lire.
5. **G: ah, c'était hier, tu avais...**
6. L: j'ai lu une phrase, c'est que, sans le camarade le dit, j'l'ai lue heu, d'un coup.
7. **G: d'un coup.**
8. L: j'ai dit " Roger joue dans sa chambre avec son mécano ".
9. **G: d'accord, est-ce que tu peux heu... te remettre dans le moment où la maîtresse a demandé de prendre le livre, est-ce qu'elle l'a demandé de prendre le livre? comment ça s'est passé, elle l'a peut-être pas demandé...**
10. L: si, elle l'a dit de prendre note livre de lecture, pour que on lit et les phrases que l'on à lire comme devoirs et à copier.
11. **G: d'accord, c'est bien le moment de lecture dans la journée, ça, hein?**
12. L: oui.
13. **G: oui, c'était, quand c'était?**
14. L: hier.

15. G: et hier quand dans la journée?

16. L: heu le matin.

17. G: le matin.

De 18 à 56, Ludovic retrouve, par le questionnement qui vise à le placer en position de parole incarnée, des éléments précis de l'image et du texte de la page de gauche. Puis G. centre ses questions sur les procédures qu'il emploie pour lire (en fait, retenir) des éléments de ce texte:

57. G: et puis, comment tu t'y prends?... tu te dis quelque chose à ce moment-là?... dans ta tête, tu te parles?... non ? non, tu te parles pas.

58. L: après "il y a", c'est les mots que j'arrive pas, " sur le sol " après...

59. G: "il y a", tu as su le lire... "sur le sol" aussi.

60. L: oui.

61. G: et comment t'as fait pour le lire ?

62. L: au début, j'voyais que ça commençait vers (?), ça recommençait vers les autres.

63. G: attends, attends, ça commençait vers...

64. L: vers Mehdi.

65. G: Mehdi, comment ça, ça commençait vers Mehdi?

66. L: Mehdi, c'est un camarade de la classe, c'est lui qu'a commencé à lire, après ça faisait le tour, alors j'ai retenu le mot "il y a", et pis "dans la chambre de Yves, de Roger", après c'est "sur le sol", j'ai retenu.

67. G: oui, alors tu retiens ce qu'ont dit les autres... (signe de tête OK) d'accord...

Le rôle joué par les camarades de la classe apparaît dès cet échange. G. va ensuite explorer le moment où Ludovic a cherché la phrase recombinaison de la page de droite. Pour une plus juste compréhension des propos de Ludovic, il faut préciser qu'il confond certains concepts: mot, nom, syllabe désignent ici la lettre:

83. G: d'accord, alors la phrase n°1, est-ce que tu veux bien revenir au moment où tu as cherché cette phrase... qu'est-ce qui s'est passé à ce moment-là?

84. L: "Yves est dans sa chambre", non, c'est plutôt "Roger est dans sa chambre, il joue avec son meccano", les autres, je..

85. G: attends, ça c'est le moment où tu l'as lue, moi j'aimerais revenir un petit peu avant, avant que tu le dises dans la classe, comment tu as fait pour trouver ces mots-là?...

86. L: j'ai vu les syllabes, j'ai dit A, j'ai vu l'autre syllabe derrière, alors l'autre à la fin, j'ai pas cherché et j'ai écoutée.

87. G: ah, alors au début, tu m'as dit: j'ai lu les syllabes A , et à la fin, t'as pas cherché, t'as lu.

88. L: plus la lettre derrière.

89. G: alors, tu lis la syllabe plus la lettre derrière.

90. L: oui.

91. G: oui, est-ce que tu peux m'expliquer comment c'est quand tu fais ça, quand tu lis la syllabe avec la lettre derrière?

92. L: c'est, c'est un peu dur quand il faut mettre les noms comme ils s'entendent.

93. G: il faut mettre les noms comme ils s'entendent, oui, alors c'est comment, quand tu mets les noms comme ils s'entendent?

94. L: ben, c'est à dire dans, pas comme ça et pas comme l'alphabet, c'est c'est les mots qui qui...

95. G: alors, c'est pas comme l'alphabet, oui, c'est...

96. L: les mots qui se disent en même temps.

97. G: les mots qui se disent en même temps.

98. L: deux mots qui s'entendent en même temps.

99. G: deux mots qui s'entendent en même temps, c'est ça?

100. L: oui.

101. G: est-ce que tu peux revenir à.. peut-être au début de la phrase, que t'as, quand t'as cherché, tu te souviens?...

102. L: hon (signe de tête oui).

103. G: ça y est, alors c'était quoi ça?

104. L: "Roger".

105. G: bon, alors comment t'as fait pour celui-là?

106. L: quand je l'ai entendu dans l'autre phrase, et l'autre phrase on l'a lue après, et on l'a lue entier, et on l'a répétée pour tout (?), après on a lu l'autre phrase, et comme dans la première phrase j'entendais "Roger", c'était facile à trouver comme on l'entendait, "meccano" et "joue dans la chambre avec ses jouets" comme il l'était dans l'autre phrase, c'est facile à trouver.

Deux aspects de la démarche de Ludovic se précisent: d'une part, il cherche bien à faire quelque chose qui s'apparente à la combinatoire, mais d'autre part, comme il n'y réussit pas, il procède à une correspondance terme à terme entre les mots de la page de gauche et ceux de la page de droite et il retient ce qui a été lu au préalable par ses camarades pour le répéter au bon moment.

On notera au passage l'accompagnement très pertinent de G., sa capacité à suivre le cheminement de l'enfant (95, 97 et 99) et à faire abstraction du sien, à accepter de surseoir (89, 91 et 93) à la compréhension immédiate de la situation évoquée (d'autant plus que, ne possédant pas le support, G. ignore les relations entre page de gauche et page de droite) et de la logique de Ludovic, pour atteindre l'objectif qu'elle s'est fixé.

Après s'être focalisée sur le début de la phrase (Roger), elle repart sur un autre mot (mécano). Se confirme alors ce qui apparaissait jusque-là en filigrane, l'existence de deux réalités sous un même signifiant: lire des mots, pour Ludovic, c'est les dire (les retenir puis les répéter); lire des mots, pour G., c'est mettre en œuvre des opérations mentales qui permettent d'en découvrir le sens. L'existence de ces deux réalités ne perturbe pourtant pas le cours de l'entretien, tant le maître E privilégie l'adaptation à l'enfant en reprenant exactement ses expressions. G. propose alors patiemment l'évocation d'un moment où Ludovic a lu "tout seul"... en pure perte, car il ne fait que reformuler ce qu'il a dit précédemment.

Alors, toujours dans la même perspective, G. paraphrase sa consigne et cible sur la lecture de mots absents de la page de gauche, ce qui va conduire Ludovic à évoquer, dans la phrase n°5, une autre de ses difficultés, sa focalisation exclusive sur l'entame des mots:

163. G: d'accord, tous les mots, tu les as trouvés dans les autres phrases tu me dis, oui, et est-ce qu'il y avait un mot ou plusieurs mots qui étaient pas dans les autres phrases et que tu as réussi à lire... non...?

164. L: "auto" y était dans l'autre phrase, mais j'ai cru que c'était "école", alors j'ai dit "école", mais "auto", j'ai du mal à l'trouver dans les autres phrases.

165. G: alors t'as dit "école", on va, on va rester un petit peu sur ce mot "auto", là, quand tu as vu "auto", qu'est-ce qui s'est passé?...

166. L: "auto", j'ai vu que ça commençait vers "école", un L, avec on a une virgule.

167. **G: ah! "l'auto", ça commençait comme dans "l'école"!**
 168. L: oui.
 169. **G: d'accord, un L avec, heu, une virgule, la virgule, c'est l'apostrophe, d'accord? alors tu t'es dit " c'est "l'école" "... c'est ça?**
 170. L: là, la maîtresse elle m'a dit: " "école", ça? "
 171. **G: attends, attends, est-ce tu as regardé autre chose que le L avec la virgule là, avec l'apostrophe?**
 172. L: avec l'apostrophe.
 173. **G: oui, tu as dit: c'est comme "l'école", le L avec la virgule là-haut, avec l'apostrophe, et après?**
 174. L: A, y avait.
 175. **G: oui, y'avait un A.**
 176. L: et la maîtresse, après, elle m'avait dit: " "l'école", ça commence par "é" ".
 177. **G: ah d'accord, donc ça pouvait pas être "école", OK.**

Enfin, probablement pour être sûre que cette opération mentale est absente de la démarche de l'enfant, G. lui demande explicitement d'évoquer un moment où il s'est essayé à la combinatoire. L. décrit alors comment il a cherché à lire la phrase n°5, et en particulier le mot "très" (en 214, il dira: " y avait un F au début d'une phrase ", ce qu'il faut comprendre comme " il y avait un T au début d'un mot ": en effet, il fait une confusion entre les concepts de mot et de phrase, et il fait aussi une confusion, au niveau de la forme, entre l'écriture en script des lettres t et f):

183. **G: quand est-ce que tu fais ça, toi, en classe?... est-ce que tu peux trouver un moment où tu as cherché un mot en faisant ça?... quand toi, t'as cherché, hein, pas quand y'a un enfant qui l'a dit ...**
 184. L: j'l'ai cherché.
 185. **G: dans quel mot tu as fait ça?**
 186. L: j'ai du mal à trouver, j'ai pas trouvé, mais j'ai cherché.
 187. **G: le moment qui m'intéresse, c'est le moment où tu as cherché.**
 188. L: j'ai cherché.
 189. **G: alors, t'as cherché.**
 190. L: j'ai trouvé, heu, une syllabe, mais j'ai pas entendu celle-là derrière.
 191. **G: d'accord.**
 192. L: j'ai pas entendu S.
 193. **G: ce moment où tu as cherché, comment c'était?**
 194. L: j'ai entendu F, mais c'était " l'auto... va vite " plutôt, "vite", c'était V,I.
 195. **G: c'est celui-là que tu as cherché ?**
 196. L: "vite", j'ai pas cherché.
 197. **G: t'as pas cherché, c'était quoi?**
 198. L: un camarade qui l'avait lu, et moi, j'l'avais lu "école" à la place de "auto".
 199. **G: oui, t'avais "l'école" à la place de "l'auto", et puis, qu'est-ce que t'as cherché en faisant comme tu me dis là, les syllabes plus la lettre?... est-ce qu'il y a un mot dans cette histoire que tu as cherché en faisant ça?...**
 200. L: hum... oui, le T, j'l'ai cherché avec le..
 201. **G: alors, on reprend ce mot-là.**
 202. L: ouais.
 203. **G: ouais, ah bon, tu m'expliques?**
 204. L: F, j'l'avais trouvé mais j'avais pas trouvé le mot, j'avais dit, j'allais dire " école ... va..heu.. à l'école ", mais y'avait pas A, alors j'ai dit " non c'est pas ça ", j'ai

recommencé, j'ai pas trouvé "auto", mais après "vite", j'ai pas trouvé, j'ai que trouvé le F.

205. **G: le F?**

206. L: "l'auto va vite".

Pour éclairer la réplique 204, il est important de préciser que Ludovic confond aussi les notions avant et après.

Je relèverai au passage, en 186, la formulation de Ludovic, pathétique en ce qu'elle synthétise ce qui me semble être une constante chez les élèves en difficulté: le désarroi et le sentiment d'impuissance de celui qui dépense une grande énergie en pure perte parce qu'il ne maîtrise pas les règles du jeu, celui qui sait qu'il ne détient pas la clé, mais qui ignore comment y accéder. En 187, G. utilise l'expression pathétique de Ludovic pour en faire une ressource, qui peut se traduire par une valeur du type " l'important, c'est de chercher ".

L'entretien se termine sur un raisonnement qui montre qu'à défaut d'avoir compris comment il peut efficacement apprendre à lire, Ludovic a perçu très finement le fonctionnement de la maîtresse:

216. L: "vite", y l'était, mais y avait "auto", y avait un F, après un V, après j'ai pas continué, j'avais arrêté de heu... que j'ai dit: " si j'trouve pas, c'est pas grave, puisque que c'est peut-être elle va pas m'interroger, la maîtresse ", alors j'ai dit: " c'est pas grave, quelquefois elle nous interroge pas tout de suite quand on lève le doigt, c'est quelquefois, c'est les autres qu'elle interroge quand y lèvent le doigt ".

217. **G: d'accord.**

218. L: alors j'ai dit: " c'est plus la peine de chercher, car peut-être elle va pas m'interroger ".

La stratégie de Ludovic, basée sur la croyance-obstacle que lire, c'est répéter ce que d'autres ont dit avant lui, a pu être reconstituée dans sa totalité après l'analyse de la transcription et la confrontation avec le support. En s'appuyant sur les aspects positifs de sa démarche (sa capacité, en dépit de ses dires préalables, à mémoriser des mots, sa sensibilisation à la combinatoire, sa motivation et son pouvoir de concentration sur une tâche difficile), le maître E dispose des pistes adaptées à l'élaboration du projet pédagogique individualisé.

Cet extraordinaire pilotage à vue est constitué d'évocations de moments choisis par l'adulte en fonction de ce qu'apporte l'enfant au fur et à mesure du déroulement de l'entretien. A chaque centration, G. prend le temps de vérifier la position de parole de Ludovic ou de mettre en place l'espace approprié avant de relancer sur l'action. Le haut niveau d'expertise et la ténacité de G. permettent de mettre à jour les informations indispensables pour comprendre le fonctionnement de Ludovic: la technique mise en oeuvre, les outils utilisés sont subordonnés à la poursuite de cet objectif majeur.

Lorsque G. rend compte du contenu de l'entretien à l'institutrice de Ludovic, celle-ci s'exclame: " Ce n'est pas possible, il fait tout ce travail-là? " et réclame une photocopie de la transcription; elle propose de travailler individuellement avec lui, lui raconte chaque jour une petite histoire et, pour lui montrer qu'il peut lire sans répéter ce que disent les autres, elle le fait lire avant ses camarades.

1.4- Karim

Enfin, lorsque le projet pédagogique individualisé est élaboré et mis en oeuvre, le maître E peut être amené à repérer en cours de route chez un élève des productions aberrantes. Mener à bien le projet conduit à comprendre les logiques qui les sous-tendent au fur et à mesure de leur apparition: le recueil d'informations est alors effectué au coup par coup. Dans le cas de Karim, élève de CP, le projet qui a été construit par le maître E (en réponse à des constats d'incapacité de codage/décodage même partiel de mots phonétiquement simples et de mémorisation des mots-clés du livre de lecture) est centré sur l'installation de repères auxquels Karim pourra se fier pour lire et produire de petits textes.

L'objectif spécifique, connu de l'élève, est ainsi formulé: pouvoir, en s'aidant d'un récit illustré support de l'apprentissage, d'une part identifier n'importe quel mot de l'histoire sorti du contexte, d'autre part, reconstituer une phrase, dictée par l'adulte, de 5 à 10 mots pris dans n'importe quelle page du texte.

Lors d'une séance avec A., le maître E, Karim est mis en situation d'écrire la phrase suivante, constituée de quatre mots présents dans le récit-support: "maman achète une maison". L'enseignante remarque que l'élève, au cours de l'effectuation de la tâche, semble se concentrer profondément: il fait des grimaces, ferme les yeux en les plissant fortement; sur le cahier, elle découvre la production suivante: "maman achète deche". A quelle logique Karim a-t-il fait appel pour produire ce "deche" qui ne ressemble ni de près ni de loin aux mots "une maison" demandés?

A. s'assoit face à Karim et lui propose de retrouver ensemble ce qui s'est passé pour lui quand il a produit cette phrase. Le cahier a été fermé et rangé.

1.A: Bon, Karim, si tu le veux bien, on va revenir à ce qui s'est passé tout à l'heure quand je vous ai demandé d'écrire la phrase: "maman achète une maison". Tu étais assis à ta table, tu avais ton crayon à la main et ton cahier était ouvert devant toi, il y avait des choses qui étaient déjà écrites sur la page. Tu retrouves bien ce moment-là?

2.K: Oui

3.A: Ensuite, j'ai dit la phrase: "maman achète une maison". Qu'est-ce qui s'est passé pour toi à ce moment-là, au moment où tu as entendu cette phrase?

4.K: "Maman", je savais qu'il fallait que j'écrive "maman", alors "maman" je le savais, je le connaissais, j'ai écrit "maman" comme je le connaissais.

5.A: Et alors après, qu'est-ce que tu as fait?

6.K: Alors après, je me suis rappelé que la phrase elle disait "maman achète", donc j'ai cherché le mot "achète", j'ai cherché dans la page où je savais qu'il était écrit.

7.A: Et alors, après?

8.K: Après, je devais écrire "une maison" et alors à ce moment-là, j'ai fermé très fort mes yeux.

9.A: Et quand tu as fermé très fort tes yeux, qu'est-ce qui s'est passé pour toi?

Le regard de Karim décroche vers le haut.

10.K: Eh bien quand je ferme comme ça très fort mes yeux, eh bien ça devient blanc dans ma tête.

11.A: Ah bon, et alors quand c'est blanc comme ça dans ta tête, qu'est-ce qui se passe?

12.K: Dessus, c'est écrit. Dans ma tête, c'est écrit sur du blanc.

L'adulte lui fait décrire son image:

13.K: Il y a plein de mots qui sont écrits dans ma tête.

14.A: Et ce qui est écrit, c'est en quelle couleur?

15.K: C'est en noir.

16.A: Et alors, qu'est-ce qui s'est passé pour toi, quand tu avais ce blanc dans ta tête avec plein de mots écrits en noir?

17.K: Et alors, à ce moment-là, j'ai regardé très très fort au milieu de ce qui était écrit dans ma tête, parce que là je savais qu'il y avait "maison".

18.A: Et qu'est-ce que tu as fait?

19.K: Et alors, j'ai vu que ça commençait par un "d", et en regardant encore plus, il y avait une petite boucle.

Karim explique ensuite qu'il a copié ce qu'il voyait "dans sa tête", c'est-à-dire la suite de lettres composant le "deche" problématique. L'enseignante essaie alors de comprendre un peu mieux ce que c'était que ce "blanc" qu'il voyait; il donne les informations suivantes: c'était un blanc brillant, il voyait nettement ce qui était écrit en noir parce que c'était écrit gros. L'adulte lui demande alors:

20.A: Mais quelque chose de blanc brillant, comme ça, avec des écritures noires et grosses, est-ce que tu en as déjà vu quelque part?

Karim réfléchit un moment et dit:

21.K: Je crois bien que ça ressemble au tableau qui est dans ma classe.

Pendant la récréation, Karim et A. se rendent dans la classe de l'enfant, où il y a effectivement un tableau blanc couvert de mots écrits en noir: une cinquantaine de déterminants, prépositions courantes (dans, sur...), adverbes fréquents (après, toujours, jamais...), mots de liaison qui avaient été rencontrés dans le livre de lecture, mais pas de mot "maison". Karim prend alors une baguette et, tout en disant:

22.K: tu sais, c'est là le mot "maison".

il pointe, au milieu du tableau, le mot "dehors".

Comment procède Karim? Dans un premier temps, il découpe la chaîne orale en unités-mots, et pour cela, il sépare successivement chaque unité qu'il écrit au fur et à mesure. Il semble qu'à ce moment-là, il soit dans le registre auditif et que pour trouver l'unité suivante, il réentende la phrase (6). Puis, pour écrire chacune des unités, il met en oeuvre trois procédés différents: il utilise un mot mémorisé probablement hors séquence de lecture de CP, à la maison ou à l'école maternelle (4), qu'il écrit automatiquement. Puis il met en oeuvre une procédure apprise avec le maître E: utiliser un outil-référence connu, chercher la page où il sait trouver le mot (aidé certainement en cela par l'image adjacente), puis identifier le mot dans la page (6). Enfin, pour la dernière unité, il recopie ce qu'il voit au milieu de l'image qui s'est formée dans sa tête, image mémorisée du tableau blanc de sa classe, le tableau couvert des mots à apprendre par coeur.

Karim commet trois erreurs de natures différentes: une erreur de mémorisation ("dehors" est mémorisé en "deche"), une erreur d'identification au niveau du sens ("dehors" est associé à ou confondu avec "maison", association/confusion probablement signifiante pour lui) et une erreur de découpage en mots ("une maison" semble être un tout indifférencié, qui se traduit par une seule unité dans sa production écrite).

Cet exemple confirme ce que j'avais précédemment: quand il écrit "deche", Karim répond à sa logique propre, il écrit la suite de lettres qui, pour lui, est "maison". Et parce que la logique qui préside à l'enchaînement de ses actions matérielles et mentales est celle de son vécu de référence, il n'existe aucun moyen de la reconstituer, sinon à partir de ce qu'il dit lui-même. Dans ce cas précis, aucune interprétation des traces n'est possible, quelle que performante que soit la grille de lecture.

Dans cette situation, l'entretien n'a pas été programmé. Mené "sur le vif", au milieu d'un groupe de dix élèves, il a pourtant fait appel à la quasi totalité des outils de l'entretien d'explicitation. L'information n'aurait pu être obtenue sans un temps d'évocation (évocation favorisée par le questionnement sur le contexte en 1) et un questionnement de détour: l'adulte, en 9, 11, 14, reprend systématiquement les mots de l'enfant et avance pas à pas en relançant par une question ouverte, ce qui permet à Karim de décrire son image mentale. Un questionnement trop direct n'aurait débouché que sur un silence, une impossibilité à mettre en mots ce qui était de la connaissance en acte, du domaine du préréfléchi, non directement verbalisable. Il est toutefois évident que la qualité de la relation et la facilité avec laquelle Karim accède à l'évocation et accepte de travailler avec sa pensée ont autorisé A. à entreprendre un entretien d'explicitation puis à le poursuivre jusqu'à son terme.

La description du cheminement de Karim a provoqué chez l'institutrice responsable de la classe une double prise de conscience: prise de conscience des effets d'une mémorisation trop systématique de mots non signifiants placés hors contexte, et prise de conscience de

l'existence d'une logique propre à l'enfant sous-tendant son erreur. Dans un lieu, classe et école, où l'erreur de l'élève était toujours comprise comme l'expression d'une mauvaise volonté, d'une absence de motivation ou d'une déficience de l'enfant, voire d'une déficience de la famille, la mise à jour du fonctionnement de Karim a réellement servi de point de départ dans la négociation d'un nouveau contrat entre le maître E et l'institutrice, reposant sur la complémentarité des rôles, puisqu'il y avait alors similitude et non plus antinomie des regards portés sur l'enfant et sur ses erreurs.

CONCLUSION

Les exemples rapportés montrent une adaptation de la procédure employée en fonction du but poursuivi. Selon les cas, le maître E peut mettre en place de véritables entretiens qui visent la mise en mots d'éléments préréfléchis, dans d'autres, ce sont de rapides questionnements à la volée, une question formulée autrement et/ou un simple changement de posture. Toute la panoplie est disponible, au service d'une aide pédagogique de proximité qui apporte à l'enfant, là où il se trouve et compte tenu de ce qu'il est à un moment donné, des ressources individualisées.

Mais, au-delà d'une utilisation appropriée plus ou moins ponctuelle, plus ou moins partielle des techniques d'aide à l'explicitation, l'adaptation à l'enfant est le fait du changement simultané de position de l'adulte, d'un changement de rapport de pouvoir et de rapport de savoir entre enseignant et apprenant. Ces maîtres E montrent leur capacité à surseoir à l'envie d'interpréter un comportement jusqu'à ce qu'ils aient recueilli les informations indispensables à sa compréhension, à éviter de projeter leur propre fonctionnement, à automatiser la nécessité de casser une évidence qui n'a jamais rien d'évident.

Apprendre à se mettre "entre parenthèses": l'apprentissage de ce type de questionnement, qui ne peut se dissocier d'une formation globale à l'écoute et à la relation, pourrait bien être la marque d'une rupture épistémologique pour l'enseignant, rupture qui permet de travailler avec le savoir (et l'erreur) de l'enfant qui existe alors comme Autre, sujet à part entière.

Enfin, au-delà de leur utilisation directe, les techniques d'aide à l'explicitation sont en outre susceptibles de provoquer des effets qui s'inscrivent dans le prolongement du but initialement poursuivi. Lorsque le maître E recueille des informations à partir d'exemples précis sur le fonctionnement spécifique des élèves qu'il prend en charge, ces informations, restituées aux partenaires de l'équipe éducative, parents, enseignant de la classe, changent leur rapport à la difficulté de l'enfant. A plusieurs reprises, les maîtres E interviewés ont insisté sur le caractère d'authenticité que ces informations revêtent aux yeux des adultes à qui elles sont transmises: la difficulté est reconnue et comprise. Ceux-ci ne se sentent pas jugés ni coupables, mais concernés et responsables. En levant l'angoisse, cette restitution d'informations "vraies" leur donne les moyens d'agir dans le champ qui est le leur.