

CHAPITRE 6

Une séquence d'Atelier de Raisonnement Logique : de l'incompréhension à la rencontre.

Elisabeth PERRY

Marie-Agnès VOIX

Entretien d'explicitation mené par Marie-Agnès VOIX

Résumé .

Dans le cadre du travail mené dans les Ateliers de Raisonnement Logique, l'animateur d'une séquence vise à ce que l'apprenant soit dans une situation de *faire, dire et savoir*. L'entretien d'explicitation contribue à aider l'apprenant à se connaître et à se développer. C'est, pour l'animateur, l'outil rigoureux du questionnement, qui lui permet de guider l'apprenant vers l'accès au savoir. L'activité d'écoute de l'animateur donne une raison d'être à la parole de l'apprenant.

Lors d'une séquence d'Atelier de Raisonnement Logique, Olivier, dix ans, en CM 1, en établissement spécialisé, propose une réponse *incompréhensible*. L'entretien d'explicitation permet de mettre à jour le conflit interne d'Olivier qui produit une réponse en forme de compromis entre le "*je qui sait*" et "*la tête qui dit non*", parasitée par une signification symbolique : ici, l'as plus fort que tout.

Avec l'entretien d'explicitation, l'animateur va revaloriser l'ensemble de la pensée d'Olivier, en s'intéressant à tout ce qui compose la réponse. L'animateur accompagne la verbalisation au plus proche de la réalité du sujet et recueille ainsi une information de qualité sur le fonctionnement cognitif d'Olivier. Cet entretien va lui procurer des informations précieuses pour orienter le travail pédagogique à venir.

Dans l'Atelier de Raisonnement Logique, l'entretien d'explicitation définit un contenant pour la parole et l'évocation de l'action du sujet.

Présentation des auteurs

Elisabeth PERRY est co-auteur des Ateliers de Raisonnement Logique. Elle exerce en tant que psychologue et anime un lieu d'écoute à destination de personnes en situation de détresse psychologique. Titulaire d'un D.E.S.S. de psychologie clinique et pathologique, d'un D.E.S.S. et d'un D.E.A. en sciences de l'éducation, elle est

formée à l'entretien d'explicitation et est maître praticienne en programmation neuro-linguistique (P.N.L.). Elle est membre du groupe de recherche sur l'explicitation (G.R.E.X.) et du laboratoire d'études sur les médiations (L.E.R.M.). Elle exerce une activité de consultante auprès d'organismes chargés de l'accueil et de la formation de publics en difficulté. Elle anime des modules de formation portant sur la guidance pédagogique, basée sur la P.N.L. et l'entretien d'explicitation, dans le cadre d'ateliers de remédiation cognitive ou de créativité.

Marie-Agnès VOIX est psychologue, actuellement elle exerce une pratique psychothérapeutique dans un centre médico-psychologique, où elle est chargée d'un travail institutionnel auprès d'équipe de soignants. Elle est formée aux Ateliers de Raisonnement Logique (A.R.L.). Elle est formatrice certifiée de l'Entretien d'explicitation (E.D.E.) et membre du groupe de recherche sur l'explicitation (GREX). Dans le cadre de son activité professionnelle, elle anime des groupes d'Ateliers de Raisonnement Logique auprès d'enfants et d'adolescents en difficultés scolaires intervient ponctuellement dans le cadre d'une formation d'aide aux apprentissages à l'Université de Bourgogne.

FAIRE, DIRE ET SAVOIR DANS LES ATELIERS DE RAISONNEMENT LOGIQUE : QUAND L'EXPLICITATION AIDE L'APPRENANT A SE CONNAITRE ET A SE DEVELOPPER

I

Dans une activité de remédiation cognitive telle que les Ateliers de Raisonnement Logique, l'entretien d'explicitation tient une place privilégiée. Cette technique d'aide à la verbalisation de l'action offre à l'animateur un outil précieux pour l'accompagnement de l'apprenant lors de la phase dite de "socialisation".

L'entretien d'explicitation s'inscrit dans la continuité du dispositif ARL mis en place, en ce sens qu'il le complète, tout en respectant son esprit et sa philosophie. Il est, en effet, tout à fait compatible avec les principes pédagogiques mis en œuvre, principes qui visent à accorder une attention aux ressources et aux potentialités de l'apprenant, actualisées ou non en situation d'apprentissage.

Elaborés dans les années 80 pour répondre aux difficultés rencontrées par des adolescents et des adultes en situation d'échec d'insertion, les ARL recréent les conditions d'une remédiation fonctionnelle et socio-affective du raisonnement :

- a. une remobilisation, une réactualisation, une restructuration et une redynamisation des opérations intellectuelles du domaine logico-mathématique (aspect fonctionnel du raisonnement)

- b. une restauration de l'image de soi à travers la réappropriation d'un sentiment de compétence intellectuelle et la redécouverte du plaisir de penser : "Je peux penser et ma pensée peut être bonne, c'est-à-dire efficace et acceptable socialement " (aspect socio-affectif du raisonnement).

Les ARL proposent un espace social de travail, à l'intérieur duquel l'activité intellectuelle de chacun est favorisée et stimulée. L'animation prévoit un accompagnement ritualisé. La répétition de ce rituel de fonctionnement et d'échanges favorise l'intériorisation d'un certain nombre d'attitudes et de postures intellectuelles face à la tâche, favorables au développement de l'autonomie de l'apprenant et à sa réassurance.

1. **Un échange collectif sur le problème** et ses consignes, ce qui permet de prendre le temps, de se donner l'autorisation de questionner l'exercice, ses implicites, ses données explicites et de déterminer le champ du problème proposé.
2. **Une résolution individuelle de l'exercice**, tout en "laissant des traces" de son raisonnement (réhabilitation du brouillon et de "ce qui est imparfait").
3. **Une explicitation de son raisonnement** et de ses stratégies de résolution, développés et confrontés à ceux des autres (socialisation du raisonnement et régulation des conflits socio-cognitifs)
4. **Une généralisation des raisonnements sollicités dans l'exercice**, à travers une réflexion sur l'activité en cours et sur son transfert à d'autres domaines scolaires, professionnels ou personnels.
5. **Un auto-bilan et une auto-évaluation** de son activité par chaque participant au sein du groupe de travail (5 à 6 personnes) sous la responsabilité de l'animateur, par une prise en compte de ce qui a favorisé et de ce qui a gêné son efficacité.

L'accompagnement en remédiation est un art qui se définit entre exigence et tolérance : exiger plus que ce que la personne peut produire aujourd'hui, tout en étant tolérant sur ce qu'elle produit effectivement. C'est ainsi qu'elle peut progresser vraiment, à travers une reconnaissance sociale et un accompagnement de ce qu'elle fait, à partir de son activité réelle.

Le dispositif ARL (espace social de travail, progression d'exercices, modalités de travail, accompagnement, animation etc...), vise à lui permettre d'actualiser, en situation, de nouvelles compétences, existant sous forme de potentialités, souvent présentes, mais non reconnues.

De fait, la socialisation du raisonnement, c'est-à-dire la verbalisation accompagnée de ses processus de pensée en situation sociale, constitue un levier primordial de la remédiation cognitive et socio-affective recherchée. La parole y occupe une place tout à fait centrale, selon une dynamique essentielle : **FAIRE, DIRE** et **SAVOIR**, rendue possible par une animation basée sur une écoute, un respect de la personne et de ce qu'elle produit, à travers une exigence progressive.

FAIRE un exercice, se mettre en activité intellectuelle, être attentif à ses processus de pensée, en "laissant des traces" écrites de son raisonnement, c'est déjà, dans un premier temps, pouvoir faire exister sa pensée et être attentif à soi.

DIRE et verbaliser comment on a procédé mentalement pour résoudre l'exercice, en s'appuyant sur son brouillon, c'est saisir sa pensée, la considérer, l'exprimer face aux autres, l'affirmer, l'argumenter si nécessaire, et apprendre à la communiquer. Exprimer sa pensée à quelqu'un qui écoute est quelque chose d'important en soi, surtout pour des personnes qui sont ou ont été convaincues du manque de valeur de leur pensée et qui, de ce fait, ont souvent cessé de se mettre en réelle activité de pensée. Leur travail intellectuel, à leurs yeux et souvent aux yeux des autres, apparaît sans intérêt, erroné ou non exprimable, parce qu'inachevé, imparfait, non conforme ou non organisé comme ce qui semble attendu. Ils en ont souvent une perception globale et confuse.

A travers les techniques d'accompagnement proposées, l'entretien d'explicitation conduit l'apprenant à avoir accès de plus en plus finement à sa pensée et à son activité. L'animateur dispose là d'un outil rigoureux pour ne pas lâcher le questionnement et le conduire avec précision. D'une séance à l'autre, l'élève peut développer une conscience de plus en plus différenciée de son activité, en passant d'une conscience globale ("Je pense, je réfléchis, je fais"), à une conscience plus spécifiée ("Quand je réfléchis, dans cette situation, je fais précisément ceci puis cela").

Ainsi, expliciter sa pensée et ses processus de résolution, systématiquement après chaque exercice, conduit à prendre conscience de soi, de la spécificité et de la richesse de sa pensée privée. Cela aide à construire un **SAVOIR** sur l'activité en cours et sur soi, qui s'élabore sur le concret et le réel d'une tâche effectuée. Cette re-connaissance de soi et de ses capacités, grâce à l'explicitation d'un faire, à partir d'un exercice, constitue une base solide pour l'apprenant en doute sur son intelligence. Il "peut et sait penser", et sa pensée a du sens puisqu'elle peut être

exprimée et intéresser autrui. Elle peut se développer, s'enrichir, se transformer, se préciser parce qu'elle est reconnue et fidèle à l'expérience.



Extrait de "Apprendre à partir de sa propre pratique"

Daniel MELLET D'HUART

L'espace d'échanges ARL guidés et médiatisés favorise de façon primordiale la reconstruction de l'image de soi, en aidant à une reprise de confiance en ses capacités intellectuelles, face et avec les autres. Cela avec d'autant plus de force qu'elle s'appuie sur le réel de son activité et de sa pensée privée.

Ainsi, la parole se situe dans une relation véritable entre le participant, ses pairs et l'animateur. Ce dernier a, bien sûr, un rôle essentiel à jouer quant à la revalorisation et l'accompagnement de ce qui est produit et explicité. Parler pour un autre (l'animateur ou les pairs), qui écoute véritablement, qui s'intéresse vraiment à ce qui est fait et à ce qui est dit de ce qui est fait, constitue le premier soubassement de la remédiation. Sans cette qualité première d'écoute, de respect de ce que l'apprenant a produit, ici et maintenant, rien n'apparaît possible.

Cet intérêt pour la réalité de son raisonnement, explicité au sein du petit groupe de travail, contribue à aider le participant à effectuer un réfléchissement sur sa pensée et sur son action. Il peut ainsi en prendre conscience, lui accorder de la valeur, l'enrichir au contact des autres. "Je prends ma place parce qu'un TU m'écoute, au sein d'une véritable relation". Ainsi, le

participant retrouve progressivement quelque chose "du savoir penser et du pouvoir penser", avec la satisfaction et le plaisir qui peuvent y être associés.

C'est donc tout naturellement que l'entretien d'explicitation a trouvé sa place dans un tel dispositif, offrant à l'animateur formé un outil technique d'accompagnement pour aider la verbalisation de l'activité intellectuelle et des processus mis en jeu pour la résolution des exercices proposés, plus spécifiquement lors de la phase 3 du rituel de travail.

L'entretien d'explicitation assure une guidance rigoureuse et précise, sécurisante pour l'apprenant et l'animateur. Sa répétition lors des ARL conduit l'apprenant à développer et à affiner la conscience de ses processus de pensée et de son activité. Il participe au développement de l'autonomie de l'élève en lui donnant accès à sa pensée et aux moyens de s'y référer, chaque fois qu'il le souhaite.

II. UN MOMENT D'EXPLICITATION : OLIVIER

"POURQUOI L'AS ?" ou COMMENT DEPASSER UNE INCOMPREHENSION ET ACCEDER A LA REALITE DE L'AUTRE.

Illustration par deux courts passages extraits d'un entretien mené par Marie-Agnès VOIX, psychologue, auprès d'un enfant au cours d'une séance d'Atelier de Raisonnement Logique.

OLIVIER

Olivier a dix ans et est en classe de CM1. Il se trouve pour la deuxième année dans un établissement spécialisé qui accueille des enfants en difficultés scolaires. Au sein de cet établissement, les enfants bénéficient non seulement d'une scolarité adaptée, mais également de toutes les rééducations et aides nécessaires (service médical, psychiatre, psychologues, orthophonistes, psychopédagogues, psychomotriciennes).

Olivier est un enfant calme, à l'aspect rêveur. Il est le deuxième d'une fratrie de trois, entre un grand frère et une petite sœur, "sérieux et qui travaillent bien à l'école" (discours des parents). Il manifeste une passion et des connaissances réelles pour toutes les machines agricoles. Son désir est d'être agriculteur, malgré des parents étrangers à ce milieu. Par contre,

un oncle qui possède une ferme l'accueille pendant les vacances et certains week-ends. Là, il participe aux travaux avec énergie et enthousiasme. A l'école, son comportement est bien différent. Il investit peu les activités scolaires et se montre plutôt passif. Il évite l'effort et accepte difficilement les contraintes.

Dans ce contexte, une prise en charge en Atelier de Raisonnement Logique (ARL) lui a été proposée quand il a commencé sa deuxième année scolaire dans l'établissement. Au cours des séances, Olivier se plaint souvent d'être fatigué ou d'avoir mal à la tête. Il le manifeste verbalement mais tout autant dans sa façon de marcher ou de se tenir sur sa chaise. Il se montre aussi très malicieux et je comprends rapidement qu'il se trouve par là des excuses pour ne pas "travailler", ni "réfléchir". Il reste très superficiel dans ses réponses à propos d'un exercice. Malgré cette attitude, Olivier arrive toujours avec le sourire, dit être content du travail que je lui propose et en parle positivement à ses camarades ainsi qu'à ses parents que je rencontre régulièrement.

Ce décalage m'a amenée à être plus attentive et à définir des objectifs précis pour Olivier :

- Lui permettre de prendre contact avec lui-même par l'expérience de l'évocation.
- Lui faire découvrir le plaisir de fonctionner intellectuellement
- Le réconcilier avec l'activité "penser", "réfléchir".
- L'aider à aller au fond des choses.
- Lui faire prendre conscience de sa propre richesse tant sur le plan de ses connaissances que sur un plan personnel.

UNE REponse DANS UNE SEANCE ARL

L'exercice proposé porte sur les combinatoires (exercice C1). Il s'agit du premier exercice dans la progression des ARL. Mais j'ai fait précéder ce premier exercice d'une phase préparatoire qui a permis de familiariser les enfants du groupe, non seulement à cette notion de combinatoire, mais surtout à un nouveau type de travail.

Enoncé de l'exercice C1

Vous avez devant vous deux rangées de cartes à jouer.

La première comprend :

- une dame de trèfle
- une dame de cœur

La deuxième comprend :

- un roi de pique
- un roi de carreau

Trouvez toutes les paires de cartes différentes (1 dame et 1 roi) que l'on peut faire.

Réponse écrite d'Olivier

une dame de trèfle un roi de carreau

un roi de pique une dame de cœur

l'asse de carreau et de pique

"L'apparition" de l'AS, dans cette réponse, a été d'emblée incompréhensible pour moi. Mais il n'est pas question ici de bonne ou de mauvaise réponse car : "Tout ce que dit le sujet a du sens". A partir de ce postulat, j'ai eu envie de comprendre le cheminement de la pensée d'Olivier afin d'accéder à sa propre réalité. J'ai donc décidé de le questionner sur un point très précis : le choix de l'As dans un exercice où il n'est pas question d'As. Mais la première question qui s'imposait à moi était : "Pourquoi l'As ?". Je me sentais comme bloquée par cette question, mais je savais qu'elle ne pouvait en aucun cas me permettre d'obtenir la réponse souhaitée et d'aider Olivier à la retrouver. Dans ce contexte, les techniques d'aide à l'explicitation me sont apparues comme un moyen d'atteindre mon objectif et de dépasser ce "pourquoi".

L'ENTRETIEN : 1^{ère} Phase

.....

- O. "J'ai déjà lu la consigne : mettre un roi avec une dame. J'ai mis dame de trèfle/roi de carreau, ça faisait un ensemble, et après, il en restait deux, alors je les ai mis ensemble, ça faisait un deuxième couple. J'ai lu qu'il fallait quatre

groupes différents, j'ai relu un coup et j'ai mis AS."

M. "Il était où cet AS ?"

O. "Il était pas sur la feuille, je l'ai trouvé dans ma tête et je l'ai marqué et après j'ai réfléchi"

M. "Qu'est-ce que tu fais quand tu réfléchis ?"

O. "Je regarde partout, je regarde comme un fou".

(il fait le geste de tenir une lunette de vue et de regarder dans tous les sens et très vite par cette lunette)

J'ai marqué AS mais pas le couple, je voulais trouver un autre couple mais je me suis dit, les deux autres c'est bon, mais celui-là, sûrement pas. Je voulais l'effacer mais ma tête m'a dit non".

.....

L'ENTRETIEN : 2^{ème} Phase

.....

O. "Je réfléchis"

M. "Et quand tu réfléchis, qu'est-ce que tu fais ?"

O. "Je pense à toutes les cartes qu'il y a, je les pense, elles sont marquées en ligne, ça défile, je crois toujours que c'est ça mais c'est faux."

M. "Comment c'est quand ça défile ?"

O. "Ca allait tout droit comme ça

(il trace à l'aide de sa main droite une bande de gauche à droite à la hauteur de

ses yeux et de la taille d'une carte)

J'ai vu tous les noms de cartes..., il y en a deux, trois, et après, c'était l'AS, j'ai pris l'AS, mais avant il y avait le dix de trèfle..."

M. "Il y en a deux, trois, et après, c'était l'AS"

(je reprends son geste)

"Qu'est-ce qui fait que tu as pris l'AS à ce moment là et pas une des autres cartes qui défilaient ?"

O. "Parce que l'AS, c'est le fort, il bat toutes les cartes sauf le joker, il bat le roi, le dix..."

M. "Qu'est-ce que tu voyais alors quand les cartes défilaient ?"

O. "Il y avait le dix de trèfle, le neuf, le huit de pique, l'AS, il était là, il avançait comme ça :

(il fait un geste comme si quelque chose se détachait du défilé de cartes pour arriver droit sur lui)

Je l'ai vu, je me suis tout de suite dit que c'était le plus fort et je l'ai marqué mais je me suis dit que c'était sûrement pas ça car il n'y avait pas marqué AS."

.....

A PROPOS DE L'ENTRETIEN

Le questionnement, centré sur la description de l'action permet à Olivier de retrouver les différentes étapes de sa pensée avec des accès visuels très forts. Au contact de son expérience propre, la raison du choix de l'AS vient alors tout naturellement : "C'est le plus fort", "il bat toutes les cartes".

La réponse à ma question initiale "Pourquoi l'AS ?" est alors clairement énoncée, mais il aura fallu passer par le biais de la description pour l'obtenir.

UN MOMENT D'EVOCATION

Par la mise en évocation, Olivier a pu retrouver tout le déroulement de son action et prendre conscience des raisons du choix de l'AS. Cette première expérience de l'évocation a été un moment très fort pour Olivier bien sûr, mais aussi pour les autres enfants du groupe et moi-même qui étions témoins de cette "rencontre avec soi".

Au cours de cet entretien, j'ai pu observer chez Olivier les signes classiques de l'évocation : nombreux gestes qui appuient la parole, regard tourné vers l'intérieur, rythme de la voix ralenti, couleur sur les joues : tout son corps vivait ses paroles. Il se tenait correctement mais de manière naturelle, sans effort particulier. L'attitude des autres enfants du groupe était, elle aussi, révélatrice de l'importance du moment : respect, écoute et attention toutes particulières dans une attitude quasi empathique.

Un temps de retour a été nécessaire pour accueillir Olivier en douceur après cette expérience et permettre à tous d'en parler.

LES BENEFICES DE L'EVOCATION

La séance suivante est empreinte de "l'événement". Olivier arrive transformé, souriant, gai, attentif, vif, avec un réel désir de prendre la parole. La dynamique du groupe est également transformée.

Bien plus que la mise en mots de l'action, l'E.D.E. permet la réhabilitation de l'autre. L'enfant découvre qu'il peut être source d'intérêt puisqu'on le questionne sur ce qu'il a fait, que c'est lui qui parle et qu'il peut même faire l'objet d'un enregistrement. Il découvre également qu'il a un fonctionnement qui lui est propre. Il est donc un être unique. Il a un mode de pensée différent de l'autre, mais tout aussi valable (reprise de confiance, revalorisation).

De l'aspect pédagogique, j'en suis donc venu à privilégier l'aspect personnel. Ce n'est pas moi qui apporte un savoir, mais je suis là pour aider l'autre à découvrir sa propre richesse.

Tout un temps préalable, que j'appelle une phase de déconditionnement, est nécessaire à la mise en place de cette approche. L'enfant est dans un système où il travaille pour la note, où seul le résultat compte. Ici, il s'agit d'enfants en échec scolaire avec tout ce que cela comporte sur le plan de l'image de soi. Le discours autour d'eux est souvent très négatif. L'étiquette "mauvais élève" leur colle à la peau.

Les techniques d'aide à l'explicitation sont une véritable richesse pour venir en aide à ces enfants. "Rejoindre l'autre là où il est" et à partir de là, permettre sa renarcissisation. Tout devient alors possible !

III COMMENT CET ENTRETIEN ENRICHIT L'APPROCHE DE L'ANIMATION EN REMEDIATION COGNITIVE

Cette séquence apparaît exemplaire, à plus d'un titre, du savoir-faire et des compétences à mettre en jeu pour l'animation d'un Atelier de Raisonnement Logique. Elle reflète la richesse de ce temps d'explicitation, à travers la qualité de la rencontre avec Olivier qu'il permet tant du point de vue de l'animatrice que de celui de son jeune interlocuteur. Rappelons qu'elle s'est déroulée en petit groupe de travail (3 enfants avec l'animatrice).

Nous nous proposons donc de nous arrêter sur quelques aspects de cet entretien pour en souligner ses enseignements et ses apports quant à l'animation d'un Atelier de Raisonnement Logique. De fait, l'entretien d'explicitation y remplit une fonction essentielle.

-

Énoncé de l'exercice C1 :

"Vous avez devant vous deux rangées de cartes à jouer.

La première comprend

- une dame de trèfle
- une dame de cœur

La deuxième comprend

- un roi de pique
- un roi de carreau

Trouvez toutes les paires de cartes différentes (1 dame et 1 roi) que l'on peut faire.

La réponse écrite de l'enfant est :

une dame de trèfle un roi de carreau

un roi de pique une dame de cœur

l'asse de carreau et de pique

A travers sa réponse, l'enfant nous indique sa manière de procéder : il associe le premier élément de la première rangée, ensuite, il associe le second roi à la dame restante. "L'asse de carreau et de pique" apparaît être, a priori, une réponse "saugrenue", "aberrante", "étonnante". En tout cas, pour le moins étrange. L'animateur A.R.L. s'inscrit dans un présupposé fondamental, indispensable à une pratique de remédiation, qui veut que ce que fait l'apprenant ait du sens, même si la réponse donnée apparaît, d'emblée, incompréhensible. Pour accéder à ce sens, il s'en informe directement auprès de lui, afin de mieux appréhender la cohérence de sa pensée. Prenant en compte la réalité de celle-ci, l'objectif de remédiation peut alors être défini au plus proche du besoin de l'élève. L'entretien d'explicitation s'avère être ici un moyen extraordinaire.

C'est plus particulièrement cette dernière réponse "aberrante" : "L'asse de carreau et de pique", qui fait l'objet d'un temps d'explicitation, à travers l'étonnement, l'intérêt et la capacité d'accueil, d'ouverture personnel de l'animatrice.

O. *"J'ai déjà lu la consigne : mettre un roi avec une dame. J'ai mis dame de trèfle/roi de carreau, ça faisait un ensemble, et après, il en restait deux, alors, je les ai mis ensemble, ça faisait un deuxième couple. J'ai lu qu'il fallait quatre*

groupes différents, j'ai relu un coup et j'ai mis AS".

Là, Olivier nous donne une première indication sur ses capacités cognitives : il semble manier deux termes différents - couple, groupe -, qu'il utilise en synonyme avec celui de l'énoncé "paire". C'est un même concept à trois signifiants différents. Il sait apparemment qu'il y avait quatre groupes différents : "*J'ai lu qu'il fallait 4 groupes différents*", alors que rien dans l'énoncé ne le dit explicitement. Toutefois, ce point précis demande à être confirmé car il n'a pas été questionné directement. L'opération "combinatoire" semble comprise, voire acquise. Lors de ce premier échange, nous pouvons déjà penser qu'Olivier a plus de capacités cognitives que sa réponse ne pouvait nous le laisser supposer et que ses difficultés de raisonnement relèvent d'autre chose... Bien sûr, il conviendrait de valider ces hypothèses quant à sa compétence opératoire, lors d'entretiens ultérieurs, mais nous avons une première approche de son fonctionnement.

M. "Il était où cet AS ?"

Cette question est essentielle car elle vise à s'arrêter sur une réponse aberrante et donc, de ce fait, à s'intéresser à ce que l'élève a fait vraiment et à prendre en compte la totalité de son activité intellectuelle. Elle invite à une description de sa représentation.

O. "*Il était pas sur la feuille, je l'ai trouvé dans ma tête et je l'ai marqué et après j'ai réfléchi*".

Il nous indique ici ce qui se passe pour lui : il y a ce qu'il a lu sur la feuille et cet AS, dans sa tête, qui apparaît avoir une existence à part des données lues. Il réfléchit après avoir noté "AS".

M. "Qu'est-ce que tu fais quand tu réfléchis ?"

O. "*Je regarde partout, je regarde comme un fou*".

(fait le geste de tenir une lunette de vue et de regarder dans tous les sens et très vite par la lunette)

"J'ai marqué AS mais pas le couple, je voulais trouver un autre couple mais je me suis dit, les deux autres, c'est bon, mais celui-là, sûrement pas. Je voulais l'effacer mais ma tête m'a dit non".

Là encore, Olivier nous donne des informations précieuses quant à son fonctionnement. Quand il réfléchit, *"il regarde partout", "comme un fou"*. Ceci peut nous donner, sous réserve de vérifications ultérieures, une indication sur la manière dont Olivier se perçoit ou perçoit son activité intellectuelle. Il nous informe, par ailleurs, sur la modalité sensorielle visuelle, mobilisée pour réfléchir et sur les interférences de nature auditive qui le parasitent. Il confirme ici sa capacité probable à combiner des éléments deux à deux et à évaluer ses réponses. Il sait ce qui est juste et ce qui ne l'est pas. C'est quelque chose d'autre qui parasite sa pensée...

Il exprime un conflit entre le "Je" qui sait et "la tête qui dit non", évoqués comme deux parties de lui qui ne peuvent ou ne veulent se mettre d'accord pour répondre. La réponse donnée apparaît être un compromis entre ces deux points de vue.

O. *"Je réfléchis"*

M. **"Et quand tu réfléchis, qu'est-ce que tu fais ?"**

O. *"Je pense à toutes les cartes qu'il y a.... Je les pense, elles sont marquées en ligne... Ça défile, je crois toujours que c'est ça mais c'est faux..."*

Ici, il évoque à nouveau ce conflit entre deux parties de lui : une qui croit que c'est vrai et l'autre qui sait que c'est faux. Il nous donne une indication sur son activité interne, plutôt visuelle : *"elles sont marquées en ligne, ça défile..."*

M. **"Comment c'est quand ça défile ?"**

O. *"Ca allait tout droit comme ça (trace à l'aide de sa main droite une bande de gauche à droite, à la hauteur de ses yeux et de la taille d'une carte).*

J'ai vu tous les noms de cartes... il y en a deux, trois et après, c'était l'AS, j'ai pris l'AS, mais avant il y avait le dix de trèfle..."

L'activité interne est essentiellement visuelle. Il fait référence à la connaissance qu'il a, par ailleurs, du jeu de cartes et sans doute de leurs valeurs. Il nous manque une indication sur l'ordre d'apparition et de défilement des cartes. Cette activité visuelle interne semble relativement indépendante de l'exercice proposé et de ses données, elle semble s'imposer à Olivier...

M. (tout en reprenant sa gestuelle et sa description)

"Qu'est-ce qui fait que tu as pris l'AS à ce moment-là et pas une des autres cartes qui défilaient ?"

O. "Parce que l'AS, c'est le plus fort, il bat toutes les cartes sauf le joker, il bat le roi, le dix..."

M. "Qu'est-ce que tu voyais alors quand les cartes défilaient ?"

O. "Il y avait le dix de trèfle, le neuf, le huit de pique, l'AS, il était là, il avançait comme ça (fait un geste comme si quelque chose se détachait du défilé de cartes pour arriver droit sur lui). Je l'ai vu, je me suis tout de suite dit que c'était le plus fort et je l'ai marqué mais je me suis dit que c'était sûrement pas ça car il n'y avait pas marqué AS".

Se trouve ici confirmé le fait qu'il fait référence à une connaissance précise du jeu de cartes. Les cartes défilent par ordre de valeur. L'AS s'impose *"parce qu'il est le plus fort"*, *"parce qu'il bat toutes les autres cartes"*, *"il bat le roi"*. Cette carte se détache et vient visuellement vers lui, elle s'impose, malgré ce qu'il sait. Elle semble avoir une vie autonome... Il ne perd pas le contact avec l'exercice et ses données, *"il sait que ce n'est pas marqué AS"* mais cette carte s'impose à sa pensée. Nous pouvons faire référence à la signification symbolique de ce fait : l'AS s'impose doublement (Cf. réponse d'Olivier : *"l'asse de carreau et de pique"*), malgré tout, parce qu'il est *"le plus fort"*, *"plus fort que les autres cartes"*. Ne fait-il pas couple à lui tout seul ?

Olivier apparaît tout à fait capable de faire une combinatoire 2 X 2, mais sa pensée semble parasitée par la signification symbolique des données (cartes). Il exprime un conflit interne entre ce qu'une partie de lui sait et ce qu'une autre partie choisit - *"je voulais l'effacer mais ma tête a dit non"* - Il ne perd toutefois pas le contact avec les données (il sait que l'AS n'est pas "marqué" dans les consignes).

On assiste ici à un conflit entre la logique et le symbolique, au sens de ce que décrit Sarà PAIN, la logique étant ce qui nous sert à penser objectivement le réel et le

symbolique étant la signification que ce réel a pour nous. Il s'agit d'un conflit interne entre l'objectivité (la logique) et la subjectivité (le symbolique). L'enfant ne peut choisir, il donne deux réponses logiques et une réponse symbolique et signifiante.

Au delà d'un savoir-faire en explicitation, cet entretien met en lumière les attitudes et les compétences nécessaires à un animateur pour accompagner un élève dans le cadre d'une pratique A.R.L. Il montre la spécificité et la dynamique d'une guidance pédagogique personnalisée de type remédiation cognitive.

Ainsi, plusieurs aspects peuvent être dégagés.

En premier lieu, il convient de souligner la nécessité d'un présupposé positif ou, tout au moins, d'un étonnement curieux de l'animatrice qui va considérer que la réponse de l'enfant a du sens pour lui. Elle va donc à la recherche de celui-ci en s'informant, directement auprès de lui, de ce qu'il a fait mentalement, grâce à l'entretien d'explicitation.

Cette orientation pédagogique majeure va directement à la rencontre de l'apprenant et le suscite. Elle permet à l'enfant de s'assurer, de se poser et de s'affirmer en explicitant la réalité de sa pensée. Elle ouvre un espace d'écoute, de permissivité et de parole, positif, sans jugement, sans a priori, qui va permettre à Olivier de décrire la réalité et la totalité de son activité intellectuelle. Cette parole porte sur le réel de son expérience et de sa pensée, aussi peut-il s'y référer et reprendre confiance en ses capacités. C'est à partir de là qu'un travail de remédiation peut commencer car il suppose a minima la prise en compte de la personne et de sa réalité personnelle et subjective.

Aussi, exprimer que l'on "*regarde comme un fou*" et que l'on "*voit des cartes défiler*" et "*un as avancer*" aide à faire face à sa peur, peut-être, de "penser comme un fou", "d'être fou" ou tout au moins de ne pas "être et faire comme les autres sont censés faire". Et en faisant face à ses peurs, grâce à leur expression, au sein du groupe et avec l'aide de celui qui fait autorité en matière de savoir, l'enfant peut commencer à les traverser, levant là bien des inhibitions, tout en prenant conscience de la spécificité, de la richesse de sa pensée privée.

Ainsi, la pensée privée est faite "de bric et de broc", de pensées cartésiennes bien ordonnées, de pensées associatives de toute nature, d'émotions et de sentiments. Revaloriser la pensée dans sa globalité, dans sa réalité, dans son ordre et désordre, c'est permettre au sujet de retrouver toute son autonomie. La santé nécessaire à l'apprentissage et à la pensée repose sur une confiance et un respect quant à ses propres processus, sur un dépassement des peurs quant au fait de ne pas savoir ou de se tromper, sur une affirmation progressive de soi sans craindre

la contradiction ou le conflit, sur la croyance en ses ressources intellectuelles, sur le plaisir retrouvé de l'activité de penser.

L'entretien d'explicitation permet cet accompagnement de la verbalisation au plus proche de la réalité du sujet. Offrant un guide et un contenant à la relation, il détermine la nature et la qualité de l'interaction établie entre lui et l'animateur, entre lui et ses pairs et, de ce fait, entre lui et son activité interne. L'apprenant peut ainsi être dans un état positif face à l'apprentissage et à la pensée, à travers cet espace ouvert de parole et d'énonciation. Il se réapproprie personnellement son pouvoir-penser, son savoir-penser et le plaisir associé.

La socialisation créée par la présence positive d'un petit groupe de travail, les échanges favorisés et accompagnés au sein de celui-ci, la reconnaissance offerte par la mise en place d'une écoute attentive de lui, de sa pensée et de son activité intellectuelle, l'absence de jugement et l'acceptation de ce qui est produit et énoncé, sont autant de facteurs qui favorisent l'émergence et l'affirmation du participant en tant que sujet et en tant qu'acteur. Ils participent à l'émergence d'un concept de soi positif lié au développement d'une connaissance de soi comme "solutionneur de problèmes" et d'une connaissance progressive de ses processus d'autorégulation à propos de la résolution d'un exercice.

Ceci n'est possible que si le dispositif et l'animateur proposent une approche pédagogique conduisant l'élève à prendre conscience positivement de ses goûts, de ses intérêts, de son savoir, de son savoir-faire, de ses attitudes, de son activité mentale. Il s'agit de le rendre, à la fois, capable de résoudre des problèmes (mise en œuvre de schèmes et d'habilités cognitives) et de gérer son propre fonctionnement comme "solutionneur de problèmes" et comme "preneur de décision".

"Être solutionneur", ce n'est pas simplement être capable de résoudre un problème, c'est aussi être présent à la sollicitation et à l'activité mentale que celui-ci suscite et en être le pilote.

Il est évident que, chez des personnes en échec d'apprentissage, en retrait par rapport à une activité intellectuelle ou en doute sur leurs capacités et sur leur intelligence, ces dimensions ne peuvent véritablement s'installer que par la permanence et la répétition de cet environnement pédagogique. En effet, une fois ne suffit pas pour construire une expérience, une représentation, une prise de conscience, une formalisation ou une thématization de celle-ci. Ainsi, l'accès à soi et à son activité s'établit progressivement grâce au réfléchissement permis par l'explicitation.

Ici, Olivier a pu prendre conscience de lui dans l'espace de parole et l'écoute qui lui ont été proposés. Il a pu être là dans sa manière personnelle de résoudre l'exercice et en parler précisément.

En second lieu, il importe de rendre compte de la qualité de l'information recueillie sur le fonctionnement d'Olivier et du diagnostic qu'elle permet.

Ainsi, ce dialogue nous donne une première information sur :

- les capacités cognitives d'Olivier : utilisation de concepts opératoires ("paires", "groupes", "couples"), compréhension intuitive de l'opération "combinatoire" (connaissance du nombre de réponses), lecture des données, aptitude à évaluer ce qui est juste ou pas dans la résolution de l'exercice,
- ses modalités sensorielles : visuelle (image mentale "défilé des cartes") et auditive,
- une représentation de son activité interne : "je regarde partout, je regarde comme un fou",
- la nature de ce qui trouble sa pensée : conflit interne entre le "je, qui sait" et "la tête qui dit non", entre la pensée logique objective (savoir) et la pensée symbolique subjective ("AS plus fort que les autres cartes et qui bat toutes les autres, AS qui bat le roi"),
- son fonctionnement intellectuel : Olivier connaît l'exercice. Il sait, sans doute, le résoudre. Il n'oublie pas les données de l'énoncé du problème et est capable d'y faire référence, mais il est parasité par quelque chose qui s'impose à lui et qui le trouble dans sa pensée. Olivier apparaît conscient de ce dysfonctionnement et exprime avec justesse son conflit interne de pensée,
- son appui sur des connaissances extérieures (connaissance du jeu de cartes et de leur valeur).

Bien sûr, ces informations doivent être vérifiées et affinées lors d'entretiens ultérieurs. Elles proposent un premier niveau de diagnostic sur le fonctionnement d'Olivier et sur ce qui l'empêche d'être tout à fait efficient sur le plan intellectuel.

En dernier lieu, cette explicitation de l'activité d'Olivier devrait permettre à l'animatrice d'orienter le travail pédagogique ultérieur, en mettant en place une guidance personnalisée, adaptée à la nature des capacités et des problèmes de fonctionnement constatés.

Olivier a des compétences cognitives qu'il faut souligner et renforcer, en mettant en valeur ce qu'il sait, ce qu'il fait et comprend sur le plan cognitif. L'accompagnement permettra de les éclairer et incitera l'enfant à s'y référer, tout au long du travail. Il s'agit de valoriser l'existant et les acquis tout en permettant à l'enfant de progresser.

Il conviendrait progressivement de l'amener à trouver et à développer des moyens personnels pour gérer sa pensée, en ne se laissant plus parasiter par "sa tête", si tel était son choix. En effet, cet accompagnement ne peut réellement se faire que si l'enfant est convaincu de la limite créée par ce conflit interne de pensée et qu'il choisit d'y remédier. On pourrait, peut être ainsi, lui conseiller de prendre davantage appui sur l'exercice, son cadre, ses données et de trouver le moyen de réguler le conflit entre "ce qu'il sait" et "ce que sa tête veut". En effet, ce jeu "troublé" de la pensée doit se produire dans d'autres contextes et parasiter Olivier, de la même manière, dans son adaptation et ses apprentissages. En l'incitant à en prendre conscience, à réfléchir au sens que cela peut avoir et à trouver des solutions à son problème, Olivier peut apprendre à gérer, à contrôler son fonctionnement et à diriger sa pensée au mieux, selon ses besoins.

L'accompagnement peut alors se faire de façon plus personnalisée, dans les meilleures conditions, en ce sens qu'il peut s'appuyer sur une connaissance réelle de l'enfant et de son activité interne, et ce, dans un grand respect de ce qu'il est, de ce qu'il fait et de ce qu'il dit qu'il fait.

IV EXPLICITATION ET ARL. : Y AURAIT-IL UNE SPECIFICITE ?

Faisant une place centrale à l'action et à sa verbalisation, l'entretien d'explicitation contribue à valider l'expérience personnelle du sujet. Dans le cadre des ARL, il renforce le processus de socialisation de pensée et favorise la reconnaissance, la prise de conscience et la gestion de

ses processus mentaux. Il conduit le formateur à s'ajuster à la personne pour communiquer au plus près de sa réalité et à s'informer précisément sur son fonctionnement et son activité. Il permet de ne pas "lâcher" le questionnement, d'accompagner l'apprenant dans l'explicitation de son activité réelle. C'est un outil de diagnostic, fiable et riche, qui assure une connaissance dynamique et plurielle de l'apprenant : de son activité interne et externe "*les cartes défilent*", "*j'ai marqué AS*", de son fonctionnement "*je voulais l'effacer mais ma tête a dit non*", des représentations qu'il a de lui "*regarder comme un fou*" et de la tâche "*je n'ai jamais rien compris*", mais aussi, de façon plus indirecte, de ses peurs, de ses émotions...

Cette information ne saurait se faire évidemment sur une seule séquence de travail, mais elle doit être réactualisée en permanence, au fur et à mesure du déroulement de l'Atelier.

Dans un contexte de remédiation, il convient d'accorder une grande attention à tout ce que la personne communique à propos et autour de son activité. Cette information se fait à partir de ce qui est dit mais, aussi, à partir de ce qui est exprimé sur le plan non verbal (gestuelle, posture, indices neurophysiologiques...). La guidance cherche à s'appuyer sur une prise en compte de la totalité de l'expérience du sujet : activité, vécu, représentations, émotions etc..., et sur ce qu'il en exprime, directement ou indirectement. Il s'agit effectivement d'assurer une remédiation du fonctionnement intellectuel dans ses dimensions cognitives et socio-affectives. En effet, bien fonctionner sur le plan intellectuel suppose d'être en bonne santé, c'est-à-dire d'être actif, de ne pas être en retrait excessif face à la tâche, de ne pas être en prise avec des pensées, des croyances, des émotions, des peurs, qui inhibent et bloquent le fonctionnement libre de la pensée.

L'explicitation se mène avec un esprit d'accueil et d'ouverture à ce que le sujet fait, à ce qu'il exprime de lui et de son expérience. Si dans le cadre des ARL, l'intervention de l'enseignant porte de façon plus directe sur les aspects cognitifs du fonctionnement, son accompagnement est également attentif aux dimensions affectives et sociales de celui-ci, à travers la qualité de sa présence et de ses renvois. Ainsi, si le participant exprime "j'ai utilisé cette règle parce qu'elle comportait moins de risque", le formateur aide à l'explicitation de "j'ai utilisé cette règle" tout en étant attentif à ce qu'il exprime à travers "elle comportait moins de risque". De même, par exemple, si l'apprenant manifeste une respiration haute et courte lors d'un travail, il peut être important de l'inciter à respirer plus profondément, tout en créant les conditions de confiance nécessaires à une réassurance personnelle.

L'explicitation reste une technique au service de finalités, pour l'apprenant et l'animateur, mais c'est ce dernier qui est garant de la qualité de la relation créée et de l'objectif à atteindre.

L'entretien d'explicitation participe de cette qualité en définissant un contenant pour la parole et l'évocation de l'action. Il en précise les conditions et permet de l'opérationnaliser. Il permet

une rencontre véritable avec la personne et lui ouvre un espace de parole et d'échanges. Auxiliaire précieux de l'enseignant dans les ARL, il ne contribue à un objectif de remédiation cognitive et sociale que si l'animateur en garantit les conditions d'accueil, d'écoute, de précision dans la guidance.

En effet, un outil quel qu'il soit, a une place bien modeste dans un processus éducatif ou pédagogique. Il est au participant et à l'animateur ce que l'outil est à l'artisan. Il occupe cette place noble d'être le prolongement de l'intelligence et de la créativité de son utilisateur et celle, plus modeste, de n'être qu'un moyen au service d'une finalité qui se situe toujours en dehors de lui, à savoir au cœur de la personne accompagnée, dans la recherche d'une transformation, d'un développement ou d'un bien-être qu'il sert.

LA CONCLUSION D'OLIVIER : "JE SUIS CONTENT... ET C'EST RARE".

Pour conclure, redonnons la parole à Olivier en transcrivant l'entretien mené deux mois plus tard:

M. "Qu'est ce que toi, ça t'a fait quand je t'ai posé des questions, quand j'ai essayé de comprendre ce que tu avais fait, cette fois là, dans cet exercice ?"

O. "C'était bien !"

M. "Comment ça c'est passé pour toi ce moment là ?"

O. "Bien,.... j'avais jamais eu ça dans ma tête"

M. "T'avais jamais eu ça dans ta tête ?"

O. "J'avais déjà eu, mais pas des aussi pareils"

M. "Alors justement, cette fois là, qu'est ce que tu as eu dans ta tête ?"

O. "Il y a eu des cartes qui ont défilé dans ma tête et j'ai pris la plus forte, l'AS, et je l'ai mis..."

(Olivier retrouve par la suite le contenu exact de l'exercice et tout ce qu'il a fait)

M. "A quoi tu reconnais que tu es bien ?"

O. "Je suis content"

M. "Oui, et comment tu es quand tu es content ?"

O. "Des fois, je rigole"

M. "Alors, cette fois là, quand tu étais content, comment tu étais ?"

O. "Je rigolais"

M. "A quoi tu as reconnu cette fois là que tu étais content ?"

O. "Mon cœur, il bat plus vite"

M. "Oui, et puis, qu'est ce qu'il y a d'autre, comment sont tes mains, tes joues, ta figure ?"

O. *"Des fois, elles sont toutes rouges, mes joues"*

M. "Comment tu sais qu'elles sont rouges ?"

O. *"Des fois, j'ai chaud"*

M. "A quel moment tu as eu chaud ?"

O. *"Bah..., quand je t'ai parlé"*

M. "A quoi tu reconnais que tu as chaud ?"

O. *"Parce que j'y sens, enfin, j'y sens pas...(fait le geste de sentir avec le nez)
non, pas comme ça, je sens là, à la figure." (touche ses joues, son front)*

M. "Est-ce que tu avais déjà été content comme ça ?"

O. *"Non ! (répond très vite)... des fois oui, mais c'est rare."*

Ces mots se suffisent à eux-mêmes et ne demandent aucun commentaire. Il parle peut-être tout simplement du bonheur d'être soi et en contact avec l'autre !

C'est aussi un bonheur partagé par celui qui mène l'entretien, bonheur d'une rencontre véritable.