



HAL
open science

La compréhension des élèves face aux situations d'apprentissage en EPS

Nouria Borsali-Mayouf

► **To cite this version:**

Nouria Borsali-Mayouf. La compréhension des élèves face aux situations d'apprentissage en EPS. Education. 2012. dumas-00754946

HAL Id: dumas-00754946

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00754946v1>

Submitted on 21 Nov 2012

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

**MASTER 2 SMEEF
SPECIALITE « PROFESSORAT DES
ECOLES »
ANNEE 2011/2012
SEMESTRE 4**

INITIATION A LA RECHERCHE

MEMOIRE

NOM ET PRENOM DE L'ETUDIANT : BORSALI Nouria
SITE DE FORMATION : VILLENEUVE D'ASCQ
SECTION : 2

Intitulé du séminaire de recherche : EPS
**Intitulé du sujet de mémoire : LA COMPREHENSION DES ELEVES FACE AUX
SITUATIONS D'APPRENTISSAGE EN EPS**
Nom et prénom du directeur de mémoire : M. GAILLARD JACQUES

Direction

365 bis rue Jules Guesde
BP 50458
59658 Villeneuve d'Ascq cedex
Tel : 03 20 79 86 00
Fax : 03 20 79 86 01
Maîtres
Site web : www.lille.iufm.fr

L'INCOMPREHENSION DES ELEVES FACE AUX
SITUATIONS D'APPRENTISSAGE EN EPS

Sommaire

PREAMBULE.....	4
INTRODUCTION.....	5
I-Qu'est ce qui m'a amené à ce sujet ?	6
II- Les premières interrogations par rapport à ce sujet.	7
A) Données Théoriques	9
III- Circonscrire l'objet de recherche par les concepts clés.....	9
III.1. L'apprentissage moteur, les notions de savoirs et les modèles d'apprentissages moteurs du point de vue externe de l'élève (théories positivistes).....	9
a) Apprentissage moteur.....	9
b) Notion de savoirs.....	10
c) Les modèles d'apprentissages moteurs.....	11
III.2. Différentes approches de l'apprentissage, du point de vue interne à l'élève	12
a) Traitement de l'information.....	12
b) L'approche cognitive.....	14
c) L'expérience et la subjectivité	16
d) La psycho-phénoménologie.....	17
III.3. Qu'est ce que la compréhension et par conséquent l'incompréhension, dans les apprentissages	18
III.4. L'importance de l'erreur dans les apprentissages	19
a) Critique de certaines pratiques enseignantes	19
b) Différents points de vue concernant l'erreur.....	21
III.5. Théorie Constructiviste : prise de conscience chez Piaget.....	22
III.6. Les travaux de Pierre Vermersch comme diagnostic et remédiation à l'incompréhension.....	25
a) Qu'est-ce que l'entretien d'explicitation.....	25
b) La technique de l'entretien d'explicitation	27
c) Le questionnement.....	29
B) Méthodologie de recherche.....	30
I- Hypothèses de recherches	30
II- L'expérimentation.....	31
a) Présentation des terrains de l'expérimentation	31
b) Analyse de données.....	34
- Premier entretien.....	34
- Deuxième entretien.....	41
- Troisième entretien.....	43
CONCLUSION.....	51
BIBLIOGRAPHIE.....	53
ANNEXES.....	55

PREAMBULE

Tout d'abord, je tiens à remercier tout particulièrement mon directeur de mémoire : M.Gaillard Jacques, qui a su guider mes recherches durant ces deux années de Master SMEEF et qui m'a apporté une quantité de savoir enrichissante à l'égard de ce travail.

J'ai en effet appris à utiliser une technique d'explicitation et j'en ai compris les finalités. Cet outil pourra alors m'être très profitable dans ma future carrière d'enseignante.

Je tiens également à remercier l'équipe éducative de l'association FCP, plus précisément les éducateurs du dispositif « 3R », qui m'ont permis de mener à bien mon protocole d'expérimentation, avec les jeunes adolescents présents lors de mon stage.

Je souhaite remercier les parents des gymnastes que j'ai encadrées bénévolement, dans le cadre de ce mémoire, sans qui, mon recueil de données n'aurait pas été possible.

Enfin, je tiens à remercier les jeunes adolescents qui ont bien voulu se prêter au jeu des entretiens et qui ont pu contribuer à expérimenter les données théoriques étudiées lors de mes recherches.

INTRODUCTION :

De nos jours, les pratiques enseignantes ont beaucoup évolué et ce, grâce à la pédagogie. La méthode dite « transmissive », où l'enseignant transmet un savoir que ses élèves appliquent sans qu'il y ait réelle réflexion de celui-ci, s'applique de moins en moins et laisse place à une méthode « constructiviste » où c'est l'élève qui construit activement son savoir. Le statut de l'enseignant évolue. En effet, l'enseignant d'EPS oriente, guide les élèves dans une prise de conscience permanente de leur corps en mouvement dans un but d'apprentissage (Pratique de l'entretien d'explicitation, Pierre Vermersch et Maryse Maurel, ESF, 1997, p45-68).

La notion d'apprentissage implique des notions sous jacentes telles que l'acquisition, la réussite et à contrario l'échec ou dans le même sens l'incompréhension. Face à cette dernière, l'enseignant est sans cesse contraint de réfléchir à des solutions qui amènent ses élèves à acquérir des connaissances (dont ils ont conscience).

On peut alors poser la problématique suivante : Que faire, comment et par quel moyen répondre à l'incompréhension des élèves ?

Afin d'étudier la question, j'ai porté mon attention sur des thématiques qui à mon sens sont centrales pour comprendre les élèves et leurs difficultés. L'approfondissement de ces connaissances va me permettre en tant que future enseignante de trouver des solutions aux problèmes rencontrés aussi bien par les élèves que par moi-même sur le terrain. Il y a en effet du chemin à parcourir entre d'une part, les apprentissages et les compétences exigées par les Instructions Officielles, et d'autre part ma capacité à les mettre en œuvre face aux multiples situations d'enseignements et à la complexité de ses acteurs.

Voici les principales thématiques qui vont être abordées lors de ce mémoire :

- Le traitement de l'information et les différents courants de pensées associés (Cognitivistes, Behavioristes, Positivistes et constructivistes).
- Apprentissage et ressources cognitives : savoirs (savoir-faire, savoir d'action et savoir scientifique), habiletés, capacités, schèmes, compétences (mémoire d'Arielle Doulière, evolution-relation-sociales.fr).

Nous verrons les questionnements qui en découlent, ainsi qu'une ébauche de réponse à la problématique liée à l'incompréhension. Dans cette étude, j'ai particulièrement mis l'accent sur une des solutions parmi les possibles, notamment celle démontrée par Pierre Vermersch, **l'entretien d'explicitation**. La finalité étant pour l'enseignant de faire passer l'élève d'une action pré-réfléchie à une action réfléchie conscientisée, c'est-à-dire à une **lucidité cognitive** (J.Piaget, Réussir et comprendre, PUF 1974).

I-Qu'est ce qui m'a amené à ce sujet ?

Chaque jour, les élèves sont confrontés à des situations d'incompréhension. L'intérêt pour l'enseignant est qu'il impose une remise en question permanente de ses méthodes d'enseignement pour que l'élève apprenne et comprenne son apprentissage. Le but recherché étant l'autonomie de l'élève face à ses futurs apprentissages. Sans incompréhensions, l'enseignement serait « facile », sans obstacles à franchir. Donc l'intérêt même de l'enseignement ainsi que la satisfaction de l'enseignant passe par la même par cette épreuve de lutte contre l'incompréhension.

L'intérêt principal du sujet est de questionner l'incompréhension pour y trouver des remédiations qui sont un bagage solide pour mon futur enseignement.

Lorsque j'étais élève, j'ai moi-même parfois été confrontée à l'incompréhension d'une tâche demandée, ou de conseils qu'on m'apportait. J'ai très souvent été frustrée de ne pas avoir de réponses face à ces incompréhensions. J'ai également constaté que la remédiation la plus utilisée était la répétition de la consigne ou l'encouragement à réessayer la tâche demandée.

Cette difficulté à laquelle l'enseignant fait face est d'ailleurs explicitée par Claudine Martinez (Pratique de l'entretien d'explicitation, Pierre Vermersch et Maryse Maurel, ESF, 1997, p45-68).

Enfin, j'ai choisi ce sujet car il est transversal est peut être appliqué dans toutes les disciplines, autres que l'EPS.

II- Les premières interrogations par rapport à ce sujet.

Nous tenterons d'élaborer le questionnement en décomposant chaque terme de la problématique et en tentant de tisser des liens.

Que faire, / comment, / et par quels moyens / répondre à/ l'incompréhension / des élèves ?

❖ Que faire :

Il renvoie à la question du « quoi », qu'est ce que l'incompréhension ?

L'incompréhension peut être à différents niveaux :

- **La consigne** (notion de **traitement de l'information, langage**).
- **La finalité de la tâche** (**niveau de difficulté de la tâche** par rapport au niveau de l'élève).

❖ Des élèves :

Nous pouvons définir les élèves en tant que **sujet**, d'une part, avec ses **intentions, représentations, croyances, décisions** et d'autre part, comme **objet** qui découvre son corps à partir des **expériences** qu'il vit dans la confrontation aux activités sportives et ses **habiletés motrices**.

Les élèves étant tous des sujets et des objets différents, l'enseignant doit faire face à leur **hétérogénéité** tant dans leurs habiletés motrices que dans leurs incompréhensions. Dans l'incompréhension elle-même, le professeur est contraint de mettre en place une **pédagogie différenciée**.

• Comment :

Cela renvoie à la question de la **manifestation de l'incompréhension**, de son **diagnostic**.

Comment l'incompréhension se manifeste-t-elle dans une tâche donnée ? On a tenté d'y répondre à l'aide de plusieurs éléments :

- Le comportement est négatif, l'élève est en échec : soit il n'a pas compris, soit il n'a pas voulu ou envie de bien faire (notion de motivation).

- Le comportement est positif, l'élève est en réussite : soit il a compris, soit il a réussi sans pour autant comprendre (notion d'automatismes, différence entre savoir-faire et savoir d'action).
- La **verbalisation**. L'entretien d'explicitation comme un **diagnostic** à l'incompréhension. (P.Vermersh, Du faire au dire, cahiers pédagogiques n°336, sept.93 et L'entretien d'explicitation, les cahiers de beaumont n°52 bis -53, p 63-70, avril 91).
- **Par quels moyens :**

Les moyens renvoient aux différentes **remédiations** envisageables face à l'incompréhension. Nous les classerons en deux parties :

-Toutes les remédiations qui concernent les consignes et les finalités, c'est-à-dire la **reformulation**, la proposition de **variantes** aux tâches proposées initialement.

-Un des principaux moyens que nous allons chercher à étudier dans ce mémoire est **l'entretien d'explicitation**. Le but est de remédier à l'incompréhension grâce à une prise de conscience de l'élève en échec, mais pas seulement, il sert également à faire prendre conscience à l'élève en réussite des raisons pour lesquelles il a réussi. Tout ceci dans le but de le faire réfléchir sur les procédures qui l'ont conduit à la réussite de l'action (**notion de savoirs tacites et savoirs explicites**).

A) Données Théoriques

III- Circonscrire l'objet de recherche par les concepts clés

Comme nous avons pu le voir dans l'introduction, le sujet se focalise sur un ensemble de thématiques. Pour comprendre les limites du sujet, nous nous devons d'approfondir les thèmes suivants :

- 1) **L'apprentissage moteur, les notions de savoirs et les modèles d'apprentissages moteurs du point de vue externe de l'élève (théories positivistes)**
- 2) **Différentes approches de l'apprentissage du point de vue interne à l'élève**
- 3) **Qu'est ce que la compréhension et donc l'incompréhension**
- 4) **L'importance de l'erreur dans les apprentissages**
- 5) **Prise de conscience, théorie Piagétienne**
- 6) **Entretien d'explicitation comme diagnostic et remédiation à l'incompréhension.**

III.1. L'apprentissage moteur, les notions de savoirs et les modèles d'apprentissages moteurs du point de vue externe de l'élève (théories positivistes)

a) Apprentissage moteur

Selon Schmidt¹, l'**apprentissage moteur** est un ensemble de **processus cognitifs** associés à l'exercice ou à l'**expérience**, conduisant à des **modifications** permanentes des **comportements habiles**. Pour comprendre les phénomènes d'apprentissages il faut comprendre les conditions qui suscitent les apprentissages. Les facteurs agissant sur l'apprentissage sont de deux ordres, d'une part, ceux liés à l'individu, ou **facteurs intrinsèques** (maturation du système nerveux développement moteur, affectif et cognitif, capacité d'attention, durée de la période d'assimilation, motivation, aptitudes, capacités), et d'autre part ceux liés aux milieux ou **facteurs extrinsèques** (clarté des objectifs, stimulation des milieux, contrainte de la tâche).

¹ Schmidt, 1993, *Apprentissage moteur et performance*, Vigot,

Sur le plan cognitif², pour apprendre il faut donc traduire certaines capacités à détecter l'information sensorielle telle que visuelle, auditive, tactile, proprioceptive ; être vigilant, se centrer sur soi et être attentif ; se construire une représentation de la tâche, et intégrer l'information en mémoire à court terme pour la transposer en mémoire à long terme afin de « reconnaître l'information pertinente à la réalisation de la tâche. »

Selon Chevalier Nicole et Taktek Khaled (Apprentissage moteur : cahier d'accompagnement – KIN 2300. Librairie Coop. UQAM, 2004), l'apprentissage moteur est un processus d'adaptation cognitivo-moteur, relié à la pratique et à **l'expérience**, favorisé par des conditions d'apprentissage qui mènent à des changements permanents de la performance et de l'habileté motrice.

b) Notion de savoirs

Nous avons choisi d'aborder la notion de **savoir** selon un auteur emprunté aux sciences de la gestion, à savoir **Pascal Lièvre**. Il présente trois types de savoirs : le **savoir-faire**, le **savoir d'action** et le savoir scientifique.

Nous allons nous intéresser plus particulièrement aux savoir-faire et aux savoirs d'action. (Pascal Lièvre, *Savoir d'action et science de gestion : le cas des expéditions polaire, contribution à la 6^{ème} biennale et de la formation, atelier : savoir de la pratique et distanciation : conditions pour une action nouvelle ?*, Paris, juillet 2002, p.3).

En effet, il définit le **savoir-faire**, comme étant « *l'information acquise par un acteur en faisant. Si l'action est réussie, l'acteur a acquis un savoir-faire, une compétence en situation-qui lui permet de reproduire l'action, de réaliser une performance. Cette information est liée **singulièrement** au sujet. Elle est intégrée à la personne.*

Dans l'absolue, il n'y a pas deux savoir-faire identiques. Du fait de ses conditions de transmission le savoir-faire n'est pas transmissible par écrit.»

En référence à Jean Marie Barbier³ (S), Pierre Lièvre prétend que le **savoir d'action** est un savoir-faire explicite.

² <http://www.er.uqam.ca>

³ JM Barbier, 1996, *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, PUF.

Le passage à l'écrit est, selon lui, un moyen d'explicitier son savoir-faire et donc par la même, de passer à un savoir d'action. **L'écrit permet donc de passer du savoir tacite au savoir explicite.**

Le **savoir tacite** a trois propriétés : il s'acquiert **par soi même**, il est de **nature procédurale** et il s'acquiert généralement par **l'expérience personnelle** et possède une **valeur pratique** pour l'individu (R.Sternberg et R.Wagner, l'EIACA, l'Enquête Internationale sur l'Alphabétisation et les Compétences des Adultes, 2000, chapitre 8).

c) Les modèles d'apprentissage moteurs

- L'approche Ecologique

(Famose, JP.1990, Apprentissage moteur et difficulté de la tâche, Paris INSEP).

Le modèle écologique a été défini par **Gibson** en 1979. Selon lui, l'action est intégrée à la perception. L'apprentissage moteur de l'élève consiste à résoudre le problème de la coordination des mouvements, de la relation entre les structures de coordinations (le corps en mouvement) et les forces environnementales.

- L'approche Behavioriste

Cette approche étudie les comportements, elles se répartie en trois grands courants :

- le conditionnement classique (S-R conditionnée, **Pavlov, Watson** : le nombre de répétitions renforcent l'apprentissage conditionné.),
- le conditionnement opérant (**Skinner** par essais, erreurs quand la réponse attendue est produite par la personne alors il reçoit une récompense, un renforcement positif).
- Le connexionnisme (**Thorndike**, la loi de l'effet, une bonne réponse récompensée aura tendance à être reproduite dans une situation semblable.)

Pour conclure, je peux donc dire que toutes ces notions qui existent et qui sont importantes concernant l'apprentissage, ne répondent pas totalement à la problématique, car elles permettent une analyse principalement externe à l'élève dans son processus d'élucidation de problèmes. Elles se concentrent essentiellement sur l'amélioration du comportement de l'élève et non sur les procédures qui lui permettent certes de réussir son action, mais aussi et surtout de comprendre pourquoi et par quels procédés son action est réussie.

Ceci nous place donc du point de vue interne de l'élève, afin qu'il comprenne le processus cognitif de réalisation d'une tâche du point de vue de l'expérience qui lui est propre.

C'est pourquoi nous tenterons dans la partie suivante de cibler le sujet en nous focalisant sur les théories qui analysent la « phénoménologie », la « proprioception » ainsi que le « réfléchissement » (termes évoqués dans l'expérience corporelle, édition EP&S) du sujet pour élucider un problème, franchir un « obstacle » (Bachelard, p37, l'erreur un outil pour enseigner, ESF édition) afin de s'intéresser à sa subjectivité.

III.2. Différentes approches de l'apprentissage, du point de vue interne à l'élève

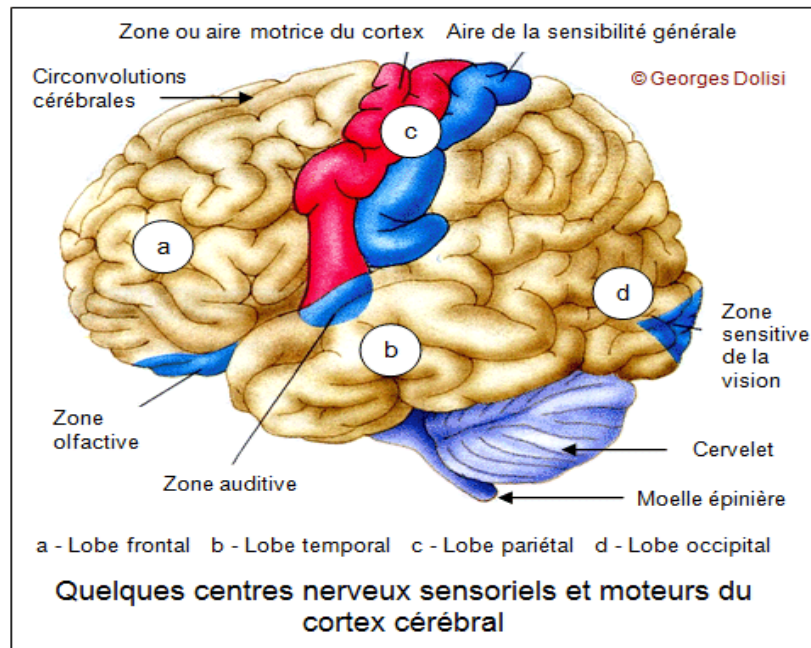
a) Traitement de l'information

Le traitement de l'information, peut se décomposer en plusieurs étapes : « **recueillir, analyser, interpréter, comprendre, emmagasiner l'information et l'utiliser pour agir**⁴ ». Il en résulte une représentation mentale de l'action. L'expérience motrice modifie les structures cognitives comme la **perception, l'attention et la mémoire**. Ce modèle de traitement de l'information a été développé par **Fitts** et **Posner** en 1969. Il place l'apprenant au cœur de l'apprentissage, car, c'est lui qui, une fois l'information importante recueillie et traitée « **construit sa réponse motrice**⁵ pour l'adapter aux contraintes environnementales ». Ils définissent alors l'information comme étant la connaissance d'un ou plusieurs événements et précisent que si l'apprenant souhaite accéder

⁴ Rigal Robert, 2003, *Motricité humaine*, chapitre 5 : L'apprentissage moteur. Fondements et applications pédagogiques. Tome 2, p291.

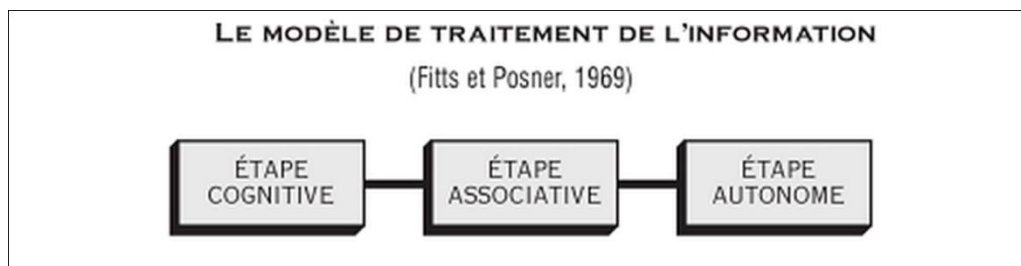
⁵ Rigal Robert, 2003, *Motricité humaine*, chapitre 5 : L'apprentissage moteur. Fondements et applications pédagogiques. Tome 2, p295.

à un évènement, il doit alors « solliciter une de ses structures sensorielles ». Cette information est alors traitée et analysée par une zone du cerveau appelée « centre nerveux cortical » et va alors engendrer la perception et la compréhension de cet/ces évènements chez l'apprenant. Ils expliquent que notre comportement résulte de l'organisation des informations captées par le cerveau. Cf tableau suivant ⁶



(Le centre psychomoteur est une zone du cortex cérébral, proche de la zone motrice et qui intervient dans les fonctions de coordination.)

Le modèle Fitts et Posner est basé sur « l'organisation hiérarchique et séquentielle des habiletés » comportant trois phases : **cognitive, associative et autonome**⁷.



Au cours de la **phase cognitive**, l'élève doit **comprendre** la tâche c'est-à-dire qu'il doit analyser ce que cette tâche exige de lui dans la manière dont il va devoir la réaliser.

⁶ <http://www.medicalorama.com>

⁷ Rigal Robert, 2003, *Motricité humaine*, chapitre 5 : L'apprentissage moteur. Fondements et applications pédagogiques. Tome 2, p295/296.

L'enseignant guide alors l'apprenant sur les aspects perceptifs qu'il doit recueillir, puis, une fois la tâche réalisée il doit commenter les résultats obtenus par l'élève. Ce dernier étant dans une phase de tâtonnement, où l'erreur est omniprésente, il se remémore et se répète les consignes apportées par l'enseignant afin de passer du « déclaratif au procédural ».

Fitts et Posner précisent que, durant cette phase l'élève n'a pas encore conscience de toutes les parties de son corps. Toutefois il est en pleine progression.

Lors de la **phase associative**, s'opère une transformation du « verbal » des consignes de l'enseignant en « action motrice » de l'apprenant, pour « atteindre le procédural » : « Il coordonne les parties du mouvement pour construire un programme moteur adapté à la situation » demandée. On préconise d'espacer les situations d'apprentissage afin que l'élève puisse emmagasiner les procédures, les laisse émerger et puissent y répondre au mieux par l'action, qui, pour y arriver doit avoir pris du recul par rapport à son action.

Si la tâche est composée de plusieurs mouvements alors les auteurs précisent qu'il est possible de les séparer pour les perfectionner, puis ensuite s'entraîner à les (re)lier.

Enfin, la **phase autonome**, est une phase qui permet d'acquérir des automatismes suite à la répétition de la tâche demandée. Elle est essentiellement basée sur le comportement. L'apprenant peut lors de cette phase commencer à élaborer des stratégies. Il ne reste pas constamment sur le même sport ou sur la même tâche, l'enseignant peut varier les activités tout en permettant à l'élève de réfléchir sur la première tâche à exécuter.

On nous précise que le passage d'une phase à l'autre est progressif et qu'il est possible de faire des va-et-vient entre les différentes phases dans le but de perfectionner et d'adapter au mieux son geste.

b) L'approche Cognitive

On peut distinguer quatre types de théories :

- 1) le fonctionnalisme (**W. James**, comprendre comment l'individu adapte ses actions à son environnement et à son groupe social.)

Les fonctionnalistes⁸, « affirmaient que la clé pour comprendre l'esprit et le comportement humain est l'étude du comment et du pourquoi des mécanismes par lesquels l'esprit fonctionne, plutôt que l'étude des contenus et des structures élémentaires de l'esprit. » Ils cherchent à établir une relation entre « le premier stimulus spécifique » c'est-à-dire ce qui dicte l'action et la réponse provoquée par celui-ci, c'est-à-dire comprendre l'action liée à ce stimulus.

Lieury nous explique que cette théorie a alors abouti vers le paradigme grâce à William James qui s'intéresse à mieux connaître ce que les individus mettent en pratique, mais aussi à ce qu'on peut tirer de cette connaissance sur ce que font les individus ; c'est-à-dire qu'ils croient en l'importance de certaines choses, qui, une fois transposées dans d'autres domaines, peuvent alors être très utiles.

- 2) la théorie de la forme (**Koffka** La gestalt-perception : des éléments perceptifs comme les formes s'imposent sans apprentissage s'ils sont bien organisés bien structurés. Les images mentales sont à la base de l'apprentissage actif.

Autrement dit, le mentalisme⁹, est un courant de pensée qui étudie les phénomènes psychiques, donc subjectifs. « Les auteurs du mentalisme étudient les phénomènes psychiques de la perception via l'apprentissage et les processus mentaux complexes. »

- 3) le constructivisme (**Piaget**, Apprentissage et développement, mécanisme d'assimilation, accommodation, nous construisons nos connaissances, la connaissance se transforme).

Le constructivisme est une théorie de l'apprentissage basée essentiellement sur l'apprenant dont Piaget en est le fondateur. Il est né suite au behaviorisme qui étudie essentiellement le comportement. Les constructivistes quant à eux s'intéressent aux phénomènes cognitifs présents lors de l'apprentissage d'un individu. Ce dernier construit lui-même son savoir, c'est-à-dire que sa compréhension résulte de ses propres représentations.

⁸ Lieury, A, 2010, *Introduction à la psychologie cognitive* (2ème ed.). Paris: Dunod, p27

⁹ <http://www.wens.uqac.ca> rubrique : mentalisme

- 4) le socioconstructivisme (**Vygotsky**, En collaboration et avec l'aide de quelqu'un, l'enfant peut toujours faire plus et résoudre des problèmes plus difficiles que lorsqu'il agit seul.)

Les socio-constructivistes considèrent que l'apprentissage, bien que personnel s'élabore dans un cadre social, en interaction avec d'autres individus.

c) L'expérience et la subjectivité

Les auteurs de l'expérience corporelle¹⁰, 2011, édition EP&S, définissent celle-ci comme étant « ce qui nous est le plus familier, puisque nous vivons en permanence dans un corps qui reçoit des informations par ses sens **extéroceptifs** (...) mais aussi dans un sens interne : **proprioceptif**. De la façon permanente (mais dans une conscience pourtant très diffuse), nous sommes ainsi informés de notre rapport au monde (les perceptions) et de notre état interne (les sensations), et ce à chaque moment de notre vie.»

Tout ceci nous informe à propos de deux types d'informations qui s'offrent à l'individu lorsqu'il produit une action. En effet, il y a des informations dites « extéroceptives » qui concernent ce que l'individu perçoit et qui lui donnera des informations sur son action ; mais aussi des informations dites « proprioceptives » qui concernent toutes les informations de l'individu qui lui permettent de comprendre que l'action est en train de se dérouler.

Cette dernière donne alors des données non négligeables qui sont de l'ordre des sensations.

Cependant, l'expérience corporelle n'est qu'une partie de ce qu'est l'expérience vécue.

Selon les auteurs de l'expérience corporelle¹¹, il faut aussi prendre en compte des données moins « conscientisables », telles que « l'attention, le langage interne, les croyances et les valeurs » propres à l'individu.

C'est alors l'ensemble de toutes ces données réunies qui constituent le « vécu subjectif ».

Se pose ensuite la question de savoir comment accéder à ces données subjectives.

Dans l'expérience corporelle, p 83, Pierre Vermersch, spécialiste dans le domaine de la subjectivité, est cité afin de nous expliquer qu'il est tout à fait possible d'accéder à ces

¹⁰ l'expérience corporelle¹⁰, 2011, coordonné par Benoît Huet et Nathalie Gal-Petitfaux, édition EP&S, p80

¹¹ l'expérience corporelle¹¹, 2011, coordonné par Benoît Huet et Nathalie Gal-Petitfaux, édition EP&S, p81/82

données si et seulement si l'individu stoppe son action et centre son attention sur un moment spécifique de l'action grâce à « l'activité réflexive de la conscience ».

Pierre Vermersch insiste sur cette « activité réflexive », car elle permettrait selon lui le passage d'une action pré réfléchie, donc non conscientisée, à une action réfléchie pour comprendre les opérations intellectuelles établies lors de cette action vécue, grâce au « réfléchissement », en sollicitant la mémoire dite « concrète » (mémoire du vécu) qui sera ensuite explicitée.

d) La psycho-phénoménologie

La psycho-phénoménologie, se définit comme étant l'étude rigoureuse de la pensée privée et a été élaborée par le psychologue Pierre Vermersch. Elle est une sous-discipline de la psychologie et étudie les actes cognitifs en prenant en compte l'expérience du sujet. Elle s'intéresse au point de vue subjectif de l'individu en l'interrogeant sur ce qu'il a vécu.

La psycho-phénoménologie n'est pas à confondre avec la phénoménologie créée par le philosophe Husserl. Selon Maryse Maurel¹², cette sous discipline de la psychologie « a pour but de développer une méthodologie d'accès à l'expérience subjective d'un sujet et de créer et développer les catégories descriptives et les définitions conceptuelles nécessaires à sa description. ».

Pierre Vermersch¹³ mentionne une distinction importante à faire concernant cette expérience subjective. En effet, il précise que beaucoup « confondent le fait de penser à l'expérience subjective et le fait de la connaître pour la décrire. ». Bien entendu c'est une chose d'avoir connaissance de cette expérience subjective, c'en est une autre de la conscientiser et de la décrire dans les moindres détails.

Il ajoute que cette description ou analyse de l'expérience subjective est le fruit d'une « démarche experte » qui s'apprend qui se pratique et se perfectionne.

¹² Maryse Maurel, Décembre 2008, *Expliciter*, n°77, la psycho-phénoménologie, théorie de l'explicitation, p3 <http://x-sides.net>

¹³ Variations sur une introduction à la psycho phénoménologie, <http://www.grex2.com>, p2/3

III.3. Qu'est ce que la compréhension et par conséquent l'incompréhension, dans les apprentissages

D'après la définition du dictionnaire, comprendre signifie « faire sens, concevoir quelque chose par l'esprit. »

D'après celle empruntée à la psychologie, « la compréhension d'une chose est la connaissance parfaite que l'on peut en avoir. C'est la dernière étape, subjective, d'une transmission de l'information ; celle qui permet au destinataire de s'approprier le sens. »

Enfin d'après celle empruntée à la philosophie, « la compréhension est propre aux *sciences de l'esprit*. Elle reconduit le phénomène non à sa cause, mais à sa *raison*, ou encore à l'*intention* qui l'anime. Elle est donc à la recherche du *sens* de l'action, sens d'une intériorité psychique connue à l'aide de signes perçus de l'extérieur par nos sens. »

Il y a donc incompréhension, lorsque le sujet n'arrive pas à mettre du sens derrière ce que l'enseignant tente de communiquer. Notons que la communication est pleine d'incompréhensions et que celles-ci sont propres à chaque individu.

Il peut y avoir incompréhension pour plusieurs raisons, soit l'enseignant a mal formulé son message, soit il n'a pas utilisé les termes appropriés ou encore le vocabulaire n'est pas adapté au public.

De plus il faut s'assurer que l'environnement dans lequel le message est transmis soit propice à une attention et une compréhension de tous.

Pour répondre aux incompréhensions des élèves, l'enseignant se doit donc de se remettre en cause quant au vocabulaire qu'il utilise, à l'intensité de sa voix, à l'environnement qui l'entoure, mais il doit aussi savoir à quel genre d'élève il fait face afin de résoudre au mieux cette difficulté de compréhension, car l'incompréhension peut se situer à différents niveaux selon les élèves.

Enfin, pour apprendre, il est nécessaire de comprendre, et de mettre du sens dans les apprentissages, cependant ce n'est pas parce qu'un élève a compris qu'il sait faire ; c'est alors à l'enseignant de mettre en place des dispositifs qui tendent vers une compréhension et un savoir faire.

Selon le site PADECA¹⁴, on apprend qu'un grand nombre de psychologues, définissent l'apprentissage en huit fonctions qui sont les suivantes :

¹⁴ Programme d'Aide au Développement de la Capacité d'Apprendre, <http://padeca.free.fr/fr/apprendre.htm>

- Ecouter ou lire
- **Comprendre**
- Mémoriser
- Choisir des situations
- Choisir des objectifs
- Prendre de la distance
- Développer une attitude
- Veiller à sa forme physique et psychologique

Enfin, pour Jean Pierre Astolfi, « apprendre c'est savoir prendre des risques », c'est-à-dire qu'il faut sans cesse que l'apprenant essaye, échoue et réessaye. Apprendre suppose le traitement de plusieurs informations et il est nécessaire que l'élève fasse des erreurs pour mieux les comprendre et ne plus les refaire.

L'erreur a donc une place importante dans les apprentissages c'est pourquoi je souhaite vous en faire part lors de la partie suivante.

III.4. L'importance de l'erreur dans les apprentissages

Jean Pierre Astolfi¹⁵, évoque dans son œuvre, les idées reçues concernant le statut de l'erreur et montre que beaucoup pensent que si l'enseignant possède de bonnes explications et que les élèves y « mettent du leur », à savoir motivation, intérêt et attention, en principe aucune erreur ne doit survenir.

a) Critiques de certaines pratiques enseignantes

L'auteur critique certaines pratiques enseignantes qui poussent les élèves à s'entraîner sur ce qui a été « vu et fait », comme si la répétition permettrait à l'élève de progresser.

(Ceci nous fait d'ailleurs penser aux critiques des pratiques enseignantes, démontrées dans le chapitre : *Mettre en mots sa pratique sportive*, de Claudine Matinez, p51, de l'ouvrage

¹⁵ Jean Pierre Astolfi, 1999, *L'erreur un outil pour enseigner*, ESF, Paris, p10.

pratique d'entretien d'explicitation, sous la direction de Pierre Vermresch et Maryse Maurel, ESF, Paris 1997,) où elle utilise les feed-back et où elle invite les élèves à recommencer une tâche lorsqu'elle est face à des élèves en situation d'incompréhension.

Astolfi explique, que les enseignants deviennent des machines qui détectent les erreurs¹⁶. Il précise que, dès lors qu'un enseignant constate une erreur, il la matérialise sans qu'il y ait réflexion sur celle-ci, sans se poser la question de savoir comment s'en servir sur le plan didactique. Selon lui, l'enseignant devrait se poser la question de savoir si ces questions sont efficaces à la fois pour l'enseignant dans sa pratique que pour l'élève dans la compréhension de l'erreur.

L'auteur tente de nous expliquer qu'il ne faut pas que l'enseignant associe l'erreur à un mauvais enseignement donné, il faut qu'il surpasse cette idée en essayant de déterminer les causes de cette erreur, bien qu'il ait tout fait pour les éviter.

Il faut prendre l'erreur comme « indices pour comprendre le processus d'apprentissage »¹⁷.

De plus, l'enseignant doit éviter de décourager l'élève en utilisant des formules telles que « c'est facile », et lui montrer qu'il comprend et connaît les difficultés auquel l'élève fait face.

Gaston Bachelard, évoqué dans l'ouvrage d'Astolfi (page 12), a dit : « Les professeurs de sciences, plus encore que les autres (...), ne comprennent pas que les élèves ne comprennent pas. Ils imaginent que l'esprit commence comme une leçon, qu'on peut toujours faire une culture nonchalante en redoublant une classe, qu'on peut faire comprendre une démonstration en la répétant point par point. »¹⁸

Astolfi explique que les professeurs étant mal à l'aise face aux erreurs préfèrent ne pas les croiser et lorsque cela arrive alors il y a soit sanction, soit répétition de la tâche demandée.

¹⁶ Jean Pierre Astolfi, 1997, *L'erreur un outil pour enseigner*, édition ESF, Paris, p11.

¹⁷ Jean Pierre Astolfi, 1997, *L'erreur un outil pour enseigner*, édition ESF, Paris, p12.

¹⁸ Gaston Bachelard, 1938, *la formation de l'esprit scientifique*, édition Vrin

b) Différents points de vue concernant l'erreur

- Méthode transmissive

Lors de cette méthode, l'enseignant maîtrise des savoirs savants et les transmet sous forme d'exposé. Il laisse peu de place à l'interactivité avec l'apprenant.

Dans la méthode transmissive l'erreur est vue comme une faute.

- Modèle behavioriste

Ici, l'auteur écrit que l'élève est guidé dans ses apprentissages par plusieurs exercices et consignes. Il précise que ce modèle adopte « une pédagogie de la réussite », car il vise aux « comportements attendus ». Il se situe donc du point de vue externe de l'élève.

Astolfi explique que, pour les behavioristes, « l'idée c'est qu'il est toujours possible de faire apprendre quelque chose à quelqu'un (à l'enfant comme à l'animal) même quand c'est complexe, à la condition de décomposer la difficulté en étapes élémentaires, aussi réduites qu'il sera nécessaire, et renforcer positivement chaque acquisition partielle plutôt par récompenses plutôt que par sanction. »

Cependant il est important de rappeler que ce n'est pas parce qu'un élève réussit qu'il a compris pourquoi il réussissait. Il est donc nécessaire ici de se poser la question de savoir ce qui est plus judicieux, la réussite simple de la tâche ou la compréhension qui vise la réussite.

- Modèle constructiviste

Les constructivistes admettent que pour réussir, il faut prendre en compte l'erreur et s'en servir pour progresser. Ils vont même dans certaines situations jusqu'à la provoquer pour « réussir à mieux la traiter ».

Si les erreurs semblent parfois intéresser les enseignants c'est parce qu'elles se situent « au cœur mêmes du processus d'apprentissage »¹⁹.

L'erreur doit être un diagnostic de la procédure intellectuelle chez l'élève, c'est pourquoi l'enseignant se doit de comprendre la « logique de l'erreur »²⁰, afin de comprendre

¹⁹ Jean Pierre Astolfi, 1997, *L'erreur un outil pour enseigner*, édition ESF, Paris, p15.

²⁰ Jean Pierre Astolfi, 1997, *L'erreur un outil pour enseigner*, édition ESF, Paris, p17.

pourquoi l'élève ne comprend pas, d'essayer d'y mettre du sens et enfin trouver des solutions pour progresser dans les apprentissages.

Selon Michel Sanner²¹, (1983), mentionné dans l'ouvrage d'Astolfi, « il ne suffit pas de reconnaître le droit à l'erreur, mais qu'il faut s'engager sur la voie d'une véritable connaissance de l'erreur ».

Rappelons que l'erreur ne peut pas être dissociée de l'acte d'apprendre. Les élèves les évitent en restant « prisonnier » de ce qu'ils savent déjà. Certains prennent alors conscience qu'il faut surpasser ceci, et tenter de nouvelles choses en prenant des risques dans les apprentissages tout en acceptant l'erreur comme étant une preuve de progrès.

III.5. Théorie Constructiviste : prise de conscience chez Piaget

Pour Piaget, dans le site du GREX²², la prise de conscience éclaire la construction des connaissances. Pour lui, étudier ces connaissances pré-conscientisées est essentiel pour analyser et comprendre aussi bien l'expertise que les difficultés d'apprentissages. Il explique que « la prise de conscience est le mécanisme général qui permet au sujet de passer de la réussite seule (réussite en acte) à la compréhension des moyens qui ont permis cette réussite et/ou des raisons qui la fondent. De la réussite seule à la compréhension, il y a passage des connaissances en acte, pré-conscientes, non verbalisées, non conceptualisées aux connaissances réfléchies, verbalisées, conceptualisées.»

Se pose alors la question de savoir quel est l'intérêt de ce passage du pré réfléchi au réfléchi et aussi comment peut on arriver à cette transformation ?

→ Quel est l'intérêt ?

Piaget nous explique que « l'intérêt du pré-réfléchi est qu'il permet de **conceptualiser** le non conscient, non plus comme une absence, mais comme une modalité particulière de la conscience : la conscience pré réfléchie n'est pas inconsciente, elle est seulement non consciente de « je » dans le même temps où elle est consciente du monde.

²¹ Jean Pierre Astolfi, 1997, *L'erreur un outil pour enseigner*, édition ESF, Paris, p19.

²² [Grex_explicitation_et_prise_de_conscience.pdf](#)

Les connaissances pré conscientes, liées à une conscience pré réfléchie existent pour le sujet en ce sens qu'il les met en œuvre mais ces connaissances existent alors seulement en acte. »

Il précise que ce n'est pas le passage du non conscient au conscient mais « un passage d'une modalité de la conscience (pré réfléchie) à une autre modalité de la conscience (réfléchie).

→ Comment ?

Pour pouvoir être mis en œuvre, il faudra « expliciter la cognition pré réfléchie et créer les conditions du réfléchissement²³ »

→ Pour qui?

Pour « l'expert », pour qu'il verbalise l'action qu'il maîtrise mais dont il n'est pas conscient de savoir faire.

Pour « les publics en difficulté ou non », pour que l'élève comprenne ce qu'il fait, ne fait pas ou fait mal.

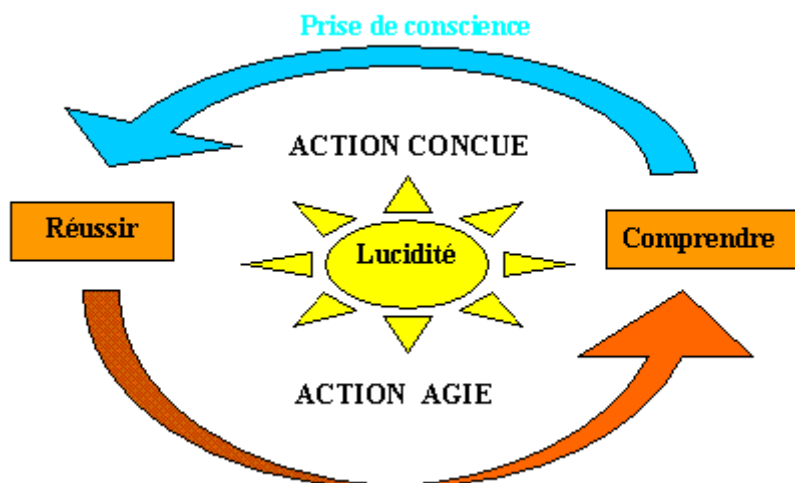
Il distingue « deux aspects du mécanisme de l'abstraction réfléchissante » (= capacité d'isoler une des procédures de son action) :

- **Le réfléchissement** : c'est-à-dire le passage du plan de l'action à la représentation
- **la thématization** : c'est à dire le fait de verbaliser l'action vécu

Le schéma de la **lucidité cognitive**²⁴, illustre parfaitement la théorie de la prise de conscience de Jean Piaget évoquée précédemment.

²³ Réfléchissement : acte mental initial de la prise de conscience et de l'élaboration des représentations, qui correspond à une collecte d'informations présentes, mais non conscientes lors de l'action » définition explicitée par les auteurs de l'expérience corporelle p124.

²⁴ Pierre Pastré,(Professeur titulaire de la chaire de communication didactique au Conservatoire national des arts et métiers), la didactique professionnelle de Pierre Pastré,p45 <http://www.evolution-relations-sociales.fr>



Ce schéma montre qu'il y a une transformation qui s'opère entre « l'action agie », c'est-à-dire l'action en acte, et l'action « conçue » grâce à la lucidité cognitive du sujet. Pastré parle d'un rattrapage qui s'effectue entre la réussite et la compréhension provoquée par cette prise de conscience de l'individu.

Ce professeur distingue deux types de compréhension suite à la réussite.

Dans un premier temps, l'individu « réussit », puis il « comprend en action », et enfin il comprend, ce qui signifie qu'il « réussit à dominer en pensée ».

En effet, le sujet doit réussir pour comprendre et comprendre pour réussir.

Cette lucidité cognitive, par le « réfléchissement » va permettre une prise de conscience des connaissances en acte que le sujet comprend alors, et qui sera ensuite transférable et décontextualisée dans d'autres situations.

Pour ce faire, le sujet ne doit pas se situer en tant qu'« observateur²⁵ » de son action. Il ne s'agit pas de perception selon Vermersch mais bien l'idée d'une « **conceptualisation** » d'ailleurs reprise par Pierre Pastré.

Pour ce dernier, c'est cette conceptualisation qui va permettre une réflexion sur le déroulement de l'action et qui va développer une compréhension de ce qui fonctionne (ou

²⁵ Pierre Vermersch, Avril 1991, *L'entretien d'explicitation*, Les cahiers de Beaumont, n°52bis-53, 63-70, CNEFASES, Beaumont sur Oise, p67.

au contraire pose problème, ce que Pastré n'évoque pas ici) lors de son action. Une fois cette compréhension développée elle permettra alors au sujet de « transférer » ses connaissances dans d'autres situations, comme évoqué ci-dessus.

Enfin, il précise que cette conceptualisation permet de « décontextualiser le savoir tacite » en « savoir transférable et adaptable ».

Pour finir, cette prise de conscience est possible grâce à un outil qui permet d'accéder à des données subjectives créé par Pierre Vermersch. Cet outil servira de diagnostic aux difficultés rencontrées et permettra alors d'envisager des remédiations possibles.

III.6. Les travaux de Pierre Vermersch comme diagnostic et remédiation à l'incompréhension

a) Qu'est ce que l'entretien d'explicitation ?

Pierre Vermersch, psychologue et psychothérapeute est chargé de recherche au CNRS (Centre Nationale de la Recherche Scientifique), il développe les théories de Jean Piaget concernant la prise de conscience et élabore la technique de l'entretien d'explicitation en collaboration avec des enseignants et des formateurs.

Selon cet auteur, d'un point de vue général, « **l'entretien d'explicitation** » est une méthode de questionnement. Il est basé sur l'écoute et permet d'analyser les dires d'un individu, notamment grâce à des techniques de relance qui ont pour but de faire verbaliser un sujet sur un point particulier de son expérience vécue.

Il accorde une importance particulière aux données recueillies concernant l'évolution de l'action et considère qu'il est primordial, lors de n'importe quelles tâches à exécuter, d'analyser les procédures mises en œuvre lors du déroulement de l'action, dans le cas de l'expert ; mais également pour en comprendre les difficultés qui peuvent se poser dans l'élucidation de problèmes, de franchir des obstacles ou encore d'analyser les erreurs. Il précise que le résultat seul d'une action n'est pas suffisant pour comprendre les raisons de celui-ci. C'est ainsi que l'entretien d'explicitation entre en jeu, puisqu'il permet de mettre l'interviewé en évocation sur la description fine du déroulement de la tâche demandée.

De plus, Vermersch évoque que ce procédé est la seule véritable source d'informations qui vise ensuite à induire une réflexion sur le fonctionnement mental et intellectuel des procédures.

Ce psychologue et psychothérapeute, précise que certaines difficultés peuvent s'apparenter à l'acte de verbalisation notamment celles relatives à l'action subjective qui comporte une part implicite dans la mise en œuvre de l'action. Cette dernière étant « une connaissance autonome et qu'elle contient par construction une part cruciale de savoir faire en acte, c'est-à-dire non conscient ».

Le fait que cette façon de questionner des choses non conscientisées soit inhabituelle peut aussi être une source de difficulté puisqu'elle nécessite une formation dans la manière de questionner l'individu « acteur ».

L'entretien d'explicitation est donc un outil qui peut aider l'enseignant à comprendre pourquoi son élève a commis une erreur. En effet, on constate qu'il y a erreur lorsque le résultat attendu est différent d'une norme que l'enseignant s'est fixé. Pourtant le fait de relever une erreur ne lui permet de comprendre comment celle-ci s'est produite et de ce fait ne pourra pas apporter de remédiation possible. Pour ce faire l'enseignant doit s'interroger sur les étapes de réalisation de la tâche ainsi que sur les procédures mises en œuvre par son élève pour la réalisation de celle-ci. C'est ainsi que l'enseignant pourra envisager les solutions les plus adaptées à la situation problème.

Pour résumé, selon Pierre Vermersch, pour lutter contre l'incompréhension et aider les élèves, il faut partir de leur **vécu cognitif** afin de leur permettre de comprendre comment ils s'y prennent dans telle ou telle tâche. Le but de cet entretien étant premièrement de faire un diagnostic avant de proposer une remédiation, et deuxièmement permet à l'élève une prise de conscience de ses procédures afin qu'il puisse s'approprier ses savoir-faire. L'un des objectifs de l'entretien est donc de recueillir un ensemble d'informations sur les **procédures** qui mènent à l'action.

Les procédures sont des étapes de réalisation qui passent par une prise d'informations, des décisions, une exécution.

Selon lui, il existe plusieurs **sources d'informations** qui présentent chacune des limites.

Tout d'abord, l'**observation directe** consiste à mettre en relief des **observables** qui informent sur l'action par exemple les comportements en EPS. Dans d'autres disciplines,

ces observables ne sont pas toujours possible (exemple : Mathématiques, Musique...). En revanche, certaines attitudes peuvent souligner des signes d'incompréhension (soupir, se gratter la tête,...) Les limites se posent sur la difficulté de l'enseignant à observer tout le monde en même temps, ou à voir un élève en particulier.

Ensuite, les **traces de l'activité** peuvent être une source d'information (brouillons, résultats intermédiaires et finaux). La limite étant un nombre insuffisant et leur interprétation qui peut être ambiguë.

Enfin, le **questionnement** est un outil pour faire émerger une **description verbale** du comment. Les **limites** reposent sur la **qualité des réponses** (trop générales, des jugements plus que des descriptions d'actions, négatives par exemple « je ne sais pas » voire le **mutisme**). Lorsque les réponses sont elles beaucoup plus précises, la difficulté de l'enseignant est de savoir **quoi questionner, jusqu'où, de quelle manière**. Selon son attitude, l'enseignant peut gêner voire bloquer la parole de l'individu concerné.

La difficulté d'explicitation sa propre action est due au fait qu'elle soit une connaissance **autonome**, « **pré-réfléchie** », non consciente, comme déjà cité, pouvant donc être « opaque » à celui là même qui agit. Un élève peut être capable d'agir et de nous montrer la reproduction de son action, sans qu'il sache comment il a fait.

Le but de ce modèle repose donc sur une **prise de conscience**, c'est-à-dire d'un passage d'une action conçue à une action réfléchie comme nous le décrit **Piaget** dans le schéma de la **lucidité cognitive**, présenté dans la partie concernant la prise de conscience de Piaget. L'objectif de ce travail est que l'élève « réussisse », « comprenne en action » c'est-à-dire qu'il « réussisse à dominer en pensée ». Grâce à cela il s'enrichira d'expérience en expérience (J.Piaget, Réussir et comprendre, PUF, 1974).

Pour conclure, on peut dire que l'élève devra rendre objectif sa subjectivité.

b) La technique de l'entretien d'explicitation ?

Claudine Martinez a publié sur le site www.grex2.com²⁶ un document reprenant et résumant parfaitement les caractéristiques de l'entretien d'explicitation. Elle précise que comme dans tous les entretiens possibles, l'entretien d'explicitation implique une relation duelle qui renvoie à tous les aspects de la communication. Plusieurs choses sont à mettre

²⁶Claudine Martinez, L'entretien d'explicitation comme instrument de recueil de données, (www.grex2.com)

en œuvre dans la mise en application de ce procédé notamment concernant la communication à établir avec le sujet interrogé ainsi que son accompagnement du point de vue de la posture et de la gestuelle. En effet, ici, il s'agit de se positionner de trois quart afin de mettre une certaine distance entre l'interviewer et l'interviewé. De ce fait, ce dernier pourra se sentir à l'aise lors de son évocation qui génère des sensations et des émotions propres à son vécu.

De plus, l'entretien d'explicitation ne peut pas être réalisé sans **contrat de communication**²⁷ qui s'établit sous certaines conditions.

J'ai essentiellement souhaité relever les conditions concernant le point de vue déontologique, qui est le point le plus important du contrat, puisque cet entretien suppose un accord de la part de la personne interrogée ainsi qu' « une assurance du respect de ses limites et de ses refus ».

Ensuite, Vermersch emprunte un terme à la programmation neurolinguistique « établir le rapport »²⁸ qui consiste à s'adapter à la personne interviewée en ce qui concerne le rythme de parole, qui, lors de l'évocation est ralenti et suppose donc un respect d'écoute long sans interruption du sujet. Il faudra aussi bien entendu adapter son langage à celui de l'interviewé notamment dans le vocabulaire utilisé afin que le sujet se sente le plus à l'aise possible pour s'impliquer dans le processus d'explicitation.

Enfin, l'attitude de l'interviewer compte aussi dans la mise en confiance du sujet interrogé. En effet, il ne doit à aucun moment juger ou prendre partie sur ce qu'exprime l'élève. Le fait de préciser au sujet que ce type de recueil relève des données qui ne cherchent pas à évaluer ses réponses mais cherchent simplement à analyser un contenu singulier, peut avoir un effet positif dans la relation entre l'enseignant et l'élève puisque ce dernier pourra se sentir plus libre d'évoquer ce qu'on lui demande et non ce qu'on attend de lui.

Notons que guider le sujet vers un but précis d'analyse du déroulement mentale d'une action spécifique est une tâche difficile, c'est pourquoi il est nécessaire de créer ce cadre de confiance ainsi que la mise en place d'un contrat de communication.

²⁷ Pierre Vermersch, Avril 1991, L'entretien d'explicitation, Les cahiers de Beaumont, n°52bis-53, 63-70, CNSFASES, Beaumont sur Oise, p64.

²⁸ Pierre Vermersch, Avril 1991, L'entretien d'explicitation, Les cahiers de Beaumont, n°52bis-53, 63-70, CNEFASES, Beaumont sur Oise, p64.

Pour ce faire, il me semble essentiel de déterminer le type de questions que l'on se doit de poser avec cet outil, qu'est l'entretien d'explicitation, ainsi que les questions qu'il faudra éviter.

La manière de questionner va permettre à l'individu de se recentrer sur sa singularité. Il faudra donc porter une attention particulière aux réponses apportées par le sujet. L'important est qu'il analyse la démarche qu'il a mis en application lors de son action et non pas l'évocation de la conception qu'il s'en fait. Des indicateurs tels que « Il faut commencer par... », « Je fais toujours comme ça »²⁹... nous montrent que le sujet se situe dans la généralisation, il considère son action et ne se situe pas en évocation.

c) Le questionnement

L'entretien d'explicitation « traite le sujet comme étant observateur de ses propres actions mentales et matérielles remémorées »³⁰ Il possède plusieurs finalités³¹ :

- Faire verbaliser des faits précis, spécifiés
- Faire décrire les actions que ce soit la prise d'information, la localisation, l'organisation temporelle
- Rester dans le domaine de « l'observable », des processus intellectuels, ou plutôt de la « conceptualisation » des processus intellectuels.
- Les questions commençant par pourquoi doivent être évitées puisqu'elles semblent positionner le sujet comme commentateur et non comme observateur du déroulement de ses actions, ce qui va créer une « absence d'élaboration cognitive »
- Utiliser les questions commençant par quoi et comment, qui vont permettre une description précise des procédures mises en œuvre lors du déroulement de la tâche, en situant bien le sujet comme observateurs de celles-ci.

Cette façon d'aborder l'entretien est souvent difficile pour l'interviewer puisqu'il a pour habitude de recueillir des explications, or cet outil va permettre une recherche d'intelligibilité de la démarche de l'élève, étant donné qu'il n'a pas conscience de ce qu'il a mis en œuvre lors du déroulement de son action.

²⁹ Pierre Vermersch, Avril 1991, L'entretien d'explicitation, Les cahiers de Beaumont, n°52bis-53, 63-70, CNSFASES, Beaumont sur Oise, p65.

³⁰ Pierre Vermersch, Avril 1991, L'entretien d'explicitation, Les cahiers de Beaumont, n°52bis-53, 63-70, CNSFASES, Beaumont sur Oise, p66.

³¹ Pierre Vermersch, Avril 1991, L'entretien d'explicitation, Les cahiers de Beaumont, n°52bis-53, 63-70, CNSFASES, Beaumont sur Oise, p66-67.

B) Méthodologie de recherche

I- Hypothèses de recherches

Comme nous l'avons vu dans la partie théorique, l'entretien d'explicitation servira de diagnostic ainsi que de remédiation pour répondre à l'incompréhension des élèves face à des situations d'apprentissages, que j'ai pu observer durant mes expérimentations.

Je tenterai donc de réaliser ma partie expérimentale en créant et en étudiant des entretiens d'explicitations qui ne pourront pas être préalablement établis, ceux-ci devant être spontanés et spécifique au vécu de l'élève.

Mon hypothèse de recherche est donc de vérifier l'impact de la verbalisation issue de l'entretien d'explicitation, sur une prise de conscience des procédures mises en œuvre pour l'élaboration d'une tâche et qui peuvent amener à modifier le comportement.

Je me suis donc attachée à poser des questions en rapport avec la consigne demandée pour l'exécution de la tâche, ainsi que sur les procédures.

Ceci me permet donc de vérifier si les entretiens répondent à ma problématique.

L'étude de mon cadre théorique m'aura permis d'analyser des entretiens d'explicitations et l'exemple proposé par Monique bonnet, Joëlle Crozier et Monique Jaffard³² m'a donné des inspirations pour la formulation des questions. Parmi le type de questions employées le plus couramment, figurent :

- Comment tu sais ?
- A quoi tu... ?
- Quand tu ne comprends pas qu'est ce que tu comprends ?
- Comment sais tu que tu as fini ?

Nous éliminons la plupart des pourquoi.

Je tiens à préciser que j'ai du m'entraîner à plusieurs reprises à établir des entretiens d'explicitations, on peut trouver en **annexe 1** et **2**, certains exemples qui ont été effectués uniquement dans le but de pratiquer et de développer la technique de l'entretien, c'est pourquoi j'ai fait le choix de ne pas les analyser dans cette partie. En revanche, il est possible de les consulter en annexe, des commentaires ont tout de même été réalisés.

³² Pierre Vermersch et Maryse Maurel, 1997, *Pratiques de l'entretien d'explicitation*, ESF, p 94-95

II- L'expérimentation

a) Présentation des terrains de l'expérimentation

- *Avec une élève en particulier en gymnastique*

Lors de l'élaboration de ce mémoire, je souhaitais absolument aborder ma démarche expérimentale en gymnastique, puisque mon vécu de gymnaste m'a parfois positionnée en situation d'incompréhension face à des figures à exécuter, c'est pourquoi j'ai souhaité apporter des réponses à mes élèves dans un domaine que je connais bien.

Lorsque j'étais en situation d'incompréhension, mes entraîneurs avaient souvent une attitude positiviste et me proposaient de recommencer la tâche, en me dictant des « feed-back ». Parfois même quand je réussissais et qu'on me félicitait je ne savais pas pourquoi je réussissais. J'ai alors voulu lutter contre cette attitude positiviste qui se base uniquement sur le résultat obtenu. C'est pourquoi j'ai souhaité confronter mes élèves à des situations problèmes où je pouvais me permettre d'y répondre en utilisant d'autres pratiques aujourd'hui connues grâce à l'étude de ce mémoire, à savoir, une prise de conscience du déroulement de l'action en s'intéressant à leur subjectivité.

N'ayant pas eu l'autorisation de pratiquer la gymnastique avec les élèves que j'encadrerais lors de mon stage, j'ai pris bénévolement en mains quelque jeunes adolescentes gymnastes dont je connais les parents et qui ont bien voulu me laisser entrainer leur fille dans le cadre de ma recherche, à la salle du Luc, à Lille, le dimanche après-midi.

J'ai souhaité retenir mon attention sur une jeune fille Massillia, 13 ans, qui, après observation, semble avoir des difficultés à effectuer son salto lors de son enchainement, et ne comprends pas pourquoi elle n'y arrive pas.

J'ai alors suivi les instructions données par Fitts et Posner, évoquées dans la partie concernant le traitement de l'information. Ceux-ci précisent que lorsqu'un apprenant rencontrent des difficultés pour effectuer un mouvement qui serait relativement indépendants des autres, on peut alors lui proposer de s'entraîner « à chacun d'eux pour ensuite les coordonner ».

J'ai donc proposé à Massillia de s'entraîner à effectuer plusieurs salto sur un grand trampoline afin qu'elle maitrise la technique de celui-ci pour ensuite tenter de le réintégrer peu à peu à sa chorégraphie.

Le problème étant qu'elle dégroupé trop tôt et trop lentement donc retombe sur les fesses ou inversement et provoque une réception sur les genoux.

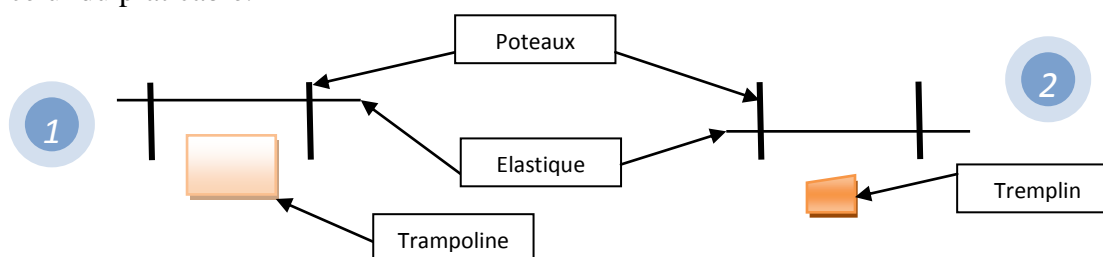
De plus elle ne prend pas une assez grande impulsion pour réaliser un salto en hauteur, c'est d'ailleurs ce qui explique tous les problèmes concernant la réception.

J'ai alors prévu plusieurs exercices qui s'étalent sur plusieurs séances et qui ont pour but de répondre aux difficultés de Massillia.

J'ai, lors de la première séance, passé une consigne claire, simple, dans un environnement propice, qui avait pour but de travailler le salto indépendamment de sa chorégraphie.

Celle-ci sera détaillée dans la partie de l'analyse des données.

J'ai ensuite, lors des dernières séances (3 et 4), tenté de complexifier l'exécution du salto en proposant des variantes, pour que ces complexifications puissent se rapprocher un maximum du support qu'est le praticable. C'est-à-dire que j'ai envisagé des situations où le support qui sert d'impulsion soit de moins en moins rebondissant, se rapprochant le plus de celui du praticable.



Lors de l'activité avec le trampoline, on placera les élastiques plus hauts que dans l'activité avec le tremplin, ce premier étant plus rebondissant, l'élève prendra plus de hauteur.

Pour ce mémoire, j'ai donc souhaité vous décrire rapidement le travail effectué sur les quatre séances, cependant j'ai fait le choix d'analyser plus particulièrement les deux premières, que l'on étudiera dans la partie suivante.

- Dispositif « 3R », en mathématiques

Etant en master SMEEF, j'ai dû effectuer un stage d'observation et de pratique accompagnée dans une association nommée FCP et qui m'a permis de rendre cette expérimentation possible.

En effet, j'ai été chargée de m'occuper de jeunes âgés de 13 à 16 ans dans divers ateliers, mis en place par le dispositif « 3R : remotiver, réapprendre et rebondir » qui vise à encadrer des jeunes en situation de décrochage scolaire.

Ces ateliers leurs sont proposés dans le but de revaloriser les jeunes dans leur travail, de leur redonner des repères et de redéfinir un projet professionnel propre à chacun.

Cette action est mise en place en partenariat avec les collèges où sont inscrits les jeunes.

Je n'ai malheureusement pas eu la possibilité d'encadrer l'atelier sportif en gymnastique, comme prévu, cependant j'ai pris en mains les ateliers correspondant à « l'apprentissage scolaire » où j'ai pu mettre en place des entretiens d'explicitations avec les élèves en mathématiques, plus spécifiquement en géométrie.

J'ai tout de même souhaité travailler avec ces élèves afin de montrer que les travaux de Pierre Vermersch concernant l'entretien d'explicitation pouvaient être transdisciplinaires. De plus j'ai voulu constater quelles conséquences pouvaient être provoquées dans la relation avec ces jeunes en difficulté qui sont bien souvent en conflit avec l'adulte.

Ces entretiens ont été élaborés à la suite de situations d'incompréhensions que je tenterai de vous montrer et d'analyser en référence au cadre théorique explicité lors de la première partie.

Pour mener à bien mon travail, l'équipe du dispositif 3R a mis à ma disposition un bureau avec des fauteuils, afin d'effectuer au mieux mes entretiens.

Je souhaite présenter et analyser deux cas lors de ce mémoire.

Dylan, 13ans, en classe de SEGPA, dyslexique, en décrochage et en grandes difficultés scolaires ainsi que Marc Antoine, 13 ans en décrochage et qui présente des soucis quant à sa relation à l'adulte.

→ Récapitulatif de ce que j'ai pris en compte pour établir des entretiens d'explicitations

a) Tout d'abord, un travail d'observation très fine a été mis en œuvre pour décrire ce que les élèves font lors de l'application de la consigne et lors de leurs procédures.

Certains indices comportementaux m'ont aidés à détecter lorsque l'élève était en difficulté. Par exemple, l'élève soupire, se frotte la tête ou encore ne se lance pas dans l'exécution de la tâche et réfléchit en regardant en l'air.

Ceci a alors été analysé pour la construction de mon entretien d'explicitation pour accéder à leurs données subjectives.

- b) Ensuite, l'important dans cette démarche et aussi le plus difficile a été d'amener l'élève à tourner son attention vers un moment spécifique (EVOcation).

Notons qu'il n'y a d'entretien d'explicitation, si et seulement si il y a évocation d'un moment passé, vécu, spécifié.

Je me suis donc adressée au(x) sujet(s) d'une certaine façon, et pour se faire il a fallu mettre en place un certain nombre de choses :

- 1) Des conditions tranquilles, c'est pourquoi j'ai demandé à avoir le bureau.
- 2) Avoir l'accord de la personne en créant un contrat de communication en employant ce genre de tournures de phrases : « Je te propose, si tu es d'accord de ... », ceci crée un climat de confiance.
- 3) J'ai du faire en sorte de tourner l'attention du jeune vers un moment spécifié.
Exemple : « Est-ce que tu veux bien me dire si tu es d'accord, ce qu'il s'est passé pour toi quand tu as commencé à exécuter la tâche/l'exercice ? »
- 4) Me positionner de 3/4 lors de l'entretien pour laisser une certaine liberté à l'élève.

- c) Après que l'entretien d'explicitation ait été établi, j'ai du analyser, du point de vue de l'élève, si il a été bénéfique, mais aussi est ce qu'il a modifié quelque chose au niveau des résultats.

- d) Enfin, j'ai aussi analysé, du point de vue de l'enseignant, donc du mien, ce que cet outil a modifié chez moi, qu'est ce que ça m'a apporté, qu'est ce qui change dans mes consignes, qu'est ce que je ne dis plus ou au contraire qu'est ce que je dis.

Tout ceci vous sera alors illustré lors de l'analyse de mes données.

b) Analyse des données

↳ Premier entretien (Annexe 3)

Entretien avec Massillia, 13 ans dans le cadre d'un entraînement de gymnastique.

- Du point de vue technique

Ce premier entretien avec Massillia (annexe 3) a été difficile, car je manquais réellement d'entraînement quant à la manière de poser mes questions et de rebondir face aux réponses du sujet. Je ne me sentais pas très à l'aise. J'ai tenté un entretien qui ne ressemble pas tout à fait ou juste occasionnellement à un entretien d'explicitation.

J'ai en effet tenté de respecter toutes les procédures explicitées ci-dessus.

J'ai commencé par analyser sa chorégraphie au sol pour relever ce qui posait problème, elle m'a confié qu'elle avait beau mettre en application ce que ses entraîneurs lui dictait elle ne comprenait pas pourquoi elle ne réussissait pas toujours son salto.

J'ai effectivement tenté de mettre l'élève en évocation par des phrases telles que :

- « tu veux bien revenir sur le moment où... »
- « Qu'est ce que tu as ressenti à ce moment précis... »

Il y a présence d'un contrat de communication avec des tournures de phrases telles que :

- « je te propose si tu es d'accord... »

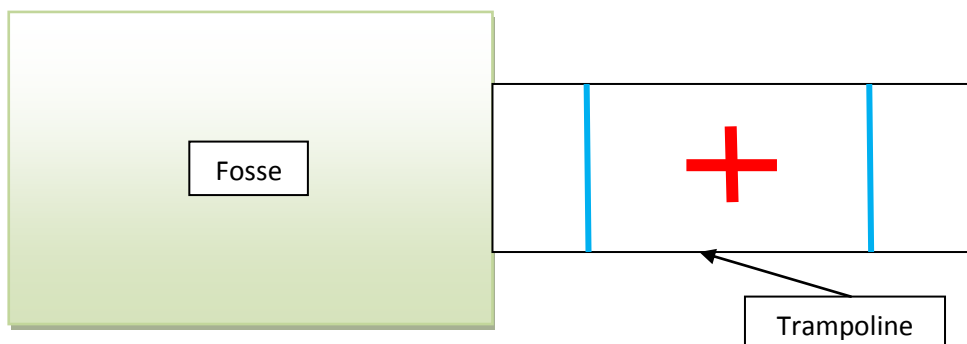
De plus, nous disposions du vestiaire ou nous étions seules pour nous entretenir.

- La consigne

Le but de la première séance, était de la laisser sauter Massillia autant de fois qu'elle le souhaitait sur le trampoline, puis d'exécuter un salto en sortie dans la fosse.

Des conseils lui ont été donnés : « fais plusieurs rebonds pour gagner de la hauteur, prends une grande impulsion et de l'élan avec tes bras, groupe tes jambes et rentre la tête. »

Aussi, certains repères sur le trampoline étaient visibles :



- *Du point de vue des données recueillies*

Lors de la première réplique, la première partie de la réponse de M1 indique une gêne de la part de mon élève, puisqu'un grand nombre de personnes présentes ce jour là étaient gymnastes, ce qui n'a pas aidé Massillia lors de son action. Elle m'a déclaré qu'elle s'était mise en tête que les personnes présentes ayant un meilleur niveau qu'elle, étant plus âgées, allaient peut-être la critiquer ou encore la juger. Un facteur affectif entre alors en jeu ici.

Ceci peut avoir deux conséquences soit l'apprenant veut montrer de quoi il est capable et donne tout ce qu'il a pour réussir la tâche demandée, soit il est en manque de confiance et ne met pas en œuvre toutes ses capacités, ces dernières étant bloquées par la frustration et l'envie de réussir.

Cependant, une citation établie par les psychologues de l'association américaine de psychologie et éducation³³ semble expliquer ce cas de figure :

« Toute personne est naturellement curieuse et aime apprendre, mais de fortes expériences cognitives et émotives négatives (par exemple, le fait de se sentir en état d'insécurité, de craindre un échec, d'être timide ou peu sûr de soi ou d'avoir peur de subir un châtement corporel, d'être ridiculisé ou de s'attirer des propos stigmatisants) étouffent son enthousiasme. » Ils précisent que face à ce genre d'apprenant, les enseignants doivent soutenir leurs élèves et développer en eux leur « motivation intrinsèque » pour l'apprentissage. Il leur faut donc mettre en place « un enseignement interpersonnel de caractère positif ».

Ces recherches expliquent tout à fait le comportement de Massillia ainsi que l'attitude que j'ai pu avoir lorsque j'ai réagi à son mal-être. Elle m'a effectivement montré qu'elle était frustrée, stressée et complètement bloquée à l'idée de pratiquer une tâche devant des gens de niveau supérieur, c'est pourquoi j'ai dû la prendre à part pour lui parler et pour la motiver en essayant de lui donner confiance en elle et de développer une attitude positive, afin qu'elle puisse faire abstraction de ce qui la gênait.

La deuxième partie montre une certaine motivation de la part de l'apprenante, elle a donc réussi à faire abstraction des autres pour, d'une part, prendre plaisir à l'activité et d'autre part, pour progresser. Ceci montre qu'elle comprend ce qui est en jeu lors de cette

³³ <http://www.tact.fse.ulaval.ca>, rubrique : « facteurs affectifs »

situation et qu'elle est motivée à apprendre. Elle semble comprendre le sens de cet apprentissage et souhaite réussir pour les bonnes raisons, à savoir pour elle-même et non pour les autres, ou pour l'enseignant.

Toujours lors de cette deuxième partie de M1, Massillia m'apprend que la remarque que je lui ai apportée a effectivement été prise en compte, cependant celle-ci fait resurgir d'autres problèmes, ici elle ne prend plus assez de hauteur. Cela montre que lorsqu'elle se focalise sur un détail, elle fait abstraction des autres instructions dans la réalisation de son salto.

Tout ceci me questionne alors sur la pédagogie à adopter. Il semblerait que le fait de donner des « feed-back » à un apprenant, parasite son esprit et l'handicape dans sa réalisation. Je me rends compte de l'effet dévastateur de mes mots sur mon élève.

Mes mots semblent peser sur l'activité mentale de Massillia et **inhibe complètement ses procédures cognitives**. On peut alors parler ici de **double injonction** entre mes dires et son incapacité de les réaliser.

Alors on peut se demander quel regard adopter par rapport à ça ? Dois-je laisser un apprenant apprendre de lui-même de son expérience ? Dois-je continuer à donner des instructions, des conseils ?

Il faut que j'adopte une démarche plus constructiviste qui vise à ce que l'élève construise son savoir. Ici on parlera alors de **savoir tacite**, qui s'apprend par soi-même (évoqué dans la partie théorique).

La réplique M2, montre que l'élève cherche à flatter ma façon de faire, sans réfléchir sur ce qu'elle m'a annoncé plus haut. Elle semble vouloir entretenir une relation où elle doit plaire à son professeur et précise qu'elle est pour les conseils pour progresser ; probablement parce qu'elle ne connaît que cette façon de concevoir l'enseignement en EPS.

De plus, elle précise qu'elle avait remarqué que ses bras étaient le long du corps donc qu'ils ne l'avaient pas aidée à prendre de la hauteur lors de son impulsion. Ceci prouve qu'elle a pris conscience **d'elle-même** des choses à modifier dans ses procédures et donc renforce l'idée que les feed-back parasitent l'esprit des apprenants et que ceux-ci peuvent tout à fait être en **capacité de conscientiser les choses quant au déroulement de l'action**.

Les données relevées en M3 reprennent celles du M1, concernant la focalisation et l'effet parasite des feed-back.

M4 confirme l'idée de vouloir plaire à l'enseignant (moi) notamment par l'utilisation de la phrase « tes conseils étaient les bienvenus ». Ceci se renforce avec l'idée que l'élève se fait de la déception que pourrait avoir l'enseignant en cas d'échec, probablement du encore une fois à l'habitude d'être confrontée à des enseignants dit positivistes (écologistes, behavioristes), uniquement basés sur le bon résultat d'une tâche demandée. Cette réplique nous indique que l'élève ne veut pas décevoir l'enseignant, mais aussi qu'elle souhaite montrer de quoi elle est capable.

Lors de la réplique M5, elle ne distingue pas le côté ludique de la consigne. Cette dernière visait à la fois la dimension de plaisir à sauter sur un trampoline et à la fois la dimension technique du salto. Ici l'élève reste figée sur ce que je lui demande.

M6 reprend l'idée de M5 et montre que l'élève ne peut pas s'exprimer librement du point de vue corporel, puisque son esprit est focalisé, centré sur le salto et sur les remarques apportées précédemment.

La réplique M7 montre que durant le moment où j'ai passé la consigne, l'élève s'est représentée mentalement toutes les procédures à mettre en œuvre pour réaliser et réussir la tâche, elle précise qu'elle a hiérarchisé mentalement ses procédures. Elle montre aussi, encore une fois, un manque de confiance.

Massillia nous apprend ici, M8, que les feed-back qui parasitent son esprit, impliquent une réussite. De ce fait lorsque ce n'est pas le cas provoque un mal-être. Elle en conclut qu'elle n'est pas à l'aise sur un trampoline et que ce support ne lui convient pas, alors qu'elle ne l'a pas encore totalement exploité et n'a pas encore pris plaisir à se familiariser avec.

M9 nous divulgue un certains nombre de choses, elle a compris la consigne en terme de vocabulaire, elle sait ce qu'est un salto, en terme de finalité de la tâche elle sait comment s'y prendre pour le réaliser et où, à savoir dans la fosse. Le problème n'est pas là. Il semblerait qu'il soit du point de vue du corps, elle précise que son corps ne répond pas aux instructions de son esprit. On peut là aussi parler de **double injonctions** qui se crée entre ses propres dires et leurs applications, c'est pourquoi elle n'arrive pas à les mettre en action : **sa pensée inhibe ses procédures cognitives**.

Lors de la deuxième partie de la réplique, Massillia explicite ses procédures mentales. Elle verbalise le fait qu'elle se construit un schéma mental où elle hiérarchise ses

procédures tout en prenant appui sur une prise d'informations extéroceptives (= les lignes du trampoline).

Bonus : Ici Massillia tente de dénoncer un problème concernant les attitudes de certains enseignants, lors des répliques M10 et M11. Elle précise que ce dernier ne devrait pas s'arrêter sur l'échec d'un résultat attendu, mais devrait plutôt entamer une discussion avec l'élève pour tenter de comprendre pourquoi il n'y arrive pas. Il semblerait qu'elle ait compris et s'est rendu compte de ce que pouvait apporter l'entretien d'explicitation, notamment lors de la réplique 13 où elle mentionne que l'enseignant peut aider l'élève à comprendre pourquoi il n'a pas compris. Ceci sous-entend la dimension d'accompagnement³⁴ vers un cadre d'évocation, de verbalisation de l'action, évoqué par Vermersch pour une prise de conscience chez l'élève du déroulement de son action. Cet auteur précise aussi que le but de l'entretien d'explicitation est de trois ordres³⁵ :

- Aider l'interviewer à s'informer
- Aider l'élève à s'auto-informer
- Lui apprendre à s'auto informer

Ce que mentionne Massillia ici, relève du deuxième ordre. Elle souhaite que l'enseignant l'aide à s'auto-informer lorsqu'elle en a besoin, de plus elle explicite clairement (M12) que l'entretien d'explicitation est bénéfique et a eu des effets positifs sur elle.

Elle montre d'ailleurs ici et en M13, que cette façon de travailler change les relations enseignant/élève et de se fait, cet outil instaure un climat de confiance, confortable où les individus sont plus à l'aise l'un envers l'autre et de ce fait sont plus authentiques lors des entretiens, mais aussi dans le rapport à l'enseignant. Les élèves seront plus à même de solliciter leur professeur en cas de questions. Le statut de l'enseignant se modifie : il est alors un guide avec lequel les élèves peuvent collaborer.

Ceci est d'ailleurs exprimé par Claudine Martinez³⁶.

³⁴ Pierre Vermersch, Avril 1991, L'entretien d'explicitation, Les cahiers de Beaumont, n°52bis-53, 63-70, , Beaumont sur Oise, CNSFASES, p64.

³⁵ Pierre Vermersch, 1994, L'entretien d'explicitation, en formation initiale et en formation continue, Paris, édition ESF, p 27.

³⁶ Pierre Vermersch et Maryse Maurel, 1997, Pratiques de l'entretien d'explicitation, Paris, ESF, p 66/67

Enfin, pour ma part il est important de remercier l'élève pour montrer, d'une part, un respect à son égard, parce qu'elle a accepté ce contrat de communication, mais aussi pour montrer qu'elle nous a été utile dans ce travail qui se construit à 2. Les élèves se sentent concernés et s'investissent dans cette démarche qui les aide à comprendre leur raisonnement.

Pour conclure, je me rends compte, avec du recul, en analysant cet entretien, que l'attitude positiviste que je voulais absolument éviter et qui était celle de mes anciens entraîneurs est une attitude que j'ai moi-même adopté, instinctivement ; comme si je reproduisais le même schéma. J'en ai alors pris conscience et j'ai veillé à la modifier lors de mes futures séances.

↳ Deuxième entretien (Annexe 4)

Entretien avec Massillia, 13 ans dans le cadre d'un entraînement de gymnastique.

- Du point de vue technique

Même chose que pour le premier entretien, je me suis efforcée à respecter les techniques de l'entretien d'explicitation durant ce deuxième entretien ainsi que pour tous les autres d'ailleurs. Cet entretien n'étant que le deuxième, concernant les difficultés rencontrées, je me rends compte qu'il y a encore quelques difficultés à relever concernant la répartition du questionnement. En effet, parfois je ne pose pas les questions adéquates ou alors elles sont parfois maladroitement, toutefois ceci s'explique par le manque d'entraînement.

Cependant, on peut remarquer une légère progression lors de cet entretien par rapport au premier.

- La consigne

La consigne lors de cette deuxième séance était la même que pour la première, à savoir rebondir sur le trampoline et finir en sortie salto dans la fosse, sur les tapis. Elle fut donnée de manière claire, simple et en privé à Massillia afin que rien ne vienne parasiter la compréhension.

Je me suis toutefois forcée à ne donner aucun conseil ou de feedback lors de cette séance, afin de constater s'il pouvait y avoir des différences.

- Du point de vue des données recueillies

Lors de ce recueil de données, dès la première réplique M1 de l'entretien, je constate que l'élève est dans une attitude négative vis-à-vis de sa performance. Elle mentionne qu'elle savait d'avance qu'elle ne réussirait pas son salto. Ceci montre que d'un point de vue mental, l'élève a une image d'échec. C'est donc à moi, en tant que future enseignante, d'essayer de changer ses représentations de l'image mentale qu'elle s'en fait, afin qu'elle puisse avoir une représentation positive de son action, ce qui la conduira vers la réussite.

Je suis convaincue que si l'élève pense qu'elle va/peut réussir son action, le résultat ne pourra être que positif.

Le fait de me dévoiler ceci me permet de dire que cette élève semble ne pas avoir confiance en elle.

M3, nous confirme en effet que Massillia n'a pas confiance en elle, mais aussi qu'elle prend cette activité très au sérieux, puisqu'elle annonce que le fait d'avoir raté son salto la déçoit. C'est une fille assez stressée et constamment à la recherche de la perfection, ce qui la positionne dans une situation inconfortable vis-à-vis de son échec.

Je constate après coup, la présence d'une prise d'information. L'élève m'annonce qu'elle ne prend pas d'informations visuelles puisqu'elle ferme les yeux et se base sur sa **proprioception** pour aborder son salto. C'est ici que se pose le problème, cependant je n'ai pas réussi à le relever lors de l'entretien, probablement parce que j'attendais des réponses concernant la consigne.

M4 montre une compréhension de la finalité de la tâche, sans pour autant pouvoir corporellement être en capacité de réussir le salto dans son intégralité. Avec du recul, ceci me questionne et je me demande ce qui est réellement important : le résultat parfait, ou le simple fait que l'apprenant entreprenne des tâches inconnues.

De plus, je constate notamment réplique M5, que l'élève est focalisée sur une norme et non sur ce qu'elle a réellement fait. Elle utilise « il faut » pour préciser ce qu'elle doit faire de manière générale mais ne dit pas réellement ce qu'elle fait. Elle décrit ce qu'elle comprend de la consigne, à savoir que pour réussir un salto il faut prendre tous les conseils en considération, cependant elle n'arrive pas à l'exécuter. Ceci souligne le fait que Massillia réfléchit trop à ce qu'elle doit faire, elle n'est pas centrée sur l'écoute d'elle-même mais est trop focalisée sur le contrôle de son geste.

D'ailleurs, nous sommes ici à l'opposé de ce qu'évoque la psycho-phénoménologie, à savoir partir du corps vers l'esprit, alors que le cas de Massillia montre qu'elle part de la pensée pour aller vers le corps, ce qui la bloque dans la réalisation du salto.

On peut, à nouveau, dire que sa pensée inhibe ses procédures cognitives.

Je pense que cette focalisation peut probablement s'expliquer par la liste de conseils qui lui a été donnée par moi-même, et me permet alors de réfléchir sur mes futures démarches lorsque je passe des consignes.

Je me rends compte qu'il faut laisser l'élève apprendre par sa propre expérience, « par corps »³⁷ par imitation ou par les représentations qu'elle s'en fait, avant de donner des instructions à suivre.

La phrase qui suit nous montre une prise d'informations **extéroceptives** du sujet, qu'elle s'est d'ailleurs fixée d'elle-même. Elle a pris l'une des lignes du trampoline comme repère pour l'impulsion, ce qui prouve qu'elle peut très bien se fixer ses propres conseils dans l'élaboration et la hiérarchisation de son action.

M6 montre que l'élève souhaite partager sa réussite avec moi. J'apprends également des choses concernant cette réussite puisqu'elle précise qu'elle n'a pas réfléchi ni même anticipé son action, elle l'a fait instinctivement et ça a marché.

Cependant la dernière réplique M8 nous apprend qu'il y a eu une modification inconsciente par rapport à d'habitude.

Ici Massillia est bien en évocation, elle regarde dans le vide, son débit de parole a ralenti. Il semblerait, en analysant et en décomposant les procédures de son expérience vécue, qu'elle **ait pris conscience de ce qu'elle avait mis en œuvre pour déclencher la réussite du salto**. Elle me dit qu'elle a pris plus d'élan que d'habitude ce qui lui a permis d'avoir une impulsion plus en force et plus haute que d'habitude.

↳ Troisième entretien (Annexe 5)

Entretien avec Dylan, 13 ans, élève en SEGPA, dyslexique et en grandes difficultés scolaires.

- Du point de vue technique

La technique de l'entretien reste la même que pour les deux premiers, j'ai veillé à ce qu'on soit au calme dans un bureau à part, et à instaurer un contrat de communication

³⁷ L'expérience corporelle, 2011, coordonné par Benoit Huet et Nathalie Gal-Petitfaux, édition EP&S, Paris

qui passe par des formulations précises et j'ai veillé à adapté mon débit de parole. J'ai toutefois du adapté mon vocabulaire au sujet, qui ne comprenait pas toujours ce que je lui exprimais. Ceci m'a d'ailleurs permis de porter une attention plus grande sur la formulation de mes questions en fonction du sujet interviewé lors des entretiens suivants.

- La consigne

Comme déjà dit précédemment, le dispositif « 3R » propose plusieurs ateliers. Lors de l'atelier « création bois », il était demandé aux élèves de fabriquer, avec l'aide de l'intervenant spécialiste en boiserie, un solitaire ayant une forme octogonale.

Voir photo ci-dessous :



Avant de commencer à créer dans le bois, il était primordial que les élèves passent par la représentation en 2D afin de hiérarchiser les procédures à mettre en œuvre pour la création de ce jeu.

Les élèves ont donc du, dans un premier temps tracer la figure à la main pour se créer une représentation mentale et approximative et dans un second temps, ils ont du construire la figure géométrique en format réduit. Pour ce faire, des instruments mathématiques ont été distribués : règle graduée, compas,... et bien évidemment des crayons et des feuilles.

La consigne était la suivante : « construis un octogone dans un carré de 10 cm, tu peux utiliser tous les instruments géométriques que tu désires. » la deuxième partie de la consigne ouvre le champ de la construction. Soit l'élève procède sans compas, soit avec, toutefois dans les deux cas c'est possible. On a aussi précisé que toutes les marques de la construction devaient être visibles.

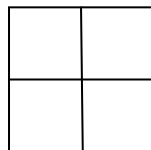
Voici les procédures que élèves doivent mettre en œuvre pour la réalisation de la figure (pas d'utilisation du compas pour ces deux élèves, puisqu'ils ne l'ont pas mentionné lors de leur tracé à main levé) :

Afin de différencier, Dylan étant en grandes difficultés, ces procédures lui ont été transmises dès la figure à main levée, afin de systématiser le déroulement de l'action.

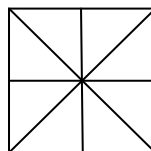
- Trace un carré ABCD de 10 sur 10 cm



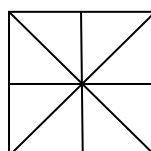
- Coupe ce carré en quatre en plaçant le point I milieu de [AB], le point J milieu [BC], le point K milieu de [CD] et le point L milieu de [AD]. Le point O est l'intersection des deux droites



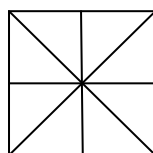
- Trace les diagonales
- Crée le point E et le point G sur la diagonale (DB) en ayant : $OI=OK=OJ=OL=OE=OG$



- Crée le point F et H sur la diagonale (AC) en ayant : $OI=OK=OJ=OL=OH=OF (=OE=OG)$



- Trace les segments [IE], [EJ], [JF], [FK],[KG], [GL], [LH] et [HI]
- Tu obtiens un octogone.



- Du point de vue des données recueillies

D1, montre une difficulté quant au lexique utilisé dans la consigne, en effet, l'élève ne comprend pas ce qu'on attend de lui, ne comprenant pas ce qu'est un octogone (= polygone à huit côtés). J'ai alors tenté de lui expliquer en lui montrant la figure en vraie grandeur, mais il n'arrivait pas à se lancer probablement parce qu'il n'arrivait pas à **se représenter mentalement les procédures**.

Puis il précise qu'il s'est ressaisit et a commencé par le commencement à savoir le carré, en suivant la feuille des procédures.

D2, nous montre qu'il a l'habitude que l'enseignant matérialise l'erreur et lui dise où elle se situe. Astolfi (1997)³⁸ reprend d'ailleurs cette idée lorsqu'il évoque « le syndrome de l'encre rouge ». Il précise en effet, que **les enseignants ont une habitude qui est de relever et de matérialiser les erreurs avant de s'interroger sur le pourquoi il y a erreur**.

Ici, Dylan semble désespéré par le fait que je ne relève pas son erreur et que je le laisse chercher pourquoi selon lui je peux affirmer qu'il y a bel et bien une erreur. Il semblerait qu'il ait besoin d'une aide, que je le guide pour corriger cette erreur. Mais ne se doute pas que grâce à cet entretien d'explicitation, il trouvera par son propre **réfléchissement**.

La réponse apportée en D3 signale que ma façon de communiquer avec l'élève en N3 n'est pas du tout adapté, les termes que j'utilise ne sont pas appropriés et il m'en fait part très rapidement.

³⁸ Astolfi JP, 1997, L'erreur un outil pour enseigner, Paris, ESF, p11

Je réadapte alors ma question en N4, afin qu'il puisse m'apporter des réponses. Il choisit alors de m'expliquer son processus de construction lors du commencement de son action. Son regard fixé au plafond et son débit de parole me font dire qu'il est en **évocation**.

N5 semble provoquer **une prise de conscience** chez Dylan. En revanche, je me demande si ma question n'est pas trop orientée à ce moment là vers une réponse particulière. En tout cas ceci déclenche une prise de conscience quant à la nécessité de vérifier que les angles d'un carré soient tous droits, c'est-à-dire à 90° .

On constate en D7, lorsqu'il dit « ouais c'est bon je sais », qu'il ait compris à quoi servait cet entretien. Il prend alors conscience de l'importance de la vérification en géométrie. Et c'est d'ailleurs parce qu'il en a pris conscience par lui-même qu'il ne reproduira plus cette erreur. Ces connaissances vont alors pouvoir être transférables. Les exercices effectués avec lui lors des séances ultérieures ont d'ailleurs pu le confirmer. (Lorsqu'il évoque l'équerre que j'ai fabriquée, c'est en fait un gabarit d'angle droit que j'ai effectivement construit avec une feuille de papier, puisque l'intervenant ne disposait pas d'équerre.)

On peut dire ici que Dylan **conceptualise** son action, pour reprendre les mots clés de Vermersch. C'est-à-dire que la verbalisation lui permet d'établir une réflexion sur le déroulement de son action et qui va le conduire vers une compréhension de ce qui pose problème dans son processus de fonctionnement.

Une fois qu'il a pris conscience de l'importance de la vérification des angles droits, Dylan fait directement le lien entre mes dires « ta figure est peut être pas bonne » D2, et l'élément de réponse qu'il vient de **conscientiser**, à savoir il est possible que sa figure ne soit pas bonne parce qu'il n'a pas vérifié que les quatre angles du carré soient de 90° , donc des angles droits.

↳ Quatrième entretien (Annexe 6)

Entretien avec Marc Antoine, 13 ans, qui présente souvent des problèmes dans sa relation à l'adulte.

- Du point de vue technique

Même chose que pour l'entretien précédent, la technique de l'entretien reste la même.

- La consigne

La consigne était aussi la même que pour Dylan, ces deux jeunes faisant partis du même dispositif.

- Du point de vue des données recueillies

MA2, nous montre tout de suite qu'il possède une certaine logique en mathématiques. Lorsqu'il parle de 3,3, il veut dire qu'il aurait préféré que la consigne mentionne le fait de faire un octogone dans un carré du 9cm. Ce dernier étant divisible par 3, tous les côtés du carré auraient pu être divisés en trois parties égales et de là on aurait obtenu un octogone facilement.

Ceci nous dévoile que Marc Antoine se fait dès le début une représentation mentale de la figure mentionnée.

Cependant la consigne étant de construire l'octogone dans un carré de 10cm, place tout de même l'élève en situation problème.

Ici, Marc-Antoine lors de la réplique MA3, n'est pas en évocation, il se base sur des normes et évoque les possibilités de construction de la figure. Ce qui me conforte dans cette idée est que Marc Antoine lors de la construction de sa figure n'a pas du tout utilisé le compas, alors il m'en parle ici.

De plus on a du mal à saisir de quoi il parle puisqu'il n'apporte pas le vocabulaire nécessaire, tel que diagonale etc...

Il est pourtant en pleine réflexion ici, mais il ne faut pas confondre ceci avec le réfléchissement. Ici Marc Antoine n'est pas en évocation, puisqu'il ne verbalise pas sa propre action mais ce qu'il aurait pu construire s'il avait utilisé le compas.

M4 nous annonce que l'élève cherche la simplicité, il reste fixé sur ce carré de 10 et aurait préféré un carré de 9 cm.

Lors de la réplique MA5, le sujet semble être en évocation et verbalise ses procédures. Il ne parvient pas à mettre des mots précis sur ce qu'il exprime mais sa démarche, est correcte, il procède de la même façon que dans le document qui sert de différenciation explicité précédemment. Je précise que ce document ne lui a pas été transmis et qu'il a trouvé de lui-même.

Je suppose que l'élève ne met pas de mots sur sa pratique, probablement par ce qu'il vit ce qu'il raconte, il semble plongé dans l'**analyse mentale des processus** qu'il met en œuvre et se voit les refaire. On parle alors de conceptualisation.

On pourrait croire qu'il se parle à lui-même car il ne me sollicite pas du tout, aucun échange visuel, ce qui montre bien qu'il est en évocation.

Si on reprend le schéma de la **lucidité cognitive** étudié dans la partie théorique, on peut dire que Marc Antoine a réussi à élucider son problème et cherche par l'entretien d'explicitation, à comprendre ce qu'il a mis en œuvre pour réussir cette tâche.

MA6, nous montre ici deux savoirs que possède l'élève : le **savoir procédural** qui lui permet de savoir comment appréhender la tâche ainsi que le **savoir-faire procédural** qui lui permet d'appliquer lors de l'action les connaissances relatives au savoir procédural. Ceci nous est expliqué par Stéphane Haefliger³⁹, sociologue.

MA7, nous explique ses procédures comme pour la réplique MA5, en revanche il arrive cette fois à nommer ses actions, comme s'il avait pris du recul sur son action. Il semble l'avoir conceptualisé, en avoir pris conscience de ce qui lui permet alors de pouvoir mettre des mots sur ses procédures.

³⁹ www.stephanehaefliger.com/campus/biblio/012/qecqlgdc.pdf

Lors du bonus, tout ce que j'apprends est très intéressant. L'élève m'annonce que par mes entretiens d'explicitations, il apprend comment il fonctionne, comment il réfléchit, et qu'il faut hiérarchiser les procédures en cas de difficultés.

Il indique qu'il s'est approprié cette façon de faire et précise que grâce à cet outil il a appris à « s'auto-informer » sur ses démarches intellectuelles, qui est l'un des buts recherchés par l'entretien d'explicitation, comme nous le dit Vermersch⁴⁰. Il précise que ce travail lui permet d'avoir une organisation dans les procédures à mettre en œuvre, mais aussi un sens dans son apprentissage. Ainsi il réussit parce qu'il s'est posé les bonnes questions et parce qu'il a compris et vis versa.

Pour terminer cette partie, je peux dire que les élèves semblent apprécier cette méthode de fonctionnement, puisqu'ils ajoutent des informations supplémentaires à chaque fin d'entretien me précisant qu'ils trouvent cette démarche intéressante.

⁴⁰ Pierre Vermersch, 1994, *l'entretien d'explicitation, en formation initiale et en formation continue*, Paris, édition ESF, p 27.

CONCLUSION :

Pour conclure, je peux dire que l'entretien d'explicitation est un outil intéressant, qui permet d'accéder à la pensée de l'élève par la verbalisation.

Le fait de s'intéresser aux procédures subjectives et mentales de l'élève plutôt qu'à un résultat attendu, ouvre un nouveau champ dans ma façon d'envisager mon enseignement.

J'ai pu mettre en pratique les données théoriques relevées lors de mes recherches avec des jeunes très hétérogènes, qui m'ont d'ailleurs permis de répondre à ma problématique.

Je peux donc dire que l'entretien d'explicitation est un diagnostic à l'incompréhension des élèves, puisqu'il va permettre à l'enseignant de comprendre pourquoi il y a difficulté pour eux, en les questionnant de manière fine et précise sur un moment spécifié. Je peux aussi préciser qu'il sert de solution pour répondre à l'incompréhension d'un apprenant, puisqu'il lui permet d'accéder à ses représentations mentales, à son processus de déroulement de l'action, qu'il ne conscientisait même pas jusqu'alors.

Il lui permet de s'interroger sur les informations qu'il est allé chercher, sur sa manière de les traiter et de conceptualiser son action, pouvant alors comprendre son fonctionnement intellectuel et envisager des modifications et des corrections.

De plus, je peux dire que l'entretien d'explicitation ouvre un autre champ concernant la relation maître/élève. En effet, les conditions mises en place par cet outil développe un sentiment de confiance entre l'interviewer et l'interviewé et permet d'instaurer un bon climat qui vise à les plonger dans une dimension de bien être et d'authenticité. Il a donc eu des effets positifs et m'a permis de me remettre en question notamment dans ma manière d'aborder mes consignes. J'ai pris conscience de l'impact des feed-back dans les apprentissages et j'ai pu adopter une autre attitude vis-à-vis de mes élèves.

J'ai pris conscience qu'il pouvait permettre de renouer les liens avec des jeunes en conflit avec l'adulte, puisque j'en ai moi-même fait l'expérience. Les jeunes m'ont confié qu'il se sentait plus à l'aise et plus à même de me solliciter en cas de difficultés et/ou

d'incompréhension. Ils se sentent « existés » et « importants », puisqu'on cherche à s'intéresser à eux personnellement.

Enfin, je peux dire que ce mémoire m'a beaucoup appris et m'a permis de développer certaines compétences enseignantes attendue, notamment la compétence 4, qui concerne la conception et la mise en œuvre de mon enseignement par ce nouvel outil qui peut être utilisé à l'école, dans le cas où l'enseignant dispose d'un intervenant. Les élèves étant trop nombreux, l'enseignant devra alors cibler ceux étant le plus dans le besoin.

De là découle l'acquisition de la compétence 6, qui précise qu'il faut prendre en compte l'hétérogénéité des élèves ; j'ai effectivement du faire preuve d'adaptation et d'instaurer une pédagogie différenciée.

Enfin il m'a permis de développer la compétence 10 concernant la formation et l'innovation, puisque j'ai du me former par les recherches que j'ai effectuées, par la pratique spécifique de l'entretien d'explicitations par mes lecture mais surtout par une formation mise en place par mon professeur M. Gaillard ; tout ceci permettant par la même occasion d'innover et de changer certaines pratiques.

Les autres compétences ont-elles aussi pu être développées de manière plus générale.

Pour terminer, je tiens à dire qu'en tant que future professeur des écoles, je suis tenue de maîtriser l'intégralité des disciplines évoquées par les instructions officielles, c'est pourquoi j'ai choisi un sujet certes spécifique à l'éducation physique et sportive, mais qui pouvait aussi être un sujet transversal. C'est la raison pour laquelle j'ai proposé une analyse d'entretien d'explicitation relevant d'une APSA qu'est la gymnastique, mais aussi une analyse d'entretien relative aux mathématiques.

Bibliographie

- Pierre Vermersch et Maryse Maurel, 1997, *Pratiques de l'entretien d'explicitation*, :
 - « Mettre en mots sa pratique sportive » de Claudine Martinez, p 45-68
 - « Questionner en classe » de Monique Bonnet, Joëlle Crozier et Monique Jaffard, p 96-106
- Arielle Doulière, evolution-relation-sociales.fr
- J.Piaget, 1974, Réussir et comprendre, PUF
- P.Vermersch, sept.93, *Du faire au dire*, cahiers pédagogiques n°336
- Schmidt, 1993, *Apprentissage moteur et performance*, Vigot
- <http://www.er.uqam.ca>
- Chevalier Nicole et Taktek Khaled, 2004, *Apprentissage moteur : cahier d'accompagnement* – KIN 2300. Librairie Coop. UQAM
- Pascal Lièvre, juillet 2002, Savoir d'action et science de gestion : le cas des expéditions polaire, contribution à la 6^{ème} biennale et de la formation, atelier : savoir de la pratique et distanciation : conditions pour une action nouvelle ?, Paris, p.3
- Jean-Marie Barbier, 1996, *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, PUF
- R. Sternberg et R. Wagner, 2000, L'EIACA, *L'enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes*, chapitre 8
- Benoît Huet et Nathalie Gal-Petitfaux, 2011, *L'expérience corporelle*, Paris
- Rigal Robert, 2003, *Motricité humaine*, chapitre 5 : L'apprentissage moteur. Fondements et applications pédagogiques. Tome 2
- <http://www.medicalorama.com>
- Lieury, A, 2010, *Introduction à la psychologie cognitive*, (2^{ème} édition). Paris : Dunod
- <http://www.wens.uqac.ca>, rubrique : mentalisme
- Maryse Maurel, Décembre 2008, *Explicititer*, la psycho-phénoménologie, théorie de l'explicitation, <http://x-sides.net>
- P. Vermersch, variation sur une introduction à la psycho-phénoménologie, <http://www.grex2.com>

- PADECA : Programme d'Aide au Développement de la Capacité d'Apprendre, <http://padeca.free.fr/fr/apprendre.htm>
- Jean-Pierre Astolfi, 1999 *l'erreur un outil pour enseigner*, Paris, ESF
- Gaston Bachelard, 1938, *la formation de l'esprit scientifique*, édition Vrin
- Grex_explicitation_et_prise_de_conscience.pdf, www.grex2.com
- Pierre Pastré,(Professeur titulaire de la chaire de communication didactique au Conservatoire national des arts et métiers), *la didactique professionnelle de Pierre Pastré*,p45 <http://www.evolution-relations-sociales.fr>
- P. Vermersch, avril 91 *L'entretien d'explicitation*, les cahiers de Beaumont n°52 bis -53, 63-70, CNEFASES, Beaumont sur Oise
- <http://www.tact.fse.ulaval.ca>, rubrique : facteurs affectifs
- P. Vermersch, 1994, *L'entretien d'explicitation en formation initiale et en formation continue*, Edition ESF, Paris
- www.stephanehaefliger.com/campus/biblio/012/qecqlgdc.pdf
- *L'entretien d'explicitation* comme instrument de recueil de données, Claudine Martinez (www.grex2.com)

ANNEXES

ANNEXE 1 : un peu d'entraînement

Exemple d'entretien d'explicitation, en Ce1 dans le cadre de l'aide personnalisée en mathématiques : Cet entretien a été élaboré avec une élève que je nommerai A et qui était dans l'incapacité de poser une addition. (124+88)

A= Madame j'y arrive pas, en me montrant son cahier

B= Qu'est ce que t'arrives pas à faire ?

A= Ba l'opération.

B= Pourquoi tu n'arrives pas à faire l'opération ?

A= Bein je sais pas...

B= (Je me reprends et tente de mettre en œuvre l'entretien d'explicitation)

Tu veux bien me dire, si tu es d'accord, ce qui se passe pour toi quand on te donne une opération comme celle là à résoudre ?

A= Bein je réfléchis, j'essaie de la faire mais j'y arrive pas, c'est dur

B= Et quand tu réfléchis, qu'est ce que tu fais ? Prends ton temps pour répondre ?

A= silence... j'additionne les 2 la (en montrant les chiffres posés de droite : le 8 et le 4) et pis les 2 la (en montrant ceux de gauche) et je trouve jamais la bonne réponse.

L'élève oublie les retenues

A= Tu veux bien réfléchir à ce que tu fais quand tu commences le problème, du début à la fin

B= silence...*elle explicite à voix haute sa procédure.*

Bein 8 et 4 ça fait 12 je pose 2, après 8 et 2 ça fait 10 je pose 0, ...

Ha j'ai oublié les retenus...

A= Voilà très bien...

COMMENTAIRES :

Ce bref entretien d'explicitation a été effectué en stage l'an dernier. Il a été établi spontanément sans préparations ni assez d'informations préalable à ce type de problématique. Lors de cet entretien, par la verbalisation, l'élève a très vite compris son erreur lors de la hiérarchisation des procédures mentales, ce qui n'est pas toujours le cas.

ANNEXE 2 : Un peu d'entraînement

Autre exemple d'entretien d'explicitation à un athlète de haut niveau que je nommerai B et moi A. Dans une pièce, assis sur des chaises, je me suis positionnée de $\frac{3}{4}$ pour laisser de la distance à B.

A= Alors je te propose si tu es d'accord de me raconter ce que tu aimes faire comme activité ?

B= Euh, les activités sportives, plus précisément ce que je pratique en club donc heu la boxe française.

Ensuite j'aime euh la pratique du foot que je fais régulièrement, mais la avec des amis, pas en club, et en général le dimanche matin

Après il y a aussi les sorties, le cinéma mais surtout la musique, je suis un fan de musique.

A= Est-ce que tu veux bien te souvenir d'un moment marquant, qui t'aurait marqué dans les activités que tu m'as citées et est ce que tu veux m'en parler

B= Oui, je crois que c'est le fait d'avoir pu représenter l'équipe de France, enfin d'avoir été sélectionné déjà

A= Tu veux bien m'en dire un peu plus, qu'est ce que tu as ressenti quand tu as été sélectionné ?

B= euh, de la joie, je me suis dit, ouah ça y est j'y suis arrivé... *(rien, il regarde en l'air pour réfléchir... 5 secondes environ.)*

A= est ce que tu veux bien m'évoquer un moment particulier ? Un moment marquant lorsque tu as été sélectionné pour l'équipe de France ?

B= oui, en fait je crois que c'est la finale en Italie, pour les championnats d'Europe, pas les France en fait.

J'étais face à un italien en finale, en fait même si je savais qu'au fond de moi j'avais donné le meilleur de moi-même, que je savais que j'avais un espoir que l'arbitre lève ma main,

j'avais cette peur d'être déclaré perdant face à un italien, car il boxait dans son pays et parfois il y a des injustices.

Ouah, mais quand j'ai entendu mon nom et mon coin (*reprends sa respiration*) j'étais, j'étais vraiment heureux (*sourire*).

J'avais vraiment les larmes aux yeux et la première chose à laquelle j'ai pensé c'était mes parents, la fierté de mes parents et de ma famille.

Et aussi, j'étais fier de pouvoir ramener le titre à mon club

A= Tu veux bien continuer ? M'en dire plus ? Comment tu te sentais ? Qu'est ce que tu as ressenti ?

B= je me suis senti fort, j'ai tout de suite pensé à mon entraîneur qui était parti cette année là et qui n'a malheureusement pas pu vivre ce moment avec moi, alors que pour moi c'est grâce à lui que j'étais arrivé jusque là (...*3 secondes d'attente*)

Après, quand je suis sorti du ring, j'ai sauté dans les bras de tous ceux de l'équipe de France et tous ceux de l'équipe de France m'ont sauté dessus en hurlant mon nom.

J'étais trop heureux, ça m'a fait super plaisir j'étais vraiment fier de moi.

Aussi, la première chose que j'ai fait c'était d'appeler mes parents avec le téléphone d'un pote, parce que moi je captais pas en Italie.

A= y a-t-il d'autres moments forts qui te reviennent ? Est-ce que tu veux bien m'en parler ?

B= (*hum...rire*)

C'est fou j'entends encore la voix d'un gars que j'ai toujours trouvé bon, m'encourager, alors que je l'admirais et tout.

Il m'a dit qu'il m'avait observé depuis le début des championnats et qu'il aurait pas voulu m'affronter tellement il m'avait trouvé bon. Alors que c'était toujours moi qui me disait ça de lui (*rire*). Voilà c'est tout je crois.

A= Je te remercie beaucoup.

Bonus :

A= ça te fait du bien de repenser à ça ?

B= Ba ouais quand même, c'était l'un des moments les plus marquants de ma vie. Forcément ça m'a fait du bien d'y repenser, surtout comme ça dans le détail et devoir le verbaliser. Ça me replonge complètement dedans.

Réactions :

Grand sourire, mains moites, craque ses doigts, timide et gêné de devoir évoquer tout ça.

COMMENTAIRES :

Cet entretien a été établi avec un athlète de haut niveau.

En effet, celui-ci ne répond pas à ma problématique, mais il m'a permis de m'entraîner à la technique de l'entretien d'explicitation qui reste la même malgré les divers champs d'étude.

J'ai eu la chance de vivre et de faire renaître un moment important de la vie d'un champion d'Europe de Savate Boxe Française.

Cet entretien avait pour but de faire revenir un moment marquant de la vie sportive du jeune homme et il a fait le choix de m'évoquer un moment spectaculaire et heureux.

Je me suis rendu compte, surtout lors de cet entretien en comparant avec les autres, de l'impact de cet outil quant aux sensations qu'il pouvait faire renaître chez l'interviewé.

Bien entendu, les impacts sont différents en fonctions des moments que l'interviewer choisi de questionner.

Annexe 3 : entretien n°1 avec Massillia

N= Nouria : moi-même / M= Massillia

Consigne = faire autant de rebond qu'on le souhaite sur le trampoline et faire une sortie salto dans la fosse. Ici, des feed-back sont donnés.

N1: Est-ce que tu veux bien si tu es d'accord revenir sur le moment où j'ai passé la consigne? Qu'est ce qui s'est passé pour toi dans ta tête? Tu as le temps de réfléchir, de te remettre dedans et quand tu es prête on y va !

M1 : Alors, (rire gêné) quand tu m'as dit d'aller faire un salto j'avais pas trop d'un côté parce que y avait du monde qui avait un niveau élevé et le fait d'être moins forte qu'eux bah ça m'a un peu gêné et j'osais pas me lancer, mais le fait que tu m'aies parlé que tu m'aies encouragé à le faire et tout bah... ça m'a donné envie d'essayer surtout j'en avais envie mais j'avais peur du regard des autres, qu'ils croient que j'suis nulle et tout.

...*Silence*

Mais...sinon bah... j'ai quand même été parce que d'un autre côté ça m'amuse de faire quelques sauts pour m'entraîner à avoir de la hauteur et de...une fois que j'étais prête, de me lancer et quand je l'ai fait la première fois tu m'as fait la remarque que mes bras étaient collés le long du corps au lieu de m'en servir pendant mon impulsion.

Donc je l'ai refait et... (*Silence*) cette fois ci bah... j'avais corrigé les bras mais pas assez de hauteur.

N2 : Tu veux bien me dire ce que ça t'as fait cette remarque?

M2 : Euh... je l'avais remarqué et bah rien, tant mieux qu'on donne des conseils sinon on progressera jamais quoi!!

N3 : Est-ce que tu veux bien me dire si cette remarque a été bénéfique pour toi et est-ce que tu veux bien me dire ce qui s'est passé pour toi quand tu as mis en application ces remarques ?

M3 : Ha ouais je voulais dire aussi le fait que tu m'aies fait cette remarque, ça a fait que je me suis concentrée sur celle-ci et du coup j'ai pas fait attention aux autres choses pour réussir ce salto.

N4: Tu veux bien me dire ce que tu as ressenti à ce moment là?

M4 : Bah, en fait j'avais un petit peu honte de pas réussir ce que tu me demandais et je voulais le réussir donc euh...et les autres conseils que tu m'as donnés ensuite bah ils étaient les bienvenus.

N5: Tu veux bien me dire les effets qu'a eu la consigne sur toi : faire ce qu'on veut sur le trampo et sortir en salto?

M5 : Bah moi en fait c'est comme si y'avait que le salto à faire parce que (...) c'est le... c'est la chose principale de la consigne après ce qu'on veut faire d'autre c'est pas précisé donc ... voilà (5 secondes de silence silence)...A un moment aussi, j'ai voulu faire des figures en l'air mais pour moi le but c'était de réussir le salto demandé ...voilà.

N6: Du coup qu'est-ce que t'as fait?

M6 : j'étais un peu dég parce que je voulais quand même les faire les figures en l'air mais vraiment le salto me bloquait et je pensais plus qu'à ça.
En fait, je me concentrais sur les remarques faites sur moi mais les autres étaient oubliées du coup!

N7: Tu veux bien revenir sur le moment de la consigne quand je t'ai dit tout ce qu'il y avait à prendre en compte pour réussir un salto, prends ton temps pour réfléchir.

M7 : Je m'imaginai en train de le faire et de le réussir je me suis imaginée tout ce que je devais faire dans l'ordre, mais bon je savais que je réussirai pas.

N8: Tu veux bien me dire ce qui te permet de dire ça?

M8: Bah tout compte fait je suis pas à l'aise sur un trampo en fait.Bah je crois que le fait d'avoir toutes ces infos ça me donne envie de bien le faire mais j'ai pas réussi alors je savais d'avance que je raterai.

N9 : Je vais t'embêter avec cette histoire de consigne Massilia, mais je voudrais savoir ce que tu as compris de la consigne. J'te laisse un moment pour que tu laisses revenir tout ce qui s'est passé quand j'ai passé cette consigne, toutes les informations que tu as prises, dans la salle, les gens autour de toi, tous les détails...

M9 : Bah en fait, j'ai compris la consigne mais mon corps ne régissait pas, en fait il appliquait pas. J'avais compris la consigne mais ma tête...nan, mon corps plutôt ne les appliquait pas. Pourtant je me suis dit alors ya trois espaces sur le trampo je vais essayer de faire trois sauts ou quatre parce que la partie du milieu du trampo est très grande et à la dernière ligne, je prends une grande impulsion pour prendre beaucoup de hauteur et faire le salto.

BONUS, hors entretien d'explicitation, juste par curiosité et pour créer un bon climat.

N10 : Je te remercie Massillia, si tu as encore des choses à me dire, n'importe lesquelles, n'hésite pas.

M10 : Bah en gros, c'est pas parce qu'on a compris qu'on arrive à le faire... Ouais en gros, c'est ça la conclusion. Le prof peut croire qu'on a pas écouté ou qu'on s'en fou, mais c'est le contraire, en fait on a écouté mais ça fonctionne pas ça bloque.

N11: Tu veux bien me dire pour toi, qu'est-ce qu'il faudrait faire?

M11 : Bah en fait, le prof devrait demander à l'élève s'il a compris, mettre en place une communication entre le prof et l'élève.

N12: J'te remercie beaucoup Massillia.

M12 : En fait, c'est important de faire cet entretien parce que tu vois comment une ado comprend ce que tu dis, et du coup bah ya... euh... comment dire, ya une connexion entre le prof et l'élève qui se fait et ça fait que l'élève est plus à l'aise peut être.

N13: Et alors, qu'est-ce que ça t'fait?

M13 : Bah, j'me sens bien, j'peux te dire quand j'ai pas compris, j'peux te demander de m'aider à comprendre c'que j'ai pas compris et aussi tu vas pouvoir me conseiller.

N14 : je te remercie.

(Sourire)

Annexe 4 : entretien n°2 avec Massilia

N= Moi-même, Nouria / M= Massilia

Consigne : Faire un salto en sortie dans la fosse

Pas de conseils donnés cette fois.

N1 : Alors Massilia je vais te proposer, si tu es d'accord de me dire et de m'expliquer ce qui s'est passé pour toi quand je t'ai demandé de faire un salto sur le trampoline

M1 : Bah, juste avant j'me suis dit que j'y arriverai pas, comme d'hab enfin euh... déjà je savais que j'arrivais pas bien à faire des saltos parce que je le rate toujours dans ma choré et aussi sur le trampo l'autre fois donc euh... j'avais un peu peur de me lancer pis heu quand j'suis arrivée sur le trampoline j'ai été doucement puis j'avais un peu mal à la tête, enfin, j'avais la tête qui tourne, quand j'étais en l'air en fait, et quand j'ai fait le salto bah je l'ai pas très bien fait, enfin, j'l'ai senti que je l'avais pas bien fais en fait.

N2 : Tu veux bien me dire ce que t'as ressenti à ce moment là? Qu'est ce qui te permet de dire que t'as bien réussi ou que t'as pas bien réussi?

M2 : Bah, j'étais pas assez haut en fait, et quand j'ai atterri bah j'ai pas bien atterri en fait, donc euh... enfin, j'le voyais enfin j'l'ai senti que j'l'avais pas bien fait.

N3 : Qu'est ce que tu as senti à ce moment précis ?

M3: Ba...*regarde au sol, semble être en évocation*

J'étais déséquilibrée je crois que j'ai lâché mes genoux trop tard et du coup j'ai raté donc je suis assez déçue en fait.

Euh...C'est pas je crois c'est même sûre, j'ai lâché mes genoux trop tard parce que quand j'ai ouvert les yeux j'ai vu le sol, donc j'ai dégroupé mais c'était trop tard.

N4 : D'accord il était trop tard.

Et... Est ce que tu veux bien revenir sur le moment où je t'ai donné la consigne.

M4: Bah la consigne euh... en fait j'l'ai pas vraiment comprise enfin, j'avais beau mettre en application la consigne enfin j'comprendais pas trop enfin euh...je veux dire je sais c'est quoi un salto et tout mais je comprends pas pourquoi j'arrive pas à le faire... Voilà quoi.

N5 : Qu'est ce que tu comprends quand tu comprends pas? Et qu'est ce que tu fais ? Prends le temps d'y réfléchir.

M5 : Bah, j'ai compris que je devais faire un salto et atterrir euh... comment dire euh... Il faut atterrir droite quoi enfin, faire des impulsions, aller haut, grouper et tout... lever les bras aussi

Du coup, j'ai regardé la ligne bleue du trampo pour avoir un repère et je me suis lancée et voilà j'avais fini et raté mon salto comme d'hab.

N6 : tu veux bien revenir sur un moment particulier de l'entraînement ?

M6 : oui...euh...ba quand j'ai fait ma choré la troisième fois juste après le tempo ba la j'ai fait le salto sans réfléchir je voulais juste être sur la musique à ce moment

N7 : Et tu l'as réussi ce salto ?

M7 : ouais j'étais trop contente.

N8 : Tu veux bien me dire ce que tu as fait pour le réussir ? Tu as le temps vas y...Laisse vraiment revenir le moment.

M8 : Euh...Ba en fait... (*Regarde dans le vide et débit de parole ralenti=EN EVOCATION*)

quand je réfléchis bien, je me rends compte que cette fois ci j'ai pris plus d'élan et plus d'impulsion que d'habitude et du coup c'est p'être pour ça que j'ai réussi.

(rire gêné) voilà c'est tout je crois.

N10 : Comment tu le sais ?

M10 : Ba d'habitude je cours jusqu'au milieu du praticable dans la diagonale et là bein... J'ai couru plus et j'ai fait ma rondade et mon salto dans le coin vraiment au bord de la sortie limite... (*Elle hoche la tête de haut en bas quand elle explique sa démarche*)Donc ouais c'est ça j'ai pris plus d'élan que d'habitude.

N11 : j'te remercie beaucoup Massillia.

Annexe 5 : entretien avec Dylan

N1 : Bon Dylan je te propose si tu es d'accord, de revenir sur un moment difficile de l'exercice, un moment qui te pose problème.

D1 : ...Déjà...bah j'arrivais pas à faire la figure déjà je sais pas c'est quoi un... heptagone ou je sais pas quoi et après ba j'ai fait comme tu m'as expliqué quand j'ai du le faire à la main levée et... tu m'as donné une feuille pour m'aider.

Donc j'ai commencé par le début déjà, Bah euh fallait faire un carré et euh mettre 10 centimètres de chaque côté et j'ai suivi la feuille.

N2: D'accord, et qu'est-ce qui t'as posé problème la dedans?

D2: Bah je sais pas... j'ai fait ma figure mais t'as dit qu'elle était peut être pas bonne qui manquait quelque chose mais tu dis pas pourquoi elle est pas bonne alors j'sais pas moi...

N3: est ce tu veux bien me dire, si tu es d'accord Dylan, tout ce que tu as mis en œuvre pour réaliser la tâche.

D3: euh...J'sais pas moi...ça veut dire quoi ça ... ?

N4: Tu veux bien me dire tout ce que tu as fait avec précision s'il te plaît, replonge toi dans ce que tu as fait du début jusqu'à la fin. Tu as le temps, laisse revenir.

D4: Euh... euh... Bah... (*regarde en l'air*)

T'as dit dans la consigne qu'il fallait faire 10 cm alors je l'ai fait

D'abord j'ai commencé par le carré, j'ai pris la règle pour tracer [AB] de 10 cm, après j'ai fait [BC] de 10 aussi et pareil pour [CD] et...euh [DA]

N5: Tu veux bien me dire tous les instruments qui t'ont aidés à tracer cette figure

D6: ba ouais...J'ai utilisé euh...la règle (*graduée*) et mon crayon, mais j'ai pas vérifié.

N7: Qu'est ce que t'as pas vérifié ?

D7: ba ouais c'est bon je sais, j'ai pas vérifier avec l'équerre que t'as fabriquée si mes angles y étaient des angles droits ou pas.

C'est pour ça que t'as dit que ma figure elle est peut être fausse en fait ??

N8 : Exactement, merci Dylan.

Annexe 6 : entretien avec Marc-Antoine

N1: Bien, bonjour Marc-Antoine

MA1: Bonjour Nouria

N2: tu veux bien me dire Marc Antoine, si tu es d'accord qu'est ce qui t'as posé problème dans cet exercice en me rappelant la consigne.

MA2 : Bah fallait faire un hexagone de euh...nan pas ça euh...*(3secondes de réflexion)*
Un octogone dans un... carré de 10 centimètres et à la base bah c'était compliqué parce qu'on peut pas se servir des côtés du carré parce que sinon ça fait 3 3 3 enfin euh 3,333 et c'est pas égal donc euh... c'était impossible donc euh on a travaillé à main levée et après euh on l'a fait sur la feuille pour faire la forme mais dans le carré de 10

N3: D'accord, et est-ce que tu veux bien te souvenir du moment où tu t'es rendu compte que ça fonctionnait pas, qu'est ce que tu as fait?

MA3: Bah euh j'ai dû diviser le carré en plusieurs parties et soit avec une règle graduée faire euh toutes les parties égales ou soit avec un compas et faire un cercle et dès que ça touche euh les parties qu'on a coupé on trace un de trait de euh... euh... ah de euh... (silence) deux traits coupés en traits coupés avec les traces du compas ou de la règle graduée.

N4: Tu veux bien revenir sur ce qui s'est passé dans ta tête qu'est-ce que tu te disais dans ta tête quand t'as commencé à faire la figure?

MA4: Bah euh faut l'faire sur un carré de 9 centimètres parce que euh c'est divisible par 3 c'est simple ça va plus rapidement mais heu la consigne c'était 10 donc on a dû faire, euh, couper le carré en plusieurs morceaux.

N5: D'accord tu veux bien me dire si t'es d'accord comment tu t'y es pris pour réaliser cette tâche là? Qu'est-ce qui s'est passé dans ta tête? Quelles questions tu t'es posé? Quelles informations t'es allé chercher?

MA5:...*(regarde dans le vide)* J'ai cherché combien de fois fallait passer par euh enfin, combien de fois fallait couper le carré d'abord en 2, encore en 2 et encore en 2 et après j'ai trouvé 8 comme ça ya 8 côtés *(il trace dans le vide avec son doigt)*
(silence) bah euh j'ai pris la règle et j'ai tracé...

N6 : Qu'est ce que tu fais quand tu cherches ?

M6 : Ba je fais des essais sur un brouillon vite fait... à la main quoi

N7: Ok, donc tu veux bien me dire comment tu t'y es pris pour couper le carré ?

MA7: Bah d'abord en 2 puis en 4 et après j'ai fais les diagonales et après ça faisait 8, euh...8 coupes donc après j'ai euh...j'ai pris la règle graduée et j'ai mis des ptites notes et après ben j'ai tracé et ça faisait un octogone dans le carré.

N8: Bien je te remercie beaucoup

MA8: Merci euh de rien.

BONUS, hors entretien d'explicitation

N9: Est-ce que tu veux rajouter quelque chose, des choses à dire?

MA9: Bah c'est quand même difficile euh à la base de le faire quand euh... on est pas très fort en math, parce que faut réfléchir beaucoup euh...à combien de fois on doit le couper.

N10: Est-ce que la consigne était claire pour toi?

MA10: Elle était claire mais si c'était sur 9 c'était mieux, le carré de 9 centimètres c'était mieux parce que bah euh c'était plus simple mais faut faire avec et réfléchir.

N11: Est-ce que tu trouves que c'est intéressant de faire ce que je suis en train de faire là maintenant, un entretien?

MA11: Euh ouais parce que ça nous permet de passer tous les étapes qu'on a réfléchi dessus et c'est intéressant de savoir comment on a réfléchi. Maintenant ba ça se fait automatiquement, dès que j'ai exercices comme ça en géométrie j'essaye de tout décomposer comme on fait à deux en parlant. J'me dis en premier faut faire quoi et tout je me pose des questions en fait.

N12: Oui et qu'est ce que ça te permets, en quoi ça t'aide ?

MA12: Bah de euh... de me rappeler des méthodes que j'ai utilisées pendant cette activité, euh, cet exercice de math.

Bah ça m'permet de euh j'sais pas, (*silence et rire gêné*) de réussir euh la figure et de me rappeler d'la méthode que j'ai utilisée pour réussir. Du coup j'prends conscience que c'est difficile et que pour réussir j'ai pas le choix que de faire ça... je comprends mieux ce que je fais et pis au moins ça me donne un ordre pour travailler ...enfin quand j'ai envie d'le faire (*rire*).

N13: (*rire*) Je te remercie beaucoup Marc-Antoine.