

Jean-Pierre Gaté

Maître de conférences à l'Université Catholique de l'Ouest

Les entretiens métacognitifs à visée pédagogique : vers une clinique éducationnelle

Propos liminaire

Lors d'une communication prononcée en France dans le cadre des leçons organisées par l'Université de tous les savoirs¹, Françoise Parot, Maître de conférences en histoire de la psychologie à l'Université Paris V s'interrogeait, à juste titre, sur l'avenir des sciences humaines. A propos de la psychologie, un constat s'impose : s'il existe encore des chercheurs qui cherchent...la plupart vivent dans des laboratoires. *«Là, ils isolent dans une salle un individu appelé sujet, le plus souvent humain, ils le soumettent à des tâches aussi saugrenues que calibrées, recueillent et mesurent méticuleusement ses activités. Ceux-là sont en général peu bavards, ils n'échangent avec leur sujet que quelques mots, ceux de la consigne expérimentale, très standardisée, égalitariste en somme, la même pour tous, un homme en vaut un autre dans le compte, à la fin. Car chez ces psychologues-là, on parle peu, on compte...Ces psychologues, qui se qualifient d'un "scientifique" appuyé, fondent leurs travaux sur la conviction que la vérité de l'homme est épuisée par son être naturel...»*²

Comment ne pas s'inquiéter de cette dérive naturaliste ? En nous naturalisant, une certaine psychologie nous déshumanise, *«puisqu'elle se passe fort bien de ce qui fait l'humain dans l'homme : la subjectivité, l'histoire, le vécu, le sens, les autres, l'éprouvé, comme disent les phénoménologues...»* (ibid).

L'objet de ma communication, dans le cadre de ce colloque sur la gestion mentale, est précisément de montrer que d'autres voies sont à explorer et qu'une psychologie humaniste peut encore avoir droit de cité, la seule sans doute (et selon moi) qui puisse inspirer à bon droit la pratique éducative : une psychologie *in vivo* de préférence à une psychologie *in vitro*, soucieuse de se mettre à l'écoute du sujet, de ses projets, de ses potentialités développementales et d'en viser la promotion : un sujet libre, apte à réfléchir, décider et agir de manière autonome.

¹ Cycle organisé à l'initiative de la Mission 2000 au début du mois d'avril 2000.

² Propos publiés par le journal Le Monde dans son édition du mardi 4 avril 2000. C'est nous qui soulignons.

Pour ce faire, nous entrerons par des démarches singulières qui correspondent d'ailleurs à une forte attente des praticiens de l'éducation, lesquels sont confrontés à des difficultés de plus en plus aiguës en matière d'apprentissage. Par choix et compte tenu de l'orientation de ce colloque, nous limiterons notre propos aux démarches d'aide au développement cognitif. Le titre de cette communication en indique clairement l'objet : il s'agit de s'interroger sur des pratiques d'entretiens qui visent l'élucidation et la conscientisation par l'apprenant de son propre fonctionnement mental en situation d'apprentissage. Cette réflexion vise à confronter trois approches, certes différentes, mais qui poursuivent des finalités voisines et pourraient s'avérer complémentaires. Elle est actuellement conduite au sein du L.A.R.E.F.³, plus particulièrement dans le cadre du Groupe de Recherche en Gestion Mentale que j'anime⁴.

Le dialogue pédagogique constitue l'une de ces pratiques et nous sommes tous ici convaincus de sa fécondité. J'ai pu moi-même en découvrir l'intérêt et en expérimenter la portée dans un domaine de recherche qui m'est plus particulier : celui de l'accès à l'écrit et de l'apprentissage du lire-écrire⁵. Il n'en demeure pas moins que, tout en reconnaissant le caractère distinctif et spécifique de ses concepts et de ses outils, la gestion mentale doit aussi se positionner par rapport à d'autres perspectives théoriques et méthodologiques, présentes dans notre culture pédagogique, en recherchant des voies de convergence et de complémentarité dans un esprit de dialogue ouvert et constructif. Ainsi que j'ai pu l'écrire (et je maintiens cette conviction forte), l'avenir de la gestion mentale est à ce prix : *«Fidèle à l'enseignement de son fondateur et en cohérence avec la philosophie qui l'anime, l'affirmation de son identité et la clarté de son message passe par une nécessaire ouverture à l'altérité.»*⁶

Aux côtés du dialogue pédagogique, je me propose de convoquer deux modèles d'entretien métacognitif dont la pratique est assez couramment répandue, en particulier dans le champ éducatif, dans la mesure où ils ouvrent sur des pistes de remédiation cognitive également prometteuses : d'une part, l'entretien critique piagetien dont les applications pédagogiques connaissent aujourd'hui un regain d'intérêt, grâce, notamment, au travail et à l'impulsion de Michel Perraudeau, maître formateur à l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres d'Angers et chercheur du L.A.R.E.F.⁷; d'autre part, l'entretien d'explicitation introduit dans les années 90 par Pierre Vermersch, psychologue et chargé de recherche au C.N.R.S.⁸.

³ Laboratoire de Recherche en Education et Formation de l'Institut des Sciences de la Communication et de l'Education d'Angers (Université Catholique de l'Ouest, 3 place André Leroy - B.P. 808 - 49008 Angers cedex 01)

⁴ Je remercie d'ailleurs ici très chaleureusement les chercheurs qui y participent et dont les écrits et réflexions partagées ont inspiré cette communication : Guy Le Bouëdec, Huguette Le Poul, Sylvie Murzeau et tout spécialement : Antoine de La Garanderie lui-même, Michel Perraudeau et Armelle Balas auxquels j'ai emprunté de larges extraits de leurs textes respectifs.

⁵ J.P. Gaté, *Eduquer au sens de l'écrit*, Paris, Nathan, 1998.

⁶ «La gestion mentale : une nécessaire ouverture.», *Cahiers Binet-Simon*, n°653, 1997 - n°4 -, p.72.

⁷ cf. en particulier son récent ouvrage : *Echanger pour apprendre : l'entretien critique*, Paris, Armand Colin, 1998.

⁸ *L'entretien d'explicitation*, Paris, E.S.F., 1994. *Pratiques de l'entretien d'explicitation*, sous la direction de Pierre Vermersch et Maryse Maurel, Paris, E.S.F., 1997.

Ces trois modèles n'épuisent pas, bien évidemment, le champ des pratiques d'entretiens à visée pédagogique, et cette étude comparative ne se veut aucunement exhaustive. Ainsi, par exemple, nous n'ignorons pas le dialogue cognitif que préconise Britt-Mari Barth dans le cadre de ses travaux⁹, ni l'importance qu'accorde Philippe Meirieu aux conduites métacognitives ainsi que les propositions de dialogue avec l'élève qu'il adresse à l'enseignant dans la perspective d'une pédagogie différenciée des apprentissages scolaires. Si nous avons fait le choix de l'entretien critique et de l'entretien d'explicitation c'est qu'ils nous paraissent entretenir certaines proximités avec le dialogue pédagogique tout en permettant d'en spécifier, par contraste, l'originalité et la singularité. Au surplus, ces trois types d'entretien sont relativement indépendants des contenus programmatique et apparaissent moins mêlés à une problématique de type didactique. Il se fondent plutôt sur une théorisation à dominante psychologique qui leur confère une certaine cohérence méthodologique et autorise leur comparaison.

Mais avant d'engager cette comparaison, et afin de s'accorder sur les termes en présence, il convient de donner une définition introductive de chaque entretien en prenant directement appui sur les auteurs de référence.

1 - Définition générale de l'entretien critique.

Selon Michel Perraudau¹⁰ : *«L'entretien critique est une verbalisation de l'explication, des causalités de l'action entreprise par l'enfant. La verbalisation s'appuie sur une parole explicative, qui met à distance, qui argumente, qui démontre. L'entretien est conduit par un adulte : enseignant, rééducateur, expérimentateur, formateur. L'objectif consiste moins à faire commenter ou décrire son activité par l'enfant qu'à l'amener à expliquer, en argumentant, les phénomènes observés. En cela, le rôle de l'adulte est important. En cours d'entretien, il peut destabiliser le raisonnement de l'enfant, par une contre suggestion, afin que le sujet confirme ses arguments ou en développe de nouveaux. En conséquence, la méthode critique ne s'appuie pas sur des protocoles fermés mais s'articule en un questionnement adaptable, flexible, "qui se laisse orienter par les conduites originales, imprévues et souvent imprévisibles de la pensée enfantine"(Inhelder, 1974, p. 36)»*

⁹cf. *Le savoir en construction*, 1993, Paris, RETZ, pp. 160-162.

¹⁰ *Echanger pour apprendre : l'entretien critique*, Paris, Armand Colin, 1998, p. 59

2 - Définition générale de l'entretien d'explicitation.

Selon Pierre Vermersch : *«Le terme d'explicitation recouvre un ensemble de techniques qui vise à faciliter, à guider la description après coup du déroulement de sa propre action. Cet ensemble de techniques peut être utilisé en situation d'entretien à deux, ou peut être intégré à des situations de groupe comme en classe, en formation, ou en analyse de pratique.»*

L'entretien d'explicitation n'est pas un outil de remédiation en tant que tel, même si, par le fait qu'il génère une prise de conscience, il peut être à l'origine d'un processus de changement. Cet ensemble d'outils n'a pas pour vocation de se substituer à d'autres techniques, ou d'être utilisé seul (à l'exception des entretiens de recherche, quand on recherche la description précise d'une activité), mais plutôt dans la pratique d'être complémentaire sur des points où l'on recherche spécifiquement la description de l'action vécue.

*Pour permettre la verbalisation de l'action vécue, la première difficulté qui se présente est qu'elle est pré-refléchie pour une bonne part, et tout particulièrement sur les détails de la réalisation d'une action. Autrement dit, pour être verbalisée, l'action, comme d'ailleurs les autres aspects du vécu, doit faire l'objet d'une prise de conscience préalable.»*¹¹

3 - Définition générale du dialogue pédagogique

Une des premières définitions qu'en donne Antoine de La Garanderie dans son ouvrage éponyme est la suivante : *« Le dialogue pédagogique a pour but de rendre consciente, tant pour l'élève que pour l'enseignant, la réalité mentale qui constitue le domaine de la pédagogie implicite...Faire émerger au niveau de la conscience les habitudes évocatives constituera la pierre de base du dialogue pédagogique.»*¹² Plus récemment¹³, l'auteur précise : *«Le dialogue pédagogique a pour objet la prise de conscience par l'élève des moyens qu'il emploie ou qu'il pourrait mettre en oeuvre dans les tâches d'apprentissage, d'acquisitions et de développements de connaissance. Quand nous parlons de moyens, nous ne mettons pas en jeu ceux qui sont matériels : bic, cahier, ordinateur, pinceau, piano, marteau, tableau...Nous ne prenons en compte que ceux de la pensée en travail. Pour dire autrement : les actes de l'activité cognitive pris intrinsèquement comme tels dans leur exercice même. L'échange entre l'élève, les élèves et*

¹¹ *Pratiques de l'entretien d'explicitation*, sous la direction de Pierre Vermersch et Maryse Maurel, Paris, E.S.F., 1997, p. 259.

¹² *Le dialogue pédagogique avec l'élève*, Paris, Le Centurion, 1984, p. 102.

¹³ lors d'une communication au L.A.R.E.F. «Objet, finalité et spécificités méthodologiques dans le dialogue pédagogique.», le 28 mai 1999. Texte inédit.

l'enseignant, le formateur, le spécialiste du dialogue pédagogique, se fait donc en vue de faire apparaître ces moyens, disons, mentaux, utilisés par ces élèves, ces "apprenants", lorsqu'ils sont aux prises avec des situations d'apprentissage, d'acquisition ou de développements de connaissance...Le dialogue pédagogique n'est pas, en effet, enfermé dans le cadre des situations scolaires, il s'étend à toutes les situations de vie où l'activité de connaissance s'exerce spontanément...»

Maintenant que nous avons calé une définition de chaque entretien, je me propose d'en préciser les caractéristiques et d'engager avec vous un examen critique et comparatif à partir de cinq catégorie de variables : le cadre de référence conceptuel, (ou, en d'autres termes, les fondements théoriques), l'objet de l'entretien, ses finalités, les procédures méthodologiques utilisées et l'attitude pédagogique qui est à l'oeuvre. A chacun de ces niveaux, je m'efforcerai de mettre en évidence tout d'abord les convergences de vue ou les points communs, ensuite les spécificités et les distinctions les plus saillantes. Nous travaillerons ainsi en compréhension, au sens de la gestion mentale, par la recherche des similitudes et des différences que suggère l'évocation de ces modèles.

1 - Le cadre de référence conceptuel

Chaque démarche d'entretien tire sa cohérence et son sens d'un paradigme référentiel qui inspire et guide le mode d'interrogation et constitue le cadre d'analyse des données recueillies.

Deux plans sont à considérer : un plan anthropologique et un plan épistémologique.

1.1 - Sur un plan anthropologique, il existe un principe fondateur commun aux trois démarches, c'est le principe d'éducabilité. L'intelligence n'est pas une quantité fixe déterminée une fois pour toutes et dont les individus seraient plus ou moins pourvus, compte tenu des contingences de leur patrimoine génétique ou des aléas de leur histoire personnelle et sociale. Elle est un processus en développement, une structure modifiable et riche de potentialités opératoires. Cette modifiabilité (au sens de Reuven Feuerstein) ouvre sur l'éducabilité cognitive et plus largement l'éducabilité de la personne, tant il est vrai que l'intelligence n'est pas une fonction isolée mais anime et sous-tend la personnalité toute entière. Il y a donc une éthique de l'entretien métacognitif qui prône une même volonté de démythifier autant l'idéologie du don que le fatalisme du déterminisme social. "Les gènes n'ont pas le dernier mot" et il existe une marge de liberté de l'acteur propice à l'éclosion d'un projet émancipateur.

Mais cette éducabilité, supposée présente en puissance chez tout homme, ne peut l'être en acte que si un tiers la suscite et en accompagne la manifestation. Cet accompagnement personnalisé repose sur une vision positive du sujet, confiante en ses possibilités d'émancipation et respectueuse de sa différence. En ce sens et même si des nuances sémantiques sont à considérer dans l'emploi qui est fait de ce concept pour chacun des entretiens qui nous occupent, la médiation de l'autre est une condition sine qua non de l'éducabilité de la personne lors de la relation que l'on établit avec elle.

1.2 - Sur un plan épistémologique, il me semble également entrevoir des points communs concernant le statut de la connaissance et les conditions de son développement. C'est dans la rencontre avec l'objet que se constitue un savoir sur l'objet. Comme l'écrit fort justement Louis Not : «...*les déterminants de l'acquisition des connaissances ne sont ni dans l'objet seul, ni dans le sujet seul, ni liés à la prépondérance de l'un ou de l'autre, mais dans une interaction du sujet et de l'objet...*»¹⁴. Le modèle de l'apprentissage qui est privilégié relève donc d'un point de vue interactionniste, à distance des modèles endogènes (innéisme, maturationnisme) et exogènes

¹⁴ L. Not, *Les pédagogies de la connaissance*, Toulouse, Privat, 1979, p. 9.

(behaviorisme). Cette notion d'interactivité est à compléter par trois principes essentiels également fondateurs des trois démarches que nous étudions.

- Tout d'abord, la perception et la manipulation ne suffisent pas à la connaissance de l'objet et/ou de la tâche. Le système cognitif est engagé. Connaître l'objet suppose de penser l'objet. Est ici récusée une position empiriste ou sensualiste pour laquelle la connaissance résulte de l'expérience sensible. Même si un ancrage dans le sensible est nécessaire, dans tous les cas intervient une forme de re-présentation mentale qui livre l'intelligibilité de ce qui est à comprendre. Chez Piaget, ce sont les schèmes cognitifs, systèmes de représentations ou d'actions intériorisés qui permettent de construire le réel. Chez La Garanderie, c'est l'évocation, en tant que structure opératoire, qui permet de rendre présent l'objet de perception au plan mental (par l'image ou par les mots) et de lui donner sens.

- Ensuite est posé un principe de non déductibilité où est reconnu la spécificité de l'acte d'apprendre. Il faut se centrer résolument sur le sujet qui apprend, en situation concrète d'apprentissage, pour savoir comment il apprend et quelle est la contribution originale qu'il apporte à son apprentissage. On ne peut déduire, a priori, du fonctionnement d'une compétence chez un sujet expert, les modalités de son acquisition chez un sujet novice. Un modèle de fonctionnement ne livre pas *ipso facto* un modèle d'acquisition. En outre, sont mises à distance ou relativisées, (ce qui ne signifie pas qu'elles soient négligées) toutes les méthodes d'enseignement, pour autant qu'elles dicteraient à chacun et de manière uniforme, ce qu'il convient de faire pour apprendre. Nous sommes bien là dans l'horizon d'une pédagogie différenciée de la connaissance.

- Enfin, et nous le développerons plus loin à propos des spécificités méthodologiques, le principe d'interrogation directe en situation de tâche est dominant : critique et explicative dans la méthodologie piagetienne, descriptive chez Vermersch, introspective en gestion mentale. Chacune de ces démarches vise à dépasser l'observation stricte des comportements en situation, ainsi que l'évaluation normative des capacités ou des performances pour mieux saisir le fonctionnement de la pensée en présence de l'objet ou de la tâche.

Si des principes communs apparaissent entre ces trois démarches, il convient désormais d'insister sur les spécificités et les distinctions de leur cadre de référence épistémologique.

Deux grands paradigmes se présentent : l'approche constructiviste qui sous-tend la théorie de l'entretien critique et l'approche phénoménologique qui sous-tend la théorie du dialogue pédagogique en gestion mentale. Sur ce plan, d'ailleurs, les présupposés théoriques de la méthode d'explicitation chez Vermersch apparaissent moins homogènes puisqu'ils empruntent à l'une et à l'autre certains de leurs concepts dominants.

Le cadre théorique des recherches piagetiennes est dominé par une problématique épistémologique et génétique : «qu'est-ce que connaître et comment évolue cette connaissance ?». En un sens, les études de l'apprentissage inspirées du constructivisme piagetien portent plutôt sur des conditions formelles et transcendantales de la construction des connaissances. En revanche, la perspective de la gestion mentale est phénoménologique. Elle repose sur une analyse descriptive (ce qui est aussi le cas dans l'entretien d'explicitation), plutôt qu'explicative et reconstructive du vécu mental de l'apprenant. Ce vécu mental est vécu de sens. Or, le sens n'est pas seulement tributaire d'une structure (schème cognitif, système de représentation, stade de développement), il est lui-même et pleinement structure de sens. Comme l'écrit Antoine de La Garanderie : «...*nous avons étendu le dialogue pédagogique au delà des contenus et des formes d'images ou de mots utilisés pour penser; nous l'avons fait porter sur les structures dynamiques par lesquelles les sujets font pour penser l'appel de ces images ou de ces mots. Nous disons "structure dynamique" pour la raison suivante : lorsque nous interrogeons les sujets sur ces images ou ces mots qui venaient à leur conscience au cours des situations de tâches auxquelles ils étaient soumis, leurs propos s'exprimaient ainsi : je me suis demandé quelle image me donner ? J'ai cherché un exemple. Je me suis ingénié à trouver des mots pour traduire la question...Nous sommes bien là en présence d'un dynamisme de la conscience orienté vers et pour la production d'éléments déterminés; ce qui exige en effet, l'intervention, au coeur de cette force propulsive d'une forme articulée dirigeant la conscience. Une forme articulée, c'est bien là ce qu'il faut dire être une structure...»¹⁵*

La gestion mentale dévoile des conditions empiriques (au sens d'un retour à l'expérience concrète) de l'appropriation cognitive. Elle situe sa recherche dans la sphère de l'immanence, ce qui ne veut pas dire, bien évidemment, qu'elle rejette toute forme de transcendance (par exemple la référence à des stades de développement).

Présentons sous la forme d'un tableau les distinctions qui paraissent capitales entre ces deux approches.

¹⁵ A. de La Garanderie «Objet, finalité et spécificités méthodologiques dans le dialogue pédagogique.» Communication au L.A.R.E.F. du 28 mai 1999. Texte inédit

Approche constructiviste	Approche phénoménologique
La théorie de Jean Piaget	La théorie d'Antoine de La Garanderie
<p>1 - Le niveau d'investigation :</p> <p>L'<u>action</u> comme base de la connaissance et unité d'analyse du comportement, et le discours sur l'action, indicateur du niveau de conceptualisation de l'objet ou de la situation de tâche, c'est-à-dire en fait des schèmes cognitifs que le sujet leur applique.</p>	<p>1 - Le niveau d'investigation :</p> <p>Le <u>projet de sens</u> i.e. la disposition mentale concrète de l'apprenant en présence de l'objet et la visée intentionnelle de sa conscience dans le rapport à la tâche. Ce projet de sens s'incarne sur un plan vécu par des formes évocatives (visuelles/verbales) qui font l'objet d'une description fine.</p>
<p>2- La perspective adoptée :</p> <p>L'apprentissage résulte d'une <u>construction active</u> qui évolue par étapes, niveaux, palliers...et obéit à des principes d'évolution interne.</p> <p>Ce qui se développe ce sont les cadres conceptuels interprétatifs de ce qui est à connaître (l'objet de savoir).</p> <p>Les conduites d'apprentissage des sujets sont significatives des modes de conceptualisation afférents qui eux-mêmes se construisent au cours du développement.</p>	<p>2 - La perspective adoptée :</p> <p>Le geste d'évocation et les structures de projet de sens sont inhérents à la conscience comme acte intentionnel.</p> <p>Les opérations de la pensée que décrit de La Garanderie sont <u>immanentes</u> et constituent des réalités intrinsèques du monde mental.</p> <p>L'éducation de l'intelligence passe par la découverte et l'ajustement de ses propres processus mentaux.</p> <p>N'est pas retenue l'idée d'une construction génétique des opérations mentales.</p>

3- Niveau de conscientisation	3 - Niveau de conscientisation
<p>Les structures opératoires mises en oeuvre sont <u>inférées</u> : la méthode consiste à observer ce que l'enfant <u>fait</u> pour apprendre avant même d'avoir acquis le savoir ou le savoir-faire correspondant, et à recueillir ce qu'il en <u>dit</u> lorsqu'il se confronte activement à la situation de tâche (en particulier la manière dont il justifie son action et apprécie le produit de cette action). A partir de ce <u>dire</u> et de ce <u>faire</u>, l'interrogeant reconstitue ce qu'il <u>pense</u> de l'objet et de l'action sur l'objet. La nature intrinsèque du processus opératoire n'est pas conscientisable. Seuls les buts, les résultats et une certaine forme de conceptualisation de l'action sont accessibles à la conscience de l'apprenant et peuvent donc être partagés dans une perspective éducative. (Cf. notion de prise de conscience chez Piaget)</p>	<p>Les structures opératoires sont saisies au plan de la conscience vécue.</p> <p>La méthode introspective repose sur une <u>interrogation directe</u> du sujet sur son mode de fonctionnement. La nature des processus évocatifs et l'orientation du projet de sens à l'égard de l'objet à connaître ne sont pas inférées mais <u>révélées</u> à travers le dialogue avec l'apprenant.</p> <p>Cette révélation conduit à des prises de conscience et à des réajustements dans le rapport à la tâche.</p> <p>L'implication éducative est manifeste : l'enfant n'est pas seulement sujet d'expérience il est partenaire d'un processus de changement. Il profite des découvertes qu'il fait sur lui-même autant que des prescriptions qui lui sont adressées.</p>

2 - L'objet

Le cadre de référence anthropologique et épistémologique laisse déjà entrevoir ce qui constitue l'objet de l'entretien métacognitif, ainsi que les spécificités et les distinctions qui s'attachent à chacun des modèles que nous examinons.

Chaque forme d'entretien à bien pour objet l'exploration des processus mentaux engagés dans le rapport à la connaissance. Il s'agit de saisir le fonctionnement de la pensée lorsque elle s'exerce en présence de l'objet à connaître ou de la tâche à résoudre. Le préfixe "méta" indique que l'on recherche une connaissance des opérations qui interviennent dans l'activité cognitive. Cette connaissance est partagée et l'échange métacognitif vise à faire prendre conscience de l'activité mentale menée : les savoirs implicites qui la sous-tendent ce que John Flavell¹⁶ réfère au mode déclaratif, et les régulations par lesquelles elle s'ajuste à l'objet visé, s'efforce de dépasser les difficultés rencontrées, atteint (ou non) son but, ce qui, selon Flavell toujours, renvoie plutôt au mode procédural.

Néanmoins, s'il on approche, au plus près, l'objet de chaque entretien, on observe des disparités significatives du cadre de référence où chacun se déploie, au point d'ailleurs que l'on pourrait se demander, finalement, s'il s'agit du même objet, en dépit d'une préoccupation métacognitive commune.

- La définition que livre Perraudon de l'entretien critique (voir supra) est explicite sur ce point. L'objet de l'entretien est bien "une verbalisation de l'explication", c'est-à-dire des "causalités de l'action" entreprise par l'élève. Il s'agit de faire exprimer les raisons logiques qui guident l'activité (d'où un questionnement souvent formulé en terme de "pourquoi"), afin d'inférer le mode de raisonnement qui préside à l'effectuation de la tâche, et ce à l'appui du référentiel piagetien : la théorie opératoire du développement de l'intelligence.

- La position de Vermersch est également à bien discerner; ce n'est pas tant la logique de l'action que son vécu qui constitue l'objet de l'échange métacognitif. Il s'agit moins d'expliquer que de décrire dans ses moindres détails, et dans l'après coup, la manière dont une action est réalisée, en s'efforçant de faire apparaître à la conscience tout ce qu'elle contient d'implicite ou de pré-réfléchi. En un sens, la définition de l'objet dans ces deux formes d'entretien, suggère un statut différent du sujet à qui l'on s'adresse. Dans le premier cas, il s'agit du sujet épistémique : «la verbalisation du mode explicatif s'oriente vers ce qui est commun à chacun.»¹⁷. Dans le second cas, c'est le vécu singulier de l'action, ce qui est propre à chacun. Est davantage pris en compte le sujet

¹⁶ qui a introduit le concept de métacognition, cf : «Le développement métacognitif», in : J. Bideau et M. Richelle, *Psychologie développementale*, Bruxelles, Mardaga, 1985.

¹⁷ M. Perraudon, op. cit., p. 63

psychologique, encore que la composante affective de l'action reste en toile de fond, ce qui distingue l'entretien d'explicitation de l'entretien rogerien, celui-ci privilégiant plutôt le vécu émotionnel de l'action, et celui-là le vécu procédural de l'action.

- Il reste à spécifier désormais la position d'Antoine de La Garanderie quant à l'objet propre du dialogue pédagogique. La dimension explicative y est peu marquée. A la limite, et fidèle en cela à l'esprit phénoménologique qui anime sa démarche, l'auteur se défend de faire expliquer l'action menée, en référence à un système de causalités qu'une théorie psychologique a priori aurait établi. Il s'agit de faire apparaître ce qui se présente à la conscience dans la concrétité de ses manifestations lorsque la pensée est en travail, autrement dit, comme il le déclare lui-même (cf. supra) : « *les actes de l'activité cognitive pris intrinsèquement comme tels dans leur exercice même* », ou encore « *les moyens mis en oeuvre par la pensée en acte d'activité de connaissance* ». Ces actes sont sous-tendus par un projet de sens qui rend compte du geste mental de l'apprenant en présence de l'objet ou de la visée intentionnelle de sa conscience dans le rapport à la tâche. Et l'on sait que ce projet de sens s'incarne au plan du vécu de pensée par des formes évocatrices liées aux habitudes mentales du sujet.

Si La Garanderie partage avec Vermersch la même préoccupation descriptive des vécus de conscience, le second puisant également aux sources de l'héritage phénoménologique, il s'en éloigne par une exigence prescriptive clairement revendiquée ce qui, d'ailleurs, inscrit beaucoup plus nettement sa démarche dans le champ pédagogique. En effet, l'entretien d'explicitation ne vise pas prioritairement la remédiation pédagogique, même s'il peut y conduire et en constituer un préalable. L'explicitant s'interdit toute proposition. Il se borne à favoriser la verbalisation de l'action, posant qu'à travers elle s'opéreront des prises de conscience qu'il appartiendra ensuite au sujet d'exploiter à des fins correctives. Mais l'orthopédagogie n'entre pas directement dans le champ de l'explicitation *stricto-sensu*. En revanche, on ne peut nier qu'elle est en filigrane du dialogue pédagogique, surtout lorsqu'il est pratiqué auprès d'élèves en difficultés d'apprentissage. Sur ce point, cette citation d'Antoine de La Garanderie est particulièrement claire et permet d'affiner la caractérisation de son objet : « *Le dialogue pédagogique se réfère donc à deux objets : l'un de fait; l'autre d'idéal. D'une part, il vise à atteindre les modalités d'activité cognitive propre à un individu; d'autre part, il peut proposer des normes d'activité cognitive qui sont tirées soit de définitions descriptives déjà élaborées, soit de propositions de procédures intervenant au cours du dialogue pédagogique au titre d'hypothèses de solutions.* »¹⁸

¹⁸ A. de La Garanderie «Objet, finalité et spécificités méthodologiques dans le dialogue pédagogique.» Communication au L.A.R.E.F. du 28 mai 1999. Texte inédit .

3 - Les finalités

La question des finalités est à distinguer de celle de l'objet. Au "quoi" de l'entretien (ce sur quoi il porte spécifiquement), il convient d'associer le "pour-quoi", qui lui donne pleinement son sens, dans la double acception du terme : direction (visée) et signification (raison d'être).

Les pratiques d'entretien qui nous intéressent visent toutes l'élucidation chez l'apprenant (et avec lui) de son propre fonctionnement cognitif, afin d'en favoriser la prise de conscience, l'actualisation et le développement. Leur finalité procède d'une mise à jour, d'une clarification (élucider en un sens premier signifie bien rendre clair ce qui est confus, embrouillé pour l'esprit), d'un entraînement ou d'un développement de la capacité à connaître et à apprendre.

Cette finalité générale est à mon avis partagée par les trois types d'entretien métacognitif que nous confrontons ici. Elle s'inscrit d'ailleurs en parfaite cohérence avec leurs fondements anthropologiques où domine la conviction de l'éducabilité de tout être et l'horizon d'un accroissement de l'autonomie que laisse espérer l'acquisition d'une certaine forme de lucidité sur soi-même et la découverte de ses potentialités de sens.

Cette finalité d'élucidation et cet accès au sens de l'expérience cognitive sont pourtant envisagés différemment selon que l'on pratique l'entretien critique piagetien, l'entretien d'explicitation ou le dialogue pédagogique.

- L'entretien critique, par l'élucidation du raisonnement mis en oeuvre, vise l'accès à la dimension opérative du sens. Comme le résume Michel Perraudau¹⁹ : «*Un de nos objectifs, en introduisant l'entretien critique dans le contexte scolaire, consiste à provoquer la prise de conscience par l'élève, de compétences mentales utilisant notamment la réversibilité²⁰. Cette prise de conscience est ce qui permet au sujet de donner pleinement sens à l'objet, mais aussi à son action sur l'objet et à l'intériorisation de l'action. La conscience du sujet s'élève en se détachant de la configuration de l'objet et de l'impression subjective. Construire du sens implique le passage du figuratif à l'opératif. Le sens ne se fonde pas sur une forme particulière, mais sur l'ensemble des possibles de l'objet, sur sa conceptualisation fixée par les invariants²¹. La construction du sens se confond avec la construction de la pensée, d'abord agie puis opérative, concrète et hypothético-déductive.*». Dans la ligne de la théorie piagetienne du développement de l'intelligence, la finalité

¹⁹ «La parole de l'élève, entretien et dialogue à l'école.», Lyon, *Voies-Livres*, juin 1999, p. 13. C'est nous qui soulignons.

²⁰ Selon la théorie piagetienne, ce concept désigne l'acquisition de la triple capacité de faire, défaire et refaire une action ou une opération. Transposée au plan mental elle est une condition essentielle de la mobilité de la pensée.

²¹ La conservation piagetienne est ici un concept-clé de l'entretien critique, car c'est par elle que se construit le sens de l'objet : «Être conservant c'est pouvoir considérer un objet à travers ses relations et ses lois qui demeurent invariantes, indépendamment de la perception de cet objet.» (Perraudau, 1998, p. 151). Par exemple, la quantité d'une rangée de jetons se conserve indépendamment de sa configuration spatiale (espacée ou resserrée); la fonction d'un verbe se conserve indépendamment de sa position dans une phrase (avant ou après le sujet).

de l'entretien critique est bien d'acheminer l'enfant vers la pensée formelle en accroissant ses capacités à abstraire et à conceptualiser.

- Chez Vermersch, la notion piagetienne de prise de conscience est également essentielle. Ce qui est mis en mots à travers l'entretien c'est l'implicite de l'action, c'est-à-dire une certaine forme de "connaissance en acte". Comment fonctionne l'action ? Quelle conscience du fonctionnement de l'action peut-on développer ? L'entretien d'explicitation vise à provoquer une réflexion sur "ce qui est connu en acte". Armelle Balas-Chanel²² l'exprime en ces termes : «...pour pouvoir réfléchir sur ce qui est connu en acte, il faut passer par plusieurs mouvements. Le premier est l'installation sensorielle mentale de ce qui a été vécu : Piaget parle de "réfléchissement". Il consiste à installer mentalement une représentation d'une situation passée, vécue, réelle et singulière. Et ce moment-là n'est pas encore mis en mots pour la personne : elle sent, elle voit, elle entend, elle perçoit mentalement mais elle n'a pas encore mis en mots ²³. Le second mouvement est la thématisation : c'est le fait de mettre en mot pour soi. Et Vygotsky nous a montré que le langage intérieur n'est pas encore le langage partageable avec autrui. Le dernier mouvement c'est la réflexion, c'est-à-dire qu'on met en mots ce qui a été vécu, pour autrui et à ce moment-là, la situation passée peut devenir objet de réflexion. ²⁴»

- Le dialogue pédagogique n'est certes pas éloigné de cette finalité. Mais la prise de conscience du fonctionnement mental a une visée explicitement pédagogique : acquérir la maîtrise de ses actes de connaissance, c'est-à-dire les connaître et pouvoir agir sur eux. Dans cette perspective, le pédagogue va travailler sur le sens du geste mental sollicité. Ce sens n'est pas à construire, il est à découvrir²⁵. Il s'agit d'aider l'élève à puiser en lui-même la signification qu'il donne intuitivement aux actes d'attention, de compréhension, de mémorisation, de réflexion, d'imagination créatrice... et de s'ouvrir à d'autres significations possibles, afin de devenir plus performant. Par rapport à l'entretien critique ce n'est pas l'accès à la dimension opérative du sens, mais plutôt l'accès à une "intuition donatrice de sens"²⁶, une intuition qui est toujours à conquérir, une intuition qui n'est pas sans faille et peut donc s'éduquer. «Deux finalités sont donc au coeur du dialogue pédagogique : le compétent enseigne son interlocuteur en l'aidant à prendre connaissance des modalités propres à ses actes de connaissance; Le compétent - ou l'interrogeant

²² Collaboratrice de Pierre Vermersch, extrait de sa communication au L.A.R.E.F. : «L'entretien d'explicitation en pédagogie ou "l'entretien métacognitif".» (Angers - 20 mars 2000)

²³ Cette idée suggère un rapprochement avec le concept d'évocation en gestion mentale, encore que Vermersch préfère l'expression de "parole incarnée" pour désigner cet ancrage sensoriel de l'information, sous toutes ses modalités, et que le sujet est invité à "revivre".

²⁴ Ces deux processus de "réfléchissement" (projection à un niveau supérieur de ce qui est transféré d'un niveau inférieur) et de "réflexion" (réorganisation structurale, intégrative au niveau supérieur), caractérisent le concept "d'abstraction réfléchissante" chez Piaget et sont des mécanismes constitutifs de la prise de conscience.

²⁵ La Garanderie ne se reconnaît pas dans le constructivisme. Il préfère parler de "constitutionnalisme" selon l'acception phénoménologique du terme : " J'ai à constituer du sens par rapport à ce que je suis" (processus conscients, primat de l'être)

²⁶ Selon l'expression même de Husserl dont se réclame explicitement La Garanderie, en particulier au chapitre 4 de *Pour une pédagogie de l'intelligence*, Paris, Le Centurion, 1990.

- peut acquérir grâce à celui qu'il interroge des connaissances nouvelles de formes possibles de l'activité cognitive, et enrichir ainsi son patrimoine théorique» ²⁷

Cette dernière assertion le démarque également de l'entretien d'explicitation, lequel se limite à n'être qu'un outil permettant l'analyse descriptive du vécu de l'action, en dehors de toute intention prescriptive, et sans nécessairement tirer de cette investigation matière à théoriser sur le fonctionnement mental.

²⁷ A. de La Garanderie «Objet, finalité et spécificités méthodologiques dans le dialogue pédagogique.» Communication au L.A.R.E.F. du 28 mai 1999. Texte inédit.

4 - Les procédures méthodologiques

Chaque entretien se soutient d'une méthodologie qui lui est propre et qui découle, bien évidemment de son cadre de référence théorique, de la spécificité de son objet ainsi que des finalités qu'il poursuit.

- Sur un plan général, et dans le champ des sciences sociales et humaines, on peut considérer que l'entretien métacognitif (au sens où nous l'avons défini plus haut) appartient aux méthodes qualitatives de recherche : « *Stratégie de recherche combinant diverses techniques de recueil et d'analyse qualitatives dans le but d'explicitier, en compréhension, un phénomène.* »²⁸

Il relève d'une approche compréhensive pour laquelle il s'agit de faire surgir le sens des conduites cognitives, plutôt que d'expliquer les comportements en référence à des causes générales (démarche explicative). Il repose sur une épistémologie humaniste plutôt que naturaliste. En ce sens l'entretien métacognitif relève bien d'une démarche clinique :

*«La démarche clinique consiste à considérer le sujet (individu, groupe ou institution) dans sa singularité historique et existentielle pour l'appréhender dans sa totalité à travers une relation personnelle nouée avec lui. Cette démarche mène le chercheur à l'examen approfondi, à l'aide des méthodes qualitatives qui lui paraissent pertinentes, d'un cas individuel en situation. La démarche mène généralement à la formulation d'un "diagnostic" (ou "audit") du cas considéré.»*²⁹

Il a recours à des techniques particulières : questionnement critique, enquête introspective, techniques de reformulation...C'est une pratique méthodique et instrumentée (maniement d'outils d'investigation) qui ne se suffit ni de l'intuition ni de l'expérience, mais nécessite une formation professionnelle approfondie.

En outre, et ce point est essentiel, il fait référence à une situation de tâche (type résolution de problème). Cette situation peut être rendue matériellement présente (un exercice ou une tâche précise) ou seulement évoquée. Le rapport cognitif à la tâche constitue par conséquent une médiation privilégiée de l'entretien.

- Les méthodes d'entretien que nous examinons ici puisent à des héritages contrastés.

²⁸ A. Mucchielli, *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*, Paris, A. Colin, 1996.

²⁹ Op. Cit. p. 25. C'est nous qui soulignons.

4.1 - L'introspection

La visée de l'introspection est de saisir avec finesse et profondeur le fonctionnement mental d'un sujet par une interrogation verbale directe. Ou encore : l'introspection a pour mission d'explorer le champ mental du sujet à partir d'une interrogation directe et méthodique invitant ce dernier à décrire et à expliciter son mode de fonctionnement. C'est donc une situation duelle dans laquelle les deux partenaires sont animés d'un projet d'élucidation.

Alfred Binet est un des premiers psychologues qui ait fait usage de l'introspection selon des principes de méthodes. Dans *L'étude expérimentale de l'intelligence* (1902), il demandait aux sujets d'accomplir les mêmes tâches mentales : mémoriser, décrire, définir, imaginer... puis il leur demandait de dire ce qui s'était passé dans leur tête au cours de l'accomplissement de la tâche prescrite. Il utilisait donc des situations comparables : même type de tâche, même orientation du questionnement et s'imposait de tout noter de ce que lui disaient les sujet (récolte exhaustive d'information par l'instrument introspectif). Il observa par exemple que certains sujets pensaient à partir d'images, tandis que d'autres avaient recours aux mots et ouvrait ainsi la voie d'une psychologie différentielle de l'intelligence.

Parallèlement, les psychologues de l'Institut de Wurzburg mettent en place des recherches analogues à celles de Binet et que l'on peut caractériser ainsi : « *La recherche consiste à demander aux sujets, non seulement de réagir à une excitation ou de répondre à une question posée, mais encore de décrire leur état d'esprit au cours de l'épreuve.* »³⁰

Longtemps décriée par les chercheurs de tradition expérimentale, on constate aujourd'hui dans les milieux de la recherche et tout particulièrement en sciences cognitives, un regain pour l'introspection ou au moins une tentative de réhabilitation. Ainsi, dans un article significatif Jean Paul Caverni déclare :

« *Lorsqu'on vise à rendre compte de l'activité cognitive d'un sujet dans une tâche ou une situation donnée, dans quelle mesure et à quelle conditions peut-on le faire à partir d'une verbalisation du sujet à propos de l'activité concernée ? La validité des verbalisations est l'objet de vives controverses en psychologie cognitive.... Dès lors qu'ils satisfont aux règles usuelles d'explicitation et de reproductibilité de la méthodologie scientifique, il ne paraît pas raisonnable d'accorder aux protocoles verbaux un statut différent des autres données d'observation à partir desquelles la psychologie scientifique constitue ses savoirs sur l'activité mentale.* »³¹ Soulignons au

³⁰ A. Burloud, *La pensée d'après les recherches expérimentales de H.J. Watt, de Messer et de Bühler*, Alcan, 1928

³¹ «La verbalisation comme source d'observables pour l'étude du fonctionnement cognitif.», in : *Psychologie cognitive : modèles et méthodes, Sciences et technologies de la connaissance.*, Grenoble, P.U.G., 1988, pp. 269-270. C'est nous qui soulignons.

passage les termes d'explicitation et de reproductibilité qui constituent effectivement deux conditions de base de la scientificité d'une méthode.

Dans un article plus récent³², Pierre Vermersch lui-même défend le bien fondé de cette méthode et réintroduit le point de vue en première et seconde personne en psychologie. Son approche "psycho-phénoménologique" vise à articuler deux facettes de la psychologie qui se sont longtemps ignorées, voire opposées : "le point de vue externe, comportemental, public et le point de vue subjectif, intime, privé, mais conscientisable et verbalisable". A la suite de nombreux auteurs, il plaide «*pour la prise en compte d'un niveau d'analyse; le niveau de ce qui apparaît au sujet, donc un niveau phénoménologique, d'un objet d'étude particulier relevant typiquement de ce niveau : l'expérience subjective; et d'une méthodologie susceptible de permettre d'y accéder : l'introspection, qui désigne globalement à la fois le geste réfléchissant et la description verbalisée du contenu réfléchi.*»³³

En ce qui concerne la méthodologie du dialogue pédagogique, Antoine de La Garanderie se réclame ouvertement de cet héritage. La validité et la crédibilité de l'enquête introspective repose sur deux critères déterminants :

- L'accord de sens sollicité auprès du sujet sur la manière dont il procède.

L'entretien introspectif repose sur une conception interprétative³⁴ des phénomènes mentaux à partir d'un témoignage que livre le sujet et qui est nécessairement subjectif (c'est-à-dire appartenant à son monde privé). La validité de l'interprétation, c'est le statut de vérité que lui donne le sujet lui-même. L'effet d'induction, d'autant plus probable et risqué que l'on travaille avec de jeunes enfants, est contrecarré par le souci qu'a le chercheur de proposer plusieurs alternatives, de suggérer plusieurs hypothèses (hypothèses plurivoques) parmi lesquelles le sujet choisit celle qui entre en résonance avec son mode de fonctionnement. C'est cette résonance mentale, dont il s'agit de s'assurer continuellement par des reformulations explicites, qui fonde la validité de l'interprétation.

- L'opérationnalité des procédures révélées.

La prise de conscience transforme et l'on s'attend à ce qu'elle produise des effets dans le registre de l'action. Si tel est le cas, l'interprétation du fonctionnement mental y trouvera un second critère de validité. La conduite de l'activité, en conformité avec les procédures invoquées, si elle aboutit à une meilleure maîtrise de la situation, ou se manifeste par des performances accrues et objectivement repérables, offre un mode de contrôle efficace de l'hypothèse en la soumettant à l'épreuve des faits. L'entretien introspectif doit sans cesse rechercher la corrélation

³² «Pour une psychologie phénoménologique.», in : *Psychologie Française*, -N°44-1, 1999, pp. 7-18.

³³ Op. cit. p. 8.

³⁴ Au sens d'une interprétation compréhensive et non explicative de ces phénomènes.

entre le témoignage livré par un sujet et la performance effective qu'il atteste dans la situation de tâche. L'enquête repose sur ces deux sources d'observables : la verbalisation et l'action. Deux sources de données que l'on retrouve également dans la démarche piagétienne, même si l'initiateur de l'entretien critique a marqué ses distances par rapport à l'introspection telle qu'il l'a voyait pratiquée à son époque.

4.2 - L'analyse phénoménologique

La méthode phénoménologique constitue un second héritage, très présent autant dans les recherches d'Antoine de La Garanderie que dans celles de Pierre Vermersch. Elle propose un ensemble de techniques de réflexion qui permet l'investigation systématique des vécus de conscience et privilégie les données expérientielles. L'analyse phénoménologique se situe entièrement dans l'approche compréhensive. D'une certaine façon, on peut considérer que la philosophie de Husserl (1859-1938) a apporté à l'approche compréhensive sa théorie de référence.

Selon Husserl, il faut expliciter le sens que le monde objectif des réalités a pour nous dans l'expérience. La phénoménologie répond au besoin de décrire et de comprendre l'expérience vécue de la vérité, sans tomber pour autant dans le psychologisme ou le relativisme. La description phénoménologique se réfère au vécu dans son immédiat existentiel lequel doit mener par variation et généralisation à la saisie des "essences" des phénomènes³⁵.

Cette description se veut d'abord un retour au phénomène tel qu'il est éprouvé au niveau de la réalité humaine vécue immédiatement dans la conscience. Cela implique la mise entre parenthèses (ou epoché) des connaissances intellectuelles acquises, du savoir tout fait et tout prêt, dont l'interposition nous empêche de percevoir directement les phénomènes.

Dans le cadre de la gestion mentale, l'introspection cherche à atteindre et à décrire des structures de projet de sens. Elle accorde à l'empirique et au singulier un statut privilégié. Elle cherche à identifier chez un sujet concret et avec lui, des conditions mentales d'attribution du sens, dans le but d'atteindre les lois génériques du fonctionnement de la pensée.

Ainsi, les concepts phénoménologiques de sens et d'intentionnalité introduisent à la notion de projet mental que défend de La Garanderie à l'appui de Husserl et des phénoménologues : la conscience est visée de sens, "toute conscience est conscience de"...L'attitude descriptive qui préconise le retour aux choses mêmes inspirent cet auteur : il s'agit de revenir "aux choses mêmes

³⁵ Par analogie, l'essence du phénomène humain est à ce phénomène ce que le concept de cercle est à une circonférence concrète tracée quelque part...

des vécus de conscience". La démarche introspective est ici phénoménologique parce qu'elle repose sur une attitude descriptive des vécus de conscience afin d'en atteindre l'essence. Par exemple : l'essence du geste d'attention, de compréhension, de mémorisation... tels que la théorie de la gestion mentale les définit.

4.3 - La relation d'aide.

Plus proche de nous, Rogers propose un modèle d'entretien qu'il a mis au point dans le cadre de la psychothérapie mais qui a eu aussi sa valeur et sa portée en pédagogie. Phénoménologique dans l'esprit, cet entretien présente les caractéristiques suivantes :

- Centration sur l'expérience vécue : ce qui compte, c'est moins le problème en tant que tel (objectivité) que la manière dont le sujet l'éprouve (subjectivité).

- Attitude empathique : il s'agit de comprendre l'autre en se plaçant de son propre point de vue. L'attitude empathique constitue l'essence de la compréhension rogerienne. Elle consiste à accueillir le monde privé de l'autre et à le saisir de l'intérieur, c'est-à-dire à sentir, à éprouver son vécu comme si c'était le nôtre, mais, nous dit Rogers, sans jamais oublier cette qualité du "comme si".

- Ecoute active : l'interviewer manifeste une écoute active à l'égard de l'interviewé. Il l'aide à expliciter son expérience en s'appuyant sur ses propos et en pratiquant la reformulation (reformulation en écho ou reformulation élucidante, c'est-à-dire motivée par une clarification partagée du sens de l'expérience).

- Non directivité : l'entretien n'est pas dirigé. Le sujet s'exprime librement sur ce qu'il vit. L'interviewer accepte inconditionnellement cette parole et l'émotion qui la sous-tend. Il accompagne la personne dans l'élucidation de son vécu. Ce mode d'accompagnement non directif est le ressort de la relation d'aide : « ...Une relation dans laquelle l'un au moins des deux protagonistes cherche à favoriser chez l'autre la croissance, le développement, la maturité, un meilleur fonctionnement et une plus grande capacité d'affronter la vie... » Ou encore : « ...Une situation dans laquelle l'un des participants cherche à favoriser une appréciation plus grande des ressources latentes internes de l'individu ainsi qu'une plus grande possibilité d'expression et un meilleur usage fonctionnel de ces ressources. » ³⁶

³⁶ C. Rogers, *Le développement de la personne*, Paris, Dunod, 1968.

L'entretien orienté vers l'investigation du fonctionnement mental peut se réclamer de cet héritage, dans l'esprit (compréhension empathique, écoute active, respect inconditionnel de la parole de l'autre...) et il lui emprunte un certain nombre de techniques (techniques de reflet et de reformulation). Toutefois, l'objet de l'entretien non-directif rogérien est principalement le vécu de l'émotion. En d'autres termes, il porte principalement au niveau affectif et non pas directement cognitif, ce qui est plutôt le cas des entretiens dont nous parlons.

4.4 - La méthode clinique-critique piagetienne.

Elle sous-tend principalement la démarche de l'entretien critique, à ceci près que sa visée n'était pas prioritairement pédagogique contrairement à l'usage qui en est fait aujourd'hui, notamment par Michel Perraudeau.

En 1919, Jean Piaget travaille à Paris au laboratoire d'Alfred Binet. Il est chargé d'étudier la pensée logique des écoliers parisiens. Il cherche à comprendre pourquoi le raisonnement de l'enfant est tellement différent de celui de l'adulte. Il met au point un mode d'entretien qui rompt avec les méthodes en vigueur : méthodes d'observation pure et tests normatifs de performance. Il s'agit de laisser parler l'enfant sans le soumettre à des questionnaires pré-établis pour tenter d'atteindre son mode privilégié de raisonnement (méthode de conversation libre appelée dans un premier temps "clinique", car d'une certaine façon comparable à celle qui était utilisée à l'époque par les psychiatres comme moyen de diagnostic).

Dans un second temps (vers les années 40), Piaget modifie le questionnement par des formulations qui sont en fait des contre-arguments, opposés à ce que dit l'enfant. L'objectif vise à destabiliser cognitivement le sujet afin de faciliter la décentration. Cette méthode appelée "critique" permet à l'enfant de développer des arguments nouveaux et à l'observateur de se renseigner sur la teneur de ces arguments : leur véracité, leur degré de formation ou d'achèvement, leur stabilité. (Exemple : l'acquisition de la notion de conservation).

Selon Perraudeau, et à la suite de Barbèl Inhelder, collaboratrice de Piaget, sur les travaux de laquelle il s'appuie, l'entretien critique n'est pas seulement une méthode de recherche. Il aide à la construction de la pensée en permettant à l'enfant de découvrir les propriétés qu'il applique à l'objet et les relations liant ces objets. Il permet à l'enfant de construire sa pensée en insérant le réel dans un cadre intellectuel réorganisé (équilibre entre assimilation et accommodation). En ce sens : verbaliser c'est construire une prise de conscience du fonctionnement des opérations

mentales. Ceci nous introduit au point suivant sur lequel se rejoignent, pour partie les trois modèles d'entretien en question.

4.5 - Une attitude de recherche fondée sur une dynamique de la connaissance et de l'action.

L'élucidation des processus mentaux implique une authentique centration sur le sujet et une dynamique de recherche fondée sur l'inter-activité. Leur émergence n'est possible qu'à partir d'un questionnement qui en facilite la prise de conscience.

Dans une situation de tâche, le sujet est invité à livrer des informations concernant les actes qu'il pose, ou les réactions que la situation suscite en lui. Ces informations sont à accueillir inconditionnellement dans leur singularité et leur vérité de témoignage vécu (présupposé d'authenticité à rapprocher de l'héritage rogérien).

Le chercheur réagit à ces informations par des reformulations elucidantes, des hypothèses de fonctionnement ou des contre-argumentations (cf. la méthode de Piaget) par rapport auxquelles il invite son interlocuteur à se positionner. Par là même s'opèrent des prises de conscience qui ont pour effet de transformer le champ mental du sujet, ne serait-ce que dans la révélation à lui-même de son mode de raisonnement ou de ses habitudes de pensée.

Par conséquent, dans l'interactivité avec l'autre, la compréhension du fonctionnement mental non seulement s'affine et se partage, mais s'accompagne inévitablement d'un changement significatif dans le registre cognitif ou métacognitif. Ce que j'apprends sur moi-même dans la relation avec l'autre, je puis désormais l'exercer dans la situation ici et maintenant, en mesurer l'incidence et la portée. Ce qui était implicite devient explicite. Un sens soudain m'apparaît dont j'ignorais jusqu'à présent l'existence et que je peux dès lors mettre à profit, étendre, généraliser, transférer, dans un souci de plus grande efficacité.

La fécondité d'une telle situation tient à son essence même : une dynamique de la connaissance et de l'action à laquelle participent les deux partenaires, l'un et l'autre acteurs à part entière, bien qu'à des statuts différents. A l'interrogeant revient le rôle de questionner, d'intuitionner le réel, de suggérer des hypothèses ou de faire des propositions permettant au sujet de découvrir et d'affiner son propre fonctionnement. Rien n'est déterminé à l'avance, hormis le cadre général de l'expérience et éventuellement la nature du matériel sur lequel va opérer le sujet. Au contraire, la situation de communication est ouverte et laisse place à l'inédit, à l'imprévu. A l'écoute de ce qui se passe et se négocie dans cette situation, l'interrogeant cherche avec le sujet ce qui est présent dans l'acte de connaissance ou le rapport à la tâche. L'un et l'autre sont à la

recherche d'un sens que seule une description fine et partagée de l'expérience mentale permet de dégager et d'explicitier dans ses manifestations conscientes.

5 - Les attitudes pédagogiques à l'oeuvre.

Chacun de ces entretiens peut s'utiliser dans un but de recherche. Il constitue alors un outil de recueil de données qui prend sens et trouve sa raison d'emploi dans un cadre problématisé et compte tenu du type d'information qui est recherché.

Mais ils peuvent être utilement pratiqués à des fins pédagogiques. C'est d'ailleurs, ici, en cela qu'ils nous intéressent et dans cette perspective qu'ils sont analysés.

Ce qui précède suggère un point commun entre les trois modèles d'entretien métacognitif. Ils constituent des dispositifs d'accompagnement personnalisé où le pédagogue s'emploie à solliciter et à soutenir le travail d'élucidation de l'expérience et de prise de conscience (même si les niveaux d'expérience et de prise de conscience ne sont pas nécessairement du même ordre, comme on l'a dit plus haut), et ce dans le cadre d'un accord réciproque, en s'appuyant sur une relation de confiance. Il s'agit bien d'une posture d'aide, au sens clinique du terme : est pris en compte le rapport singulier que le sujet entretient avec une situation-problème, au travers d'une relation personnelle nouée avec lui, où la parole est accueillie pour elle-même, en dehors de tout jugement moral, de toute évaluation normative, mais pour autant qu'elle est significative de ce rapport à la tâche prescrite ou à l'objet à connaître.

Cette attitude pédagogique est nécessairement animée d'un projet de développement de la personne (principe d'éducabilité). L'apprenant n'est pas seulement sujet d'expérience, il peut être partenaire d'un processus de changement orienté vers une meilleure adaptabilité ainsi qu'une plus grande autonomie.

Des nuances importantes sont cependant à discerner. Chaque entretien met en oeuvre un type d'attitude pédagogique qui lui est propre en raison même des spécificités de son objet et des finalités qu'il poursuit.

- L'entretien critique accueille la pensée opératoire et met à cette fin l'élève en situation d'activité. Le but visé est de le faire progresser vers plus d'abstraction, d'accompagner son intelligence en marche vers la pensée formelle, dont la maîtrise est posée à priori comme le terme, le niveau d'accomplissement du sujet épistémique. D'une certaine manière, la notion

d'accompagnement tend ici vers une forme de direction implicite³⁷, en dehors de tout autoritarisme certes, mais dans la mesure où l'un connaît le terme que l'autre ignore. En effet, il me semble que la relation pédagogique est, dans l'entretien critique, plutôt asymétrique : l'interrogeant détient un savoir que l'interrogé ignore. Le premier maîtrise le concept au plan opératoire, le second en a une représentation intuitive et spontanée qu'il doit s'efforcer de dépasser. D'où l'exercice des contre-argumentations qui ont pour but de destabiliser l'apprenant et d'installer un conflit cognitif ou socio-cognitif dont l'issue se traduira par l'accès à un niveau de réflexion supérieur. En ce sens, la pédagogie qui sous-tend l'entretien critique est une "pédagogie du déséquilibre". Même s'il "se laisse orienter par les conduites originales, imprévues et souvent imprévisibles de la pensée enfantine", le questionnement critique reste dominé par un modèle constructiviste du développement de l'intelligence selon lequel la voie est tracée d'avance et où il s'agit bien de conduire l'enfant.

- La posture éducative n'est pas toujours à l'oeuvre dans l'entretien d'explicitation. L'objectif peut rester de l'ordre de l'information au service de l'interviewer (analyse d'erreurs, expertise, démarche de recherche...). Lorsqu'elle l'est, c'est-à-dire lorsque l'entretien est motivé par un projet de développement par rapport à l'autre, l'attitude d'aide du pédagogue comporte deux versants possibles :

---> Aider le sujet à s'auto-informer. Le questionnement est poursuivi jusqu'à ce que ce soit le sujet lui-même qui mette en mots la nature de ses difficultés et les particularités de sa démarche. C'est l'élément clef de l'aide à la prise de conscience, prise de conscience de sa propre action et du fonctionnement de ses propres outils intellectuels. Nous sommes dans une "pédagogie du retour réflexif".

---> Apprendre au sujet à s'auto-informer. Le but est ici de lui faire prendre conscience de la façon dont il procède pour effectuer la mise à jour de ses propres démarches : comment décrire l'action, comment prendre conscience, comment apprendre à apprendre...? Nous sommes ici, résolument, dans une "pédagogie du fonctionnement métacognitif".

A la différence de l'entretien critique, l'entretien d'explicitation n'est pas guidé par un modèle développemental indiquant le chemin que doit emprunter l'apprenant. L'interrogeant accueille la parole descriptive (en "position de parole incarnée") et facilite l'explicitation de l'action. Il suit l'apprenant plus qu'il ne le précède.

- Quant au dialogue pédagogique, je fais l'hypothèse qu'il s'inscrit beaucoup plus nettement dans une démarche d'accompagnement, au sens premier de cheminer "à côté", sans préjuger d'un

³⁷ Voir à ce sujet l'article de Guy Le Bouëdec : «Diriger, suivre, accompagner : au-dessus, derrière, à côté. Esquisse d'une topique de quelques postures éducatives.», *Cahiers Binet-Simon*, n°655, 1998 - n°2

terme qui serait fixé d'avance ou d'une direction préalablement tracée. *«Marcheur ce sont tes traces ce chemin, et rien de plus. Marcheur, il n'y a pas de chemin, le chemin se construit en marchant...»*³⁸ En dialogue pédagogique, le chemin est à faire ensemble. Il suffit de s'ouvrir à "l'intuition donatrice de sens". Comme aime à le dire son fondateur, la pédagogie des gestes mentaux est une "pédagogie eidétique" par le dévoilement et la mise à jour des structures de projet de sens qui sous-tendent les actes de connaissance. La dimension de la rencontre y est manifeste et, d'une certaine façon, la situation paraît beaucoup plus "égalitaire" que dans l'entretien critique. Comme le déclare Antoine de La Garanderie : *«Dans le dialogue pédagogique, nous avons affaire, en principe, à deux ignorances de départ : l'apprenant ne sait pas comment s'y prendre pour apprendre, le compétent en dialogue pédagogique ne sait pas comment l'apprenant s'y prend pour apprendre. Le compétent en dialogue pédagogique veut apprendre comment s'y prend l'apprenant et il ne peut l'apprendre que si l'apprenant le lui apprend. Il faut que l'apprenant l'apprenne avant lui pour le lui faire connaître. C'est là le contraire de la situation pédagogique habituelle : l'enseignant sait avant l'apprenant. Dans le dialogue pédagogique, l'apprenant sait avant le compétent.»*³⁹

Toutefois, et à la différence de l'entretien d'explicitation où l'interrogeant se borne à suivre et à soutenir le sujet dans les méandres du vécu de l'action, le dialogueur en gestion mentale renseigne le sujet sur ce qu'il pourrait faire. Parce qu'il possède une connaissance théorique des actes de connaissance qui légitime son rôle, il est en mesure non seulement de poser les bonnes questions pour aider son interlocuteur à découvrir les procédures qu'il utilise pour connaître, mais également de lui faire découvrir des procédures insoupçonnées dont il pourrait profiter. En outre, et ceci accentue la dimension de la rencontre, ces procédures nouvelles peuvent apparaître inédites et viennent enrichir la connaissance de la vie mentale, (qui n'est jamais exhaustive), et que l'interrogeant découvre également comme des possibles pour lui-même...

Terminons par cette dernière citation⁴⁰ qui résume fort bien aujourd'hui l'esprit pédagogique de la gestion mentale : *«Une formidable motivation habite alors les deux consciences en présence qui vivent dans et par leur échange, la rencontre avec les vitalités de l'intelligence humaine, dont elles ne connaissent jusqu'alors que les produits. Que des hommes décident de mettre en commun leur intelligence pour sonder les richesses qui s'y trouvent, de poser, pour cela, en hypothèse, qu' «il y a en tout homme infiniment plus que lui-même», et que cet «infiniment plus» est là à portée de conscience, pour peu que l'homme regarde l'intelligence de l'homme avec générosité, n'est-ce pas là une option de finalité digne d'être retenue, dont le dialogue pédagogique, ainsi entendu, est le moyen privilégié ?»*

³⁸ de Antonio Machado, extrait du chant XXIX des *Proverbes et chansons*, Champs de Castille, 1917, traduit de l'espagnol.

³⁹ A. de La Garanderie «Objet, finalité et spécificités méthodologiques dans le dialogue pédagogique.» Communication au L.A.R.E.F. du 28 mai 1999. Texte inédit. C'est nous qui soulignons.

⁴⁰ Ibid.

Bibliographie sommaire

VERMERSCH (P.), *L'entretien d'explicitation*, Paris, E.S.F., 1994.

VERMERSCH (P.), MAUREL (M.), (sous la dir. de), *Pratiques de l'entretien d'explicitation*, Paris, E.S.F., 1997.

VERMERSCH (P.), «Pour une psychologie phénoménologique.», in : *Psychologie Française*, n°44-1, 1999, pp. 7-18.

PERRAUDEAU (M.), *Echanger pour apprendre : l'entretien critique*, Paris, Armand Colin, 1998.

PERRAUDEAU (M.), «La parole de l'élève, entretien et dialogue à l'école.», Lyon, *Voies-Livres*, juin 1999

LA GARANDERIE (A. de), *Le dialogue pédagogique avec l'élève*, Paris, Le Centurion, 1984.

LA GARANDERIE (A. de), *Défense et illustration de l'introspection*, Paris, Le Centurion, 1989.

LA GARANDERIE (A. de) *Pour une pédagogie de l'intelligence*, Paris, Le Centurion, 1990.

LE BOUEDEC (G.), «Diriger, suivre, accompagner : au-dessus, derrière, à côté. Esquisse d'une topique de quelques postures éducatives.», *Cahiers Binet-Simon*, n°655, 1998 - n°2

GATE (J.P.), «Mérites et exigences du dialogue pédagogique en gestion mentale : le cas de l'apprentis-lecteur.», in : *Cahiers Binet-Simon*, n°654, 1998 - n°1.

GATE (J.P.), *Eduquer au sens de l'écrit*, Paris, Nathan, 1998.

MUCCHIELLI (A.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*, Paris, A. Colin, 1996.