L'entretien cognitif à visée d'apprentissage

Un dispositif clinique pour accompagner l'élève

The cognitive interview for learning purposes.

A clinical method to support pupils

Das lernorientierte kognitive Gespräch.

Ein klinisches Verfahren, um den Schüler zu begleiten

La entrevista cognitiva con objetivo de aprendizaje.

Un dispositivo clínico para acompañar al alumno

Michel Perraudet et Maria Pagoni

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/99>

DOI : 10.4000/rechercheformation.99

ISSN : 1968-3936

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 1 mars 2010

Pagination : 37-50

ISBN : 978-2-7342-1178-5

ISSN : 0988-1824

Référence électronique

Michel Perraudet et Maria Pagoni, « L'entretien cognitif à visée d'apprentissage », *Recherche et formation* [En ligne], 63 | 2010, mis en ligne le 01 mars 2012, consulté le 30 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/99> ; DOI : 10.4000/rechercheformation.99

L'entretien cognitif à visée d'apprentissage

Un dispositif clinique pour accompagner l'élève

> **Michel PERRAUDEAU**

Université de Nantes, IUFM des Pays de la Loire, CREN (ÉA 2661)

> **Maria PAGONI**

Université Charles-de-Gaulle-Lille 3, équipe Théodile-CIREL (ÉA 4354)

RÉSUMÉ • Accompagner un élève en difficulté dans la réalisation d'une tâche complexe, ici la résolution d'un problème multiplicatif en classe de SEGPA (Section d'enseignement général et professionnel adapté) implique que le professeur adopte une posture interactive facilitant la mise en mots par la collégienne, des procédures qu'elle a mobilisées. Cet article vise à montrer l'apport d'un dispositif clinique de verbalisation, l'Entretien cognitif à visée d'apprentissage (ECA), mené par le professeur avec l'élève, après la réalisation d'une tâche. Le qualificatif clinique renvoie ici à une double réalité : celle d'un dialogue individualisé, au sens piagétien de l'entretien clinique-critique, pour comprendre les procédures utilisées par l'élève ; celle d'un projet de mise en place d'un accompagnement singulier approprié aux besoins de l'élève en grande difficulté. L'usage de l'ECA implique le passage d'une posture de transmission des savoirs à une posture de l'accompagnement de l'élève dans la construction de ses savoirs et ce changement renvoie à des enjeux importants en termes de formation des enseignants, développés à la fin de cet article.

MOTS-CLÉS • clinique, apprentissage, processus cognitif, méthode pédagogique.

L'Entretien cognitif à visée d'apprentissage (ECA), présenté dans cet article, est un dispositif destiné à provoquer la verbalisation de l'élève dans les situations d'apprentissage. Il a été largement inspiré de la méthode *clinique critique* utilisée par Piaget dans ses recherches pour comprendre le développement de la pensée de l'enfant devant des tâches de résolution de problème proposées par le chercheur. Le dispositif est *microgénétique* en ce qu'il est en prise avec le développement de la pensée du sujet, dans ses dimensions cognitives, lorsqu'il apprend. Il est aussi *clinique* car c'est une pratique de verbalisation individualisée qui vise à comprendre les procédés du sujet dans l'*ipséité* de sa conduite d'apprentissage.

L'objectif de l'article est de répondre à la question suivante : en quoi et dans quelles conditions une méthode d'entretien, initialement élaborée dans le contexte

de la recherche en psychologie du développement, peut-elle être utilisée pour structurer les pratiques d'enseignement ?

Pour répondre à cette question nous allons analyser un entretien réalisé par un jeune enseignant, qui s'est approprié le dispositif, pour accompagner ses élèves de SEGPA (Section d'enseignement général et professionnel adapté). L'article débute par les principes théoriques sur lesquels s'appuie l'ECA. Il se poursuit par la présentation de la tâche proposée par l'enseignant, le profil de l'élève et les conditions de conduite de l'entretien. Il montre, à partir d'outils spécifiques, une modalité possible d'analyse. Enfin, il propose des pistes de réflexion sur la formation des enseignants à cette méthode d'accompagnement des situations d'apprentissage.

1. L'entretien critique à visée d'apprentissage

1.1. Les fondements théoriques du dispositif

L'entretien clinique fut initié, dans les années trente, par Piaget dans le cadre de ses recherches, lorsqu'il passa d'un dialogue essentiellement *clinique*, au sens d'un échange de questions-réponses qui servait à établir un diagnostic sur le fonctionnement intellectuel de l'enfant, à une méthode de confrontation avec les réponses obtenues, désignée par le qualificatif *critique*, qui visait à déstabiliser le raisonnement de l'enfant, et à explorer les possibilités et les limites de son développement (Piaget, 1972, Piaget *et al.*, 1986).

Cette forme de questionnement peut être pertinente pour l'accompagnement des situations d'apprentissage en milieu scolaire et, plus particulièrement, pour les élèves en difficulté. Plusieurs arguments peuvent être avancés pour soutenir cette idée. Un premier argument, reposant sur l'observation faite par Piaget lui-même lorsqu'il constate que plusieurs enfants interrogés tiraient des bénéfices de cette méthode et arrivaient à passer d'une étape de développement à une autre sous le regard du chercheur, montre les effets pédagogiques du dispositif.

On peut, aussi, avancer l'idée que les principes de l'approche constructiviste de l'apprentissage, sur lesquels s'appuie ce mode de questionnement, permettent d'élucider les situations pédagogiques et de structurer la démarche de l'enseignant. Nous rappellerons ici quelques-uns de ces principes. L'apprentissage se construit en réponse à une question, une déstabilisation cognitive créée par une situation-obstacle (notion d'adaptation, d'assimilation et d'accommodation). Le processus de décentration intellectuelle se mobilise par la compréhension de la complexité d'une situation, par son élucidation de plusieurs points de vue : pour comprendre un objet (au sens de l'objet d'apprentissage) il faut le transformer (soit par une action directe sur le réel, soit par une opération intellectuelle, selon le type de tâche et le niveau du développement intellectuel de l'apprenant). La capacité opératoire de l'apprenant augmente par un échange de plus en plus nourri entre l'action et sa conceptualisation (notions d'abstraction réfléchissante et de prise de conscience).

L'utilisation de ces principes pour concevoir, réguler et évaluer des situations d'apprentissage renvoie au champ des pratiques développées par les pédagogies qualifiées d'actives. Dans le cadre de ces pédagogies, les interactions maître-élève deviennent un outil central pour l'accompagnement des apprentissages. Dans un court texte publié en 1966, Denis-Prinzhorn et Grize évoquent déjà la possibilité d'utiliser la méthode clinique dans le champ pédagogique. Ils placent cette méthode dans le cadre d'une pédagogie de la construction de la connaissance, en rupture avec les pratiques cumulatives : « *La tâche du maître sera donc, non de transmettre un savoir déjà élaboré, mais de placer ses élèves dans des conditions où ils seront conduits à construire eux-mêmes ce savoir* » (1966, p. 321-322).

Ces réflexions théoriques nous ont conduits à mettre au point un modèle d'ECA (Perraudau, 2002) qui est un entretien cognitif, en ce qu'il s'attache aux fonctions et procédures mobilisées, à visée d'apprentissage, et en ce qu'il s'intègre dans une pratique active de l'enseignement-apprentissage. Il se comprend comme un dispositif utilisable dans toutes situations d'apprentissage ordinaire en classe ou lors de prises en charge d'élèves par un professeur spécialisé visant la prévention ou la remédiation. Il trouve ses fondements dans la méthodologie « piagetienne », dont une déclinaison d'utilisation, proche de la nôtre, est donnée aux États-Unis par Duckworth (2001).

Qu'est-ce que la mise en place de cet entretien suppose en termes de posture de l'enseignant ? C'est la question qui est développée par la suite.

1.2. Le rôle médiateur de l'enseignant

L'ECA se réfère à un modèle d'interactions qui situe le professeur dans une activité professionnelle d'accompagnement. Nous partons d'un présupposé qui considère que l'échange verbal s'inscrit dans un cadre cognitif, autour d'un objet de savoir, et a pour objectif d'amener l'élève vers une nouvelle coordination opératoire. Le dispositif d'entretien cognitif professeur-élève prend une double finalité : permettre à l'enseignant de comprendre les procédures de l'élève ; permettre à l'élève de comprendre ce qu'il a mis en œuvre pour, éventuellement, le modifier avec l'accompagnement du professeur.

Lors d'un entretien cognitif, le rôle de l'enseignant se comprend comme un accompagnement. Les deux grandes figures de l'accompagnement sont la tutelle et la médiation. La tutelle, au sens « brunerien », est marquée par une présence constante du tuteur qui guide la progression du sujet. Sans exclure cette conduite, nous considérons que l'entretien cognitif s'inscrit davantage dans le modèle de la médiation tel que Weil-Barais et Dumas-Carré l'envisagent (1998). Le médiateur se met à distance et suit la progression du sujet. Dans l'entretien cognitif, il ne cherche pas à valider ou invalider les réponses de l'élève mais il procède par relance systématique, en conférant un caractère de neutralité à ses propos, sans se départir de l'empathie qu'il dispense à l'égard de l'élève. Les rapports professeur-élèves

se fondent sur l'objectif commun d'une réelle construction de savoirs, dans un environnement où les activités mises en œuvre sont de nature structurante et où les interactions verbales viennent mettre en valeur l'apport de chacun.

Toute relation d'enseignement est marquée par une dissymétrie, fondée sur des rapports d'autorité et sur le statut des acteurs (Perret-Clermont, Schubauer-Leoni et Trognon, 1992). Cette dissymétrie n'est pourtant pas toujours visible puisque sont, de plus en plus, répandues des pratiques pédagogiques fondées sur le cours dialogué. Cependant, au-delà des apparences, il existe de nombreuses variantes de l'interaction verbale, qui ne s'appuient pas toutes sur les mêmes objectifs. Selon Altet (1994), les interactions langagières balaient un large spectre qui va de la sollicitation d'une parole « alibi » jusqu'à l'empathie et l'écoute réelles. Elle identifie essentiellement trois grands modèles régissant les échanges verbaux au sein de la classe.

Dans le premier modèle, le professeur dirige les échanges en fonction de son objectif propre. L'enseignant, en position haute, assure la gestion « des actes directeurs » (Spenger-Charolles, 1983), cantonnant l'élève dans les actes subordonnés. La relation pédagogique est plutôt magistrale sans exclure une dimension interrogative. Celle-ci se traduit souvent par des effets de persuasion de type prescriptif. Le deuxième modèle prend davantage en compte la place de l'élève dans le dialogue. Le temps de parole de l'élève est plus important que dans le modèle précédent. La conduite pédagogique est active, cependant l'objectif et les supports d'enseignement restent essentiellement à l'initiative du professeur. Le troisième modèle est, plutôt, en œuvre dans les pédagogies centrées sur les besoins des élèves : les pratiques différenciées ou les accompagnements individualisés. L'écoute est attentive et la parole est prise en compte, dans un souci d'instaurer plus de symétrie dans l'échange. Bien que constituant un fait minoritaire dans l'enseignement, ce mode de communication paraît le plus adapté à provoquer la parole cognitive de l'élève. C'est le mode sur lequel nous fondons, prioritairement, le dispositif d'ECA en tant que dispositif pédagogique.

Les situations proposées, parce qu'elles caractérisent le choix pédagogique de répondre aux besoins de l'élève et non de correspondre au seul désir de l'enseignant ou uniquement à la programmation disciplinaire, s'apparentent à ce que Brousseau (1998) nomme « les situations adidactiques ». Dans ce cas, le contrat liant élève et professeur, en tant qu'il représente les comportements du professeur attendus par les élèves, et réciproquement, gagne à être mis en mots et discuté.

Dans quelles conditions le questionnement de l'enseignant peut-il avoir un effet positif sur la prise de conscience et/ou la transformation des procédures utilisées par l'élève ? Pour répondre à cette question nous allons analyser un ECA, mis en place à partir d'une tâche précise.

2. Présentation de la tâche et du contexte

La tâche proposée est un problème de mathématiques, dont l'énoncé est le suivant :

Un jeu de société comprend 40 billets de 20 €, 50 billets de 10 €, 70 billets de 5 €, 100 pièces de 2 € et 80 pièces de 1 €. Quelle somme d'argent cela représente-t-il en tout ?

Il s'agit d'un problème multiplicatif. Ce problème multiplicatif renvoie à la proportionnalité simple (40×20 ; 50×10 ; 70×5 ; 100×2 ; 80×1) dont la résolution numérique est facilitée par la multiplication de multiples de 10. Ce problème a, également, une dimension additive (les produits sont additionnés pour obtenir le résultat). Enfin, il est à noter que la maîtrise de la numération, à laquelle il est fait appel, suppose de savoir gérer les nombres jusqu'à 2000, uniquement avec des multiples de 10.

La tâche a été réalisée dans une classe de SEGPA d'un collège situé à la périphérie ouest de Nantes, classé en zone d'éducation prioritaire. L'établissement accueille principalement les élèves provenant du secteur géographique proche, fortement urbanisé.

Les élèves accueillis en classe de SEGPA présentent « des difficultés scolaires graves et durables auxquelles n'ont pu remédier les actions de prévention, d'aide et de soutien et l'allongement des cycles » (Circulaire n° 2006-139 du 29 août 2006). En règle générale, chez les élèves de SEGPA, le même constat est opéré en ce qui concerne les conduites cognitives de haut niveau : l'attention et la mémoire sont des domaines fragiles, tout autant que les procédures de traitement et les conditions de mobilisation de ces procédures. Ces élèves sont, le plus souvent, peu enclins à verbaliser à la suite de la réalisation de leur travail, et peu habitués à argumenter le choix des procédures utilisées. La nécessité d'une approche pédagogique différenciée se révèle comme une démarche incontournable. La posture de l'enseignant de SEGPA doit s'adapter aux besoins particuliers des élèves et nécessite une « rupture avec le schéma de la transmission impositive du savoir » (Perraudau, 2002).

La conduite de la tâche présentée puis celle de l'entretien ont été réalisées par un professeur de cette SEGPA dans le cadre de la formation préparant au CAPA-SH, qu'il a suivie, afin d'être titularisé sur son poste spécialisé. L'expérience qu'il a conduite, autour de l'ECA, a fait l'objet d'un mémoire professionnel (Giraud, 2009). L'un des objectifs forts du professeur était d'amener l'élève à mettre en mot son activité. Il a dû, pour cela, aménager, dans son emploi du temps, des moments de différenciation où il pouvait travailler avec un petit groupe ou même avec un seul élève. Parmi tous les entretiens réalisés, nous avons choisi de présenter celui réalisé le mardi 16 décembre 2008, avec Marie¹.

¹ Par souci d'anonymat, le prénom choisi est fictif.

Marie est une jeune fille de 14 ans, scolarisée en SEGPA, qui rencontre des difficultés dans le champ du langage comme dans celui de la résolution de problèmes. C'est une élève appliquée qui essaie d'aller au bout de son travail. Elle a le goût de la réussite et, de façon générale, connaît les enjeux des apprentissages et de l'école. Marie voit dans le professeur une personne sur qui elle peut s'appuyer et compter. Son rapport au reste du groupe est discret. Le groupe classe étant très difficile et marqué par des rapports parfois violents. Marie a trouvé une place parmi ce groupe en limitant ses contacts à deux ou trois amies proches.

L'entretien, dont la durée n'excède pas cinq minutes, fut enregistré avec l'accord de l'élève, afin de pouvoir en transcrire intégralement les échanges. Nous avons placé en annexe le corpus constitué de la transcription de cet entretien. La transcription se fait selon les règles habituelles : numérotation des tours de parole ; notation en italique de la parole de Marie ; relevé des indicateurs non-verbaux (comme les silences) lorsque cela est possible.

3. Quelques axes d'analyse

Les outils d'analyse utilisés visent à montrer comment l'ECA conduit l'élève à prendre progressivement conscience de ses procédures et à les réorganiser de façon pertinente. Il s'agit, d'une part, de la notion d'*épisode* qui permet de découper l'ECA en séquences signifiantes et de faire quelques remarques sur le questionnement de l'enseignant, d'autre part, de la notion de *modalité* qui met en évidence comment évolue, tout au long de l'entretien, le discours de l'élève.

3.1. La structuration des épisodes

La notion d'*épisode* permet de séquencer les différentes phases de l'entretien. L'épisode est constitué d'un ensemble d'échanges, de tours de parole, à propos d'un même objet de conversation entre questionneur et questionné. Altet (*op. cit.*) parle « d'unités d'interactions entre plusieurs acteurs » mais on note que, selon les auteurs, la terminologie peut varier (Kerbrat-Orecchioni, 1998 ; Perret-Clermont, Schubauer-Leoni, Trognon *op. cit.*).

Dans l'ECA avec Marie (voir *infra*) on peut distinguer quatre épisodes principaux.

– Épisode 1, tours de parole 1 à 6 :

Ce premier épisode est court. Le professeur pose le cadre de l'entretien, il s'agit de revenir sur la tâche pour la comprendre. L'entretien prend place après la réalisation de la tâche, de façon différée, ce qui permet de mettre une distance entre l'activité de l'élève et la mise en mots, provoquée par le professeur. Cette distance tient essentiellement au fait que l'immédiateté rendrait plus difficile l'objectivation de l'activité par son auteur. Plusieurs auteurs soulignent l'effet structurant d'un

entretien lorsqu'il est consécutif à la tâche et non simultané, par exemple, Caverni (1988).

On remarque aussi que le dialogue se fait à partir des traces écrites de l'activité de résolution du problème de l'élève (5). Celles-ci constituent un point de référence commun du dialogue mis en place.

L'enseignant commence par une question descriptive qui vise à rétablir la chronologie des procédés de l'élève (5). On remarque pourtant qu'il utilise le terme « expliquer », ce qui emmène l'élève à signaler directement son erreur (6) : « *J'ai un peu mélangé en fait...* », en brûlant d'une certaine façon les étapes et en cherchant à cerner dès le début les raisons de la procédure mise en place. Cette interaction peut être interprétée comme révélatrice de la difficulté pour un jeune enseignant de laisser la parole descriptive s'installer avant de faire émerger une parole explicative.

– Épisode 2, tours de parole 7 à 12 :

Il s'agit d'une phase d'élucidation. La difficulté a vite été repérée. Le questionneur demande à Marie d'engager une réflexion sur une source possible de l'erreur : « *Alors pourquoi tu as fait ça d'après toi ?* » (7). On remarque que la réponse de l'élève est assez évasive (10) : « *D'un oubli de... en fait* », ce qui pourrait entraîner une question d'approfondissement de la part de l'enseignant. Il apparaît ainsi une autre difficulté pour un jeune enseignant de reformuler et relancer les questions pour faire préciser l'explication avancée et arriver à saisir les représentations et/ou les savoirs sur lesquels s'est basée l'action de l'élève.

– Épisode 3, tours de parole 13 à 35 :

Il s'agit d'un épisode de réorganisation. La difficulté repérée va être corrigée. Le questionneur accompagne l'élève tout au long de cette phase en sollicitant une verbalisation qui permet de s'assurer de la stabilité de l'activité de l'élève : « *Explique-moi ce que tu pourrais faire* » (13) ou « *Qu'est-ce que tu viens de calculer, là ?* » (24).

– Épisode 4, tours de parole 36 à la fin :

L'amorce de l'épisode [« *C'est le bon résultat* » (36)] transgresse les règles habituelles de l'ECA, selon lesquelles il convient que le questionneur suspende tout jugement de valeur. Ceci étant, la remarque ne porte pas à conséquence et a, probablement, plus une valeur sécurisante que de jugement. Le dialogue se déroule autour de la comparaison entre l'ancienne et la nouvelle stratégie (36) : Marie répond avec pertinence qu'elle a reclassé les données numériques, selon l'espace de mesure auquel elles appartiennent, ce qu'elle n'avait pas fait précédemment (39).

3.2. Les modalités du discours de l'élève

L'analyse des aspects langagiers apporte une compréhension plus fine du discours de l'élève. Parmi les recherches qui se sont centrées sur l'étude des marqueurs présents dans les productions verbales, certaines ont porté plus particulièrement sur le fonctionnement des modalités, comme indiquant le point de vue du locuteur sur sa propre production, notamment, Bassano (1990). Lorsqu'il formule une proposition, le sujet peut, de façon concomitante, exprimer son point de vue sur la proposition qu'il énonce. Lorsqu'il module son assertion initiale et tient la proposition pour certaine, pour incertaine ou encore pour probable, la modalité employée est dite *épistémique* (Bassano, *op. cit.*) et peut être exprimée par des verbes modaux (savoir, croire, penser que...), des locutions (il est possible que, il est certain que...) etc. L'auteur distingue d'autres types de modalités qui interviennent dans le discours : les modalités *déontiques*, liées aux obligations (se traduisant par les verbes devoir, falloir...); les modalités *dynamiques*, marquant plus la volonté et la capacité (vouloir, pouvoir...).

Ces modalités, expressions de la subjectivité, traduisent le commentaire du sujet sur son énoncé mais aussi l'implication, la prise en charge de sa parole. Elles organisent le discours et structurent « un domaine complexe, celui de la cognition. » (Bassano, *ibid.*)

Dans le cas de Marie, il est possible d'en identifier un certain nombre.

Épisode	Tour de parole	Modalité	Expression
1	6	épistémique	c'est <u>pas du tout</u> ça
2	8	épistémique	<u>moi je pensais que</u>
2	8	épistémique	<u>je pensais que</u>
2	8	épistémique	<u>je me suis dit</u>
3	14	dynamique	<u>Je pourrais faire</u>
4	41	déontique	<u>faut que je fasse</u>

Si l'on reprend uniquement les modalités, on peut aboutir à l'enchaînement suivant :

(J'ai mélangé) → je pensais que → je pourrais faire → (c'est pas pareil) → il faut que je fasse

L'enchaînement met en lumière le fait que Marie passe de l'élucidation de l'erreur à l'importance de la prise d'indices que permettent les données pour engager un nouveau traitement. Après un court temps d'hésitation et de verbalisation autour

de sa procédure (6), elle identifie les causes de son erreur. Dans le prolongement de cette identification, l'élève explique par un oubli le fait qu'elle n'ait pas fait le bon lien entre les quantités proposées dans le problème (8 et 10). Marie va ensuite reconstruire une nouvelle procédure, argumentée à partir d'une modalité déontique (14 : *Je pourrais faire... Parce que les billets et les euros c'est pas du tout pareil*), en effectuant cette fois une multiplication, tenant compte des relations entre les quantités.

Cette verbalisation est fondamentale et montre que Marie, avec ses mots, comprend l'importance qu'il y a à identifier les espaces de mesure permettant de classer les données numériques. Confirmation de la procédure est donnée par la prise de conscience de Marie qui indique (39) la nécessité de différencier « *le nombre de billets et le nombre d'euros* ». Elle manifeste sa lucidité en donnant, elle-même, son explication, introduite par une modalité dynamique (41) : « *faut que je fasse plus attention.* »

Si l'ECA a été utile pour aider Marie à réorganiser ses procédures, il faudra probablement plusieurs dialogues de ce type pour qu'elle prenne l'habitude de réfléchir par elle-même et de modifier, si nécessaire, sa façon de procéder.

4. Enjeux de l'ECA pour la formation des enseignants

Si l'ECA implique le passage d'une posture de transmission des savoirs à une posture de l'accompagnement de l'élève dans la construction de ses savoirs, ce changement renvoie à des enjeux importants en termes de formation.

L'usage de l'entretien cognitif suppose un travail autour des conceptions que se font les futurs enseignants par rapport à l'évaluation de l'élève et au traitement de ses erreurs. Il s'agit ainsi de comprendre : que le dialogue cognitif ne vise ni l'évaluation ni le jugement de la part de l'enseignant mais la meilleure saisie des procédés de l'élève pour l'amener à en prendre conscience et évoluer ; que l'erreur, qui est souvent un point de départ du dialogue, n'est pas traitée de façon normative mais prend le statut d'indicateur de l'état des connaissances de l'élève et de son potentiel de développement ; que le questionnement s'appuie sur le schéma question/réponse/relance, avec demande de précision ou de justification qui rompt avec le pattern question/réponse/validation, souvent utilisé lors des cours dialogués.

L'entretien cognitif suppose également une posture éthique face à l'élève en tant que sujet apprenant. Cette éthique commence par la reconnaissance du fait que l'élève possède, pour toute situation d'apprentissage, une part d'expertise qui lui est propre et qui se fonde en grande partie sur les connaissances en acte qu'il a construites au cours de ses confrontations avec le milieu. C'est en développant une conduite d'empathie que le professeur peut parvenir à en provoquer l'expression. Cependant, l'expertise de chaque élève étant différente, l'accompagnement vise

des objectifs différents. De ce fait, les échanges, qui sont toujours réalisés avec le plein accord de l'écopier, prennent, *de facto*, un caractère de confidentialité. C'est pendant sa formation que l'enseignant doit apprendre à croire aux compétences des élèves et au potentiel de leur développement et devenir capable de construire une relation de respect et de confiance avec eux.

La conduite de l'ECA s'appuie sur la maîtrise de certaines techniques de questionnement : reformulations et relances, usage pertinent du discours descriptif et explicatif, adaptation des questions aux réponses et aux particularités de l'élève, utilisation de la suggestion alternative qui peut être une contre-suggestion « piagetienne » (Piaget, 1993) ou une contre-argumentation, pour amener certains élèves à expliquer les causes de l'action engagée. L'apprentissage de ces techniques constitue un véritable défi pour la formation des enseignants dans une perspective constructiviste. Elle se fait dans la durée et suppose la mise en place des dispositifs de formation complexes comme l'alternance, l'analyse des pratiques ou la coopération entre enseignants experts et novices dans un objectif de construction de compétences professionnelles.

Enfin, dans une classe, même lorsque le nombre d'élèves est réduit, la conduite d'entretien suppose de mettre à profit un moment où l'ensemble des élèves travaille de façon autonome, pour pouvoir consacrer du temps aux échanges individualisés. Ainsi, l'usage de ce dispositif s'intègre dans une perspective de pédagogie différenciée et suppose la maîtrise de certains outils de gestion de la classe comme les plans de travail individualisé, l'organisation des travaux de groupe et la structuration du temps de travail quotidien.

Signalons finalement l'intérêt de combiner recherche et formation autour de cet outil pédagogique. Les recherches sur les effets de l'ECA étant encore peu nombreuses il nous semble nécessaire de travailler dans deux directions complémentaires : d'une part, dans le cadre des laboratoires de recherche, en poursuivant les expérimentations afin de recueillir des données dans des champs disciplinaires moins formalisés que celui des mathématiques ; d'autre part, en associant aux recherches les maîtres spécialisés, praticiens de l'entretien cognitif, et en collectant des corpus afin de les analyser et de les discuter lors des actions de formation continue. Il s'agit, à travers la recherche comme à travers la pratique réflexive, d'évaluer, plus finement, les apports de ces modalités de verbalisation.

Michel PERRAUDEAU

michel.perraudEAU@univ-nantes.fr

Maria PAGONI

maria.pagoni-andreani@univ-lille3.fr

BIBLIOGRAPHIE

- ALTET M. (1994). « Comment interagissent enseignants et élèves en classe ? », *Revue française de pédagogie*, n° 107, p. 123-139.
- BASSANO D. (1990). « De la logique au langage : vers une psycholinguistique de l'énonciation », *Archives de psychologie*, n° 58, p. 213-234.
- BROUSSEAU G. (1998). *Théorie des situations didactiques*, Grenoble : La Pensée sauvage.
- CAVERNI J.-P. (1988). « La Verbalisation comme source d'observables pour l'étude du fonctionnement cognitif », in J.-P. Caverni *et al.*, *Psychologie cognitive : modèles et méthodes*, Grenoble : PUG, p. 157-174.
- DENIS-PRINZHORN M., GRIZE J.-B. (1966). « La méthode clinique en pédagogie », in Collectif, *Psychologie et épistémologie génétique. Hommage à Jean Piaget*. Paris : Dunod, p. 319-324.
- DUCKWORTH E. (2001). *"Tell me more": listening to learners explain*, Columbia University : Teachers College Press.
- GIRAUD S. (2009). « En quoi l'entretien cognitif peut-il permettre à l'élève de prendre conscience de ses procédures? Mise en place et éclairage avec un groupe d'élèves de SEGPA en mathématiques », mémoire CAPA-SH, option F, université de Nantes, IUFM des Pays de la Loire.
- KERBRAT-ORECCHIONI C. (1998). *Les Interactions verbales* (t.1). Paris : Armand Colin.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2006). Circulaire n° 2006-139 du 29 août 2006 concernant les SEGPA, *BO* n° 32 du 7 septembre 2006.
- PAGONI-ANDREANI M. (2000), « La méthode clinique en Sciences de l'Éducation. 1^{re} partie : objectifs et mode de questionnement », *Les Cahiers THÉODILE*, n° 1, p. 189-213.
- PAGONI-ANDREANI M. (2002), « La méthode clinique en Sciences de l'Éducation. 2^e partie : analyse de corpus », *Les Cahiers THÉODILE*, n° 2, p. 67-86.
- PERRAudeau M. (2006). *Les Stratégies d'apprentissage. Comment accompagner les élèves dans l'appropriation des savoirs?*, Paris : Armand Colin.
- PERRAudeau M. (2004). « Accompagner l'apprentissage » in A. Weil-Barais (dir.), *Les Apprentissages scolaires*, Paris : Bréal, p. 285-308.
- PERRAudeau M. (2002). *L'Entretien cognitif à visée d'apprentissage*, Paris : L'Harmattan.
- PERRET-CLERMONT A.-N., SCHUBAUER-LEONI M.-L., TROGNON A. (1992). « L'Extorsion des réponses, en situation asymétrique », *Verbum*, n° 1-2, p. 3-32.
- PIAGET J. (1972). *La représentation du monde chez l'enfant*, Paris : PUF.
- PIAGET J. *et al.* (1986). *Logique et connaissance scientifique*, Paris : Gallimard.

PIAGET J. (1993). *La Psychologie de l'enfant*, Paris : PUF.

SPENGER-CHAROLLES L. (1983). « Analyse d'un dialogue didactique : l'explication de textes », *Pratiques*, n° 40 p. 51-76.

WEIL-BARAIS A., DUMAS-CARRÉ A. (1998). « Les interactions didactiques, tutelle et/ou médiation ? » in A. Dumas-Carré et A. Weil-Barais, *Tutelle et médiation dans l'éducation scientifique*, Berne : Peter Lang, p. 29-58.

Annexe : entretien cognitif à visée d'apprentissage avec Marie

1 Q — Alors donc Marie je te propose que nous revenions sur un exercice, un problème que l'on avait fait il y a quelque temps. Et donc j'ai regardé la façon dont tu t'y étais prise pour le résoudre. Alors dans un premier temps ce que l'on va faire, c'est que je vais te laisser relire ce problème. C'était le problème N° 3. Je te laisse le relire comme si tu étais en classe et que tu souhaitais refaire ce problème.

Phase de relecture de Marie.

2 Q — D'accord ? Donc un jeu de société comprend 40 billets de 20 €, 50 billets de 10 €, 70 billets de 5 €, 100 pièces de 2 € et 80 pièces de 1 €.

3 Q — Quelle est la question que l'on te pose ?

4 M — *Quelle somme d'argent cela représente-t-il en tout ?*

5 Q — Donc maintenant je te montre ce que tu as fait... Je te laisse réfléchir. Tu vas m'expliquer ce que tu as fait.

6 M — *En fait j'ai fait... j'ai un peu mélangé en fait. Parce que j'ai 40 billets de 20 €... cinquante... en fait j'ai mis les nombres... en opération. Et en fait c'est pas du tout ça parce que en fait il y avait 40 billets de 20, 50 billets de 10, 70 billets de 5, 100 pièces de 2 € et 80 pièces de 1 €.*

7 Q — Alors pourquoi tu as fait ça d'après toi ?

8 M — *Ben moi je pensais que en fait qu'il y avait... qu'il y avait... je pensais que... En fait je me suis pas... je me suis pas aperçue qu'il y avait ça. Ben je me suis dit 40 billets, 20 billets, 50 billets, 10 billets, 70 billets et donc euh... voilà.*

9 Q — Alors donc tu penses que ton erreur elle viendrait d'où alors ?

10 M — *D'un oubli de... en fait.*

11 Q — D'accord.

12 M — *Et après j'ai mis mon opération...*

13 Q — Alors maintenant que tu t'es aperçu de la façon dont tu t'y étais prise, qu'est ce que tu pourrais, si je te redonne une feuille, qu'est ce que tu pourrais me proposer ?

Je te propose une feuille et un crayon et explique-moi ce que tu pourrais faire.

14 M — *Je pourrais faire une multiplication déjà... Parce que 40 billets et 20 euros c'est pas pareil. Parce que les billets et les euros c'est pas du tout pareil. Je fais fois 20.*

(M fait la multiplication. 40×20 .)

15 M — *ça fait 80...*

16 Q — 800 (T fait une erreur de lecture avec le point de la multiplication qu'elle a posée) D'accord.

17 M — *Après je fais 50×10 ... ça fait 600. (elle pose l'opération en ligne)*

18 Q — Pourquoi ça fait 600 ? Tu peux m'expliquer comment tu fais pour calculer ?

19 M — *Ah ! non en fait ça fait 5, ça fait 500...* (Marie repère son erreur et se corrige)

20 Q — D'accord.

21 M — *Après je fais 70×5 ça fait 355...*

22 Q — 5×0 ça fait...

23 M — *ça fait 0 (se corrige...) 350*

24 Q — D'accord. Qu'est-ce que tu viens de calculer là ?

25 M — *En fait, j'ai fait les billets, 70 billets de 5. D'abord j'ai fait les billets et j'ai multiplié par les euros.*

26 Q — Par le nombre de billets ?

27 M — *Voilà.*

28 Q — Ensuite...

29 M — *Après il y a 100 pièces de 2 €. Donc ça fait 2×1 ça fait 2 et je rajoute les deux zéros. Et 80 pièces de 1 égal 80. Et après j'additionne.*

30 Q — D'accord pour répondre à la question qui est ?

31 M — *Quelle somme d'argent cela représente-t-il en tout ?*

32 Q — D'accord, alors je te laisse conclure.

33 M — *ça fait ça...*

34 Q — Qu'est ce que tu trouves comme résultat ?

35 M — *1930.*

36 Q — C'est le bon résultat. Alors maintenant tu compares tes deux solutions. Celle que tu avais cherchée la dernière fois et celle d'aujourd'hui. Qu'est-ce que tu peux en conclure ?

37 M — *Déjà ce n'est pas des nombres à virgule.*

38 Q — Mais qu'est-ce que tu peux conclure plutôt sur ta méthode plutôt que sur le résultat ? Bien entendu le résultat est différent... mais sur ta méthode de travail ?

39 M — *En fait là, j'ai fait tous les nombres sans regarder ce que c'était... et là en fait j'ai regardé le nombre de billets et le nombre d'euros et après j'ai multiplié.*

40 Q — Qu'est-ce que tu peux en tirer comme conséquence pour la prochaine fois ?

41 M — *De faire plus attention quand je lis en fait... faut que je fasse plus attention.*

42 Q — Il est important de... bien comprendre

43 M — Et de relire.

Abstracts • Zusammenfassungen • Resúmenes

The cognitive interview for learning purposes.

A clinical method to support pupils

Supporting a pupil with learning difficulties in carrying out a complex task, in this case the solving of a multiplying problem in a support class (SEGPA), implies an interactive posture on the part of the teacher making it easier for the schoolgirl to express in her own words the procedure she mobilized. This paper aims to show the contribution of a clinical method of verbalization, the cognitive interview for learning purposes (ECA) led by the teacher with the pupil, after the achievement of a task. The word clinical refers here to a twofold reality: an individualized dialogue in the Piagetian meaning of the clinical-critical interview to understand the procedure used by the pupil; a project to organize individual

support adapted to the needs of pupils with great learning difficulties. The use of the cognitive interview for learning purposes implies the passage from a transmission of knowledge posture to a support posture to help pupils in the construction of their knowledge. This change refers to important stakes in terms of teacher training which are developed at the end of this paper.

Keywords • clinical, learning, cognitive process, teaching method, pupil, learning difficulties.

Das lernorientierte kognitive Gespräch.

Ein klinisches Verfahren, um den Schüler zu begleiten

Einen Schüler mit Lernschwierigkeiten bei der Erfüllung einer komplexen Aufgabe (In diesem Fall beim Lösen eines Multiplikationsproblem in der SEGPA, Klasse) begleiten, bedeutet, dass der Lehrer eine interaktive Haltung annimmt, damit es der Schülerin leicht fällt, die Vorgehensweisen, die sie mobilisiert hat, zu formulieren. Dieser Artikel zielt darauf ab, den Beitrag eines klinischen Verbalisierungsverfahrens (das lernorientierte kognitive Gespräch, « ECA »), das nach der Erfüllung einer Aufgabe von dem Lehrer mit dem Schüler geführt wird, zu zeigen. Die Bezeichnung « klinisch » weist hier auf eine doppelte Realität hin: jene eines individualisierten Dialogs (ein klinisch-kritisches Gespräch im Sinne Piagets), um die von dem Schüler benutzten Vorgehensweisen zu verstehen ; jene eines Projekts, das eine individuelle, dem Bedarf des Schülers mit großen Lernschwierigkeiten angemessene Begleitung einführen will. Das Benutzen des « ECA » setzt voraus, dass der Lehrer sein Verhalten verändert: von der Übertragung von Kenntnissen zur Begleitung des Schülers bei der Erweiterung seiner Kenntnisse und diese Veränderung weist auf wichtige Fragen hin, was die Lehrerbildung betrifft, die am Ende des Artikels erklärt werden.

Schlagwörter • Klinisch, Lernen, kognitiver Prozess, pädagogische Methode, Schüler mit Lernschwierigkeiten.

La entrevista cognitiva con objetivo de aprendizaje.

Un dispositivo clínico para acompañar al alumno

Acompañar a un alumno en dificultad en la realización de una tarea compleja, aquí la resolución de un problema de multiplicación en una clase de SEGPA, implica que el profesor adopte una postura interactiva que facilite a la colegiala la puesta en palabras, de los procedimientos que ha movilizado. Este artículo tiene como objetivo mostrar la contribución de un dispositivo clínico de verbalización, la entrevista cognitiva de objetivo de aprendizaje (ECA), llevada a cabo por el profesor con el alumno, después de la realización de una tarea. El calificativo « clínico » remite aquí a una doble realidad: la de un diálogo individualizado, en el sentido de Piaget de la entrevista « clínica-crítica », para entender los procedimientos utilizados por el alumno; la de un proyecto de instalación de un acompañamiento singular, apropiado a las necesidades del alumno en gran dificultad. El uso de la ECA implica el pasar de una postura de transmisión de los saberes a una postura de acompañamiento del alumno en la construcción de sus saberes y este cambio remite a objetivos importantes en términos de formación de los docentes, objetivos desarrollados al final de este artículo.

Palabras-clave • clínico, aprendizaje, proceso cognitivo, método pedagógico, alumno, dificultad de aprendizaje.