

Explicitation et enseignement spécialisé

Agnès Thabuy

Ce texte reprend le contenu de mon intervention du 28 novembre 2015 à Martigny, dans le cadre des journées d'Antenne Suisse.

Introduction

Lorsque je rencontre l'entretien d'explicitation en 1991, je suis encore enseignante. Je suis d'emblée accrochée : comprendre comment fonctionnent mes élèves, c'est ce que je cherche depuis toujours dans ce métier, et j'ai là un outil qui vient servir à merveille mon but professionnel. J'utilise immédiatement mon expérience d'enseignante en école maternelle pour l'adapter au questionnement d'enfants jeunes et, très vite, je cherche à l'adapter à des élèves en difficulté puisque je m'oriente vers l'enseignement spécialisé dès 1992.

En quittant les élèves, puisque je m'occupe dorénavant de formation d'enseignants spécialisés, je regarde l'entretien d'explicitation un peu autrement, cette fois comme un outil de formation à la construction d'une posture essentielle pour l'enseignant spécialisé, une posture d'écoute, une posture d'accueil, d'accompagnement des élèves les plus fragiles.

La formation à l'entretien d'explicitation est la colonne vertébrale de la formation d'enseignants spécialisés que je construis et coordonne à partir de 1997 à l'IUFM de l'Université de Cergy-Pontoise.

Je me rends compte très vite que si cette formation à l'explicitation, du point de vue des stagiaires, est vécue comme un temps fort, voire comme quelque chose qui initie un changement radical dans leur manière d'être avec les élèves, il y a toutefois des freins à une utilisation pertinente de l'outil.

Un premier frein réside dans la timidité à accompagner l'élève pour qu'il se tourne vers son intériorité : la crainte, souvent formulée, de perturber l'élève se double, pour l'enseignant, de celle d'être perturbé lui-même. Car cette invite à l'introspection de l'apprenant en grande difficulté peut être une porte ouverte au surgissement d'une pensée qui déconcerte, qui déstabilise, voire d'une pensée dangereuse. Et si, en questionnant un élève, j'apprenais sur lui des choses que je n'ai pas envie de savoir ? Et si je ne savais pas répondre aux difficultés qui se laissent entrevoir et que je ne peux plus ignorer ? Et si cette pensée qui émerge était une pensée qui dysfonctionnait et qui pouvait me faire dysfonctionner à mon tour ?

Bien plus, quand il s'agit de questionner des élèves porteurs de handicaps, retard mental, troubles, en particulier troubles envahissants du développement, quels pourraient être les risques ? Les risques pour lui ? Les risques pour moi en tant qu'enseignant spécialisé, pour moi en tant que personne ? Le handicap est alors souvent posé comme un obstacle infranchissable et les difficultés de l'élève comme des manques impossibles à contourner : manque de vocabulaire, impossibilité d'entrer en communication, de se concentrer, troubles du langage, troubles de l'attention, troubles du comportement...

Un second frein se trouve du côté de la difficulté des enseignants à dépasser une application scolaire de l'outil. Mener un EDE, ce serait forcément utiliser toute la panoplie, dans une relation duelle de préférence : c'est alors le manque de temps ou de conditions favorables qui est invoqué pour expliquer la frilosité à questionner. A contrario, bien des essais transcrits montrent une interaction qui tourne à vide, un faire pour faire sans réelle visée autre que celle de se montrer « bon élève ». Et quand l'interviewé ne répond pas, la démonstration est faite qu'il est impossible de questionner cet enfant-là, en raison de ses manques.

C'est pourquoi les deux entretiens sur lesquels j'ai choisi de m'arrêter me semblent particulièrement exemplaires à plusieurs niveaux :

- au niveau des autorisations que chacun des deux interviewers s'est données pour oser questionner
- au niveau de l'ajustement des outils utilisés au but visé
- au niveau des effets sur l'interviewé
- et au niveau des conséquences sur l'environnement scolaire de l'élève

Ces deux entretiens me touchent aussi tout particulièrement, tant leurs enjeux entrent en résonance avec mes propres valeurs : quand l'entretien d'explicitation se révèle être un moyen d'éviter l'exclusion, un moyen d'infléchir un parcours déjà tout tracé, un moyen d'amener un changement de regard sur l'élève et ses difficultés...

Dans les deux situations, il s'agit d'adolescents handicapés en limite d'une double exclusion ; de jeunes cabossés, avec des troubles importants, orientés en établissement spécialisé et scolarisés en interne, et donc exclus de l'école ordinaire ; et tous deux en limite d'exclusion des temps d'apprentissage dispensés au sein même de leur établissement.

Dans les deux cas, l'enseignant est confronté à une situation extrême, et il va assumer son rôle professionnel en dépit des obstacles et s'autoriser à intervenir de manière peu banale, en tout cas totalement inédite dans un tel contexte ; un enseignant porteur de valeurs humanistes qui va miser sur le positif et faire exister, ré-exister, le sujet, et le sujet comme compétent.

Dans les deux cas enfin, l'enseignant vise un but professionnel qu'il a défini clairement et qu'il va chercher à atteindre en s'autorisant à improviser et en faisant preuve d'une belle créativité.

L'entretien avec Alexandre

Chaïma est une toute jeune enseignante qui vient de terminer sa formation initiale et qui est nommée, selon son désir mais sans spécialisation, en IME (Institut Médico Éducatif). Dans le cadre de sa formation initiale à l'IUFM, elle a bénéficié d'une sensibilisation à l'entretien d'explicitation, modalité d'interaction avec l'élève qui l'a fortement interpellée et qu'elle a investie immédiatement.

Alexandre est, lui, un adolescent de 15 ans accueilli dans l'institut depuis plusieurs années. Il n'est scolarisé en interne que sur des temps courts, le reste de son emploi du temps se partageant entre des temps éducatifs et des soins. Ses prises en charge scolaires, assurées par Chaïma, sont remises en cause par le psychiatre de l'établissement qui pense que, compte tenu de son âge, la priorité est à poser davantage du côté de l'acquisition d'une autonomie dans les tâches de la vie quotidienne que d'une autonomie cognitive dans les apprentissages instrumentaux, lire/écrire/compter. Il est donc question de mettre fin rapidement à sa scolarité et de la remplacer par une prise en charge éducative.

Chaïma, qui ne partage pas du tout le point de vue du psychiatre, décide de montrer à l'équipe soignante que ce jeune a des compétences et une réelle appétence pour les apprentissages scolaires qu'il serait préjudiciable de stopper alors qu'il est engagé dans une dynamique ascendante. Elle va alors filmer un entretien d'explicitation qu'elle mène avec Alexandre après l'effectuation d'une tâche, avec l'idée de montrer cet entretien lors de la réunion de synthèse au cours de laquelle la décision doit être prise pour être ensuite communiquée au jeune et à sa famille.

L'entretien d'explicitation comme moyen pour convaincre : un but professionnel original !...

Chaïma s'autorise à plus d'un titre : elle s'autorise à utiliser une technique qu'elle ne maîtrise pas vraiment et à en filmer et montrer la mise en œuvre. Elle s'autorise à braver l'inertie de l'institution médico éducative, voire ses résistances. Car, dans l'éducation spécialisée française, plus les troubles de l'élève sont importants, plus la situation devient complexe à gérer, en particulier en raison du poids du médical sur le parcours scolaire du jeune.

Elle s'autorise à montrer, dans un lieu où sévit ce qu'une inspectrice a appelé une caricature d'école, une pratique enseignante de qualité, alors qu'elle débute dans le métier et qu'elle n'est pas enseignante spécialisée ; à montrer que l'apprentissage peut passer par autre chose que l'exécution systématique de tâches répétitives et que, surtout avec des élèves à gros besoins, la mobilisation des processus de pensée et l'accès à ces processus sont des enjeux de taille.

Elle va donc proposer à Alexandre de venir travailler avec elle en individuel, ce qu'il fait volontiers. Elle écrit sur le tableau $5+5+4$ qu'elle lui demande alors de calculer mentalement. Celui-ci donne un premier résultat erroné (9), puis un second, juste, après s'être rendu compte de son erreur. Chaïma et Auguste sont assis de part et d'autre de la table de travail, le tableau est effacé, l'entretien peut commencer.

1. Chaïma : *Alors, si tu veux bien, Alexandre, on va revenir sur ce qu'on avait fait tout à l'heure, sur le petit exercice que je t'ai demandé de faire. D'accord ? C'est d'accord ?*
2. Alexandre : Oui (sourires et balancements)... Ça fait 14 (gestes vers le tableau).
3. C : *D'accord, ça fait 14. Alors, j'aimerais bien savoir, quand je t'ai donné l'exercice, qu'est-ce que tu as... Comment ça s'est passé ?*
4. A : J'ai compté, j'ai compté (geste sur la tempe)
5. C : *Alors, tu montres comme ça ta tête, t'as compté (reprise du geste), comment ?*
6. A : Heu... grâce à ma vue (geste devant les yeux), oui, avec ça j'ai compté
7. C : *Alors, comment tu fais avec ta vue ?*
8. A : Là je mets 5 (geste sur la table devant lui), ici ça fait 5, là je rajoute encore 4... Ça fait 14.
9. C : *Alors, t'as commencé par mettre 5 et 5. Comment t'as fait pour mettre 5 et 5 ?*
10. A : Ça, j'ai compté (geste oblique en l'air)
11. C : *T'as compté comment ? Tu fais comme ça (reprise du geste)...*
12. A : Vite
13. C : *Vite, c'est ça ?*
14. A : oui (sourire)
15. C : *Tu comptes vite ? Comment tu fais pour compter vite ?*
16. A : Grâce à... J'ai compté avec ma vue (geste des 2 mains qui part des yeux)
17. C : *Avec ta vue ? Comment tu fais pour compter avec ta vue ?*
18. A : Je compte 1 comme ça, 2, comme ça, 3, comme ça, 4, 5 (gestes de la tête)
19. C : *Oui. Et ensuite ?*
20. A : Ensuite, ensuite comme ça.
21. C : *Explique ensuite. Comment ça se passe ? Tu as fait avec tes yeux, tu comptes avec ta vue, tu as fait 5, et ensuite ?*
22. A : Après, 1, 2, 3, 4 (geste sur la table), ça fait 14. Non, ça fait pas 14, j'ai sauté en fait.
23. C : *Qu'est-ce que tu as sauté ?*
24. A : Une case. J'ai oublié une case.
25. C : *Qu'est-ce que tu as oublié comme case ?*
26. A : Faut pas que j'oublie le 5+5 (geste montrant le tableau où étaient écrits les nombres à additionner)
27. C : *D'accord. Alors, comment tu as fait pour faire 5+5 ?*
28. A : Je compte 1, 2, 3, 4, 5 (mime la constellation de 5 sur la table), 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12
29. C : *Qu'est-ce que tu vois dans ta tête à ce moment-là ? Qu'est-ce que tu vois, puisque tu tapes sur la table*
30. A : Le... (geste à la tempe)... le... j'ai mis [incompréhensible]... que 1, 2, 3, 4, 5 (pointe sur la table)

Comment s'y prend Chaïma pour questionner Alexandre ? Rien que de très simple a priori, rien que de très classique : elle accompagne la description des actions mentales en suivant leur déroulement temporel, elle reprend des mots et des gestes, elle fait fragmenter le verbe non spécifié compter...

Au-delà de l'utilisation de ces techniques, ce qui me frappe à chaque fois que je revois cet entretien en vidéo, c'est la grande justesse de l'accompagnement, autant dans le verbal que dans le non verbal, son adaptation aux besoins et aux capacités du jeune.

Si Alexandre, au début de l'échange, se balance beaucoup et arbore un sourire de façade, on le sent se poser au fur et à mesure, se tranquilliser.

Depuis le début, Alexandre dit qu'il compte « avec sa vue ». Il ne semble pas avoir conscience qu'il mobilise pour compter l'image mentale de la constellation du 5 et l'échange qui suit l'amène à en prendre conscience.

31. C : *Qu'est-ce que tu vois ? Est-ce que tu vois quelque chose dans ta tête à ce moment-là ?*
32. A : À part le jeton
33. C : *Comme un jeton ?*
34. A : Oui
35. C : *Comme un jeton de quoi ?*
36. A : Euh... visible
37. C : *Un jeton visible. Qui ressemble à quoi, ce jeton ?*
38. A : Petit
39. C : *Il est petit. C'est un jeton qui sert à quoi, d'habitude ?*
40. A : Pour compter en fait. Vous, vous voyez pas, c'est ça.
41. C : *Non, mais j'essaie de comprendre. Tu me dis un jeton, un jeton visible, un petit jeton. Il est comment, ce jeton ?*
42. A : Comme l'eau
43. C : *C'est comme l'eau ? Alors, c'est... comme l'eau...*
44. A : On peut pas voir
45. C : *On peut pas le voir. C'est transparent ?*
46. A : Oui, c'est ça, transparent.
47. C : *D'accord. Mais qu'est-ce que tu vois quand tu fais 1, 2, 3*
48. A : C'est grâce à ça je compte.
49. C : *C'est grâce à ça que tu comptes. Tu vois quoi, exactement ?*
50. A : Les petits jetons
51. C : *Des petits jetons. Et sur les jetons, qu'est-ce qu'il y a ?*
52. A : Y a 5
53. C : *Y a 5. Y a écrit 5 ?*
54. A : Non, ici y en a 5 (geste sur la table), ici y en a 5 (geste)
55. C : *Y a quoi ? C'est quoi ?*
56. A : C'est les petits jetons, vous, vous voyez pas, moi je vois. C'est ça je pense.
57. C : *D'accord, ces jetons, ça te permet de compter*
58. A : Oui (grand geste oblique), grâce à ça, je vois [incompréhensible]

Chaïma invite Alexandre à décrire son image mentale, à faire une expansion des qualités de cette image. Ce qui n'est apparu jusque là que sous la forme de gestes et d'une verbalisation condensée (« je compte 1, 2, 3, 4, 5 ») s'amplifie et se décompose en qualifications plus fines et plus précises : les jetons apparaissent, ils sont visibles, puis petits et comme l'eau, c'est-à-dire transparents.

A plusieurs reprises, les mots ne sont pas disponibles pour Alexandre, pour qu'il puisse nommer les qualités qu'il découvre. Avec beaucoup de précaution et un grand respect, Chaïma s'autorise quelques propositions, ce qui est validé par le jeune homme. Et quand en 48, Alexandre verbalise que c'est grâce à ça qu'il compte, il vient manifestement d'accéder à sa pensée privée, de la reconnaître.

L'accord entre eux est très fort, tous les aspects non verbaux le montrent, rythme, intonation, gestes. Alexandre, en raison de son handicap, éprouve des difficultés dans toutes les dimensions de la pragmatique de la communication. Et pourtant, là, il montre qu'il est capable de prendre en compte la réalité de son interlocutrice, capable de se préoccuper de ce que celle-ci comprend de ses propos ; ce qui va permettre à Chaïma de renouveler en 41 une forme de contrat de communication et de montrer à quel point ce que lui livre Alexandre est important à ses yeux, à quel point, donc, ce qu'il pense est digne d'intérêt.

Elle s'autorise à se confronter à de l'imprévu, voire à de l'imprévisible ; elle s'autorise à bricoler, au sens noble du terme, dans les outils de l'explicitation pour ajuster son accompagnement au plus près de la réalité de l'élève.

59. C : *T'as réussi à voir 5 et 5, tu as réussi à faire 5+5, et ensuite ?*
 60. A : +4
 61. C : *Alors, comment tu le vois, le 4 ?*
 62. A : *Le 4, 1 là, 1 là, 1 là, 1 là (mime la constellation du 4)*
 63. C : *Et c'est quoi, 1 là, 1 là*
 64. A : *C'est des petits jetons*
 65. C : *C'est aussi des jetons ?*
 66. A : *C'est la même chose*
 67. C : *D'accord, c'est la même chose. Ok, et ensuite, qu'est-ce qui s'est passé ?*
 68. A : *J'ai trouvé le résultat grâce à ça.*
 69. C : *Grâce aux jetons que tu vois dans ta tête*
 70. A : *Oui. Quand tout à l'heure vous avez posé ça (geste vers le tableau), j'ai pas réussi, j'ai pas fait gaffe. J'ai pas dans le concentré.*
 71. C : *Au début, t'as pas réussi, et ensuite ?*
 72. A : *Ensuite j'ai réussi.*
 73. C : *Ensuite, t'as réussi en t'appuyant sur les jetons... Et ensuite, qu'est-ce qui s'est passé ?*
 74. A : *Ensuite, j'ai réussi, vous êtes content, moi aussi, je suis content.*
 75. C : *D'accord. Et comment tu as su que c'était bon ? Comment tu sais que c'est bon ?*
 76. A : *Grâce à ça (geste près des yeux). Grâce à mes yeux*
 77. C : *Grâce à tes yeux, tu sais que tu as réussi. C'est comme ça que tu as trouvé le résultat ?*
 78. A : *Oui, c'est ça.*
 79. C : *D'accord. Est-ce que tu as quelque chose à rajouter ?*
 80. A : *Non... [incompréhensible]*
 81. C : *T'as rien à ajouter*
 82. A : *Non*
 83. C : *Et bien, je te remercie.*

Pendant toute cette fin d'entretien, Chaïma reprend le déroulement chronologique des actions mentales d'Alexandre. Cet accompagnement confirme le rôle des jetons et donc la mobilisation de l'image mentale des constellations de 5 et de 4 dans la démarche de calcul du jeune homme.

Alexandre découvre, grâce à cet échange, l'existence de cette image mentale comme outil de pensée, découverte on ne peut plus précieuse pour lui avec la problématique qui est la sienne.

Pour revenir au but premier de Chaïma quant à sa décision de mener et de filmer cet EDE, qu'en a-t-il été finalement de ses effets sur l'environnement scolaire d'Alexandre ? Qu'en a-t-il été de la force de conviction de cet entretien, de la force de conviction de la parole en première personne de l'interviewé auprès de l'équipe soignante, en particulier auprès du psychiatre de l'établissement ?

L'histoire est belle, au moins temporairement, puisqu'Alexandre continuera à être scolarisé jusqu'à la fin de l'année scolaire en cours, année à l'issue de laquelle Chaïma a quitté l'établissement.

L'entretien avec la mère de Sonia

Justin exerce depuis plusieurs années comme enseignant spécialisé dans un ITEP (Institut Thérapeutique Éducatif et Pédagogique), établissement qui accueille des enfants et des adolescents de 6 à 16 ans orientés en raison de difficultés d'apprentissage et de troubles du comportement. Ces jeunes sont tous scolarisés au sein de l'établissement et peuvent être internes ou externes, cette décision étant prise en réunion de synthèse par l'équipe éducative en accord avec la famille.

Sonia est une jeune fille de 13 ans, pratiquement non lectrice, qui appartient au groupe d'élèves dont Justin a la charge avec un autre collègue enseignant. Le projet de ce groupe pour l'année scolaire est centré sur la radio : chaque semaine, celui-ci prépare et anime une émission d'une heure sur une radio locale.

Externe, Sonia rentre chez elle le soir mais ne revient pas forcément en classe le lendemain. Ses absences répétées et justifiées par sa mère ont amené les enseignants à rencontrer celle-ci à plusieurs reprises, mais les absences perdurent et les relations avec la maman sont très

tendues. Une nouvelle entrevue a lieu en présence de Sonia, à la demande des enseignants comme les fois précédentes.

Contrairement à Chaïma, Justin n'est pas débutant, ni dans le métier, ni dans l'établissement : son assise professionnelle est assurée. Pour autant, il est face à une situation très conflictuelle qui s'engluie dans un processus d'escalade : plus la maman de Sonia essuie le courroux de l'équipe éducative, plus elle s'enferme dans une attitude de refus et de rejet. La violence verbale s'invite dorénavant à chaque rencontre.

Justin a suivi deux stages de formation à l'entretien d'explicitation, un stage de base et un stage d'approfondissement. Fort de sa bonne connaissance des outils de l'explicitation, il décide de mener seul ce nouvel entretien et d'en modifier la tonalité ; son collègue est présent, en position d'observateur, et il note soigneusement ce qui se dit (l'entretien a été reconstitué à partir de ses notes).

Quand Justin décide de tenter autre chose autrement, son but est clair : désamorcer le conflit. En cessant de faire toujours un peu plus de la même chose, il s'autorise lui aussi à improviser en piochant dans les outils de l'explicitation ceux susceptibles de servir ce but et seulement ceux-là. Il opère un déplacement en choisissant de quitter le face à face qui alimente la violence pour se positionner psychologiquement à côté de cette maman. Il cherche à faire exister un espace de médiation pour permettre la rencontre en faisant appel à sa réalité, à son vécu, et en les accueillant sans jugement.

L'espace de médiation est pourtant bien fragile en ce début d'entretien.

1-Mère : Je suis contente de vous voir, je suis pas du tout d'accord avec ce que vous avez écrit sur le cahier de correspondance, à propos des absences de Sonia. Ça sert à quoi, la classe, pour Sonia, à rien et ses devoirs, ça sert à rien !

2-Justin : *Tout cela ne servirait à rien.*

3-M : Sonia doit aller chez l'orthophoniste, elle est malade, elle a été à Debré, je vais voir une orthophoniste spéciale, ici, on lui apprend pas à lire, elle peut se passer de la classe. Je suis dure avec vous, mais bon, vous êtes d'accord qu'elle est nulle.

4-J : *Elle peut se passer de la classe.*

5-M : Ses devoirs, ça se voit que c'est du bidon, ça ne compte pas.

6-J : *Les devoirs ne comptent pas.*

7-M : Non, elle les fait pas, de toute façon, ça sert à rien.

8-Sonia : Si, j'ai fait mes devoirs !

9-M : Mais c'est facile, toi, c'est nul, moi j'ai honte quand je les regarde, ta sœur, en quatrième, elle fait ses devoirs.

M est très négative : la classe ne sert à rien, c'est du bidon, Sonia est malade et nulle. Même si nous ne disposons pas des aspects non verbaux de l'échange, nous pouvons avancer l'hypothèse raisonnable que l'intonation de M se situe dans les aigus et que son rythme de parole est particulièrement rapide.

Justin, comme il l'a commenté oralement ultérieurement, ne cherche pas à se synchroniser ni par l'intonation ni par le débit de parole. Dans un souci de désamorçage, il adopte au contraire un ton et un rythme calmes et apaisés. Et en reformulant d'une manière neutre les commentaires de M, il cherche à s'en approcher prudemment.

Avec l'unique intervention de Sonia qui proteste, M surenchérit en exprimant sa honte et en évoquant son autre fille qui ne rencontre pas les mêmes difficultés : le risque est alors de partir dans une nouvelle escalade, cette fois entre la mère et la fille.

10-J : *Sonia rentre à la maison, sa sœur également, vous vous retrouvez avec elles deux, que se passe-t-il ?*

11-M : Elles goûtent, puis Sonia m'aide.

12-J : *Elle vous aide, vous êtes avec elle.*

13-M : Oui, j'me dis que ses devoirs, c'est rien, c'est pas comme sa sœur, elle monte bosser, elle, sinon, le père se fâche. Elle dit rien, des fois, je préférerais qu'elle se mette en colère, quoi, moi, j'suis là, avec elle, elle dit rien, après, si, on discute. Mais ses devoirs, j'me dis, ça sert à rien.

14-J : *Vous vous dites que cela ne sert à rien, Sonia vous aide.*

15-M (agacée, fait beaucoup de gestes) : C'est vrai que vous n'êtes pas d'accord !

Justin déplace alors l'attention de M vers l'évocation d'une situation de la vie familiale. Que cherche-t-il à ce moment-là ? À ce que M quitte la scène du conflit pour en explorer une autre à connotation positive pour elle, une scène où elle se retrouve, comme on dit, « dans son élément », où c'est elle qui tient les rênes. Il l'invite alors à la décrire (que se passe-t-il ?), ce qui fonctionne un court instant.

Mais la reprise en 14 du commentaire négatif (cela ne sert à rien), commentaire qui n'est pas lié à la situation décrite mais au désaccord qui les oppose, semble réactiver l'agressivité et le ton monte à nouveau.

16-J : *Revenons au goûter, vos filles goûtent, vous les regardez, à quoi pensez-vous à ce moment-là ?*

17-M : Elles goûtent, je leur demande si elles ont beaucoup de travail. J pense que Sonia peut m'aider, ses devoirs, c'est nul, ça sert à rien.

18-J : *Vous leur demandez si elles ont beaucoup de travail.*

19-M : Oui, mais pour Sonia, j'lui dis que ça sert à rien, qu'elle vienne m'aider au repas.

20-J : *Vous lui dites que ça sert à rien et de venir vous aider.*

21-M : Non, elle vient d'elle-même, (regarde sa fille) c'est vrai, t'es gentille pour ça. C'est vrai que j'lui ai dit...

22-J : *Que lui avez-vous dit ?*

23-M : Ben, que ça sert à rien. Mais, si elle veut, elle peut aller les faire !

24-J : *Elle vous aide, que se passe-t-il, alors ?*

25-M : Oui, elle m'aide, elle met la table après, en attendant l'heure, on regarde la télévision.

26-J : *Vous regardez la télévision.*

27-M : Oui, elle est gentille, on discute, en même temps, je m'inquiète de son avenir, elle ne sait même pas lire, l'orthophoniste veut la voir plus souvent, ça va pas vous plaire.

Justin canalise alors fermement l'attention de M sur la scène du goûter et sur un aspect de son vécu dans cette scène, ce qu'elle pense à ce moment-là.

Il ne cherche pas l'accès à une situation spécifiée, particulière, ce qui serait sûrement vécu comme beaucoup trop intrusif, parce que trop intime, par M dans un échange aussi tendu. Il la maintient juste en contact avec une situation générique en l'invitant alternativement à en décrire le contexte (que se passe-t-il alors ?) et à retrouver ce qu'elle dit. M s'installe progressivement dans cette scène, elle en décrit même quelques éléments et ses propos commencent à se colorer de positif (Sonia est gentille).

En 27, nouvelle sortie de la scène avec un retour à l'objet du conflit, même si, cette fois, la tension semble avoir considérablement baissé, son inquiétude pour sa fille pointe même son nez.

La phase qui suit confirme le basculement amorcé précédemment.

28-J : *Ce moment où vous discutez, vous lui parlez de quoi ?*

29-M : On commente l'émission, on se marre bien parfois. Puis c'est le repas, souvent, elles se disputent, le père dit rien, de toute façon, je lui dis de débarrasser.

30-J : *Vous lui dites de débarrasser.*

31-M : Oui, de toute façon, je ne supporte pas quand elle fait ses devoirs, regardez, elle est grande, elle a treize ans, je ne supporte pas.

32-J : *Vous lui dites de débarrasser, vous vous parlez, à ce moment-là ?*

33-M : Non, j'avais vu sa sœur où elle en est.

34-J : *Vous allez voir sa sœur. Sonia débarrasse.*

35-M : Oui, puis Sonia monte dans sa chambre, j'voudrais aller la voir, mais ses devoirs, ça m'énerve, de la voir, comme ça, avec des devoirs de gamin. Quand je regarde ses devoirs... (*soupirs*)...

36-J : *Quand vous regardez ses devoirs...*

37-M : Des fois, je les regarde, des fois, quand c'est pour la radio, elle n'ira pas, elle aura trop honte.

38-J : *Elle aura trop honte.*

39-M : Oui, moi j'oserais pas l'écouter, et puis, comment elle va faire, elle ne lit pas. En fait, j crois qu'elle a peur que j' « aille » honte. C'est moi qui ai honte, elle, elle fait ce qu'elle peut.

40-J : *Vous n'oserez pas l'écouter, c'est ce qui vous vient à l'esprit au moment où vous la voyez dans sa chambre, assise devant son bureau.*

Justin revient à la scène évoquée, d'abord un autre moment de cette scène, le moment positif d'échange devant l'émission de télévision, puis la totalité de la soirée. A nouveau, il maintient M dans une évocation légère mais suffisante de ce moment en lui faisant retrouver ce qu'elle dit et, plus globalement, décrire ce qu'elle fait.

Progressivement, M en arrive à verbaliser son ressenti, ce qu'elle ne supporte pas, sa honte, sans plus aucune agressivité, ni contre l'enseignant, ni contre sa fille, ni contre elle.

En 40, Justin clôt le recours à la scène de la vie familiale qui a permis à cette maman de recontacter un moment de vécu positif et déculpabilisant avec sa fille.

41-M : Oui, mais j'suis pas à l'aise, j'peux pas l'aider, et puis, il est tard, avant, j'avais pas le temps, le repas à préparer, j'y arrive pas à l'aider, elle me fait peur, elle est gentille, mais elle est trop en difficulté, puis j'fais un mot pour dire qu'elle viendra pas au cours, pour aller à Paris, chez l'ortho, je sais qu'c'est dur, ses absences, qu'elle n'y arrivera pas, vous voulez la garder ici, vous, je sais, j'l'aide pas, en fait, je crois qu'elle devrait aller en cours, en même temps, j'm'dis que ça sert à rien, pourtant, elle aime bien l'école, j'devrais... Peut être que ça m'énerve de la voir dans sa chambre, parce que j'me dis qu'elle les fait, ses devoirs, un peu quand même, j'devrais vous la laisser à l'internat, c'est vous qui décidez ?

42-J : *La synthèse décide avec vous, mais l'internat est une solution extrême, comment vous sentez-vous, après une soirée telle que vous me l'avez décrite ?*

43-M : Parfois, je veux pas me le dire, mais je sais que j'aurais pas dû dire à Sonia qu'elle est nulle. Enfin, j'lui dis pas toujours, mais bon, ici, c'est pas comme une vraie école, j'sais pas, peut-être que j'devrais m'intéresser quand même à vos projets, mais c'est dur d'avoir une fille qui ne sait pas bien lire. Soit elle y va à fond, en classe, mais je sais qu'elle est souvent absente à cause de moi, j'le sais, ça, enfin, je me le dis pas, c'est vous, avec vos questions, vous m'faites dire ça, et c'est vrai (rires)... J'l'aide pas, pas assez, vous pensez qu'elle peut s'en sortir ?

44-J : *Je crois que vous avez évoqué une réelle difficulté, mais vous avez aussi évoqué quelques amorces de solutions, Sonia est une élève courageuse et qui progresse, elle présente un certain retard scolaire, mais pas dans toutes les compétences, par exemple elle est très organisée, elle s'intéresse à des sujets de société, elle lit des magazines pour jeunes de son âge. Elle a des difficultés, vous en êtes consciente et inquiète. En même temps, elle est souvent absente, vous avez souligné ce paradoxe. Il faut considérer Sonia comme une élève, une élève qui apprend et qui en rentrant chez vous, ne doit pas perdre ce statut, même si, chez vous, c'est pas toujours évidemment l'élève que vous voyez en elle.*

45-M : Oui, c'est vrai qu'elle est courageuse, je devrais moins montrer ma peur. Mais c'est dur, on va en parler avec Sonia, et je vais prendre rendez-vous avec le psychiatre que l'on voit d'habitude ici, s'il peut m'aider, voir si j'peux aider Sonia, mais ça va être dur. On verra bien.

Cette dernière phase se déroule dans un tout autre registre que précédemment : M chemine toute seule, d'une manière impressionnante, il y a un côté presque magique dans ce cheminement. Et Justin va juste récapituler à la fois les acquis de Sonia et l'état de la situation après cet échange.

Alors, finalement, qu'a fait Justin tout au long de cet entretien ?

Il a d'abord, et c'est essentiel, gardé son but présent à l'esprit : réamorcer une communication suffisamment apaisée avec la mère de Sonia pour que cette dernière poursuive sa scolarité le plus positivement possible.

Il a ignoré tous les commentaires provocateurs de cette maman en souffrance pour déplacer le champ de l'échange sur un factuel familial pour elle. Ce recours à l'évocation de scènes de la vie quotidienne s'avère un outil puissant de désamorçage du conflit. Il redonne à cette femme une place, une place de mère attentive au bien-être de sa fille, une place de mère inquiète aussi pour l'avenir de celle-ci, une place autre que celle de mère coupable de l'échec de son enfant que les échanges précédents lui renvoyaient.

Les effets sur l'environnement scolaire de Sonia se laissent d'emblée entrapercevoir à la lecture de l'entretien : les absences cesseront et Sonia continuera à progresser, à son rythme.

Pour conclure

Avoir clarifié son but à l'initiale de tout entretien : cela me semble particulièrement essentiel lorsqu'en tant que professionnel, on fait le choix d'utiliser peu ou prou les outils de l'explicitation.

Ce qui me semble en jeu et au cœur de ces deux belles interventions, c'est qu'elles reposent sur l'incarnation d'une posture. Une posture d'écoute, une posture d'accueil, de respect, bien sûr, je l'ai rappelé précédemment. Mais c'est aussi, surtout, une posture de lâcher-prise, ce qui peut s'avérer difficile quand on est enseignant.

Lâcher ce qu'on sait, ce qu'on croit savoir.

Lâcher les évidences, les a priori qui rassurent.

Lâcher les attentes, et plus particulièrement les attentes d'un résultat défini au préalable.

Lâcher aussi son pouvoir sur l'autre, ou son illusion de pouvoir sur l'autre.

Chaïma et Justin ignoraient où ils allaient en commençant leur entretien et à quoi ils arriveraient. Mais ils étaient clairs tous deux sur ce qu'ils visaient, sur ce vers quoi ils allaient, clairs aussi sur les outils dont ils disposaient.

Il y a bien évidemment quelque chose de la confiance dans cette histoire, confiance en l'autre et en ses potentialités, aussi en difficulté, aussi handicapé, aussi en souffrance soit-il. Mais aussi confiance en soi et en ses ressources propres.

Accepter l'errance, comme l'écrivait Maryse Maurel récemment, ou du moins une certaine errance, se préparer seulement à improviser.

Et, cerise sur le gâteau, cultiver la présence à soi.... Un programme pour mieux former les enseignants spécialisés ?