

CHAPITRE 5

Un cas de remédiation en anglais :

I received a letter yesterday.

Catherine Coudray

Résumé

Ce protocole a pour objet un entretien mené par une enseignante en anglais avec un élève en difficulté.

Cet entretien a été enregistré avec l'accord de l'élève dans le cadre de la recherche, et transcrit. Seule la séquence où des outils de l'entretien d'explicitation ont été utilisés est reproduite. Bien que contre-habituelle, la démarche présentée ne fait que compléter les savoir-faire professionnels. Grâce à une méthode de questionnement après-coup, cette démarche permet d'obtenir des informations pertinentes sur les actions matérielles et mentales d'un élève, sur ses représentations et les procédures mises en œuvre pour y accéder. Il s'auto-informe ainsi sur sa propre pensée.

Présentation de l'auteur

Enseignante en anglais pendant dix ans, Catherine COUDRAY a élaboré, de par sa formation à l'entretien d'explicitation, des outils pédagogiques spécifiques dont elle a fait bénéficier ses élèves. Linguiste de formation, elle s'est ensuite orientée vers les domaines de recherche développant les ressources nouvelles de la science de la communication et des sciences humaines. Les résultats obtenus dans le domaine de la remédiation s'avérant souvent étonnants, elle a alors suivi une formation à l'approche interactionnelle afin de s'occuper plus spécifiquement d'enfants dits "en échec scolaire".

Elle travaille actuellement comme thérapeute, avec des enfants en difficulté scolaire et/ou relationnelle, en incluant leurs familles dans le processus de résolution des problèmes qu'ils rencontrent. Elle conduit également des actions de formation élargissant le champ d'application de l'entretien d'explicitation, notamment à l'analyse de pratique réflexive, pour les professionnels de la relation d'aide.

INTRODUCTION

L'entretien qui va suivre se situe à la suite d'un appel de la mère d'un élève de 5ème, pour me demander de bien vouloir "préparer" son fils, Jacques au contrôle d'anglais du lendemain : il était découragé, me disait-elle, car il avait obtenu une moyenne de 5 lors de ses précédents contrôles. Je lui donnais mon accord tout en lui réitérant qu'il ne s'agirait peut-être pas d'un "cours traditionnel" au sens où elle l'entendait.

En effet, lors d'une précédente discussion quelques mois auparavant, elle m'avait informée de certaines difficultés que son fils éprouvait en anglais, surtout en ce qui concernait les temps de conjugaison. Je lui avais alors proposé de le recevoir, lui expliquant la manière avec laquelle je pensais vérifier à quoi pouvait être dues les difficultés qu'il rencontrait. Proposition qu'elle avait rejetée, jusqu'à cet appel, sans me donner véritablement de raisons. J'avais cependant cru percevoir un doute quant à la crédibilité qu'elle accordait à ma manière de procéder.

En termes de remédiation, c'est à dire le fait de m'établir comme médiateur de ce que Jacques possédait comme connaissances sur les temps de conjugaison, ce qui m'importait était, tout d'abord, de les lui faire expliciter : car si la liste de ceux-ci est à peu près identique dans les deux langues (français/anglais), la tâche qui leur est assignée ne s'effectue pas de la même façon. Ainsi mon objectif premier qui est le premier geste d'aide que je pensais pouvoir apporter à Jacques, était de l'amener à visualiser et à ancrer ces différences. Je décidais donc d'utiliser ce que j'appelle une "représentation spatiale du temps" (ou représentation spatio-temporelle) et dont je donne la procédure ci-après.

Dans un deuxième temps je souhaitais que Jacques évoque une leçon spécifique qu'il avait eue en classe, accompagnée d'un problème particulier, pour lui permettre de conscientiser tout ce qu'il avait en mémoire. En effet, mon expérience m'a prouvé qu'au-delà des appréciations dévalorisantes portées sur un élève, celui-ci possède souvent un savoir à partir duquel il m'est possible de travailler.

Jacques arriva à notre premier entretien très angoissé, s'estimant "nul en anglais". Le contrôle devant porter sur le prétérit (un des temps du passé en anglais), je passai avec lui, dès les premières minutes de notre rencontre, un contrat de communication, et je commençais à le questionner, avec comme objectif de nous donner le temps de voir quelles étaient les connaissances en conjugaison française et anglaise qu'il possédait déjà pour lever toute équivoque. Je parlais du principe qu'ayant eu 5 de moyenne en anglais, s'il avait peu de connaissances, il en avait certaines!

Dans la transcription suivante faite à partir de l'enregistrement audio de cet entretien (effectué après avoir passé un accord avec l'élève), Q: me désigne et R: désigne Jacques. Les répliques sont numérotées dans l'ordre d'apparition.

"I received a letter yesterday... "

Dans les répliques de: 1 Q à 14 R, je vérifie comment Jacques utilise les temps de conjugaison en français, pour verbaliser un événement, avec l'objectif de lui faire installer sa "représentation spatiale du temps", cependant que la question : 13 Q, par sa simplicité même, lui permet de prendre un peu de distance par rapport à la mauvaise opinion qu'il a de lui.

1 Q : - En français quand tu parles avec quelqu'un, quand tu racontes quelque chose à des copains ou à ta mère ton père, est-ce que tu as déjà réalisé ? Peut-être ce matin, tu étais à l'école ?

2 R : - Ce matin, euh non, à la maison. J'ai pas école le mercredi

3 Q : - Bon, et plus précisément, ce matin, avant de venir ici ?

4 R : - Ben, euh, ... J'étais avec ma mère.

5 Q : - Et où avec ta mère ?

6 R : - Dans ma chambre avec ma mère.

7 Q : - Bon, tu étais dans ta chambre avec ta mère, d'accord ? (Je récapitule, c'est à dire que je reprends les termes exacts employés par l'interlocuteur). Bon. Est-ce que tu peux retrouver quelques phrases que tu lui as dites ce matin ?ou qu'elle t'a dites ?

8 R : - J'ai pas réussi J'ai eu

9 Q : - Oui, ... essaye,

10 R : - Euh... elle m'a dit : "Il faudrait que tu travailles"

11 Q : - Et toi..., quand elle t'a dit "Il faudrait que tu travailles" ... qu'est-ce que tu lui as répondu ?(Je le maintiens dans le contexte spécifié en récapitulant).

12 R : - (inaudible sur la bande).

13 Q : - Oui, et le verbe être il est làTu peux conjuguer le verbe être au présent de l'indicatif ?

14 R : - Je suis - Tu es (Jacques le conjugue sans difficulté ce qui l'amène à se détendre quelque peu).

15 Q : - Tu connais les chiffres romains ...?*(Jacques acquiesce de la tête). Bon voilà des livres, (il s'agit des "Lagarde et Michard" sur lesquels se trouve inscrit le siècle en chiffres romains) je vais te demander de Bon, bien, tu les classes comme tu veux. Tu vois il y a les siècles d'inscrits sur les couvertures Bon, tu les mets par terre, là où tu veux, et tu les classes comme tu veux, d'accord ?*Jacques prend les livres et les classe par terre devant lui de la façon suivante:

XVIe S - XVIIe S - XVIIIe S - XIXe S - XXe S

Pour permettre aux élèves de visualiser leur "représentation spatiale du temps" je leur propose de disposer, à leur convenance, des livres sur lesquels se trouve inscrit le siècle en chiffres romains, soit par terre soit sur une grande surface plane. Il est possible d'utiliser des feuilles sur lesquelles se trouve inscrit : "présent" - "passé"- "futur". Cette tâche a pour but de m'informer et d'auto-informer l'élève sur ses propres représentations spatiales. Je n'impose pas de direction ou de positionnement particulier.

Cette démarche vient de ce que j'ai expérimenté en classe sur la représentation que se font les élèves de la suite ordonnée des temps de conjugaison et de mes réflexions sur les représentations culturelles de la temporalité. Il est de tradition, en salle de cours, de tirer au tableau une ligne fléchée allant de la gauche vers la droite et représentant l'écoulement du temps. La gauche représente le passé, le milieu le présent et la droite le futur. Cependant, ma surprise avait été grande lorsque, voulant vérifier quelle représentation spatiale les élèves d'une classe pouvaient avoir du déroulement du temps, je m'étais aperçue que certains pouvaient le dérouler de droite à gauche ou de haut en bas et même de bas en haut avec le futur à angle droit vers la droite ! Les représentations n'étaient donc pas systématiquement les mêmes. Bien que la majorité souscrive à la même représentation traditionnelle, cela posait la question de savoir si une représentation différente ne pouvait être source de difficultés supplémentaires.

16 Q : - Bon, d'accord. Quand ta maman dit : Il faudrait que tu

travailles, tu mets cette phrase à quel endroit de ta "représentation" qui ... ? *(je lui montre sa représentation spatiale du ce qui représente son futur. J'utilise donc les connaissances de l'élève pour mettre à jour ce qu'il ne sait pas qu'il sait, et c'est donc à l'aide de sa propre production que j'observe comment il se situe dans sa "représentation" en français).*

17 Q : - Et tu lui dis quoi alors?

18 R : - Je vais essayer .

19 Q : - Bon.... Je vais essayer, tu le mets où ?... Bien, là, oui c'est à partir de maintenant que tu vas essayer et donc en le mettant là, c'est après le présent, tu désignes ton futur. Bon, est-ce que dans ce que tu lui as dit tu lui as raconté par exemple quelque chose?

20 R : -(Jacques ne rajoute rien de plus à ce moment là)

La "représentation spatiale du temps" installée alors par Jacques en fonction du français, mon objectif devient alors de lui faire prendre conscience du découpage qu'il peut opérer en fonction des temps de conjugaison en anglais. En effet, il s'agit d'une notion très difficile à acquérir puisque le découpage n'est pas le même pour les deux langues.

Il reconnaît alors une première différence en mentionnant deux présents en anglais correspondant à un seul présent français du mode indicatif. Il commence par le présent simple, pour les actions habituelles me dit-il, et le présent progressif pour les actions qui sont en train de se passer.

La forme dite progressive en anglais est un aspect et non un temps à proprement parler. Pour en rendre compte le français dispose de la tournure "être en train de" bien qu'il laisse le plus souvent au contexte le soin d'indiquer que l'action est en cours. Il est d'usage cependant de l'enseigner comme un temps, du moins au tout début de l'apprentissage de l'anglais. A ma demande Jacques me donne alors un exemple pour illustrer ce qu'il vient de dire.

21 R : - I like chocolate.

22 Q : - Bon, like, ça veut dire quoi ?

23 R :- Ça veut dire aimer.

24 Q : - Good ! et c'est un verbe de sentiment. Il y en a d'autres, to love, to hate, et ceux-là on ne les emploie qu'au présent simple. En fait ce temps représente des actions que tu as commencé à faire, là, (*je lui montre en même temps sa représentation spatiale du temps matérialisée par les livres qui sont par terre devant lui*) **que peut-être tu fais maintenant au moment où tu en parles, mais ce n'est pas obligatoire, et que tu vas certainement continuer à faire par là.** (*je lui désigne son futur*).

25 Q : - Bon, maintenant si je te pose la question : What are you doing ?

26 R :- Euh..., I'm working

27 Q : - Bon, good, C'est exactement ce que tu es en train de faire, ici, maintenant. Bon, (*ce qui me permet d'enchaîner avec ce qui lui pose un problème, c'est-à-dire le prétérit et comment l'utiliser. Cependant tout au long de cette séquence je n'utilise pas le terme de prétérit. Ce n'est que pendant la phase d'exercices écrits- non transcrite- que j'utiliserai ce mot pour que ce qu'il a évoqué et conscientisé reçoive enfin son "nom de baptême"*). **Seulement tout à l'heure tu as aussi parlé au passé en français. Ce que je voudrais savoir c'est comment votre professeur vous a présenté ce temps que tu as employé, le passé, en anglais. La première fois où elle a parlé de ce temps.**

28 R : - Euh, non. Je ne sais plus.

29 Q : **Quand tu dis je ne sais plus,** (*et je relance en faisant référence à ce que Vermersch énonce par : "Quand la dénégation cache de l'existant"*) **peut-être que tu peux dire si cela t'apparaît comme très loin, dans le temps,...**(*je lui désigne sa "représentation" en lui montrant la gauche*), **ou pas très loin ... ?**(*j'amorce un mouvement de la main en direction de son présent*).

30 R : - Euh, c'est peut-être, ... il y a trois semaines ou quinze jours, ... Non,... plutôt trois semaines... Euh, je ne sais pas.

En cherchant à situer ce premier cours où il fut question de ce temps du passé, Jacques reconnaît implicitement que celui-ci a bien eu lieu. Par cette réponse il me permet de poursuivre le questionnement nécessaire à une prise de conscience et à une mise en mots de son vécu.

31 Q : - Bon, d'accord. C'était il y a environ quinze jours... ou trois semaines.... Est-ce que tu arrives à voir si c'était le matin ou l'après-midi ?

A partir de cette réplique le regard de Jacques commence à décrocher, c'est-à-dire qu'il ne me regarde plus, ou du moins que par brefs intervalles. Il s'agit là d'un des critères qui permettent de savoir si le questionné est bien en évocation de la situation de référence.

32 R : - Euh,... c'était l'après-midi.

33 Q : - C'est l'après-midi. Est-ce que tu Bon,... ce jour-là... vous arrivez dans la classe. Tu t'assois.... Tu es où au moment où tu t'assois ?

34 J : - Un peu à gauche, ... le deuxième rang à gauche.

Jacques à ce moment-là ne me regarde plus, il évoque, il est vraiment dans la classe et se réapproprie ce qu'il a vécu à ce moment-là, ce jour-là, peu à peu, très lentement, au même rythme avec lequel je pose les questions. Le contexte physique ainsi évoqué, et la sensorialité, servent de voie d'accès à l'évocation de la situation-problème. Il ne s'agit plus de faire appel à "la mémoire volontaire ou la mémoire de l'intelligence" mais à ce que l'entretien d'explicitation nomme la mémoire concrète. .

35 Q : - Bon,... le deuxième rang à gauche.... Et ton professeur, tu peux le voir ?

36 R : - Euh,... oui, elle est un peu à droite de moi.

Je récapitule et, pour maintenir l'évocation afin de faire préciser les actions de ce moment-là, j'utilise une gestuelle qui est là, à la fois pour maintenir son regard vers le haut et pour garder ce même tempo lent. (gestes de mes mains qu'il ne perçoit peut-être qu'en vision périphérique dans cette séquence, son regard ne suivant jamais mes mouvements).

*Dans les répliques allant de : 37 Q à 47 Q, j'utilise un questionnement sur la structure sensorielle de la représentation : **ce qu'il voit, puis ce qu'il entend**. Ce qui va déclencher la **visualisation d'une action** en 48 R.*

37 Q : - Un peu à droite de toi... Tu vois les couleurs de ses habits ?...

38 R : - Oui, du noir, du bleu.

39 Q : - Du noir, du bleu.... Elle fait quoi, là ?...

40 R : - Elle *demande* la date

41 Q : - En anglais ou en français,... tu peux l'*entendre* ?

42 R : - Euh, What's What's the date ?

43 Q : - What's the date ? good. ...What's the date ?... Qui *répond* ?

44 R : - Julien.

45 Q : - Julien.... Il est où ?... Tu le vois,... tu l'*entends* ?

46 R : - Il est derrière.

*En me répondant : "il est derrière", je ne sais pas encore si c'est parce qu'il **voit** Julien et **l'entend** ou parce qu'il **l'entend** seulement.*

47 Q : - C'est lui qui écrit la date?

Cette question, à l'analyse, me parut risquée. A ce stade du questionnement je ne savais pas encore si la date allait être écrite au tableau ou non, je ne pouvais que le supposer. Cependant elle permit de différencier ce qu'il voyait de ce qu'il entendait et déclencha une visualisation. Ce qui semblait confirmer la procédure utilisée par Jacques, à savoir la nécessité non conscientisée de passer par certains canaux sensoriels pour recontacter ses souvenirs et les verbaliser.

48 R : - Non, c'est la professeur.

*Lorsque Jacques me répond : "c'est la professeur" alors j'obtiens plusieurs informations dans le même temps où Jacques s'auto-informe sur ce qu'il a retenu de ce cours. C'est le professeur qui écrit effectivement la date, sous la dictée de Julien, et je remarque que Jacques utilise : "**La**" devant professeur. La procédure de Jacques semble se confirmer et va me guider pour la suite du questionnement.*

49 Q : - C'est la professeur...En bleu, noir... Elle l'écrit en haut à gauche, en haut à droite ?

Je le guide alors dans cette visualisation de l'action en récapitulant à l'aide de ses propres mots, sans aucune interprétation de ma part (49 Q), puis en proposant un fait indéniable (la date s'écrit effectivement toujours en haut du tableau, du moins dans les collèges français). C'est un moment où il y a lieu de faire très attention à ne pas induire ce que l'on appelle des "savoirs-écrans", c'est-à-dire notre propre représentation d'un contexte autre que celui du sujet ou d'une action autre que celle effectivement accomplie par lui. En effet le contexte d'une classe m'est familier et il y avait un risque de contaminer sa vision avec la mienne.

50 R : - En haut à droite.

51 Q: - En haut à droite. ... Et la date tu la vois ?... Tu peux me la dire ?...

52 R : - Euh (*rires*) Euh, non. Non.

A cet instant, Jacques, qui est toujours en accès visuel, semble résister un moment à reconnaître véritablement ce qu'il est en train de voir, par des rires et une dénégation (52 R), et même si un moment son regard a brièvement rencontré le mien, je contourne cette résistance en reprenant tous les éléments visuels qu'il m'a donnés (53 Q à 57 Q).

53 Q : - En haut à droite... Sur le tableau... Il est noir, vert, blanc le tableau ...?

54 R : - Il est vert !

55 Q : - Vert, ... avec de la craie blanche, jaune, bleue ?...

56 R : - blanche !

57 Q: - Sur le tableau vert, en blanc. Elle écrit la date de la main gauche ou de la main droite ?

Et, outre la gestuelle que je maintiens tout au long de cette séquence, j'inclus dans la réplique: 57 Q un nouveau fait indéniable qui sert de "séquence d'acceptation".

*La focalisation qui s'effectue à l'aide des éléments "tableau", "craie", "main", lui permet de visualiser la date que le professeur écrit (60 R et 62 R). C'est à ce moment que je réalise pleinement que la procédure de Jacques pour accéder à sa représentation est du type : **Visuel fl Auditif fl Représentation***

58 R : - de la main droite. Elle est droitère.

59 Q : - De la main droite ...

60 R: - Ah oui! ... C'est friday, friday eleven, elevenssss. Enfin avec TH. (11th)

*A ce moment, Jacques **entend** ce qui est dit, peut-être par Julien ou repris par la professeur, et **revoit** comment cela s'écrit.*

61 Q : - Friday, eleventh. (11th)

62 R : - Oui, et puis February

63 Q : - Donc, ... c'est Friday, 11th February ... Et ensuite, tu vois autre chose, ou elle vous *dit* quoi ?...

En 63 Q je questionne donc en suivant cette procédure et Jacques visualise alors la phrase en anglais écrite au tableau et contenant un verbe au prétérit (66 R).

64 R : - Elle écrit une phrase.

65 Q : - Elle écrit une phrase.... C'est quoi la phrase ?...

66 R : - "I received a letter yesterday".

Il découvre qu'il sait ce qu'il "croyait" ne pas avoir intégré. Grâce à l'évocation il met bien à jour un savoir sur lequel je vais pouvoir m'appuyer pour la suite de l'entretien.

67 Q : - I received a letter yesterday. Tu la comprends la phrase ?

Jacques est momentanément sorti de l'évocation car je fais appel à sa compréhension rationnelle. Mais, comme la suite tend à le montrer, il semble avoir saisi la démarche qui consiste à se laisser guider par mon questionnement pour retourner dans l'évocation et retrouver ainsi ses souvenirs "perdus".

68 R : - Je comprends "yesterday."

69 Q : - Oui, "yesterday". Ça veut dire quoi "yesterday" ?

70 R : C'est hier.

71 Q : - Hier... Donc hier, et il y a d'autres mots dans la phrase que tu comprends. (Ici le ton de ma voix qui est affirmatif l'engage à verbaliser ce qu'il sait encore).

72 R : - Euh, oui"letter"..... C'est la lettre.

73 Q : - Good. Hier,... la lettre.... Comme c'est hier, ... la lettre ... Tu comprends quoi encore ?

74 R : - Ben, ... y'a "I", c'est "Je".

*Je l'accompagne dans cette démarche à l'aide d'un questionnement utilisant sa compréhension de certains termes anglais et je récapitule dans l'ordre où il s'y réfère : "yesterday", "letter", "I" (67 Q à 74 R). J'utilise un langage que l'entretien d'explicitation nomme "vide de contenu". Ce langage permet d'induire le moins de choses possibles lors de la formulation des questions. Ceci permet à la personne questionnée de ne répondre qu'en fonction de son propre vécu de l'action ; ce qui est contre-habituel en pédagogie. "**Tu comprends quoi ? - Tu penses quoi quand tu entends ce que tu entends ?**" (74 R à 82 R).*

75 Q : - Oui, "I" c'est Je. Hier,... La lettre,... Je...Et le verbe il est où ?

76 R : - Le verbe c'est "received".

A ma question : "il est où ?" il répond par le mot "received" qui confirme qu'il "lit ce qu'il voit inscrit au tableau" plutôt qu'il ne prend en compte les termes exacts de ma question.

77 Q : - Oui, et tu le comprends ?

78 R : - Ben, là elle traduit.

79 Q : - Oui, et elle traduit comment ?...Tu entends la phrase en français quand elle la dit ?

80 R : - J'ai reçu une lettre hier.

81 Q : - J'ai reçu une lettre hier ... Et tu te dis quoi, ou tu penses quoi quand tu entends "j'ai reçu une lettre hier" ?

82 R : - Ben là, c'est du passé.

83 Q : - Oui, c'est du passé. Et en français c'est quoi le nom de ce passé ?

84 R : C'est du passé, du passé simple, non du passé composé, oui du passé composé.

85 Q : - Oui, du passé composé (je lui désigne en même temps sa représentation spatiale du temps vers la gauche sans qu'il ait vraiment tourné la tête dans la direction que je lui indique). **Bon, alors est-ce qu'au tableau elle écrit autre chose ?** (sous-entendu : **tu la vois écrire**).

86 R : - Euh, ... oui enfin là, quand elle traduit (il entend donc le professeur) elle souligne "received" avec deux traits sous "ed", (il voit l'action en cours; la procédure semble donc être la même : **Visuel fl Auditif fl Représentation**).

87 Q : - D'accord deux traits sous "ed" et elle dit quoi ? (Je stimule le canal auditif et apparaît alors un "savoir")

88 R : - Elle redit "received" enfin ça fait [d] à la fin et **que ça c'est la marque du passé en anglais**. Mais elle écrit aussi [t] et [id] avec des crochets de phonétique et avec deux verbes qui vont avec. Y'a "talked" qui va avec [t] et "wanted" qui va avec [id].

89 Q : - D'accord, c'est ça, et ça tu le comprends comment ?...

90 R : - Ben, c'est du passé !

Par cette question (89 Q), j'introduis une discrimination nouvelle (dans le sens de distinguer l'un de l'autre deux objets de pensée concrets). Cela lui permet d'étiqueter "passé" ces différentes marques et, faisant référence à sa représentation spatiale du temps, de pouvoir accéder au sens.

91 Q : - Oui c'est du passé. Tu peux me montrer sur ta représentation là, avec les livres où tu mets ces verbes quand on dit "I talked" ou "I wanted". Tu sais ce qu'ils veulent dire ?

92 R : - Euh, oui. "I talked" c'est parler et "I wanted" c'est vouloir.

93 Q : - Oui, mais c'est du passé alors tu les traduis comment ? - "I talked" ? (Je lui remontre sa "représentation" vers la gauche).

Jacques en 91 Q ne réalise pas la première partie de ma question et ne répond qu'à la seconde partie sans prendre en compte cependant que je lui ai donné les verbes au prétérit et non à l'infinitif. En précisant qu'il s'agit de verbes au passé, et en lui montrant sa "représentation" je fais sortir Jacques complètement de l'évocation.

94 R : - Je j'ai parlé et

95 Q : - Et "I wanted" ?

96 R : - Je voulais.

97 Q : - Eh oui ! J'ai parlé et je voulais. Attends on va prendre une feuille et on va les écrire.

(Suite de l'entretien : non transcrite)

A partir de là, je vais écrire les verbes qu'il vient de me donner, leur dénomination et la traduction, et leur fais correspondre les temps de conjugaison français. J'utilise pour ce faire des stylos-feutres de couleurs pour bien préciser ce qui a lieu de l'être. A ce moment-là, Jacques ne semble plus éprouver de difficultés pour comprendre ce que je lui explique. Il est capable de faire tous les exercices que je lui propose. D'abord avec des phrases affirmatives puis avec des phrases interrogatives et négatives. Peu à peu, il redécouvre tout un savoir qu'il possédait sans savoir qu'il le possédait, et qu'il pouvait donc utiliser. Il repart très détendu et certain de pouvoir réussir son contrôle, dit-il, du moins tout ce qui concernera le prétérit. Nous fixons un autre rendez-vous pour reprendre ensemble les points qui lui apparaîtraient encore problématiques.

Suite à ce premier entretien, Jacques est revenu la fois suivante tout à fait détendu et très content, ayant obtenu 11 au contrôle portant sur le prétérit. J'ai rencontré Jacques quatre fois en tout; il est passé dans la classe supérieure avec des résultats en anglais tout à fait honorables. Nous pouvons vraisemblablement penser qu'en ce qui concerne la croyance

limitante de Jacques : "Je suis nul en anglais" une prise de conscience de son propre vécu d'action s'est produite qui a très certainement initié un changement dans la perception qu'il avait de lui-même.

CONCLUSION

Qu'en est-il, trois ans après, de cette rencontre avec Jacques ? Je mesure le temps écoulé aux difficultés rencontrées depuis lors. Un entretien de remédiation ne se réussit pas à tous les coups, les embûches y sont nombreuses, et un travail d'analyse réflexive m'est nécessaire pour m'informer sur comment, certains jours, je m'y prends pour ne pas savoir faire.

Cependant l'entretien reproduit a initié une démarche que je tends à parfaire jour après jour. Cette démarche m'a permis d'effectuer un recadrage sur ce que peut être l'acte d'enseigner. Partir du vécu de l'action, du vécu relationnel, permet de dépasser l'échec dans lequel s'installent certains élèves. Ce qui prévaut dans tous les entretiens que je peux avoir dorénavant c'est cette position de confort que m'ont apportés le contrat de communication et la capacité à mettre jugements et commentaires de côté. Grâce à cette position des trésors de savoir-faire et de compétences sont mis à jour chez les élèves.

"L'épreuve du feu" se fit le jour où une élève me confronta à ce qui aurait pu rester de l'ordre de l'implicite dans le contrat passé en début d'entretien. Alors qu'elle était venue pour de très grosses difficultés en orthographe, sur lesquelles elle voulait travailler, elle me demanda si elle pouvait dormir parce qu'elle se sentait fatiguée. Après quelques brefs instants d'hésitation, je lui donnai mon accord. Ce qui était important pour elle se passa certainement ce jour-là puisque je ne la revis qu'une seule fois pour apprendre, par la suite, que ce qui posait problème avait été résolu. Bien des hypothèses sont possibles mais il me plaît aussi parfois d'accepter simplement que seul l'espace de liberté ainsi créé a le pouvoir de reculer les limites de nos incompétences.