

L'art d'autoriser en s'autorisant

Agnès Thabuy

*Retour sur l'article : Du « parce que » à
l'éveil du savoir enfoui, de Sonja Pillet,
paru dans le n° 89 d'Expliciter (mars 2011)*

Cet article relate une relation d'aide auprès d'une élève, Rosana, mise en œuvre par Sonja, conseillère pédagogique, alors qu'elle est en visite de supervision auprès d'Anne, l'enseignante spécialisée dispensant les cours d'appui.

En introduction, Sonja présente son article comme une intervention auprès d'une élève en difficulté scolaire ; mais, si elle précise que, sous la simplicité de la posture qu'elle occupe, elle fait appel à des techniques empruntant à l'explicitation, des techniques devenues naturelles grâce à une pratique exercée, cette présentation passe largement sous silence ce qui, de mon point de vue, relève d'une expertise plurielle.

Cette présentation m'apparaît comme très réductrice par rapport à la complexité de ce qu'elle fait ce jour-là. J'y vois plusieurs niveaux imbriqués que je vais essayer de mettre à jour l'un après l'autre pour en déplier, au moins en partie, la richesse.

En tant que conseillère pédagogique

Sonja pointe que cette « situation est inhabituelle dans son mandat professionnel ». Si le rôle d'un conseiller pédagogique est celui d'une « autorité de surveillance de la mise en œuvre des pratiques pédagogiques des enseignants » (spécialisés dans le cas de Sonja), c'est aussi celui d'accompagner lesdits enseignants dans leur réflexion et dans la construction d'une posture d'« aidant ».

Manifestement, Sonja rencontre Anne fréquemment (toutes les 4 à 5 semaines), c'est donc un accompagnement intensif. Et pourtant, à lire entre les lignes de ce qu'écrit Sonja dans sa conclusion, Anne est encore dans une recherche chez l'élève et sa famille des causes des difficultés scolaires, dans une approche pédagogique du type « soutien », en faisant « toujours plus de la même chose ».

Sonja a déjà utilisé toute la palette des possibles qu'un conseiller pédagogique a à sa disposition pour accompagner un enseignant en formation ou en supervision. Alors, il faut tenter autre chose auprès d'Anne pour provoquer un changement de posture face à l'élève et un changement de croyance sur l'élève en difficulté.

En tant que formatrice, j'ai eu souvent l'occasion de mesurer les effets d'un isomorphisme entre l'attitude du formateur à l'égard du formé et l'attitude de l'enseignant en formation à l'égard des élèves : pour qu'Anne cesse, peut-être, de faire toujours plus de la même chose avec Rosana, il est indispensable que Sonja utilise une autre entrée que celle utilisée d'habitude, une entrée imprévue et imprévisible pour elle.

Pour moi, ce que Sonja s'autorise à faire s'apparente à un changement 2 au sens où le décrit Watzlawick : son intervention sort du cadre habituel du conseil pédagogique, elle **s'autorise à se mettre en scène** auprès de l'élève plutôt que de rester en retrait pour ensuite, donner un conseil ou co-construire avec l'enseignante en envisageant comment celle-ci aurait pu faire autrement.

La mise en scène est une mise en scène sans filet : Sonja ne connaît pas Rosana, la rencontre va se dérouler sous les yeux de l'enseignante en supervision, elle n'a pas droit à l'erreur au risque de devenir celle qui veut montrer mais qui ne sait pas faire....

Être à côté, juste à côté de l'élève en difficulté

Et justement, quand elle intervient avec Rosana, Sonja ne lui montre pas ce qu'il faut faire ni comment le faire, elle **s'autorise à seulement être avec** l'enfant. Elle s'intéresse vraiment à elle et cet intérêt authentique a valeur de contrat de communication. Le message est si bien passé qu'en retour, Rosana gratifie Sonja d'un « sourire éclatant ».

Et ça marche : la communication s'instaure, la confiance est installée, les échanges sont nombreux, riches et constructifs, une rencontre a lieu.

Sonja ne se positionne pas comme l'adulte qui est seule à posséder le savoir, mais comme celle qui apporte un point de vue (« *je vais te montrer comment moi j'écris « la poule »* »), qu'elle propose à l'attention de Rosana (« *et tu vérifies* »), comme Rosana apporte le sien (« *j'ai écrit P-O-U-L-E* ») pour le proposer en retour à l'attention de Sonja.

Cette dernière se pose comme une interlocutrice à part entière qui n'hésite pas à investir explicitement et totalement son rôle d'« écrivante » : tous les échanges qui tournent autour de « voilà comment je m'y prends pour tracer un O, voilà comment est ma main, comment je tiens la craie ou le crayon » montrent qu'un vrai dialogue s'est instauré, un dialogue entre deux personnes, qui ont toutes deux un avis sur la question et qui prennent en compte l'avis de l'autre.

Par ailleurs, il y a fort à parier que ces aspects-là de l'écriture sont restés totalement opaques à Rosana, tant l'enseignement de la calligraphie en sous-estime l'importance, sans chercher à casser l'évidence d'un geste automatisé chez l'adulte expert qui l'enseigne.

De fait, on a là tous les ingrédients d'un conflit socio-cognitif entre un adulte et un enfant, dans une relation symétrique excluant la position basse. Ce qui n'empêche pas Sonja de s'assumer comme lectrice experte qui ne peut pas négocier le code écrit : un O ou un A se tracent d'une certaine manière pour que n'importe quel lecteur puisse les identifier comme tels.

Les différents échanges qui portent sur le décodage par Sonja des signes/lettres tracées par Rosana (« *Maintenant, c'est moi qui lis ce que tu as écrit : « la pale »* » - « *Je vois P-A-L-E* » - « *Je lis la p...le ? Cette fois, je ne sais pas trop quelle lettre tu as faites là entre le P et le L* ») montrent le tricotage subtil d'un double feed-back : si l'adulte prend complètement en compte et avec tout le sérieux qui convient la production de l'enfant (qui renvoie à son niveau de conceptualisation de la langue écrite), elle parle vrai à Rosana, en lui signalant ses erreurs, attitude qui, pour moi, est l'expression d'un pari d'éducabilité que l'enfant décrypte, à mon sens, totalement.

De la même manière, lorsque Rosana parle de ses difficultés en calcul en précisant qu'elle « *fait tous les calculs à l'envers* », le retour de Sonja contient ce même double message : en pointant que « *faire des calculs à l'envers, ce doit être difficile* », elle renverse le problème, une situation de difficulté devient une tâche difficile à réaliser. Il y a, de nouveau, prise en compte de ce que fait, de ce que sait et croit l'enfant, prise en compte teintée de la certitude de ses potentialités.

Sonja montre qu'on ne perd rien en étant juste à côté de l'élève, ni son aura de conseillère pédagogique, ni son statut d'enseignante.

Et, de plus, on ne « craint » rien en s'approchant d'un élève en difficulté : ça ne s'attrape pas, ça n'est pas contagieux, la difficulté d'apprentissage. Sonja tord le cou au fantasme de la pensée qui dysfonctionne chez l'élève en difficulté, dysfonctionnement qui pourrait mettre en danger la pensée de l'adulte.

En faisant ce qu'elle fait avec l'enfant et en le faisant comme elle le fait, Sonja inscrit l'enseignant spécialisé dans une posture de co-chercheur, impliquant prise de risque et questionnement face aux élèves qu'il a pour mission d'aider, dans une posture d'enseignant en recherche avec des élèves en recherche.

Et, de fait, elle autorise Anne à imaginer un autre possible que ce qu'elle rejoue sûrement à partir de son vécu d'élève. **Elle autorise Anne à exercer/exister autrement en tant qu'enseignante spécialisée, ni à distance, ni au-dessus, à exister juste à côté de l'élève en difficulté.**

La dimension personne-ressource

En s'approchant comme elle le fait de Rosana, Sonja indique à Anne qu'une autre facette de son métier d'enseignante spécialisée peut aussi être alimentée : celle de personne-ressource auprès de l'enseignante de la classe.

En mettant à jour la nature réelle des erreurs de Rosana, Sonja donne matière à Anne pour établir un diagnostic précis, pour dresser finement un recueil des besoins éducatifs particuliers de cette élève, ciblant à la fois ses difficultés et ses points d'appui, au plus près de là où elle en est dans son processus d'apprentissage.

Transmettre ces informations à l'enseignante pour, ensemble, trouver dans la classe les adaptations pédagogiques qui en découlent : la mission de personne-ressource est une tâche délicate qui nécessite de sortir de l'injonctif/prescriptif, glissant souvent vers le jugement de valeur, pour qu'une réelle communication s'installe entre enseignant spécialisé et enseignant de classe.

Le recours à des exemples décrivant précisément ce qu'a fait l'élève dans une tâche spécifiée, rapportant ses paroles exactes, permet souvent d'enclencher un partenariat bénéfique à l'enfant mais aussi aux deux enseignants.

En l'aidant à investir son rôle de personne-ressource, **Sonja autorise Anne à se positionner comme personne de ressource.**

Du côté de la famille de Rosana

Sur un tout autre plan, en regardant la situation avec un œil « systémique », il me semble bien y voir, sinon un objectif visé indirectement, en tout cas un possible effet en rebond de cette intervention pas banale.

Sans connaître ni la famille de Rosana, ni le centre ou groupe scolaire, je peux faire l'hypothèse que pour une famille d'origine étrangère, parlant mal la langue du pays d'accueil (précision apportée en filigrane par Sonja), les relations école/famille sont difficiles, surtout si la scolarité de l'enfant ne se déroule pas sans écueil. Si les parents s'impliquent dans sa scolarité, ce qui est le cas avec le père de Rosana, le pas pour les disqualifier sur le plan des compétences est rapidement franchi.

Un père qui fait préparer « huit fois » la dictée, faite « tout juste » à la maison mais « pleine de fautes » à l'école, est-il apte à aider son enfant ?

En aidant Rosana à démêler de quoi étaient faites ses erreurs, Sonja a réinscrit son papa comme suffisamment compétent dans son « métier » de père, lui a rendu indirectement un statut de père capable d'aider sa fille, l'a peut-être **autorisé à continuer à accompagner sa fille sur le chemin du savoir.**

Du côté de Rosana, enfin, surtout...

Sonja est convaincue que Rosana sait des choses « qui sont prêtes à éclore ». Elle est convaincue que, quoi qu'elle ait fait dans sa classe pour rater sa dictée ou ses calculs, ce qu'elle a fait répond à une logique, la sienne propre : elle n'a pas rien fait, elle n'a pas fait n'importe quoi.

Rosana a une logique et Sonja l'aide à la mettre à jour, que ce soit pour la dictée ou pour les calculs. On comprend où est le problème pour l'enfant : problème de calligraphie au niveau de l'écriture du O et du A, problème d'orientation des chiffres pour les « calculs à l'envers », calculs que, par ailleurs, elle sait bien faire.

Où l'on retrouve l'un des buts de l'entretien d'explicitation : s'informer sur la manière dont l'interviewé a réalisé une tâche particulière, et, dans ce cas, comprendre une/des erreur(s). Encore faut-il s'en donner les moyens en allant chercher l'information là où elle est, chez l'enfant lui-même.

Si Sonja a, comme elle l'écrit, découvert au cours de cette intervention l'importance du changement de place dans un entretien, je pense que Rosana a découvert, elle, la puissance de la mise à distance comme aide à l'apprentissage. Les élèves en difficulté sont souvent dans ce qu'ils font, ont du mal à imaginer d'autres points de vue et donc à en changer. Tout ce qui se joue dans l'utilisation de l'espace entre Sonja et Rosana montre bien que l'enfant découvre d'abord, puis utilise les vertus du changement de place qui l'aide à considérer les différentes productions d'une manière distanciée et à investir la place et le point de vue qui va avec, celui de l'adulte (pour « voir comme », dit-elle).

Rosana prend conscience de ce qui fait obstacle à sa réussite en dictée. « *Ah ! Mais... j'ai fait vilain le O !* », s'exclame-t-elle avec une intonation appuyée (confirmée par Sonja) qui montre qu'elle a, grâce à cet échange, découvert quelque chose auquel elle n'accédait pas spontanément.

Dans le droit fil de cette découverte, c'est Rosana elle-même qui remédie à sa difficulté (« *Je fais la queue [du O] trop bas* »), qui trouve même la solution pour ne plus faire l'erreur (« *s'entraîner à écrire plus joli* »).

Cet échange exemplifie à merveille le second but de l'entretien d'explicitation : aider l'interviewé, ici l'élève, à s'auto-informer. Sonja l'a aidée non seulement à se connaître, mais d'abord à « se reconnaître », comme elle le dit dans la conclusion de son article.

J'ajouterais bien qu'elle l'a aidée aussi à mobiliser ses ressources propres pour dépasser ses difficultés, ce qui est une des premières formes de la remédiation et une des plus subtiles et des moins valorisantes pour l'adulte, parce que s'opposant à un allant-de-soi répandu qui sous-entend qu'aider, c'est forcément du ressort exclusif de l'adulte qui se doit de mobiliser quantité d'outils.

Quand aider un élève, c'est presque ne rien faire, juste l'aider à contacter son expérience pour qu'il fasse le travail de reconstruction seul, en mobilisant le « déjà là ». Quand aider un élève, c'est lui permettre de vivre un contre-exemple qui peut déstabiliser une croyance sur soi limitante. Quand aider un élève, c'est lui donner la possibilité de construire un concept de soi positif....

Sonja a autorisé Rosana à s'inscrire dans une posture d'apprenante à part entière.

A travers la relation de cette intervention « toute simple », Sonja a montré qu'une fois encore, l'expertise se donnait comme une évidence à celle qui en est porteuse, donnant une impression de limpidité qui la rendrait à la portée de tout un chacun.

A y regarder de plus près, le « tout simple » est éminemment complexe et compliqué, imbriquant de nombreux savoirs, savoir-faire et savoir-être, au service de valeurs dont le mot confiance (dans l'élève, aussi en difficulté soit-il ; dans l'enseignant en supervision/en formation) me semble être au cœur.

Si essayer de tirer les fils de cette expertise m'a intéressée et amusée, la dimension émotion a pris aussi sa place, tant il y a de résonance entre cette intervention et ma propre pratique de formatrice d'enseignants spécialisés.

Merci Sonja.