

but de stage, elles se font plus techniques et plus pointues. Ils savent maintenant ce que sont les critères de réussite d'un entretien, ils différencient clairement le questionnement du contenu de la situation et le questionnement des procédures de la personne qui agit dans la situation et ils perçoivent qu'ils peuvent aider A à déplacer son regard sur la situation.

Nous complétons par des apports supplémentaires sur :

-l'anté début de l'entretien : lieu, temps, disposition spatiale.

Chacun des points suivants fait l'objet en même temps de présentation d'exemples de questions :

-Mémoire concrète, mémoire rationnelle : « qu'est ce qui te reviens... ? »

-Emotion : « mais quand tu dis être, qu'est ce que tu fais ? »

-Le questionnement, les relances, les reformulations : « et quand tucomment tu fais ? »

Fin de stage :

Les formateurs font état des progrès qu'ils ont réalisés et disent leur envie de se remettre en situation d'utiliser la démarche de l'analyse de pratique avec leurs stagiaires.

La plupart compte poursuivre la formation l'an prochain pour apprendre la technique de l'EDE. Nous pouvons aussi raisonnablement penser qu'ils se feront les porte-parole auprès de leurs collègues pour les inciter à se former...

Un entretien avec Antoine

Catherine Hatier

Mon travail en tant qu'enseignante spécialisée consiste à accompagner des enfants et adolescents à un moment donné de leur vie sur leur chemin de leur apprentissage. Dans ce cadre, le recours aux techniques d'aide à l'entretien d'explicitation constitue pour un moi un des précieux outils à utiliser et à proposer, qui me permet également de percevoir les limites de mon champ d'action. L'utilisation de cette technique suppose de ma part, une meilleure connaissance de ma pratique qui constitue ici l'objet de cet écrit.

Il s'agit au départ d'un entretien que je propose à un adolescent (Antoine). La séquence non enregistrée est restituée dans un premier écrit qui vise à en présenter les conditions, le déroulement et à en ordonner les différents moments. Je cherche au travers de cette expérience, perçue au départ comme expérience de « réussite » dans la mesure où elle permet à Antoine d'accéder à du sens pour lui, à recueillir des informations sur les conditions qui ont permis que cela soit possible, et m'en saisir dans un deuxième temps dans le cadre d'un entretien d'explicitation en tant que A, pour tenter d'y faire émerger du sens pour moi.

Antoine a 13 ans, il est en sixième. Les résultats aux évaluations de début d'année sont faibles, comme le sont ses premières notes.

Antoine rencontre de grosses difficultés pour tout ce qui concerne le traitement de l'information. La compréhension d'une simple consigne peut lui poser problème, de plus Antoine travaille très lentement. L'adaptation au collège a été très difficile pour Antoine qui parle de ses difficultés. Il les associe au changement de cadre, d'organisation au niveau des salles, aux exigences des professeurs, au temps qui lui manque pour parvenir à faire ce qui lui est demandé. Contrairement à ce qu'annoncent sa mère et le compagnon de celle-ci, malgré toutes ses difficultés Antoine ne baisse pas les bras. Il voudrait se mobiliser et dans ce cadre une demande d'aide est exprimée. C'est ici que vient s'inscrire mon intervention d'enseignante spécialisée. Le moment choisi se situe à la 4^{ème} séance de travail. Antoine a apporté son bulletin scolaire et me le présente. Je porte mon attention sur les remarques de certains professeurs faisant part de sa passivité, de son manque de participation et de l'absence d'effort dans la rubrique comportement et progression de son bulletin scolaire. Ses annotations viennent faire écho au discours récurrent de la famille concernant l'attitude de Antoine face à son apprentissage. J'évacue rapidement les hypothèses qui me viennent spontanément et qui cherchent à expliquer les raisons qui amèneraient Antoine à ce type d'attitude,

en m'insérant dans une attitude de « mise entre parenthèse ». Il s'agit déjà d'amener Antoine à se situer par rapport à ce discours. Antoine ne conteste pas le constat de ses professeurs, il partage leur avis et ajoute qu'effectivement il ne participe jamais en cours, sauf une fois. Cette unique fois m'interpelle aussitôt, et je lui en fais part alors, en lui proposant s'il en est d'accord de revenir sur ce moment. Je lui présente l'intérêt qu'il pourrait y avoir et pour lui et pour moi de chercher à en savoir un peu plus sur ce qu'il a fait pour que cela se passe ainsi. Et lui précise que mon rôle va consister à l'aider à mettre en mots quelque chose qui n'est pas encore disponible chez lui, mais qui peut le devenir. Mes premières questions amènent Antoine à situer le moment en le décrivant : « *C'était le cours d'histoire/géo, j'étais assis à gauche du professeur, côté du mur deuxième ligne. Le prof a demandé le nom de l'acteur qui a joué le rôle de Rabbi Jacob. Moi je connaissais et j'ai levé le doigt. Le prof m'a interrogé et j'ai répondu* ».

Lorsque Antoine s'exprime, son débit de parole n'est pas lent, les verbes utilisés sont au passé, ses yeux n'ont pas décroché. Il n'y a là, aucun signe visible qui me fasse dire qu'Antoine, sur un moment spécifié, soit en réelle évocation. La question « *et quand tu lèves le doigt, qu'est-ce que tu fais ?* » me paraît prématurée et pourtant je perçois que c'est dans cette direction qu'il faudra peut-être aller, mais de manière indirecte. J'invite Antoine à reprendre ses propos et lui propose de réfléchir sur ce qui aurait pu à cet instant l'interpeller, en veillant à n'induire aucune direction d'attention. Le débit de parole se ralentit alors, Antoine s'exprime maintenant au présent, « *le prof interroge* », et ajoute :

A : *Quand le prof pose la question, moi je sais que j'ai la réponse, alors je lève le doigt.*

B : *Toi, tu sais que tu as la réponse...*

A : *Je sais que j'ai la réponse parce que c'est Louis Defunès et que j'ai vu le film.*

B : *Tu sais que tu as la réponse parce c'est Louis Defunès et que tu as vu le film. Et quand tu sais que tu as la réponse parce que tu as vu le film, que se passe-t-il à ce moment-là ?*

A : *Oui je sais que c'est Louis Defunès, parce que je l'ai vu en film, alors (A se retourne très rapidement) je lève le doigt.*

B : (Avec reprise du geste de A). *Et là, au moment où tu sais que tu sais, que fais-tu à ce*

moment là ?

A : *Je regarde les autres.*

B : *Tu regardes les autres oui, et qu'est-ce que tu vois à ce moment là ?*

A : *Ils ne lèvent pas le doigt, alors je lève le doigt.*

Par la suite, Antoine dira que si quelqu'un l'avait levé, il ne l'aurait pas fait.

De ce recueil d'informations, je choisis de reprendre, dans le cadre d'un entretien d'explicitation en tant qu'interviewée cette fois, le moment où Antoine se retourne très rapidement sans mettre de mots sur ce geste, et la reprise de ce geste par B qui amène la question « *Et là, au moment où tu sais que tu sais, que fais-tu à ce moment-là ?* ». A partir de ce moment spécifié, je cherche à faire émerger du sens pour moi. Ce deuxième entretien n'est pas non plus enregistré, mais fait l'objet d'un nouvel écrit composé d'éléments structurants qui visent ce décryptage de sens :

Je reviens à la situation en la décrivant, et B me demande alors si Antoine, au moment du geste non verbalisé, est bien en évocation. Le doute qui s'installe alors en moi, me place immédiatement dans ce temps d'incertitude qui m'avait traversée à cet instant précis, et qui m'avait complètement échappé jusqu'à présent. L'impression qui me gagne me fait percevoir de ce court instant, que quelque chose d'important pour moi s'est jouée dans cet autre temps. Ce court moment qui conduit à cette prise de décision de refaire à l'identique ce geste d'Antoine, est précédé d'un grand doute. Le risque de singer Antoine m'envahit, je crains que ce geste ne vienne briser ce qui est en train de se jouer. J'ai peur que ce mouvement soit mal perçu et mal compris d'Antoine. Mon discours en tant que A, s'accompagne d'un geste oblique extérieur à moi déséquilibrant ma chaise, puis d'un deuxième geste qui part de moi en direction d'Antoine (désigné dans la situation évoquée), dans un élan vers l'avant. De ces deux gestes, B m'aidera à y mettre ces mots : « *ça m'a traversé et j'ai osé* ».

Ce moment de bascule m'aura permis de comprendre, que pour accueillir cette parole en première personne, et être l'écho de ce qu'apporte celui qui parle, il me faut apprendre à tisser « cette toile de confiance multidirectionnelle ».