

L'attention du dialogueur au service de la prise de conscience du dialogué : l'exemple de Michèle Naples

Par Anne Moinet - Lorrain

Publié dans la Feuille d'IF n° 27 de décembre 2013.

L'importance de l'attention dans la conduite d'un dialogue pédagogique

Mener un dialogue pédagogique avec l'objectif d'amener un apprenant à prendre conscience de son fonctionnement mental et à prendre la décision de perfectionner sa méthode de travail, c'est un exercice passionnant, mais difficile, qui requiert une attention à l'autre exceptionnelle.

Celui qui se lance dans l'aventure - même s'il a été guidé dans ses premiers pas en observant des dialogues, en analysant et en comprenant à la fois les postulats et les conseils pratiques que lui a prodigués son formateur- est inmanquablement dérouté quand il se lance seul dans l'arène. Il a l'impression que tout va trop vite, il cherche désespérément à retrouver chez le dialogué les belles théories qu'il a assimilées ; il doit repérer des indices multiples, faire des liens avec ses connaissances pour pouvoir émettre des hypothèses, trouver la question suivante, sans compter qu'il doit aussi être conscient des particularités des tâches données et, en final, imaginer des propositions à faire à l'apprenant. Et comme il s'agit surtout de guider celui-ci vers une prise de conscience de ce qu'il fait, ne fait pas et pourrait faire, il lui faut être au clair soi-même avant de lui faire découvrir la lumière ! Ouf ! Les débuts sont rudes pour tout le monde. Personnellement, je ne l'ai pas oublié. J'enregistrais tout, je me forçais à réécouter et je souffrais de constater que je n'étais pas parvenue à tout entendre, trop contente de tirer un fil cohérent que je m'acharnais à suivre. Trop souvent, je négligeais les autres fils venant s'y tisser pour dessiner une pensée humaine forcément complexe.

Bien sûr, la pratique du dialogue pédagogique tend à comprendre l'autre grâce à un retour à la théorie et aux exemples vécus qui tient de la réflexion, bien sûr elle exige que l'on mémorise les indices glanés pour les utiliser en différé, bien sûr aussi elle exige de l'imagination afin de rester ouvert à l'inédit que représente chaque personne interrogée, mais en amont de tous ces actes mentaux, elle exige une attention multiple au non-verbal, à la forme et au contenu des mots utilisés, aux productions extériorisées. Et au début, bondir sur toutes ces balles à la fois, cela tient de l'exploit. Par la suite, cela reste un exercice exigeant habileté et ouverture, mais l'attention étant entraînée, l'esprit

« s'empare » automatiquement de certains indices et il se sent nettement plus disponible pour l'opération de « remplissage » dont parle Pierre-Paul dans son article et pour tout le travail d'analyse qui s'ensuit.

La progression de Michèle Naples dans ce domaine : un « feuilleté » d'attention répondant à des projets successifs

Michèle Naples s'y entraîne depuis une quinzaine d'années et son terrain n'est pas des plus confortables : elle fait des entretiens privés avec des élèves du secondaire en difficulté, mais elle travaille aussi dans une section fermée de psychiatrie avec des adolescents en grande difficulté psycho-sociale. Elle est également formatrice ; le mémoire présenté pour l'obtention de son label traitait de son travail avec ces ados psychotiques et Antoine de La Garanderie l'avait félicitée pour l'humanité et la compétence pédagogique avec lesquelles elle les abordait.

Michèle a pris son temps pour se lancer dans le dialogue pédagogique individuel et pour assumer des formations. Elle est maintenant convaincue d'être efficace dans ce domaine et, connaissant à la fois sa prudence et sa lucidité, j'ai pensé qu'il serait intéressant qu'elle témoigne de la manière dont elle avait affiné son attention au service du dialogue pédagogique. Elle s'est prêtée au jeu, avec sincérité et modestie et je l'en remercie.

Ce qui m'a paru significatif dans l'attention dont témoigne Michèle dans les entretiens qu'elle mène est qu'elle travaille par **couches nettement successives** (comme Fred). En fonction des **divers projets** qu'elle se donne, elle dirige la flèche de son attention vers des indices différents, qu'elle ne mélange pas dans un premier temps, qu'elle se contente d'enregistrer et qu'elle interprète plus tard au moment d'en faire la synthèse.

Par ailleurs, Michèle décrit bien comment son projet global, en dialogue pédagogique, rejoint son projet d'être : *Je crois que mon attention, elle est plus humaine, émotionnelle, que théorique. J'essaie vraiment d'entrer en empathie avec la personne qui est devant moi et je suis attentive à ce qu'il dit, mais aussi à ce que j'en vois : les paroles, mais aussi l'attitude physique, le regard, les gestes. Je dois d'abord capter l'humain, l'être, j'enregistre des indices pour les relier après à ce qu'il me dira. J'ai besoin de décanter. Se rapprocher de l'être, le « sentir », avant de prendre sa distance pour l'analyser. Partir de la pratique multiple d'abord pour rejoindre ensuite la théorie qui donnera la cohérence. Projets distincts qui seront traités dans la succession formant les différentes couches du feuilleté.*

Première couche : l'attention portée à la parole des parents

Elle m'explique que son attention est en éveil bien avant le début du dialogue : *Parfois même dès que le parent me téléphone en me disant : « Il y a tel ou tel problème, mon enfant fait ceci ou cela », j'ai déjà des petites pistes, une façon d'ouvrir mon oreille. Je me dis déjà : là je devrais creuser ce point-là, on est peut-être dans ce type de profil ? Donc je fais déjà des hypothèses, dès l'annonce. Et souvent les parents parlent beaucoup. Et puis la première fois, je ne veux pas voir les parents, je ne veux voir que l'élève de façon tout à fait neutre et j'oublie pratiquement ce que m'ont dit les parents pour rester tout à fait neutre et ne tenir compte que de ce que me dit l'enfant, et qui est très différent. Par contre, après, le retour à ce qu'ont dit les parents est intéressant ; l'enfant n'a pas jamais une vision totale, il n'a que sa vision à lui, sa version d'élève sur son banc ou d'élève à son bureau qui est écrasé ou pas enthousiaste ou qui ne se sent pas soutenu.*

Deuxième couche : le contact non verbal avec l'élève pour cerner sa relation aux autres et à lui-même

L'attention au non verbal est en action dès l'arrivée de l'élève : *Cela commence dès que s'ouvre la porte de l'appartement. Je vois si l'élève se tient à côté de la mère ou s'il se cache derrière, s'il dit bonjour franchement ou s'il donne une main toute molle. Pour Michèle, les signes non verbaux son très importants et elle a développé cette attention au cours du temps : J'ai toujours eu cette attention aux signes non verbaux, mais je l'ai développée davantage pour la mettre au service de la compréhension de l'autre et c'est la base de mes interventions. Michèle travaille depuis toujours avec des jeunes qui peinent à s'exprimer verbalement. Elle a donc développé utilement une capacité à relever les indices donnés par le corps qui était déjà bien présent au départ : J'ai besoin d'abord d'entrer humainement en contact avec la personne. Quand le contact corporel ne s'établit pas, c'est plus difficile pour elle, même si, avec le temps, elle a appris à relever d'autres indices : Certains restent très distants, peu souriants. Cela ne m'empêche pas de leur accorder de l'attention, mais alors c'est plus technique, c'est moins humain, je suis moins heureuse. Mais cela donne quand même des résultats.*

Troisième couche : l'écoute de l'élève parlant de ses pratiques d'apprentissage pour cerner sa posture vis-à-vis de l'apprentissage

Pour l'entretien à proprement parlé, Michèle établit volontairement une distance entre l'écoute et l'analyse, entre l'attention et la réflexion. Elle pose des questions suivant un plan bien établi et elle prend des notes : *Dans un premier temps, je lui demande de me parler de ses habitudes scolaires et j'ai quelques questions qui reviennent chaque fois, des questions-types, mais qui me permettent d'aller plus loin si une des réponses s'y prête. Je lui demande ce qu'il aime à l'école, ce qu'il n'aime pas, quels sont ses cours préférés aussi, si l'ambiance de la classe est bonne. Je pose un peu tout le cadre scolaire dans un premier temps et là je capte déjà des choses : est-ce qu'on est au niveau du projet ou est-ce qu'on est dans un défaut de fonctionnement auquel on pourra remédier techniquement ou est-ce qu'on est plutôt dans une espèce de sentiment, d'idéologie : « L'école, j'aime pas ou ça ne sert à rien ou je déteste les profs. » Et là je situe le problème de l'élève de cette façon-là. Ce qui intéresse Michèle, dans un premier temps, c'est la position de l'élève face à son travail scolaire et son premier travail est de faire un tri des indices qu'elle engrange à ce sujet en prenant des notes. On est bien dans l'attention dirigée vers cette attitude. Elle n'est pas encore dans l'analyse de son fonctionnement mental. Et elle postpose à la fois son analyse et le guidage d'une prise de conscience de l'élève : Donc, dans un premier temps, je laisse l'élève parler tout seul et, là, je capte des choses, mais que je ne reprends qu'à la 2^{ème} séance. Ce ne sont pas des expressions qui me permettraient de penser qu'il est plutôt dans le temps ou dans l'espace, par exemple. Ce sont des éléments sur sa pratique à lui. Par exemple, si l'élève me dit : « Moi, j'ai besoin de le dire à haute voix », je note ça. Et je cherche le « pour quoi ? », je lui demande : « A quoi ça te sert ? ».*

La prise de notes reste indispensable pour elle : elle lui permet ce travail en deux temps qui, sans doute lui permet de prendre ses distances par rapport au contact d'être à être et de libérer ainsi le raisonnement : *Je continue à prendre des notes pendant le DP. Je ne me verrais pas fonctionner sans cela. Et dans les formations par exemple, où on mène des DP devant tout le groupe, c'est une difficulté pour moi, parce que je n'ai pas de notes. Et quand je sens qu'il y a beaucoup de choses qui viennent, que je dois capter et retenir pour en parler avec tout le groupe après, eh ! bien, je note en cursif et très rapidement au tableau et je trouve que pour le groupe, ce n'est pas mal non plus : ils voient quels mots je capte, à quels moments et, finalement, mes mots structurent aussi l'itinéraire. Donc je me laisse aller à ça. J'en ai besoin, moi, mais je pense que ce n'est pas inutile pour les autres membres du groupe, qui ont besoin de voir.*

4^{ème} couche : l'écoute de l'élève face à l'exécution de tâches pour cerner son profil d'apprentissage

Michèle est tellement « auprès des êtres » qu'elle craint de s'écarter du terrain cognitif qui est le nôtre. Elle redoute de laisser s'égarer son attention sur le plan émotionnel. Dans le dialogue pédagogique, elle a vraiment construit sa congruence par rapport à une empathie naturelle chez elle : *Comme je suis fort dans l'humain, dans l'être, parfois cela prend trop de place, donc je dois me forcer de revenir aussi au théorique et au cognitif.* Elle s'est mis des garde-fous : *Au début, ce qui me paraissait difficile, c'est d'avoir toutes les notions de GM dans la tête en même temps, Alors je me suis fait un tableau de synthèse, tableau qu'on utilisait en formation, mais qui m'a servi aussi en DP. Je le gardais sous les yeux et je le montrais aussi à l'élève. Je lui montrais où on était sur le tableau et à quoi on réfléchissait à ce moment-là. C'était mon pense-bête, ma bouée de sauvetage, qui me permettait de vérifier que je n'avais rien oublié, que j'avais tout balayé, les formes, les contenus, etc., d'être complète. Pour moi, il faut être complet, et je suis du genre à m'égarer à partir de ce que dit l'élève et je risque d'oublier les autres aspects. Donc j'ai besoin de balises pour me dire : « ça, c'est fait, je travaille cette autre question. »* Aujourd'hui, le plan est toujours là, mais il est mentalement intégré et Michèle ne le consulte plus guère.

Autres garde-fous : quand elle accepte d'accompagner un élève, Michèle fait un contrat avec lui et avec les parents pour que l'apprenant s'engage pour six entretiens. Ces six séances sont rythmées par une série de mises en situation bien programmées qui permettent d'établir un profil pédagogique de base. C'est à l'issue de ces séances que commencera l'accompagnement scolaire plus spécifique. Michèle programme son attention en la dirigeant systématiquement et successivement vers les différentes composantes du fonctionnement mental de l'élève. Et elle continue à prendre des notes.

Entre deux séances, elle se donne le temps d'analyser les indices prélevés : *Je relis mes notes avant de voir l'élève, je repasse au fluo ou je retranscris tout ce que j'ai capté d'important à propos du jeune.* C'est à ce moment-là aussi qu'elle établit des liens avec d'autres cas. Alors elle prend ses distances avec son travail d'écoute et en fait l'auto-évaluation : *Parfois a posteriori, je me dis : « Ah ! Celui-là, j'aurais dû l'écouter plus attentivement, parce que j'ai l'impression qu'il fonctionne de telle ou telle façon.* Cette réflexivité indispensable contribue à affiner l'attention dans la suite des entretiens.

Michèle dit qu'avec le temps, elle a développé son acuité attentionnelle dans le dialogue pédagogique : *J'ai évolué, je capte les choses plus vite. Dans le DP, ce*

qui a changé, c'est le confort et le regard. Je me sens plus à l'aise, je maîtrise mieux et, après chaque formation, je me sens encore plus à l'aise, parce que tout ça a été rafraîchi, questionné, théorisé. Et donc, c'est vraiment intéressant de donner les formations aussi, parce que c'est un retour à la théorie. Puis ici, je suis dans la pratique. On peut donc entraîner l'attention et l'on constate que celle-ci se nourrit aussi bien des acquis théoriques que pratiques.

5^{ème} couche : attirer l'attention de l'élève sur les caractéristiques de son fonctionnement afin que cette prise de conscience lui permette d'orchestrer un changement positif

Quand Michèle est au clair, qu'elle a pu faire la synthèse de ses observations, elle partage celles-ci avec l'élève : *Au bout d'un entretien, je récapitule avec l'élève et il choisit quelques mots, quelques idées à rapporter chez lui.* Elle me dit qu'elle les aide à se construire des « grilles de tri » permettant de diriger eux aussi leur attention de manière pertinente.

Conclusion

L'interview de Michèle permet d'illustrer le fait que l'attention se construit bien dans la durée, dans la mesure où l'esprit ne peut se focaliser sur toutes les particularités de l'élève en même temps. Bien sûr, chaque dialogueur obéit à son profil, à ses projets de sens. Michèle a besoin de décomposer les projets, de s'organiser dans la succession en ménageant des pauses structurantes. Elle me semble partir du « sentant » pour aller vers le « senti ». Elle est résolument à la recherche de l'être et se laisse imprégner par ce qu'exprime le corps avant d'interroger verbalement. Cela lui appartient, mais ce qui me semble significatif pour tous, c'est l'acuité d'attention dont elle parle, acquise manifestement à force d'entraînement. Celle-ci permet à tout dialogueur expérimenté de gagner en rapidité et en efficacité, à condition bien entendu qu'elle ouvre le champ à la compréhension, à la réflexion ... et à l'imagination créatrice indispensable pour rejoindre un Je qui n'est pas soi.