De l'explicitation des pratiques professionnelles au décryptage du sens

Nadine Faingold

Présentation du dossier

De l'explicitation des pratiques professionnelles au décryptage du sens

Ce dossier regroupe des textes écrits entre 1998 et 2014, et représente la lente maturation d'une intuition présente dès mes premiers pas en explicitation, en lien avec une question méthodologique qui m'a accompagnée depuis.

Cette intuition, c'est la certitude que la réappropriation de notre vécu subjectif dans l'acte d'évocation est une porte vers la compréhension de nous-mêmes, bien au-delà du cognitif, et très spécifiquement par une interrogation sur le sens de l'émotion qui advient en cours d'entretien d'explicitation. Ma réponse à la question méthodologique de l'accompagnement de l'émotion à partir d'une position de parole incarnée, a été la mise au point, au fil des années, des entretiens de décryptage du sens.

En menant des entretiens d'explicitation sur des moments de pratique professionnelle, j'ai en effet été d'emblée confrontée à la question de l'accompagnement de l'émotion qui pouvait survenir à tout moment chez un sujet reprenant contact avec la teneur expérientielle d'un moment de vécu dans toute sa complexité. Le retour systématique au fil chronologique de l'action permettait de maintenir le cap sur la description du procédural, mais laissait inexploré un aspect essentiel de la teneur subjective de la situation évoquée. J'ai ainsi été amenée à distinguer deux strates de vécu : le niveau expérientiel des stratégies[1] qui relève de l'entretien d'explicitation avec pour visée la description de l'action, et le niveau expérientiel de l'identité[2], qui relève de l'entretien de décryptage du sens à partir d'une manifestation émotionnelle.

J'ai d'abord formalisé l'entretien de décryptage à partir de moments positifs, tout particulièrement à partir de situations professionnelles réussies. Dans un premier temps il s'agissait de mener un entretien d'explicitation dans le but de faire prendre conscience aux professionnels des compétences mises en œuvre de manière préréfléchie dans leur pratique du métier. Puis, en posant la question : « Dans tout ce que tu viens d'explorer, quel est l'instant le plus important ? », et en opérant un arrêt sur image et un patient maintien en prise, avec le plus souvent reprise et accentuation des gestes, il devenait possible de faire émerger l'expression des valeurs incarnées dans cet instant, et de l'émotion associée. Je pouvais constater que dans ces instants, l'émotion était d'abord comme « retenue » dans l'épaisseur du vécu, et qu'elle pouvait se déployer pleinement, avec souvent des larmes, quand les mots venaient s'ajuster au ressenti, révélant la signification profonde de ce qui s'était fugitivement donné, à l'insu même du sujet concerné. Par la suite, j'ai pu constater qu'en faisant décrire en explicitation n'importe quelle tranche d'un vécu passé, et en réitérant les questions : « Dans ce moment, quels sont les moments qui se détachent ? » Puis : « Parmi ces moments, quel est l'instant le plus important ? », je pouvais accompagner quelqu'un vers la découverte émerveillée d'une graine de sens, l'aider à s'y arrêter à s'y poser, et à ouvrir une porte vers la connaissance de soi.

En revanche, souvent, en explicitation des pratiques, je me trouvais confrontée à la description de moments difficiles et porteurs de fortes émotions négatives, dont je savais qu'ils étaient porteurs d'un sens qu'il importait de décrypter. Je refusais catégoriquement toute approche interprétative, pour en avoir subi moi-même dans différents contextes les effets intrusifs et même dévastateurs. Il s'agissait d'aider la personne à prendre conscience de ce qui se jouait pour elle dans la situation, en sécurité, et

---

[1] Le niveau expérientiel des stratégies correspond aux trois niveaux logiques de l'environnement (où et quand ?), du comportement (qu'est-ce que tu fais ?) et des capacités (comment ?) chez Robert Dilts.

[2] Le niveau expérientiel de l'identité correspond au pôle égoïque chez P. Vermersch, et aux niveaux logiques des enjeux et des valeurs (qu'est-ce qui est important ?), de l'identité (qui es-tu ?) de l'appartenance (à qui es-tu relié) et de la mission (au nom de quoi ?) chez Robert Dilts.

sans rien induire de l'extérieur. Pendant longtemps, je n'ai pas trouvé le cadre théorique et méthodologique qui m'aurait permis d'accompagner quelqu'un sur ce chemin. Je renvoyais donc systématiquement l'exploration des situations difficiles à un travail d'analyse de pratiques en groupe, où le dispositif[3] est spécifiquement conçu pour créer, dans un cadre de confidentialité et de non-jugement, des conditions de distanciation et de recadrage du fait des regards pluriels portés sur un vécu problématique. En revanche, en situation d'entretien duel, j'étais éminemment consciente des risques d'ancrage négatif liés à la puissance du revécu en évocation quand l'attention du sujet est orientée vers un moment douloureux. Et, pendant longtemps, je n'ai eu à ma disposition que deux modes d'accompagnement possibles : soit guider vers un retour à l'action, donc garder le fil de l'entretien d'explicitation, au risque de laisser insatisfaite la demande de comprendre ce qui se jouait là au plan émotionnel, soit « lâcher » l'explicitation pour mener un entretien d'aide psychologique d'inspiration plus rogerienne, avec toutefois l'impression insatisfaisante de laisser l'autre plus ou moins sur le bord de la route…

Dès mes premiers pas en explicitation, je m'étais d'ailleurs moi-même retrouvée face à l'émergence de contenus fortement émotionnels, venus du plus loin de mon inconscient, qui me sont rapidement apparus comme une source à la fois bouleversante et passionnante de recherche sur moi-même, mais il était clair que la description de l'action ne pouvait m'apporter aucune aide sur ce plan-là. A partir de ce moment, je me suis mise en quête d'une approche de travail sur soi qui me convienne, et qui me permette parallèlement de mieux accompagner les personnes que j'avais en formation. J'ai donc à la fois effectué un travail personnel en psychothérapie, et je me suis formée à différentes approches : Programmation Neuro-Linguistique d'abord avec Jane Turner, Clarification avec Jacques de Panafieu ensuite, et enfin I.F.S. (Internal Family Systems) avec Nanna Michael, puis avec Richard C. Schwartz[4] lui-même, fondateur de cette approche.

Le modèle IFS conçu par Schwartz, que je présente dans le dernier texte de ce dossier, met en évidence à la fois la multiplicité du moi (parties de soi) et l'unicité du Self (instance de conscience). Cette approche m'a enfin apporté une réponse à la question d'une claire compréhension de notre fonctionnement émotionnel, et m'a paru aisément transposable en analyse de pratiques et en accompagnement professionnel. Elle me permet surtout de formaliser les deux versants du décryptage : aide à la prise de conscience des croyances limitantes qui structurent notre problématique, mais aussi réappropriation de nos ressources intrinsèques et méconnues de nous-mêmes. Dans les deux cas, l'accès au sens est rendu possible par le maintien en prise sur des moments spécifiés porteurs d'émotion et par une reprise de gestes signifiants.

Ceci me permet aujourd'hui de mieux définir les notions qui sont à la base de l'approche du décryptage du sens. Dans cette perspective, le sens pour un sujet singulier, c'est le sens existentiel, ce qu'il peut comprendre de son passé et ce qui l'oriente vers un avenir. C'est à la fois ce qui se joue de son histoire, ce qui l'active et le prend émotionnellement dans les occurrences du présent, et ce qui est essentiel pour lui en termes de valeurs, ce qui l'anime et donne une direction à sa vie. Or le sens est exilé à double titre : nos blessures les plus douloureuses sont enfouies dans l'inconscient, et nos ressources les plus lumineuses sont encryptées dans un vécu qui demande à être revisité pour que notre conscience puisse les reconnaître.

L'entretien de décryptage vise donc la réémergence du sens crypté dont l'émotion est le signe. Au plan méthodologique, il reprend de l'explicitation l'accompagnement vers une position de parole incarnée, à partir d'une situation spécifiée. Mais, alors que l'entretien d'explicitation vise la description de l'activité dans son déroulé temporel, l'aide au décryptage consiste à effectuer un arrêt sur image sur des instants-graines de sens qui se détachent par une coloration émotionnelle spécifique sur le fond du vécu évoqué. Le décryptage du sens travaille sur l'épaisseur du vécu et vise l'accès aux profondeurs identitaires de l'expérience. Accompagner le maintien en évocation d'un instant singulier et de sa teneur émotionnelle demande beaucoup de précautions, de patience et de fermeté afin de permettre à

---

[3] Voir mon article « Un dispositif d'analyse de pratiques centré sur la question que se pose le narrateur », *Expliciter n° 103*, p. 23-28.

[4] Richard C. Schwartz (2009). *Système Familial Intérieur : Blessures et guérison. Un nouveau modèle de psychothérapie*. Elsevier-Masson.

terme la prise de conscience et la formulation par le sujet lui-même des messages sous-jacents qui ont structuré son expérience. Ce maintien en prise se caractérise par une immobilisation du flux du vécu, par la reprise et la densification des postures et des gestes, et par des relances visant non plus le niveau expérientiel de l'action mais celui de l'identité. Il importe de souligner que la distinction entre le mode d'accompagnement des situations-ressource et celui des situations à teneur émotionnelle négative est un élément déterminant dans la méthodologie des entretiens de décryptage, même si dans un cas comme dans l'autre, il s'agit d'accéder à une mise en mots de ce que j'appelle des messages structurants. C'est ce que je m'attache aujourd'hui à développer, en étroite articulation avec l'approche de l'entretien d'explicitation, dans une perspective phénoménologique de description du vécu subjectif et dans une visée d'aide à la prise de conscience.

Dans les différents articles du dossier, un certain nombre d'exemples illustrent ce mode d'accès au sens, qui permet de compléter la description de l'action par la mise au jour des enjeux identitaires impliqués dans un moment de vécu. Enfin, comme le montrent les textes les plus récents, l'entretien de décryptage introduit de nouvelles perspectives dans la manière d'aborder l'analyse des pratiques professionnelles, l'approche biographique et l'aide au changement.

Nadine Faingold

Table des matières

Présentation du dossier ..... **ii**
Table des matières ..... **v**
De l'explicitation des pratiques à la problématique de l'identité professionnelle **1**
Une méthodologie de recueil d'information et de traitement des verbalisations 1
Utilisation en analyse de pratiques : introduire des questions visant au décryptage des messages structurants 4
Indications bibliographiques 6
Situations-problème, situations-ressource en analyse de pratiques. **7**
Association et dissociation en PNL 7
Qu'en est-il de l'apport de l'entretien d'explicitation quant à la question de l'accompagnement des processus d'association et de dissociation ? 7
Comment la prise en compte des processus d'association et de dissociation s'articule-t-elle avec le schéma du double niveau stratégie / constellation identitaire ? 8
Travail sur les situations-problème : Quitter le niveau de l'émotion et relancer sur l'action 9
Travail sur les situations-ressource : Action et émotion sont associées, l'intervieweur relance du niveau de l'explicitation des stratégies au niveau du décryptage du sens 9
En conclusion provisoire 9
Indications bibliographiques 9
De moment en moment, le décryptage du sens **10**
Explorer des moments 10
Accompagner une approche en première personne : 11
à la recherche du "je" incarné 11
Vers une anamnèse des vécus de référence 12
Nicole ou la métaphore vive 12
En guise de conclusion 18
Références bibliographiques 18
Accompagner l'entrée dans le métier par l'explicitation de moments d'appropriation de nouvelles postures professionnelles **19**
Patrick et le moment de silence… ou Apprendre à prendre du temps 20
Explicitation, décryptage du sens, enjeux identitaires **23**
Quelles méthodologies d'analyse de pratiques pour quelles prises de conscience ? 23
L'entretien d'explicitation comme aide à la prise de conscience des éléments implicites de l'action 23
Conditions méthodologiques de la conduite d'un entretien d'explicitation et de décryptage : 24
Accompagnement d'une situation-problème 27
Accompagnement d'une situation-ressource 28
Deux exemples d'explicitation et de décryptage 29
En conclusion 38
Indications bibliographiques 38
Explicitation des pratiques, réflexivité, construction identitaire **40**
1. L'entretien d'explicitation, une aide au réfléchissement provoqué 41
2. Une réflexion en différé permettant de revenir sur les premières prises de conscience 41
Conclusion 45
Indications bibliographiques 45
Explicitation et décryptage des pratiques professionnelles : méthodologie, exemples **47**
1. – Du récit à l'explicitation : écouter l'implicite par une réduction du contenu 48
2. – Guide méthodologique de l'explicitation des pratiques et du décryptage du sens 50
3. – Premier et second exemples : analyse de l'activité des éducateurs de la Protection Judiciaire de la Jeunesse en milieu ouvert 53

4. – Troisième exemple : analyse de l'activité d'une enseignante spécialisée dans l'aide pédagogique auprès des élèves en difficulté 62
Conclusion 67
Bibliographie 67
L'entretien de décryptage : le moment et le geste 69
comme voies d'accès au sens 69
Introduction 69
Méthodologie : des entretiens d'explicitation aux entretiens de décryptage 70
Trois exemples pour illustrer la méthodologie des entretiens de décryptage, en lien avec une approche biographique des enjeux identitaires 75
Conclusion 87
Indications bibliographiques 87
Le geste, mouvement incarné du sens 89
Geste et mise en lien 89
Geste et mémoire 89
Geste et identité 91
Auto-explicitation : 91
Fin de l'auto-explicitation 92
Mai 2008. Rimouski. 94
Accompagner l'émotion : explicitation, décryptage du sens et parties de soi 95
1. Explicitation, PNL, émotion, sens, geste : petite histoire des moments-clé 95
2. Le risque d'ancrage négatif, l'importance d'un cadre de formation sécurisant 96
3. Explicitation de l'action, décryptage du sens 97
4. L'analyse de pratiques professionnelles 98
5. Quelques mots sur l'approche de l'IFS 99
6. Un espace de travail sur soi hors champ thérapeutique. 100
7. Explicitation, décryptage du sens et IFS, des approches complémentaires en accompagnement professionnel 101
Références bibliographiques 102
Sitographie 103

Nadine FAINGOLD
Expliciter n° 26 - 1998

De l'explicitation des pratiques à la problématique de l'identité professionnelle

Les méthodologies d'analyse des pratiques professionnelles sont aujourd'hui au cœur des questions que se posent les chercheurs travaillant sur la question de la dimension réflexive dans le processus de professionnalisation. Je souhaite montrer comment ont pu se construire parallèlement *une méthodologie de traitement des données recueillies* dans un cadre de recherche, et *une nouvelle approche de l'animation de groupes d'analyse de pratiques professionnelles* relevant du ***décryptage*** de messages structurants. Une recherche de l'IUFM de Versailles sur l'explicitation des modes d'intervention des maîtres-formateurs [Faingold, 1996] a permis à la fois d'utiliser et de donner une extension nouvelle à un modèle descriptif élaboré par P. Vermersch. Le schéma des ***informations satellites de l'action*** [Vermersch, 1994] vise en effet à distinguer dans les verbalisations des sujets sur leurs pratiques, différents types de focalisations relevant de la périphérie de l'action (à savoir le contexte de la situation, les rationalisations et justifications, les buts poursuivis et les savoirs déclaratifs de référence), des verbalisations portant sur l'action elle-même (aspect procédural des pratiques). L'utilisation de cette grille pour analyser les données recueillies sur les pratiques des formateurs lors des visites de formation a contribué à l'élaboration d'un modèle fonctionnel mettant en relation le niveau des stratégies d'intervention (directement repris du schéma des informations satellites) et le niveau sous-jacent des enjeux identitaires. Le repérage de verbalisations à tonalité émotionnelle ne rentrant pas dans la catégorie "action / informations satellites de l'action" a en effet mis en évidence la nécessité de décrypter, en repérant à la fois des éléments verbaux, para-verbaux et non-verbaux, des messages structurants fortement liés à des constellations identitaires. Une réflexion sur l'articulation entre le niveau des stratégies (ce que je fais) et le niveau de l'identité (qui je suis quand je fais ça) a ainsi pu être amorcée dans un cadre de recherche, et se trouve à présent mis à l'épreuve de l'explicitation et du décryptage dans les groupes d'analyse de pratiques que j'anime.

Une méthodologie de recueil d'information et de traitement des verbalisations

Pierre Vermersch, chargé de recherche au C.N.R.S., a mis au point une technique de recueil d'information, l'entretien d'explicitation (E.d.E.) qui a trouvé des applications dans différents secteurs de l'éducation et de la formation [Vermersch et Maurel, 1997]. Cette approche présente trois spécificités essentielles :

1. L'entretien d'explicitation. vise à installer l'interviewé dans une position de parole particulière où il sera tourné plus vers son univers intérieur que vers le monde environnant : la position d'évocation ou "position de parole incarnée" a l'ambition de permettre à la personne de re-présentifier le vécu subjectif d'une situation passée. Comme le souligne P. Vermersch, les signes de la position d'évocation sont principalement :

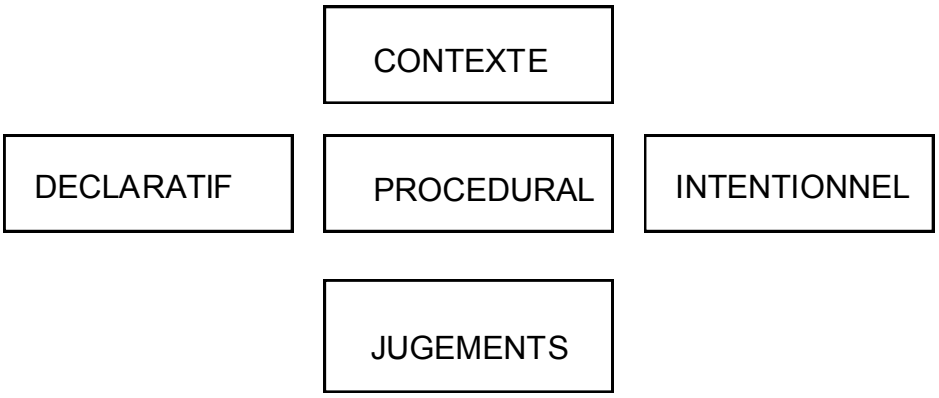
- un décrochage du regard, la personne ne regardant plus son interlocuteur mais ayant les yeux fixés au loin
- un ralentissement du rythme de parole
- l'introduction de gestes liés à l'action évoquée.

L'expression de "position de parole incarnée" désigne le fait qu'il est fait appel à la mémoire concrète [Gusdorf, 1950] en créant les conditions d'une réémergence des éléments sensoriels (images, sons, ressentis corporels) de la situation passée : l'installation dans le contexte par un guidage de

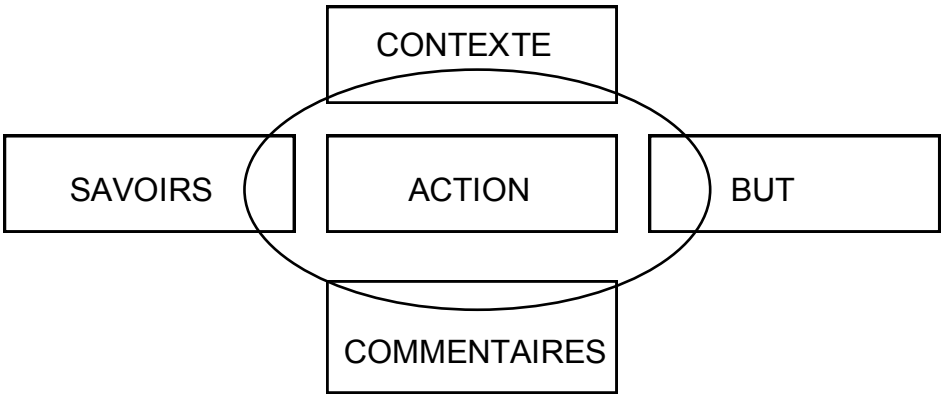
l'intervieweur vers les éléments les plus concrets du moment exploré permet au sujet de recontacter le lieu, sa place dans l'environnement, sa posture, ses prises d'information. Cette position spécifique de verbalisation, très impliquante dans la mesure où elle permet l'exploration par le sujet de son univers intérieur, ne peut être obtenue que dans le cadre d'un contrat de communication clair impliquant une confiance réciproque entre les interlocuteurs.

2. L'entretien d'explicitation est à la fois une technique de questionnement à visée de recherche et une aide à la prise de conscience. L'approche de l'explicitation fuit les généralisations pour travailler toujours a posteriori sur une situation spécifiée : un exemple vécu, un contexte, un moment particulier, situable dans l'espace et dans le temps. L'explicitation s'oppose ainsi à l'explication : en supprimant la question "pourquoi" pour aller vers le comment du vécu de l'action, l'entretien d'explicitation tend à écarter les justifications et autres rationalisations a posteriori pour aller au plus près d'une description pas à pas du vécu de l'action. J'appelle "parole pleine" le mode de verbalisation spécifique obtenu par un guidage vers la position de parole incarnée, où le sujet s'exprime en étant en contact avec lui-même, avec sa propre mémoire, enrichie des éléments sensoriels du vécu subjectif. Cette condition *sine qua non* de l'explicitation est trop souvent méconnue par ceux qui pensent pouvoir se passer d'une formation pratique à cette technique de questionnement. La spécificité de l'explicitation est bien d'introduire une étape décisive de réfléchissement [Piaget, 1974 ; Vermersch, 1994] entre un vécu passé et sa mise en mots, réfléchissement qui va précisément rendre possible, à travers la re-présentification de la situation dans toute sa richesse factuelle, mais aussi corporelle et émotionnelle, une prise de conscience d'éléments préréfléchis de l'expérience.

3. Pierre Vermersch, insiste sur la centration vers l'action du sujet, entendue comme succession d'opérations d'identifications et d'opérations d'effectuation, et définit des informations satellites de l'action, sous la forme suivante :

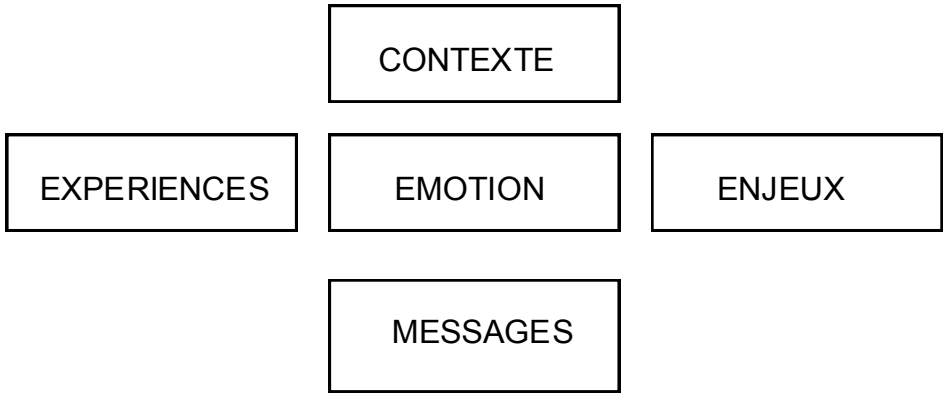


L'explicitation n'est véritablement à l'œuvre que dans la case centrale, et le questionnement spécifique sur les aspects procéduraux de l'action présuppose que soient identifiées et écartées les verbalisations relevant des informations satellites. Il convient cependant de distinguer les informations satellites exprimées sur le mode du récit, et les informations sur le contexte, les intentions, les jugements ou les savoirs effectivement mobilisés dans l'action quand ils sont verbalisés en position de parole incarnée, ce qui les désigne comme ayant été de fait intégrés à l'action dans le moment évoqué. En reformulant de manière élargie les informations satellites de l'action, je symbolise dans le tableau qui suit ces zones d'intersection :



Ceci permet de penser que l'on peut intégrer à ce qui se joue mentalement pour le sujet en cours d'action un certain nombre d'opérations mentales exprimées en position de parole incarnée sous forme de prise d'information sur le contexte ("et là, ce que j'entends, c'est que les élèves discutent entre eux"...), sous forme de commentaire interne ("et à ce moment-là je me suis dis que..."), sous forme de but en cours d'action ("et quand je fais ça, ce que je veux, c'est..."), ou encore sous forme de savoir mobilisé dans l'action ("et à ce moment-là, me revient l'image d'un schéma dans un livre qui parle de pédagogie différenciée..."). A ce stade, on se situe bien au plan de la description de l'action, mais le concept d'action s'est élargi à toutes les opérations mentales simultanément mobilisées dans la situation évoquée, telles qu'elles sont restituées pas à pas en position d'explicitation.

Ce qui apparaît alors, c'est qu'un certain nombre de verbalisations, mais aussi d'éléments non-verbaux et para-verbaux ne rentrent pas dans le schéma : il s'agit de tout ce qui revêt une coloration émotionnelle et qui peut laisser supposer que ce qui se joue pour le sujet n'a pas seulement trait aux stratégies mises en œuvre en termes d'action pure, mais engage la personne à une autre niveau qui n'est plus seulement le "ce que je fais", mais véritablement "qui suis-je quand je fais ça ? ". En effet, à partir d'un même contexte, dans certains cas l'émotion prend le pas sur l'action et devient l'essentiel de ce que le sujet évoque. En entretien de recherche comme en analyse de pratiques, l'approche du décryptage se différencie à la fois de l'entretien non-directif qui vise parfois une description du vécu affectif ("qu'est-ce que ça te fait quand... ?) et d'un travail direct sur les émotions (qui serait le propre d'un cadre thérapeutique) : il s'agit, par des relances adaptées, de passer des manifestations émotionnelles à des mises en mots qui sont l'expression de messages structurants articulés à des enjeux importants pour la personne. Un autre tableau exactement analogique du précédent peut alors être construit, qui correspond à un niveau sous-jacent et plus fondamental qui nous paraît être le niveau de l'identité ou plus exactement des identités plurielles du sujet :



J'appellerai ***niveaux expérientiels*** ces deux niveaux :

- celui, observable et explicitable des stratégies d'action,

- et celui, sous-jacent et relevant d'un travail de décryptage, de l'identité.

Je désigne par l'expression "***entretien de décryptage***", la technique de questionnement qui vise non plus seulement la mise au jour des éléments préréfléchis de l'action, ce qui est le propre de l'entretien d'explicitation, mais également, à partir de l'émergence d'une émotion, la mise en mots des croyances et des valeurs qui donnent sens aux stratégies du sujet sur la base d'une cristallisation identitaire, c'est à dire d'une identification à des messages structurants relevant de l'histoire du sujet.

Utilisation en analyse de pratiques : introduire des questions visant au décryptage des messages structurants

Les éléments de réflexion issus de la recherche peuvent se réinvestir dans l'animation des groupes d'analyse de pratiques professionnelles par l'introduction au moment adéquat, de questions et de relances visant spécifiquement telle ou telle des cases de l'un ou l'autre niveau expérientiel. L'explicitation des aspects procéduraux de l'action peut être complétée par la mise au jour des opérations mentales relevant des informations satellites de l'action en position de parole incarnée [Thabuy, 1996]. Ainsi peuvent être spécifiquement recherchées :

- les prises d'information par des questions du type "et quand tu (fais ça), qu'est-ce que tu perçois ?, les buts en cours d'action, par des questions comme "et quand tu fais ça, qu'est-ce que tu cherches ?"

- les commentaires internes "Et quand tu fais ça, qu'est-ce que tu te dis ?"

- les savoirs en action : "Et quand tu fais ça, qu'est-ce que tu sais déjà ?"

De même peuvent être décryptés, à partir d'un contexte déclencheur d'une émotion qui surgit au cœur de l'explicitation d'un vécu :

- les valeurs impliquées par l'engagement dans une pratique professionnelle : "Et quand tu fais ça, qu'est-ce qui est important pour toi ?"

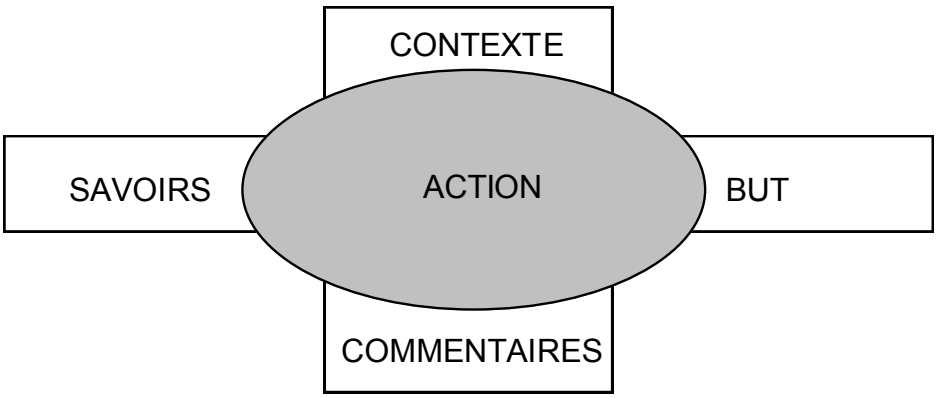
- les messages structurants qui donnent sens à une pratique : "Et quand tu fais ça, qu'est-ce que tu crois par rapport à ça ?"

- les expériences de référence, qui peuvent surgir d'elles-mêmes en cours de décryptage et qui, si elles relèvent de la vie privée du sujet, sont parfois mentionnées par la personne mais ne sont pas travaillées en tant que telles dans un cadre d'analyse de pratiques professionnelles.

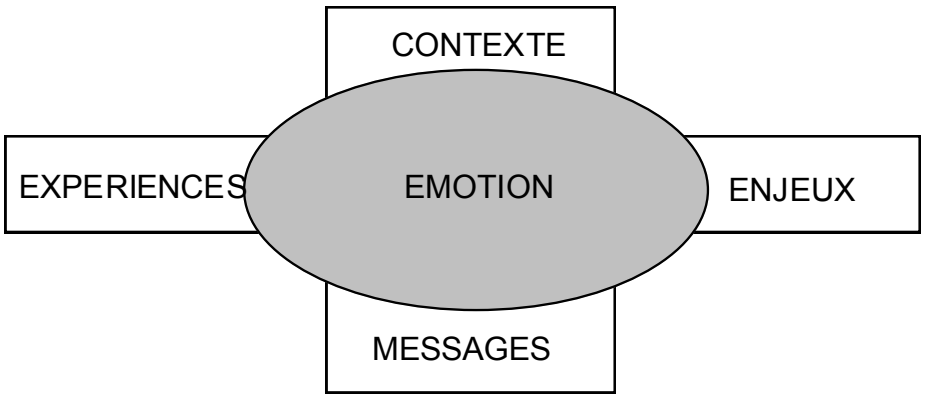
Ces relances, portant sur le niveau expérientiel de l'identité, peuvent mener à la question centrale et particulièrement éclairante en analyse de pratiques, "Et quand tu fais ça, qui es-tu ?", question qui met parfois en évidence la coexistence au cœur d'un même vécu, de constellations identitaires plurielles qui peuvent être simultanément présentes, et qui entrent parfois en conflit (sur ce thème, le numéro d'*Education Permanente* "Formation et dynamiques identitaires" (1996) et l'ouvrage collectif "Stratégies identitaires"(PUF, 1997) sont particulièrement éclairants). Les formats de questions que je viens d'énoncer sont largement inspirés de la théorisation des niveaux logiques de R. Dilts [Dilts, 1995]. Un certain nombre de modes d'intervention permettant de travailler les conflits de co-identités ont d'ailleurs été explorés par l'approche de la programmation neuro-linguistique [Esser, 1993], et leur adaptation au contexte de l'analyse de pratiques professionnelles serait intéressante à explorer.

On peut synthétiser le développement qui précède par le tableau suivant :

NIVEAU EXPÉRIENTIEL DES STRATÉGIES



NIVEAU SOUS-JACENT : NIVEAU EXPÉRIENTIEL DE L'IDENTITÉ



Ce modèle est un modèle pragmatique, visant à faciliter l'écoute et le mode de relance du chercheur ou du formateur qui accompagne la mise en mots de ce qui se joue dans une analyse de pratique professionnelle. La case grisée représente les verbalisations en position de parole pleine, le guidage de l'intervieweur ou du superviseur étant toujours axé vers cette case centrale. Toute verbalisation relevant des cases satellites et formulée en dehors de la position de parole incarnée est susceptible d'incongruence. Au niveau des stratégies, on travaille en explicitation. Au niveau de l'identité, on travaille en décryptage. En analyse de pratiques, il importe de savoir identifier dans les verbalisations du sujet un éventuel glissement d'un niveau à l'autre afin de pouvoir faire clairement le choix, soit de poursuivre une élucidation des manières de faire en recentrant sur l'action, soit d'orienter la séance vers un travail sur l'identité professionnelle, et même le plus souvent sur les identités plurielles ou "*co-identités*" à l'œuvre dans une situation professionnelle.

Ce modèle est très immédiatement utilisable en formation dans les groupes d'analyse de pratiques, en ce qu'il est à la fois une grille d'écoute, un guide diagnostique, un fil conducteur pour les relances, et un indicateur pour les modes d'intervention possibles de l'animateur à des fins de prise de conscience et de recadrage. Par ailleurs cette modélisation en deux niveaux expérientiels, dont l'un donne sens à l'autre, amène à poser comme un nouvel objet de recherche leur interaction en situation. Le modèle met également en évidence l'intérêt d'une technique d'aide au décryptage des messages sous-jacents à l'expression d'une émotion qui peut surgir au cours de la mise en mots d'un moment de pratique professionnelle. Il est important de souligner que l'approche du décryptage consiste à créer les conditions d'une formulation *par le sujet lui-même* des messages qui sous-tendent une constellation identitaire, et des messages contradictoires qui peuvent déterminer un conflit d'identités. Dans la

perspective d'une formation de formateurs aux méthodologies d'analyse de pratiques, il importe de préciser que pour pouvoir travailler au niveau du décryptage, il est indispensable de disposer d'une instance de supervision et d'avoir opéré soi-même un travail de mise au jour des messages structurants liés aux phénomènes interactionnels relevant de la dimension du contre-transfert. La distinction de deux niveaux expérientiels permet d'ailleurs de repérer clairement l'émergence des affects, d'apprendre à accueillir l'émotion tout en laissant au formateur le choix de garder le cap de l'explicitation en relançant sur la description de l'action, sans nécessairement aller travailler la dimension identitaire. Dans tous les cas, la formation à l'entretien d'explicitation est la condition d'accès à l'approche du décryptage, la mise au jour des messages structurant les attitudes professionnelles étant nécessairement liée à l'évocation en parole pleine d'un moment spécifié de pratique.

Indications bibliographiques

DILTS R. (1995). *Des outils pour l'avenir*. Paris : La Méridienne. ESSER M. (1993). La P.N.L. en perspective. Bruxelles : Labor.

FAINGOLD N. (1993a). Explicitation d'une démarche de formation, Entretien avec Agnès Thabuy, I.M.F., in CHARTIER et al. *Initier aux savoirs de la pratique - Les Maîtres-Formateurs sur leur terrain*. Université Paris X-Nanterre.

FAINGOLD N. (1993b). *Décentration et prise de conscience. Etude de dispositifs d'analyse des situations pédagogiques dans la formation des instituteurs*. Thèse de doctorat. Université Paris X.

FAINGOLD N. (1996a). Du stagiaire à l'expert : construire les compétences professionnelles, in PAQUAY et al., *Former des enseignants professionnels* . Bruxelles : De Boeck.

FAINGOLD N. (1996b). Analyse de pratique, explicitation et transfert de compétence. *Communication à la Troisième Biennale de l'Education et de la Formation*. Paris.

FAINGOLD N. (1996c). Observation diagnostique et stratégies d'intervention dans les pratiques tutorales. *Communication au Deuxième Congrès International d'Actualité de la Recherche en Education et en Formation*, Université Paris X-Nanterre, 1-3 juillet 1996.

FAINGOLD N. (1996d). Explicitation de pratiques tutorales et formation de formateurs. *Recherche et Formation n°22*. Paris : INRP.

FAINGOLD N. (1997). Contre-exemple et recadrage en analyse de pratiques. in VERMERSCH P. et MAUREL M., *Pratiques de l'entretien d'explicitation*. Paris : ESF.

GUSDORF G. (1950). Mémoire et personne. Paris : PUF, 2ème édition 1995.

PIAGET J (1974). La prise de conscience. Paris : PUF.

THABUY A. (1996). Former à la métacognition. Vers la construction d'un dispositif adapté de formation des maîtres E exerçant en RASED. DEA, Université Paris X.

VERMERSCH (1994). L'entretien d'explicitation. Paris : ESF.

Ouvrages collectifs et Revues :

Formation et dynamiques identitaires, *Education Permanente n° 128*, 1996-3.

CAMILLERI, KASTERSZTEIN, LIPIANSKY, MALEWSKA-PEYRE, TABOADA-LEONETTI, VASQUEZ. *Stratégies identitaires*. Paris, PUF, 1990 ; 2ème édition, 1997.

_____

Nadine FAINGOLD
Expliciter n° 45 – 2002

Situations-problème, situations-ressource en analyse de pratiques.

Dans le texte « *De l'explicitation des stratégies à la problématique de l'identité professionnelle : décrypter les messages structurants* », je propose un schéma qui distingue deux niveaux expérientiels vers lesquels l'intervenant peut guider le sujet : le niveau des stratégies qui est celui de l'explicitation de l'action, et le niveau des co-identités, qui est celui du décryptage et de la mise en mots du sens de l'émotion.

Il convient de compléter ce texte par un second volet, visant à distinguer clairement en analyse de pratiques le travail sur les situations-problème et le travail sur les situations-ressource. En effet, il me semble très important de penser l'accueil des états émotionnels en différenciant au plan méthodologique l'accompagnement des affects positifs et celui des affects négatifs. Je souhaite donc ici reprendre deux concepts issus du champ de la PNL (Programmation Neuro-linguistique), les concepts d'association et de dissociation, pour mieux penser ce qui se joue dans l'accompagnement de l'explicitation et du décryptage des pratiques.

Association et dissociation en PNL

La PNL appelle état associé la posture psychologique qui consiste pour un sujet à évoquer un moment de son vécu avec l'état émotionnel qui lui est attaché. Quand le sujet est « associé » à une situation, la représentation de la situation est liée à l'affect. Accompagner un processus d'association consiste à solliciter l'évocation d'une situation dans tous ses aspects, y compris corporels et émotionnels. Le fait de solliciter la mémoire concrète et de rechercher la position de parole incarnée permet d'associer profondément une personne à une situation. Le résultat du processus d'association est un ancrage intrinsèque ayant pour conséquence une possibilité de réactualisation simultanée de la représentation et de l'émotion qui lui est associée.

Toujours dans le cadre théorique de la PNL, on appelle état dissocié la posture psychologique qui consiste à pouvoir évoquer une situation indépendamment des affects qu'elle a pu susciter. Accompagner un processus de dissociation consiste à aider une personne à se distancier émotionnellement de la représentation d'une situation vécue.

Il existe de multiples manières de rechercher une position dissociée. Dans un premier temps, si un sujet est plongé dans l'émotion, il ne parle pas. Dans certains cas il peut même fermer les yeux : lui demander de les ouvrir, c'est une première manière de l'aider à se dissocier. Ensuite, le fait de solliciter la parole favorise une première prise de recul par rapport au vécu. La PNL a mis au point de multiples manières de se distancier de l'évocation d'une situation douloureuse, soit en demandant au sujet de visualiser la scène et d'en éloigner spatialement la représentation, soit en faisant changer la personne de place et en « laissant le vécu difficile » à l'endroit où il a été évoqué, etc.

Qu'en est-il de l'apport de l'entretien d'explicitation quant à la question de l'accompagnement des processus d'association et de dissociation ?

L'entretien d'explicitation est un outil extrêmement puissant d'association à un vécu, c'est pourquoi il doit être utilisé avec la plus grande vigilance en ce qui concerne toute évocation de moments difficiles. En particulier, dans un travail d'analyse de pratiques, il est indispensable de repérer s'il convient

d'accompagner ou non un processus d'association ou de dissociation. Ici intervient une distinction essentielle, celle entre des situations-ressource, susceptibles de générer chez le sujet des affects positifs, et les situations-problème susceptibles de faire ré-émerger des émotions négatives, éventuellement violentes. Par définition, le seul cadre où il soit déontologiquement possible de chercher à associer une personne à un vécu difficile est le cadre thérapeutique. Dans tous les autres contextes, et en analyse de pratiques en particulier, il convient d'encourager l'association à des vécus positifs et au contraire de savoir mettre en place un processus de dissociation par rapport aux vécus difficiles. Quand des vécus douloureux sont évoqués, il importe d'abord de les écouter, de les accueillir, de les prendre en compte et de les comprendre. En revanche il est déontologiquement nécessaire d'être très attentif au mode de relance, d'éviter les questions sur le ressenti, de ne pas risquer d'arrêt sur image, et au contraire, pour ne pas mettre en place par incompétence un ancrage négatif, de privilégier les questions recentrant sur la description factuelle et sur le vécu de l'action.

En ce sens le fait que l'entretien d'explicitation guide systématiquement vers la description du vécu de l'action est pour les intervieweurs un excellent garde-fou par rapport à des dérives possibles vers le ressenti : l'entretien d'explicitation fournit un cadre d'intervention très sécurisant pour tous les formateurs n'ayant pas une formation de thérapeute en fixant très précisément les limites du champ des relances possibles. S'il y a de l'émotion négative, on relance sur l'action.

Comment la prise en compte des processus d'association et de dissociation s'articule-t-elle avec le schéma du double niveau stratégie / constellation identitaire ?

J'ai le sentiment que le propre des situations-problème qui se jouent à un autre niveau que celui des seules stratégies, c'est qu'elles placent le sujet dans un état où l'émotion le submerge, où le cours de l'action se trouve déterminé par des réactions archaïques ayant constitué des réponses à des situations anciennes. En réaction à un élément du contexte qui par analogie avec une situation passée devient un déclencheur émotionnel, le sujet se trouve détourné du but de son action présente par la résurgence de réactions inadaptées à la situation actuelle mais profondément ancrées dans son histoire.

Les situations-problème sont des situations de dissonance à différents niveaux :

- d'une part l'émotion est inadaptée au contexte de l'action, la stratégie se retrouve sous la domination d'un état émotionnel dont la source est ailleurs.

- et d'autre part le sujet se trouve aliéné dans une constellation identitaire où sont reliés émotion, enjeux, messages structurants, croyances sur soi, et expériences de référence (régression à des situations traumatisantes du passé). Cette constellation correspond pour moi à un élément de ce que j'appelle la problématique du sujet, système en réseau de quelques messages structurants qu'on peut passer un certain temps à mettre au jour par un travail sur soi. Quand l'évocation d'une situation-problème s'accompagne de manifestations émotionnelles fortes, il y a fort à parier que la difficulté ne relève pas du niveau des stratégies, mais qu'elle croise la problématique du sujet.

D'où l'intérêt fonctionnel du modèle des deux niveaux stratégie / identité : en guidant le sujet vers une dissociation de l'état émotionnel, on rend possible l'identification de la problématique et de son origine, la claire distinction entre le lieu d'où s'origine l'émotion (le passé), et le recadrage de la situation présente, sur laquelle il devient possible de travailler en termes de stratégie adaptée au contexte actuel.

Au contraire j'ai le sentiment que les situations-ressource sont des moments extrêmement privilégiés où le sujet est unifié, où par exemple identité professionnelle et identité personnelle se rejoignent. Action et émotion sont alors en harmonie et l'intervieweur peut passer du plan des stratégies à celui du sens pour faire émerger la prise de conscience des enjeux et des valeurs qui étaient implicites dans ce moment. L'accompagnement de cet ancrage de ressource peut se faire par des questions inspirées de celles des niveaux logiques de R. Dilts [Dilts, 1995], en veillant à maintenir la personne en position de parole incarnée, étroitement associée au contexte et à l'action. Mais l'expérience tend à me montrer que l'accompagnement des gestes est une voie encore plus puissante pour permettre au sujet de mettre en mots le sens de son vécu [Faingold, 2002].

Travail sur les situations-problème : Quitter le niveau de l'émotion et relancer sur l'action

Quand un sujet est submergé par l'émotion (« à ce moment-là je panique »), un excellent moyen de l'en dissocier est de le ramener au plan de la description factuelle et de l'action par une relance du type : Et quand tu as paniqué, qu'est-ce que tu as fait après ?... On notera que l'utilisation du passé composé est ici une autre manière de dissocier le présent de l'évocation du passé de l'émotion. En ce sens, l'entretien d'explicitation est un outil précieux pour permettre aux formateurs de savoir exactement comment éviter de « scotcher » le sujet qui évoque sur un moment pénible.

Travail sur les situations-ressource : Action et émotion sont associées, l'intervieweur relance du niveau de l'explicitation des stratégies au niveau du décryptage du sens

Quand on travaille sur des situations-ressource, le questionnement peut passer progressivement du niveau de la description de l'action à un questionnement portant sur le niveau du sens. Ce travail est un vecteur extrêmement puissant d'ancrage de l'identité professionnelle. Il peut se faire à partir de questions dont le format reprend toujours l'ancrage dans le contexte et dans l'action : Et quand tu es là…, et que tu fais ça, et que tu… et que tu…, suivi de différentes orientations possibles reprenant les distinctions établies par R. Dilts : enjeux, valeurs, croyances, identité, mission : et quand tu… qu'est-ce qui est important pour toi ?...Et quand… quel sens ça a pour toi ? Et quand… pourquoi tu ? Et quand… est-ce que peut-être tu te dis quelque chose ? Et quand … au nom de quoi tu… ? Et quand… qui tu es à ce moment-là ? … etc.

En conclusion provisoire…

La prise en compte non seulement des processus d'association et de dissociation, mais aussi des deux niveaux de prise de conscience (explicitation de l'action et décryptage du sens) dans l'exploration des situations choisies devrait rendre possible une aide aux professionnels débutants plus profonde et mieux ciblée. Il convient d'en tenir compte dans les différents temps d'analyse de pratiques en formation initiale et continue.

Indications bibliographiques

DILTS R., BONISSONE G. (1995). *Des outils pour l'avenir*. Paris : La Méridienne. Desclée de Brouwer.

ESSER M. (1993). *La P.N.L. en perspective*. Bruxelles : Labor.

FAINGOLD N. (1996). Analyse de pratique, explicitation et transfert de compétence. Communication à la Troisième Biennale de l'Education et de la Formation. Paris.

FAINGOLD N. (1997). Contre-exemple et recadrage en analyse de pratiques. in VERMERSCH P. et MAUREL M., *Pratiques de l'entretien d'explicitation*. Paris : ESF.

FAINGOLD N. (1998). De l'explicitation des stratégies à la problématique de l'identité professionnelle : décrypter les messages structurants. *Expliciter n° 26*.

FAINGOLD N. (2001). De moment en moment, le décryptage du sens. *Expliciter n° 42*

VERMERSCH (1994). *L'entretien d'explicitation*. Paris : ESF.

_____

Nadine Faingold
Expliciter n° 42

De moment en moment, le décryptage du sens

Une recherche menée à l'IUFM de l'Académie de Versailles et portant sur la construction de l'identité professionnelle des conseillers pédagogiques, a permis d'élaborer une approche méthodologique utilisant l'entretien d'explicitation [Vermersch, 1994] pour **explorer des moments** de pratique professionnelle choisis comme signifiants par les sujets et tenter d'en décrypter le sens, en relation avec leur vécu d'élève ou plus généralement d'apprenant. Les verbalisations recueillies visent la mise en évidence des **logiques subjectives internes** qui peuvent rendre compte de la manière dont un professionnel incarne dans sa pratique ce qui fait sens pour lui en termes identitaires. Nous avons donc choisi dans notre réflexion sur l'identité professionnelle de travailler sur les « logiques structurelles » plus que sur les « logiques événementielles » [Legrand, 1993]. A travers l'émergence de mots-clé et de messages structurants dévoilant le sens subjectif de l'action, nous cherchons à penser **la genèse et l'incarnation des enjeux qui sous-tendent l'identité professionnelle.**

L'approche que nous avons développée dans ces **entretiens de décryptage** [Faingold, 1998] part de l'explicitation de l'action évoquée pour favoriser l'émergence du sens. Il s'agit pour l'intervieweur d'ouvrir un espace protégé de parole en première personne et de travail sur soi qui permette au sujet de prendre conscience des liens de signifiance entre des moments discontinus de son parcours.

Chaque entretien a été mené en plusieurs temps :

1- Un temps de recueil d'information sur le vécu d'apprenant et le parcours scolaire et professionnel de la personne. Le but est ici d'effectuer un premier repérage de moments signifiants dans l'histoire du sujet par rapport à son devenir professionnel. Il s'agit le plus souvent d'épisodes fortement marqués émotionnellement, en positif ou en négatif.

2- Un temps d'entretien d'explicitation et de décryptage sur un ou plusieurs moments spécifiés de pratique professionnelle à partir de la consigne suivante : « Je te propose d'évoquer un moment de ta pratique qui soit vraiment représentatif pour toi de ton identité de conseiller pédagogique. »

3. Un temps d'approfondissement des moments déjà évoqués, qu'il s'agisse de moments du parcours ou de moments de pratique en tant que conseiller pédagogique.

Explorer des moments

La technique d'entretien adoptée pour accéder au sens des moments explorés a été la suivante :

Laisser dans un premier temps le sujet raconter un épisode sur le mode narratif, et poser la question : « dans tout cela quel est pour toi le moment important ? ». ***Le choix du moment par le sujet lui-même est un élément décisif : ce choix est porteur d'un sens dont le sujet détient seul la clé.*** Il permet, dans un premier temps au moins, d'éviter d'éventuelles orientations par le chercheur sur des voies qui l'intéressent lui, mais qui ne sont pas nécessairement celles qui ont le plus de sens pour l'interviewé. Une fois le moment repéré par le sujet, il s'agit d'effectuer un « zoom » pour l'explorer en explicitation selon la technique mise au point par P. Vermersch, à savoir :

- Faire appel à la mémoire concrète pour installer le sujet dans une position de parole particulière, la position de parole incarnée [Vermersch, 1994], afin de permettre le redéploiement et la mise en mots de ce qui s'est joué dans le moment choisi. Cette posture spécifique se reconnaît au fait que le sujet ne regarde plus l'interlocuteur, que son débit de parole se ralentit, que des gestes ponctuent et souvent précèdent les verbalisations. Vu de l'extérieur, la position de parole incarnée ressemble beaucoup à un état hypnotique. La qualité particulière des verbalisations obtenues en position de parole incarnée est une condition essentielle de l'approche du décryptage, parce qu'elles se situent

en deçà des rationalisations et qu'elles permettent d'accéder à des matériaux qui n'ont pas encore fait l'objet d'une prise de conscience.

- Faire expliciter l'action du sujet afin d'obtenir une description fine des opérations de prise d'information, de traitement et d'effectuation mises en œuvre dans ce moment.
- Repérer les sorties d'évocation quand le sujet revient à un mode de verbalisation de type commentaire, rationalisation, adresse à l'intervieweur, et prendre le temps de réinstaller dans le contexte, de vérifier que la personne est en contact avec son expérience, et de relancer sur l'action.
- A partir de l'explicitation de l'action, passer à un entretien de décryptage du sens sous-jacent à ce moment, en vérifiant que le sujet reste relié à son vécu. Il s'agit alors d'accompagner patiemment la mise en mots du sens à partir de la reprise de gestes signifiants, et en introduisant des questions du type : « Et quand tu fais cela, qu'est-ce que tu cherches ? », « et quand tu… qu'est-ce qui est important pour toi ? », « et quand tu… est-ce que peut-être tu te dis quelque chose ? », etc. Le rappel du contexte de l'action, la reprise des gestes et le maintien du sujet en position de parole incarnée sont ici déterminants. A défaut, le risque est grand de retomber dans des commentaires sur le moment évoqué.

Accompagner une approche en première personne : à la recherche du "je" incarné

Dans cette recherche j'ai choisi de parler d'approche " en première personne", non pas au sens radical de l'expression telle que l'emploie Pierre Vermersch [Vermersch, 2000] pour désigner une description par le chercheur lui-même de son vécu (écriture phénoménologique), mais au sens épistémique, pour désigner le fait que dans la conduite d'entretien, l'accompagnement vise une qualité particulière de l'expression du vécu subjectif. La spécificité des entretiens d'explicitation et de décryptage est en effet de guider l'autre dans cette position de parole spécifique qu'est la position de parole incarnée, où le sujet est tourné vers lui-même plus que vers l'autre. Expliciter, ce n'est ni expliquer, ni raconter, c'est d'abord entrer en contact avec soi-même et accueillir son univers intérieur, puis chercher ensuite les mots pour le dire. La qualité des verbalisations obtenues quand le sujet parle non plus sur le mode du commentaire (au sujet de son vécu), mais sur le mode de la prise de conscience (à partir de son vécu actualisé) est le signe de ce renversement sémantique qui permet au sens d'émerger quand sont mises entre parenthèses les modalités habituelles de saisie de soi [Vermersch, 2001].

Il me paraît important de distinguer notre méthodologie d'autres techniques d'entretien où le travail de recherche s'effectue principalement en aval du recueil d'information. Il me semble que ce que je cherche à développer, c'est un approfondissement des techniques d'explicitation par le travail de décryptage, l'essentiel du travail méthodologique se situant en amont de l'entretien, au plan de la technique de questionnement, et portant sur les conditions d'aide à la prise de conscience.

Guy Jobert, dans l'avant propos des Actes du Colloque de Tours sur les Histoires de vie [1989] dit qu'il s'agit pour le chercheur de « faire émerger le sens crypté dans l'épaisseur du discours biographique ». Nous reprendrions volontiers cette expression, non plus au plan du traitement des données, mais **au plan de l'accompagnement en cours d'entretien**, dans le sens : « aider le sujet à faire émerger le sens crypté dans son vécu ». Le rôle du chercheur au moment du recueil d'information est donc de guider le sujet vers une expression en première personne qui soit un "je" au plus près du vécu de l'expérience, au plus loin des reconstructions et des rationalisations. Le sujet parle-t-il à distance de son vécu, ou en étant relié à son expérience ? L'intervieweur a un ici un rôle décisif en tant qu'il rend possible la **re-présentification** dans toute sa richesse sensorielle, corporelle et émotionnelle, de vécus qui n'ont jamais encore été mis en mots. Dans le cadre de notre recherche, l'approche en première personne implique pour le chercheur de suspendre hypothèses et interprétations pour donner la parole au sujet, en posant que c'est lui et lui seul qui est détenteur du sens. Dans cette démarche, le chercheur tend à s'effacer complètement, sa médiation n'étant qu'une mise en miroir qui renvoie constamment l'autre à lui-même.

L'explicitation et le décryptage ne sont pas donc de l'ordre du récit, mais de l'émergence du sens à partir de la mise en mots d'éléments préréfléchis du vécu. Si, comme le formule Vincent de

Gaulejac [De Gaulejac, 1987] « l'individu est le produit d'une histoire dont il cherche à devenir le sujet », notre hypothèse est que ce travail sur soi qui consiste à devenir sujet de sa vie passe dans un premier temps par un certain nombre de **prises de conscience** rendues possibles par un accompagnement qui permet à la personne de sortir du mode narratif en l'aidant à recontacter des aspects préréfléchis de son vécu auxquels il n'aurait pas spontanément accès. La notion de **préréfléchi** [Vermersch, 1997] désigne l'ensemble des entités psychiques précédant la prise de conscience. Quand il y a accès au préréfléchi, il s'agit pour le sujet de mettre en mots, de façon souvent très laborieuse, des éléments qui n'ont jamais encore été verbalisés… Cela donne des énoncés tâtonnants, maladroits, coupés de longs silences que l'intervieweur doit accompagner. Ce travail n'a pas pour but premier la communication à autrui. En explicitation de l'action comme en décryptage du sens, il s'agit pour la personne de trouver le mot subjectivement juste, celui qui pour lui colle le mieux à son expérience propre. Le sujet qui explicite ou qui décrypte ne raconte pas, il accède, il opère des prises de conscience grâce à un guidage spécifique… Il est difficile de faire comprendre la notion d'émergence des mots-clés ou des messages structurants à partir du contact retrouvé avec un vécu passé. Comme nous le verrons dans l'exemple développé ci-dessous "Nicole ou la métaphore vive", ce qu'il y a de plus spécifique à l'entretien de décryptage est le travail de mise en mots à partir de la reprise des gestes de la personne. Le sujet commence par exprimer son vécu corporellement, il ne dispose pas encore des mots pour le dire. Le travail consiste pour l'intervieweur à reprendre patiemment le geste qui a été fait inconsciemment, en le questionnant de manière large (par exemple « qu'est-ce qui se passe pour toi là ? »). (…) On peut ainsi voir le sujet guidé par son ressenti gestuel, chercher l'expression juste qui rendra compte exactement du vécu qui s'exprime à travers son « inscription corporelle » [Varela, Thompson, Rosch, 1993]. Dans notre recherche sur l'identité professionnelle, c'est le message sous-jacent à un moment choisi de pratique qu'il convient de mettre en mots. Le travail de recherche de la juste expression est souvent long, et ce sont des formules condensées et très simples sur lesquelles le sujet s'arrête, quand il perçoit intérieurement l'adéquation exacte entre l'expérience évoquée et les mots qui en disent pour lui le sens...

Vers une anamnèse des vécus de référence

Dans notre recherche, il s'est opéré au fil des entretiens un aller et retour entre les moments signifiants du parcours personnel scolaire et professionnel, et les moments de pratique choisis, confortant l'hypothèse qu'entre ces moments il y a des liens, rendus lisibles par la récurrence des mêmes mots, des mêmes expressions et/ou des mêmes gestes. Ce qui a fait l'objet d'une anamnèse, c'est surtout la mise en évidence de ces liens entre les ponctuations du parcours ou "vécus de référence" et les différents moments de pratique professionnelle évoqués. Il devient possible de dresser une cartographie en réseau de différentes lignes de signifiance qui semblent étayer la dynamique identitaire. Dans les moments du passé se sont forgées des décisions et enracinées des valeurs qui sont comme la source vive qui s'actualise dans les pratiques. Ceci tend à valider l'hypothèse d'une cohérence psychologique interne à la construction identitaire de chacun. A travers la mise en mots de la signification subjective des moments-clé, on peut ainsi faire émerger les croyances et les valeurs qui donnent sens aux stratégies du sujet sur la base d'une cristallisation identitaire, c'est à dire d'une identification à des ***messages structurants*** relevant de son histoire.

Nicole ou la métaphore vive

L'accompagnement : de l'atelier de serrurerie a l'accueil des stagiaires

En retraçant son parcours, Nicole évoque un moment de son enfance : "Je me revois très bien, dans la serrurerie de mon père, parce que j'ai travaillé dans la serrurerie de mon père : il m'apprenait à forger, à faire des balcons… Un ***accompagnement*** au plus près. Il me montrait comment faire un balcon et après je faisais, je taraudais, je coupais, je soudais à l'arc. Il y avait mon oncle aussi. Cette manière de montrer, d'aider... J'ai fait des balcons, j'ai coupé des morceaux de ferraille pour que les autres puissent les souder. J'ai travaillé dans une équipe, et ces gens qui savaient, qui me montraient, qui m'aidaient à comprendre et à faire, quelque part ça a été fort pour moi. Un moment qui me revient, c'est la première fois que j'ai fait ma soudure à l'arc. J'avais mon masque et mon oncle me disait :

« Attention! Là, non, regarde, ce n'est pas bien soudé. » Donc je reprenais. Et je me revois bien devant ma machine. Et la fierté de mon père quand il présentait sa fille à ses clients... Là c'était une équipe aussi, on travaillait tous ensemble pour réaliser quelque chose. Chacun à sa place et chacun pouvait apporter quelque chose. Quand j'ai été maître d'accueil, je crois que pour moi c'était normal, c'était important que je puisse ouvrir ma classe à des jeunes, ou à des débutants, pour qu'ils puissent là aussi regarder... Quand je les accueillais, c'était toujours une volonté de partager avec l'autre. Un peu du compagnonnage, un peu de l'artisanat… C'était important qu'ils puissent prendre la dimension de ce métier-là et que moi je puisse leur apporter ce que je savais faire. En montrant, en accompagnant, en essayant d'expliquer. Ce qu'on m'avait apporté quand j'étais dans la serrurerie. Je pensais que c'était, pas une obligation mais presque, que d'accueillir des jeunes. C'était normal, cet accompagnement. »

Évocation d'un moment de pratique professionnelle

Nadine - Je te proposerais bien en repartant de ce terme accompagnement, d'évoquer un moment dans ton expérience de conseillère pédagogique, un moment où tu as eu le sentiment d'être dans ton identité de conseillère pédagogique, avec cette notion d'accompagnement.

Nicole – Ce que m'évoque le terme « accompagnement »… Un moment où des gens étaient venus me dire, le projet d'école, ça ne va pas, il faudrait qu'on retravaille ensemble... J'ai proposé à des collègues de se réunir pour voir ce qu'on pouvait faire ensemble, et on s'est rencontrés et on a travaillé sur le projet d'école. Et ça a abouti à des documents qui ont servi pour la circonscription. Pour moi, c'est de l'accompagnement : un travail en continu, où les gens font part de leurs problèmes dans la pratique. On essaye petit à petit de réfléchir ensemble pour améliorer. Moi je vois bien mon rôle là. On construisait ensemble : on travaillait sur les livrets d'évaluation, on se posait la question : comment aider les équipes à remplir ces livrets, à bâtir des progressions. C'était un groupe d'une douzaine de personnes, avec des directeurs mais aussi des enseignants. Ce jour là, le groupe s'était réparti en trois, quelques enseignants pour chaque cycle. Moi je circule, j'essaye d'organiser le travail... On était partis d'une compétence et ils devaient décliner tous les objectifs d'apprentissage qu'on pouvait mettre sous cette compétence... J'étais en train de travailler avec le groupe du cycle 3, je regarde, je lève la tête et je vois un groupe du cycle 1 qui discutait intensément, avec des échanges importants entre collègues, sur des situations à mettre en œuvre. Donc ils n'étaient pas d'accord entre eux, et là, les collègues ont discuté ensemble, ont échangé. J'ai pensé : « là il y a des choses qui se disent, c'est comme ça que ça peut passer » ... Le ton monte un peu et ça me fait lever la tête. **Je sens que les échanges sont forts, je sens qu'elles s'écoutent**. Il y en a une qui a tendance à prendre la parole, **les autres** lui disent « Mais non ! », elles arrivent à faire aussi passer leur message à elles et j'entends la première qui dit "ah tiens, oui, c'est vrai, je n'y avais pas pensé ". **Je vois donc qu'il y a de l'écoute et qu'il y a vraiment des échanges, des prises de conscience**. Pour moi c'est important, c'est là que les choses vont avancer. Et là je rentre dans le jeu, et je dis : "Vous vous souvenez la dernière fois, on avait dit ça, et là, la difficulté dont vous parlez, ça correspond à ce qu'on avait dit"…

Premier geste métaphorique : le pont entre la théorie et la pratique

… Et là ça me permet moi de faire **ce pont** *(geste)* entre ce qu'on avait dit sur de la théorie la dernière fois sur les compétences et ce qui se dit là sur des situations pédagogiques... **On voyait le pont.** *(geste)*

A ce moment, en même temps qu'elle prononce le mot « pont », Nicole fait un geste de la main droite dessinant avec l'index un pont. Je reprends ce geste en le questionnant, mon hypothèse étant que les gestes sont indicateurs d'éléments préréfléchis importants pour la personne. Tout se passe comme si l'inconscient s'exprimait corporellement dans le geste, à l'insu même du sujet : sous le geste il y a un sens crypté. Il s'agit pour l'intervieweur de permettre à ce sens d'émerger et de se mettre en mots, sachant qu'il n'y a jamais eu encore de verbalisation de ce qui s'est inscrit symboliquement dans le corps et vient s'exprimer dans le mouvement du geste.

7. **Nadine** - Qu'est-ce qui est important là dans « faire le pont » *(geste repris et accentué),* là reste là avec ça, juste au moment où tu dis, « vous vous souvenez », où tu interviens...

8. **Nicole** - C'est d'essayer de me raccrocher à ce qui se dit là, et ce qui a été analysé de la compétence au plan théorique, de le retrouver dans la pratique…

9. **Nadine** - Reste avec ça et prends le temps de le mettre en mots là. **Tu es en train de faire le pont**... *(reprise du geste)*… Continue avec « faire le pont ». Qu'est-ce qui est important juste là ?

10. **Nicole** - **Qu'eux fassent ce passage-là, eux**. « Qu'ils puissent analyser : « ce que je fais dans ma classe c'est ça ». La difficulté c'est de lier cette théorie et cette pratique

11. **Nadine** - Donc qu'est-ce qui est important là ?

Second geste métaphorique : le petit caillou pour franchir le gué

12. Nicole - Mon rôle, c'est de **pointer** là. **Si le gué est trop difficile à passer, je mets le petit caillou. Il y a le passage, là** *(geste alternatif d'une rive à l'autre)***, moi j'amène mon petit caillou là** *(geste pouce et index joints avec un mouvement vers l'avant mimant l'action de poser le caillou au centre)***, et ça peut leur permettre de mettre le pied pour franchir.** Oui, je crois que ça me plaît bien ça. Et... c'est dans ces échanges-là, que je trouve que mes interventions sont les plus pertinentes.

13. **Nadine** – *(Reprise du geste)* Qu'est-ce qui se passe pour toi là quand tu pointes ?

14. **Nicole** - Ce savoir que je mets là, c'est le mien. **Je mets ce caillou là** *(geste)*. Alors que dans quelque chose de plus formel je vais essayer de transmettre des savoirs savants que je n'ai pas nécessairement intégré, là, quand je mets ce caillou, là, c'est un savoir que j'ai intégré, que je possède. Et quand je suis dans l'échange avec les autres j'arrive beaucoup mieux à le transmettre...

15. **Nadine** - Et qu'est-ce qu'il y a des deux côtés, là ?

(reprise du geste : au milieu le caillou qui est pointé et de chaque côté, les deux rives)

16. **Nicole** - Là, il y a **cette pratique de l'enseignant**, **là il y a ce savoir théorique** qui nous aide quand même, enfin qui est quand même **sur une autre rive** pour les enseignants, **ils ont du mal à faire le lien entre les deux, et moi peut-être, ce petit caillou au milieu**, c'est que j'ai commencé à le faire, ce lien.

17. **Nadine** - Et là ça pourrait être quoi le petit caillou, tu aurais un exemple que tu as utilisé ce jour-là ?

18. **Nicole** - C'était sur l'espace, pour pouvoir se situer dans un espace donné il fallait...

19. **Nadine** - C'était quelque chose de ta pratique ?

20. **Nicole** - Oui, que j'avais fait quand j'étais dans ma classe de petits. Et après j'ai extrapolé, j'ai dit : « et on pourrait faire ça et ça », mais j'avais dépassé ce que je faisais dans ma classe de petits. Parce qu'au niveau théorique, j'y avais déjà réfléchi. Et **ce petit caillou que j'ai posé, il était justement je crois, justement entre les deux... entre théorie et pratique** et en même temps qu'il était entre les deux, il pouvait être **un support**... **Un support pour qu'ils puissent passer de l'un à l'autre, franchir le gué…** Et ça, je ne le fais bien que quand je suis dans ces moments où il y a des échanges et où les gens sont en train de discuter entre eux

21. **Nadine** - Et qu'est-ce qu'il y a d'important pour toi, dans le fait que ce soit dans ces moments d'échange ?

Troisième geste métaphorique : l'émergence

22. Nicole - **parce que ce sont eux qui font émerger les choses...**

Et moi j'arrive pour stabiliser, juste, **ça a émergé** *(geste symbolisant l'émergence : geste de la main droite qui s'ouvre avec un mouvement de bas en haut,* et là, c'est là, je prends *(geste)*, je dis : « vous voyez que vous l'avez là, c'est justement ça dont il s'agit ». C'est cette prise de conscience. C'est là. Je suis simplement... une aide à re-penser autrement. C'est simplement un tout petit pas à faire, une toute petite façon différente de voir les choses. Et je crois que mon rôle c'est de dire, ça vous savez faire, maintenant essayez de vous déplacer un tout petit peu pour le voir autrement...

23. **Nadine** - Et qui tu es quand tu leur dis ça, de se déplacer un petit peu ?

24. **Nicole** - Je suis dans ce rôle de conseillère pédagogique, parce qu'ils sont dans l'attente qu'on fasse émerger quelque chose. Et je crois que quand ils sont ensemble ça vient tout seul, ça émerge et je l'attrape, quoi, je l'attrape : « vous l'avez là ! Maintenant essayons de le voir autrement. On va l'éclairer différemment. On a ça, vous l'avez en vous... Maintenant comment on pourrait le voir autrement ? »... Et là je suis bien. Quand je fais des animations comme ça je suis bien. Et chaque fois dans ce suivi là, dans cet accompagnement, j'ai pu faire des ponts avec ce qui avait eu lieu : « vous voyez la dernière fois… » Donc ce suivi, il permet en même temps de faire émerger, mais aussi de créer des liens.

Évocation d'un moment d'enfance

31. **Nadine** - Bien...

Maintenant je vais revenir un peu à l'entretien précédent. Ecoute, moi ça me ferait très plaisir, si tu en es d'accord, **que tu reviennes à ta première soudure à l'arc**... Donc, est-ce que tu en serais d'accord ?

32. **Nicole** - Oui...

33. **Nadine** - Alors vraiment prends ton temps, et je te propose d'évoquer ce moment dont tu as parlé...

34. **Nicole** - Alors, je revois bien l'atelier, je revois bien....

35. **Nadine** - Prend bien le temps de revoir tous ces éléments...

36. **Nicole** - Je suis fond de l'atelier... sous la véranda... Il s'agissait d'un balcon... Il fallait tarauder, et couper les éléments du balcon... Donc on avait mesuré, on avait coupé tous les éléments… Sur la machine, je me vois bien en train de mesurer, de couper... Je suis assez manuelle, donc c'était facile, j'étais fière de couper ça et puis après il me dit "bon bah maintenant on y va, on fait le balcon !" Alors c'est mon oncle qui me montre, il prend le masque à souder, il prend le chalumeau avec la pointe, et il me montre comment on soude. Donc il en fait un devant moi...

37. **Nadine** - Et quand il te montre qu'est-ce que tu fais ?

38. **Nicole** - Je suis à côté, il est là, j'ai mon masque aussi pour protéger les yeux et il me dit "attention tu vois il ne faut pas qu'il y ait de boules parce que sinon ce n'est pas très bien soudé, et puis après il prend son petit marteau et puis il enlève tout ce qui dépasse et il dit : "et là, tu vois si ta soudure est bien faite."

39. **Nadine** - Et toi, qu'est-ce qui se passe pendant ce temps là quand il te montre ça ?

40. **Nicol**e - J'écoute, je regarde... ça n'a pas l'air difficile... Et puis après il me dit "à toi" et donc je me vois bien faire... et là je revois ma soudure avec plein de boules qui... enfin c'est pas bien fait... Il me dit "Non, regarde", et quand il passe évidemment, comme ça n'a pas pris, il reste très très peu de soudure.

41. **Nadine** - Et qu'est-ce qui se passe pour toi à ce moment là ?

42. **Nicole** - bah j'ai vu que j'avais pas bien fait… Il m'a montré l'erreur, il m'a dit "tu vois, c'est là, tu vois que ce n'est pas bien, ta boule est trop grosse et tu n'as pas suffisamment appliqué, et puis tu en as mis trop là", donc il a repassé, il a enlevé tout ce que j'avais fait parce que ce n'était pas bon, alors je n'étais pas contente, c'était pas bien parce que je n'avais pas réussi, mais bon... et puis donc je regarde bien et puis je refais une deuxième fois, il est toujours derrière moi

43. **Nadine** - Comment tu fais quand tu fais la seconde fois ?

44. **Nicole** - J'essaye d'appliquer ce qu'il m'avait dit, "attention, ne reste pas trop longtemps", d'appliquer ça pratiquement, et puis il me disait "mais oui c'est bien, voilà, c'est bon", et cette fois là je pense que j'ai mieux réussi …

45. **Nadine** - Et qu'est-ce qui se passe ensuite ?

46. **Nicole** - J'avais à peu près réussi, quoi, donc maintenant il fallait que je me fasse la main, il fallait que ce soit moi qui me prenne en charge. Il m'avait montré, ça tenait, maintenant c'était à

moi de bien faire. J'étais contente parce que j'avais tout mon balcon à faire... Alors quand même j'étais un peu anxieuse parce que mon père m'avait dit "attention c'est important, il faut être sûr, parce que après les gens vont monter dessus, c'est des éléments de sécurité ça, il faut que ça tienne... Donc quelque part, une responsabilité. Parce que si la soudure ne tenait pas, le balcon pouvait se casser la figure, et si le balcon se cassait la figure, ça pouvait être des gens. Donc il y avait quand même cette responsabilité dans mon travail bien fait et consciencieux parce que derrière il pouvait y avoir du danger... et puis que on me demandait du travail bien fait. Et après je me souviens, je suis allée voir mon oncle, je suis allée voir mon père, j'ai dit "viens voir si c'est bien fait, que ça ne risque rien".

47. **Nadine** - Et qu'est-ce qu'ils ont fait à ce moment-là ?

48. **Nicole -** Ils ont regardé, ça tenait... Ils ont dit "Bon, c'est pas joli, parce que c'était pas des soudures les plus belles qu'on ait vues, mais ça tient ! Donc c'est bon." Donc quelque part j'étais contente parce que je crois que j'avais... fallait que ça tienne, fallait que ce soit sûr : ça, je l'avais tenu. Bon, il me manquait de la maîtrise, mais...

49. **Nadine** - Et qu'est-ce qui se passe pour toi juste dans ce moment où ils te disent...

50. **Nicole** - J'étais fière...

51. **Nadine** - Oui

52. **Nicole** - Et je pense que mon père était très fier aussi... J'avais fait mon premier balcon... Et, c'est que mon père m'a fait confiance parce que bah, j'étais pas serrurier, hein, il m'a fait confiance, il pensait que... et puis mon oncle m'a accompagnée, il m'a montré, il m'a dit quand ça n'allait pas, je... Et donc là encore, quelque chose de l'ordre de la confiance : que je pouvais le faire et qu'il suffisait que j'y mette du mien parce qu'on ne pouvait pas le faire à ma place, mais on m'a montré et donc, quand à la fin j'ai fini mon balcon, et aussi je savais que ça allait, parce que on m'avait dit "allez, vas-y, tu y arrives, et puis ne t'inquiète pas, si vraiment il y a un problème, je reviendrai derrière toi... quand même au niveau de la sécurité, je savais que là j'étais épaulée.

53. **Nadine** - Tu étais épaulée. Donc pour toi ça représentait quoi cette parole-là ? De toute façon...

54. **Nicole** - Bon, qu'**on me faisait confiance**, parce qu'on me permettait de faire... mais que quelque part je travaillais avec un filet. Qu'on me permettait aussi de faire des erreurs parce qu'on pouvait les rattraper. Et quelque part la confiance qu'on m'a donnée, ça m'a donné envie de me dépasser aussi. Je voulais bien faire. Donc je n'ai pas pensé "de toute façon il y a le filet derrière". Non il fallait que je montre que je savais. Mais quelque part c'était sécurisant : je n'avais pas une pression très forte... On m'avait donné l'occasion de pouvoir montrer que je savais faire, et puis quelque chose de... *(ré-apparition du geste de la main droite qui s'ouvre avec un mouvement de bas en haut : le geste de **l'émergence**)*

55. **Nadine** - Quelque chose de... *(reprise du geste)* c'est quoi ça ?

56. **Nicole** - (silence) Quelque chose **qui a surgi**, **qui n'existait pas**... **ça se voit, ça se palpe, ça se regarde, c'est tangible**...

57. **Nadine** - **Qu'est-ce qui est important** là, dans le fait que ça n'existait pas et que maintenant c'est tangible... ?

Mettre sa petite pierre :

où vont se trouver condensées les significations croisées des trois gestes de l'émergence, du pont et du petit caillou

58. **Nicole** - (silence) **le fait d'avoir fait quelque chose**. Ce petit balcon va aller sur une maison et ça va être dans un environnement et **il y a un petit bout de moi quelque part... Comme j'étais très fière quand mon père disait... On prenait une autoroute pour aller en vacances... L'autoroute du sud... et mon père a fait un pont qui enjambe l'autoroute (*geste*), une de ces barrières du pont ont été faites par mon père. Et quand mon père me disait "Tiens, celui-là c'est nous qui l'avons fait", pour moi, c'était "Tiens ça, c'est mon**

père là". Dans l'environnement. Dans le paysage il y avait quelque chose fait par mon père. Ils avaient mis leur petite pierre là quelque part... Et chaque fois que je passais, chaque fois que je passe encore, je sais qu'il y a un truc qui est fait par mon père.

59. **Nadine** - Oui, c'est extraordinaire.

60. **Nicole** - Oui... Et donc là, j'avais fait un petit quelque chose, et c'est vrai que c'est tangible... Dans le boulot de conseiller pédagogique, ce n'est pas toujours tangible...

61. **Nadine** - Je vais juste te demander de t'arrêter et puis simplement d'entendre ce que tu viens de dire parce que, sur **ce pont, et le fait que ton père a mis sa pierre, si tu repenses à ce que tu disais tout à l'heure, sur... (geste)**

62. **Nicole** - (émotion) Oui...

63. **Nadine** - **C'est le même geste, quoi**...

64. **Nicole** - Oui... (émotion) (silence) …bleu ciel.

65. **Nadine** - Qu'est-ce qui était bleu ciel ?

66. **Nicole** - Les grilles du pont. Je les vois bien...C'était une **fierté** pour moi !!! C'était un gros ouvrage... (silence). **C'est vrai que j'aime bien mettre ma petite pierre**... (rires) Oui...

67. **Nadine** - Et la métaphore de la pierre ? Parce que là c'est un pont, cette pierre qui est mise dans l'environnement... La pierre, c'est... ?

68. **Nicole** - Au niveau conseiller pédagogique, on n'a pas les moyens de voir les effets de notre action... Alors j'espère poser une petite pierre, mais cette petite pierre visualise pour moi quelque chose de concret...

69. **Nadine** - Si tu restes juste sur cette expression "je pose une petite pierre" ...

70. **Nicole** - **C'est quelque chose sur lequel on peut se reposer, on peut prendre pied**...

71. **Nadine** - Oui, prendre pied sur une petite pierre.

72. **Nicol**e - Quand on est en montagne quand on a un ruisseau à passer, qu'est-ce que tu cherches ? Quelque chose qui **émerge** là pour essayer de poser ton pied. Si tu l'as pas, tu dis "je ne passe pas"...

73. **Nadine** - ça fait partie de ton vécu, les ruisseaux dans la montagne ?

74. **Nicole** - Ah oui complètement. Tout l'été je marche et quand on a une petite rivière à passer, tu cherches le meilleur passage et là où tu vois une petite... une plaque de pierre à l'air là un peu sèche, tu dis "tiens, je vais pouvoir passer là". Donc tu te mets là, ça te permet de te poser, et de faire le pas pour aller de l'autre côté, d'avancer. Donc si je suis une petite pierre comme ça... ça peut être un petit support ou un petit tremplin...

75. **Nadine** - ça fait partie de ton vécu depuis longtemps ? Les ruisseaux dans la montagne ? ça faisait partie de ton enfance ?

76. **Nicole** - De mon enfance ? ... **Mon père m'a appris aussi à nager... La première fois où il m'a lâchée... C'était entre deux rochers.... Il était juste au milieu**...

77. **Nadine** - Juste au milieu pour te donner la main ?

Donner l'impulsion qui permettra d'atteindre l'autre rive

78. **Nicole** - Non pas donner la main. J'étais là, il était au milieu, et puis **il m'a fait passer de l'autre côté... Il m'a donné l'élan**. J'ai fait mes trois petites brasses et hop ! Et comme **il m'a impulsée**, ça m'a permis de faire les trois autres brasses pour arriver à l'autre rocher... Et j'ai appris à nager.

79. **Nadine** – Tu as vraiment là des expériences qui se relient les unes aux autres.....

80. **Nicole** - Oui... Et je pense qu'avec mes enfants c'est la même chose, enfin je crois que j'ai fait comme ça, **donner des impulsions**... Mais c'est vrai que j'ai quand même **l'autre rive à atteindre**.

81. **Nadine** - Tu parles de quoi là ?

82. **Nicole** - C'est à dire que quand j'ai **les deux côtés d'une rive**, je suis là, c'est que j'ai bien **mon objectif en face** et donc j'ai quelque chose à atteindre. Donc si je suis dans ma pratique là et que je veuille évoluer aussi, je sais que je vais faire le pont et puis ça va me permettre d'avancer. Donc j'ai cet objectif là aussi. Et puis je pense que tout le monde peut évoluer. Quelle que soit la marche d'escalier où on est... n'importe qui est capable de... ça c'est très fort en moi. **Je crois en l'autre**. Et je crois aux gens sur mon parcours. Parce que dans mon expérience, j'ai eu des gens qui sur mon parcours, peut-être sans s'en rendre compte, ils m'ont aidé. Peut-être que justement ils étaient **la petite pierre qui m'ont permis de poser le pied**... Ces moments de rencontre, ça peut être un mot... Même des mots pas gentils, hein... **Je crois en l'autre comme pouvant évoluer et puis pouvant m'aider. Et l'accompagnement... L'accompagnement, c'est pas tout le temps donner la main. C'est pouvoir lâcher la main à un moment donné. Peut-être mettre encore un caillou là, et puis après on y va tout seul...**

En guise de conclusion

"Le corps exprime du sens qui n'est pas encore réfléchi pour le sujet" [Vermersch, 1993].

La conduite de cet entretien de décryptage a consisté pour moi à recueillir les gestes de Nicole, les reprenant à mesure qu'ils apparaissaient, créant ainsi les conditions pour que progressivement puisse émerger leur sens. Des formulations successives ont exprimé au fil de l'entretien son vécu de l'accompagnement, comme autant de messages structurant son implication professionnelle. Ce qui pour Nicole se dit métaphoriquement à travers le mouvement gestuel, ce sont des valeurs ancrées dans son histoire et transmuées en mission.

Références bibliographiques

FAINGOLD N. (1998) De l'explicitation des pratiques à la problématique de l'identité professionnelle. Actes du 2ème Colloque International « Recherche(s) et Formation des enseignants », IUFM Grenoble, Février 1998. Publié dans *Expliciter n°26* (Septembre 1998)

DE GAULEJAC V. (1987). *La névrose de classe*. Paris : Hommes et Groupes Editeurs.

PINEAU G. et JOBERT G. (1989). *Histoires de vie*. Paris : L'Harmattan

VARELA F., THOMPSON E. et ROSCH E. (1993). *L'inscription corporelle de l'esprit*. Paris : Seuil.

VERMERSCH P. (1993). Questionner à partir des gestes de l'interviewé. *Bulletin du GREX,* Novembre 1993.

VERMERSCH P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Paris, ESF.

VERMERSCH P. (1997). Glossaire de l'explicitation, in Vermersch et Maurel, *Pratiques de l'entretien d'explicitation,* Paris : ESF.

VERMERSCH P. (2000). Définition, nécessité, intérêt, limite du point de vue en première personne comme méthode de recherche. *Expliciter n° 35*. Mai 2000.

VERMERSCH (2001). *Psycho-phénoménologie de la réduction*. www.grex-fr.net. *A paraître*.

Nadine Faingold
Expliciter n° 52

Accompagner l'entrée dans le métier par l'explicitation de moments d'appropriation de nouvelles postures professionnelles

Cet exemple est issu du recueil de données de la recherche menée en 2001-2002 à l'IUFM de l'académie de Versailles : Construction de l'identité professionnelle des enseignants spécialisés chargés de l'aide pédagogique auprès des enfants en difficulté.

Equipe de recherche : Nadine Faingold, Agnès Thabuy, Brigitte Cosnard, Elisabeth Jacob-Boisson, Nicole Peyret, Christine Vinckel.

En France, les enseignants qui souhaitent se spécialiser dans le domaine de l'aide pédagogique auprès des enfants en difficulté suivent une formation d'une année. La recherche s'est donné pour visée de mieux comprendre le processus de formation et la dynamique identitaire qui permettent à des enseignants de se repositionner au plan de leurs pratiques et de leur identité professionnelle, en devenant enseignants spécialisés (maîtres E). L'objet de cette recherche est donc d'analyser comment se construit l'identité professionnelle du maître E au cours de sa formation initiale, puis dans l'exercice du métier. La méthodologie de recueil de données est celle de l'entretien d'explicitation.

Les consignes sont les suivantes :

1er entretien - Je te propose d'évoquer les moments forts pour toi de ton année de formation à Cergy.

Faire noter ce qui vient, puis mener l'entretien sur l'exploration de ces moments.

2ème entretien

Temps 1 : Je te propose d'évoquer trois moments forts de ton vécu scolaire.

Laisser à la personne quelques moments d'évocation silencieuse, faire noter les moments qui viennent. Puis, mener l'entretien sur chacun de ces trois moments.

Temps 2 : Je te propose d'évoquer un moment de pratique professionnelle où tu t'es senti maître E

Laisser à la personne quelques moments d'évocation silencieuse, faire noter ce qui vient.

Temps 3 : Maintenant, je te propose d'évoquer un autre moment de pratique professionnelle où tu t'es senti maître E.

Si le moment évoqué dans le premier entretien n'était pas un moment avec des élèves : ajouter : "cette fois-ci un moment avec des élèves"

Si le premier moment et le second sont des moments avec des élèves, en solliciter un troisième : "cette fois-ci avec des adultes"

Si le moment avec des adultes concerne des parents, solliciter "cette fois-ci avec des collègues".

Faire noter ce qui vient. Le ou les entretiens suivants portent sur l'explicitation de ces différentes situations.

Voici un extrait d'entretien de recherche portant sur la première consigne : « Je te propose d'évoquer les moments forts pour toi de ton année de formation à Cergy. »

Patrick et le moment de silence… ou Apprendre à prendre du temps

Nadine - Je te propose d'évoquer un moment fort pour toi de ton année de formation à Cergy.

Patrick - … Je revois des moments quand on était en stage de pratique accompagnée, au moment où on avait notre petit groupe de gamins qu'on retrouvait à chaque fois. Et je revois les premiers moments de silence que j'ai réussi, pas à obtenir, mais à m'accorder, j'avais vraiment l'impression d'avoir franchi un pas. Je pense que parmi les choses que j'ai construites ici, il y a vraiment ça, des moments de silence que je me suis accordés, la gestion du temps, la gestion de la parole.

Sollicitation d'un moment spécifié

Nadine - ça m'intéresserait qu'on s'arrête là-dessus, si tu veux bien, tu prends ton temps...

Donc un moment qui te reviendrait …

Patrick - … Je suis dans la salle de réseau, je suis assis face aux deux enfants dont j'avais à m'occuper, qui étaient deux enfants de CP, face à moi il y avait Ahmed à gauche, et Saïd à droite, deux gamins adorables, je les revois bien, et on était sur un projet de construction de livre. Donc ce jour-là les gamins étaient en train d'essayer d'écrire une phrase, c'était une phrase dans laquelle il y avait le mot Spot, qui était le personnage principal du livre qu'on était en train de construire, et Spot les gamins n'arrivaient pas ce jour-là à l'écrire, or c'était un mot qu'on avait déjà rencontré.

Nadine - Qui devait écrire ? Chacun d'entre eux ?

Patrick - C'était Ahmed qui avait le crayon à ce moment-là, il devait écrire Spot et l'autre devait participer à « comment on fait pour écrire Spot ». Les enfants attendaient que quelque part je vienne à la rescousse et ce jour-là **j'ai attendu**.

Arrêt sur image

Nadine - Tu restes juste sur le moment où tu sens que les enfants attendent que tu viennes à la rescousse.

Patrick - C'est Ahmed qui a le crayon papier dans la main, il taille son crayon, ils sont tous les deux à gérer ça, … et puis je les laisse revenir à la table, …je recentre sur là où on en était, je recentre avec une question : « qu'est-ce qu'on cherchait à faire ? », et là il y a Saïd qui me dit : « on n'arrive pas à écrire Spot ».

Exploration du vécu subjectif

Nadine - Qu'est-ce qui se passe juste pour toi à ce moment-là ?

Patrick - Ce qui se passe pour moi, j'ai eu l'impression d'avoir… pas un flash, mais comme une évidence, **quelque chose s'est imposé à moi comme une évidence, que je devais me taire**, **et pour moi c'était important, alors que ça n'était pas du tout important auparavant. Et là je me suis dit tais-toi, laisse-les travailler, laisse-les construire. Et ça a duré longtemps, et j'étais partagé, c'est violent le silence, le silence qu'on s'impose c'est assez dur, et je le sentais monter en moi en me disant il ne se passe rien et je savais bien qu'il se passait plein de choses.**

Nadine - Donc tu sens monter ça en toi, il ne se passe rien, et en même temps…

Patrick - En même temps je sais que c'est comme ça que ça allait avancer avec les gamins.

Sollicitation d'une explicitation de l'action (stratégie intérieure)

Nadine - Donc comment tu fais par rapport à ce qui monte en toi ?

Patrick - Je regarde les enfants avec je pense un regard de bienveillance en me disant ça va venir. Mais en même temps j'ai l'impression qu'il y a une certaine violence, à savoir que **mon réflexe aurait été de leur fournir une aide très vite, mais je sens que je suis en train de me départir de ce réflexe-là.**

Guidage vers le ressenti corporel

Nadine - Tu le sens quelque part ce réflexe ?

Patrick - Oui, je le sens par des attitudes corporelles, à savoir que là où j'étais plus détendu, assis, en croisant les jambes, et un petit peu en retrait de la table, je sens que je m'approche d'eux. C'est quelque chose qu'on avait évoqué, et je me suis vu à ce moment-là me rapprocher d'eux, les cerner un petit peu. Et là je ne peux pas le jurer, mais **je pense que j'ai eu un mouvement de recul et d'apaisement en me disant laissons faire…**

Nadine - Tu as un mouvement de recul, d'apaisement…

Patrick - Oui, d'apaisement corporel en ne leur disant rien.

Nadine - En ne leur disant rien…

Patrick - En ne leur disant rien… J'avais vraiment l'impression que je leur fournissais du rien mais c'était ce dont ils avaient besoin, et avec un regard de confiance. Et les enfants étaient un peu surpris par ça, parce que eux aussi ça leur faisait certainement peur un petit peu, je ne sais pas combien de temps ça a duré, ce silence a dû durer trente secondes, c'est long trente secondes, c'était long entre eux aussi. Et je ne revois plus exactement ce qui s'est passé après, tu vois je ne sais pas finalement si le mot est venu... Mais j'ai eu l'impression d'avoir avancé justement dans ma recherche à moi, dans ce que je devais faire.

Retour en arrière pour passer au niveau du sens

Nadine - Si je reviens un peu en arrière tu dis c'est une évidence, ça t'apparaît comme une évidence qu'il faut te taire, donc cette évidence quel sens elle a là ? Comment tu la formulerais ?

Patrick - Je me suis dit, j'étais face à eux, et il y avait plusieurs options qui se présentaient à moi, et les options auxquelles j'avais recours dans des cas similaires les autres fois c'était où est-ce qu'on pourrait regarder, d'orienter par des questions, et là je savais que je pouvais le faire, et je ne sais pas pourquoi à ce moment-là il m'est apparu que ça ne devait pas se passer comme les autres fois.

Vérification de la position d'évocation et invitation à y retourner

Nadine - Tu y es encore dans le moment-là ?

Patrick - Oui, je revois ce moment, il y a les gamins qui sont en face de moi, Ahmed a le crayon à papier dans la main, ils sont revenus s'asseoir après avoir évacué les déchets de taille de crayon, et ils se rassoient, ils reprennent le crayon, et moi je les regarde et je recentre avec une question du style : « Qu'est-ce qu'on cherchait à faire ? » ça c'est le moment, ensuite…

Nadine - « Qu'est-ce qu'on cherchait à faire » en style direct ça donnait quoi par exemple ?

Patrick - Je m'adresse à eux et je dis : « Où est-ce qu'on en était ? Qu'est-ce qu'on cherchait à faire avant de tailler le crayon ? » Et je vois Ahmed prendre le crayon et c'est Saïd qui a dit : « on n'arrivait pas à écrire le mot Spot ».

Arrêt sur image

Nadine - Si tu t'arrêtes juste là…

Patrick - Là je pense que c'est ce moment où j'ai laissé une frange de temps pour réfléchir, et après ça je me revois justement me crisper en m'avançant sur la table, prêt à sortir quelque chose, et c'est là justement où je vois cette espèce d'évidence, ce n'est pas un flash, c'est plus

fort que ça, mais **comme une bulle qui se crée dans la tête.** ***(geste des deux mains décrivant une sphère)***

Nadine ***- (reprise du geste)*** *Comme une bulle qui se crée dans ta tête, reste juste sur ce moment d'évidence… Donc qu'est-ce qu'il y a dans cette évidence ? Tu restes avec ce moment…*

Patrick - Je vois cette bulle qui est là, je la vois blanche, blanche et vide, mais c'était pas un vide qui paraissait comme une absence de quelque chose, tu avais une espèce d'entité blanche comme ça, et ça ne me paraissait pas du tout effrayant, mais au contraire très rassurant, une bulle c'est rassurant.

Recherche des enjeux par rapport à la construction de l'identité professionnelle d'enseignant spécialisé

Nadine - C'était rassurant, et en même temps qu'est-ce qui est important dans cette bulle ?

Patrick - Ce qui est important c'est que je lui ai laissé de la place, je l'ai laissée venir.

Nadine - Tu la laisses venir…

Patrick - Oui, je la laisse venir à moi, et je lui laisse sa place, et j'ai l'impression que je la laisse se déposer devant les gamins, ***(geste des deux mains mimant le déplacement de la bulle)*** **c'est ce moment de silence que j'ai laissé se déposer devant les gamins**. Et ça je pense que les gamins l'ont senti d'une façon ou d'une autre, en tout cas moi je l'ai senti très fort, comme un moment où je ne ressentais pas le besoin d'éclater la bulle, **elle était rassurante cette bulle**, alors qu'auparavant peut-être qu'elle m'aurait certainement ennuyé.

Nadine - ***(reprise du geste)*** *Donc au nom de quoi c'est vraiment si important de poser cette bulle de silence devant les enfants ?*

Patrick - **C'est important parce que j'ai l'impression que je laisse du temps à tout le monde**, à la fois aux enfants et à la fois à moi, et quelque part je pense que je me libère d'une pression. **Là je change mon regard sur le silence, et là où je le vivais auparavant peut-être un peu difficilement en tant qu'instit., là je lui donne un côté bienveillant et un côté « ça fait du bien à tout le monde »…** ça c'est un moment important pour moi, et puis les gamins m'ont renvoyé des choses, je ne sais pas comment s'est terminée cette action-là particulièrement mais je revois les gamins sourire, quelque part ça me confortait, eh bien c'est possible ça, c'est possible de laisser du temps aux gamins, **c'est possible de leur laisser du temps, et c'est de l'aide.**

Nadine - Est-ce que ça ouvre d'autres choses encore d'offrir ce temps et que ça soit de l'aide ?

Patrick - C'est beaucoup, c'est énorme, pour moi c'est énorme, **c'est une révolution, c'est une vraie révolution culturelle**. Parce qu'on l'avait souligné en cours, ce sont des choses qu'on avait dites, il y a beaucoup de choses qu'on a dites, et entre le fait de le dire et l'expérimentation et le fait de le vivre et de se l'approprier il y a du chemin.

A un autre moment de l'entretien de recherche, Patrick commente ainsi la formation à l'EdE par laquelle Agnès Thabuy (qui coordonnait la formation) et moi-même avons décidé de faire commencer l'année de formation au CAPSAIS :

« Je repense à ce qu'on a fait au début… Je ne sais pas si vous fonctionnez toujours comme ça, mais le travail sur l'entretien d'explicitation au début, qui demande quand même un engagement entier de la personne… Il y a des moments comme ça où justement il y a des moments de silence… Donc on est dans le bain quand même dès le début. Donc on prend conscience que puisque dans la formation on est autorisés à réfléchir, à prendre du temps, c'est professionnellement quelque chose qui est utile, qui est… reconnu. Donc dès le début j'ai l'impression qu'on en prend conscience, mais il faut du temps, il faut donner du temps au temps. C'est ce qu'on m'a dit tout au long de la formation. Donner du temps à l'enfant, se donner du temps… »

En conclusion : Peut-être y-a-t-il là un nouvel axe de réflexion : la formation à l'EdE comme changement du rapport au temps … ?

_____

Nadine Faingold
Expliciter n° 58

Ce texte est la version « longue » d'un article publié dans Education Permanente n° 160 (Septembre 2004). J'ai inclus ici certains développements que j'avais dû réduire pour des raisons éditoriales. Par ailleurs, j'ai modifié à la fin de l'article l'exemple illustrant l'explicitation et du décryptage d'une situation-ressource, celui qui se trouve dans Education Permanente étant déjà connu des membres du GREX. (Expliciter n° 52)

Explicitation, décryptage du sens, enjeux identitaires

Quelles méthodologies d'analyse de pratiques pour quelles prises de conscience ?

Dans le but de favoriser la mise en place d'une posture réflexive et d'accompagner la construction de l'identité professionnelle chez des praticiens débutants, j'ai pu expérimenter au fil des années différentes modalités d'analyse de pratiques qui me paraissent riches de potentialités complémentaires.

Il existe en effet différentes entrées possibles pour aider un sujet sur le chemin des prises de conscience quant à son fonctionnement en situation professionnelle et aux enjeux identitaires sous-jacents. Quand le point de départ de l'analyse de l'activité est un enregistrement vidéo [Mottet 1988, 1997, Faingold 1993]**,** la prise de conscience se fait à partir de la prise de connaissance d'une trace objectivée de l'activité du sujet, mais aussi des différents éléments de la situation qui ont fait ou non l'objet d'une prise d'information en temps réel, et auxquels le sujet se trouve confronté en différé. Dans un dispositif de groupe comme le Groupe d'entraînement à l'analyse des situations éducatives ou G.E.A.S.E. [Fumat, Vincens, Etienne 2003], la prise de conscience s'opère à travers un processus de décentration qui se met en place avec l'écoute et la prise en compte du point de vue des autres sur la situation-problème. La spécificité de ce dispositif est en effet de comporter différentes phases strictement distinctes, dont une phase de distanciation où le narrateur ne parle pas, mais écoute sans intervenir la pluralité des hypothèses émises par les autres participants. Depuis une douzaine d'années c'est cependant l'apport de l'entretien d'explicitation ou E.d.E. [Vermersch, 1994] qui a principalement influencé ma manière d'intervenir en analyse de pratiques et qui m'a le plus fait avancer sur la question de l'aide à la prise de conscience.

L'entretien d'explicitation comme aide à la prise de conscience des éléments implicites de l'action

L'entretien d'explicitation est une démarche qui consiste à accompagner une personne dans l'exploration pas à pas d'un moment singulier de son vécu. L'intervieweur guide vers l'évocation du contexte de la situation en sollicitant la mémoire sensorielle (sans le support de traces de l'activité), puis aide à la mise en mots du vécu de l'action et à la prise de conscience de ses éléments implicites pour accéder ensuite au sens et aux enjeux du moment évoqué. « L'entretien d'explicitation a développé une technique d'accompagnement qui a pour but d'aider le sujet à se rapporter à un moment singulier, à le présentifier (à le rendre à nouveau dans une qualité de présence vivante dans la représentation), et à en fragmenter la description. » [Vermersch, 2000, p.249]. L'accompagnateur crée les conditions d'une réémergence du vécu passé en favorisant une posture de retour sur soi et en faisant appel à la mémoire sensorielle de la situation. « Dans tous les cas ce qui importe est le maintien de la position en première personne, avec l'ensemble des conditions méthodologiques nécessaires pour qu'il y ait bien référence à l'expérience subjective » [P.A. Dupuis, 2002, p. 174].

P. Vermersch s'est inspiré de l'utilisation du langage propre à certaines approches en psychothérapie pour trouver « les clés d'un des problèmes les plus épineux du questionnement : comment aller vers la précision sans pour autant induire ? » [Vermersch, 2003]. Il a ainsi élaboré un mode d'accompagnement qui permet de s'inspirer de la structure de l'expérience subjective pour poser des questions sans induire aucunement le contenu des réponses. La technique de questionnement propre à l'aide à l'explicitation se caractérise donc par une non-directivité totale quant au contenu évoqué, et simultanément par un guidage de l'intervieweur qui consiste d'une part à suivre différentes étapes au cours de l'entretien, en vérifiant certaines conditions de verbalisation, d'autre part à orienter la focalisation de l'attention du sujet vers différentes strates du vécu évoqué.

Je rappellerai dans un premier temps la spécificité méthodologique de la technique d'entretien formalisée par Pierre Vermersch, en reprenant sous une forme condensée les points de passage obligés d'un temps d'explicitation de pratique, sans pour autant détailler la technique de questionnement qui relève d'une formation expérientielle incontournable. J'exposerai ensuite la manière dont j'ai construit à partir de cette approche un mode d'accompagnement de l'émotion relevant du décryptage du sens du moment évoqué et des enjeux identitaires sous-jacents. Je donnerai ensuite deux exemples d'entretiens d'explicitation d'un moment de pratique professionnelle ouvrant à ces deux dimensions : l'un issu d'une séance d'analyse de pratiques en groupe, l'autre d'un temps d'accompagnement duel.

Conditions méthodologiques de la conduite d'un entretien d'explicitation et de décryptage :

1. Le contrat de communication

La relation entre l'accompagnateur et le sujet nécessite la mise en place d'une relation de confiance sans laquelle l'entretien d'explicitation, qui suppose que la personne accepte de mettre en mot son univers intérieur, ne peut avoir lieu. L'installation de cette relation de confiance peut prendre du temps. Ce contrat de communication repose sur la confidentialité, le non-jugement, la bienveillance et le respect. En analyse de pratiques, un bon critère de vérification des conditions déontologiques d'écoute de l'autre est que la personne ne se sente à aucun moment en position de se justifier. Toute justification suppose que le sujet a perçu chez l'interlocuteur une remise en question voire un jugement.

2. L'incitation à explorer un moment spécifié

Un temps d'analyse de pratiques commence toujours par un récit fait par le narrateur, qui nécessite une écoute attentive de la part de l'accompagnateur, et le cas échéant du groupe. Ce premier récit est souvent embrouillé, enrichi de commentaires multiples, il laisse fréquemment affleurer l'émotion qui accompagne l'évocation de la situation. Le guidage en explicitation va viser à laisser de côté les généralités et généralisations pour explorer et décrire un moment et un contexte spécifiés, avec par exemple une question du type : « Dans tout ça, quel est le moment que tu souhaites explorer ? » Le but est alors de quitter le registre des rationalisations et autres justifications pour aller à la description de ce qui s'est passé dans un moment singulier choisi par le narrateur, l'hypothèse étant que le sujet est seul à savoir, même inconsciemment, ce qui fait qu'il est important pour lui d'aller vers l'élucidation de ce qui s'est joué pour lui dans ce moment-là.

3. L'appel à la mémoire concrète

L'accompagnement consiste ensuite à aider la personne à retrouver le contexte et les sensations qui étaient les siennes afin de permettre une re-présentification de la situation. Ceci consiste à proposer de retrouver le lieu, les circonstances, l'environnement, la posture corporelle. Des questions larges du type « Qu'est-ce qui vous revient de ce moment » facilite le ressouvenir qui se présente souvent dans un premier temps sous forme vague, images floues, sensations, bribes sonores, petits flashs qu'il convient simplement d'accueillir pour que peu à peu à partir de ces éléments sensoriels, le sujet recontacte son vécu subjectif dans la situation de référence.

4. La recherche d'une position d'évocation ou position de parole incarnée

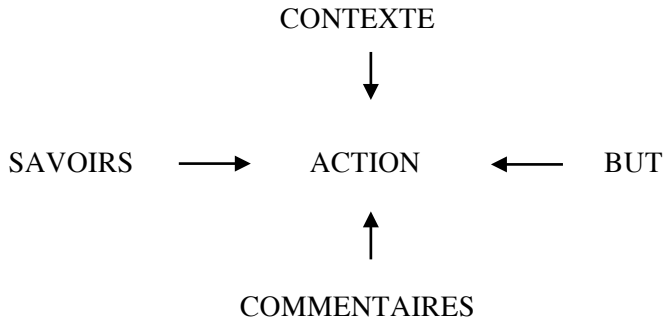
Le but de cette installation dans le contexte est d'accompagner le sujet dans une position de parole spécifique où il revit la situation évoquée dans toutes ses dimensions, y compris sensorielles et corporelles, en étant présent à ce qu'il a fait et à ce qui s'est passé pour lui dans ce moment singulier. Cette position de parole se distingue du mode de communication verbale habituel en ce que l'accompagnateur joue un rôle de contenant, mais pas d'interlocuteur. Expliciter ce n'est ni converser ni raconter ni expliquer : le sujet qui explicite n'est pas tourné vers l'autre mais vers lui-même, pour tenter de ressaisir et de mettre en mots les multiples facettes de son vécu dans un moment singulier. Il s'agit là d'une position de parole absolument spécifique que Pierre Vermersch a mise en évidence, la position de parole incarnée, position de parole pleine ou position d'évocation qui se caractérise par la présence à soi-même, par le fait d'être en contact avec la situation évoquée, ce qui ne veut pas dire d'ailleurs qu'elle soit revécue comme elle avait été vécue initialement. En particulier ce qui avait été implicite peut se déployer, sur le versant de l'activité comme sur le versant émotionnel, ce qui demande une vigilance particulière de la part de l'accompagnateur.

C'est à mon sens ce qui fait le caractère absolument original de l'entretien d'explicitation. Le sujet n'est plus dans une adresse à autrui comme c'est le cas dans un mode de parole habituel, il contacte un mode de présence à soi-même qui permet l'exploration pas à pas de ce qu'a été son vécu. C'est cette position de parole que celui qui mène l'entretien va chercher à susciter chez l'autre en repérant le registre de commentaires et de l'adresse à autrui, pour le guider vers une autre posture dans le but que le sujet soit en contact avec le moment évoqué, plus tourné vers lui-même que vers l'interlocuteur, davantage présent à la situation évoquée qu'à la situation actuelle d'interaction. Quand je mène un entretien d'explicitation, je cherche à ce que l'autre ne me regarde plus, à ce qu'il ralentisse son rythme de parole, à ce qu'il m'oublie, à ce qu'il se penche sur son monde intérieur…

5. La mise au jour des éléments implicites de l'action

Dans le récit initial d'une situation de pratique professionnelle interviennent beaucoup de verbalisations que Pierre Vermersch a désigné par le terme d'informations satellites de l'action : éléments de description du contexte, buts intentions ou objectifs, savoirs de référence, et surtout beaucoup de commentaires sur l'action qui peuvent prendre la forme de rationalisations, de justifications, de jugements. En revanche, il n'y a dans les récits spontanés des praticiens que très peu d'éléments descriptifs détaillés de l'action réellement mise en œuvre.

Schéma 1



Pour rendre possible la prise de conscience des éléments implicites de l'action l'accompagnateur va guider la personne depuis les informations satellites vers l'action elle-même (sens des flèches du schéma 1). Or quels sont les différents aspects de l'action que l'on cherche à faire décrire par le sujet ?

Que faut-il entendre par « action » lorsqu'on explore en position d'évocation un moment de pratique professionnelle ?

M'inspirant à la suite de P. Vermersch du modèle T.O.T.E. (Test – Operation – Test – Exit) issu de la psychologie cognitive américaine et de la théorie du traitement de l'information [Miller, Galanter, Pribram, 1960], je présente généralement ainsi la structure de l'action :

(1)	PRISE D'INFORMATION	-	IDENTIFICATION
(2)	PRISE DE DECISION	-	EFFECTUATION

La ligne (1) correspond au traitement de l'information qui va être effectué par un sujet à partir de prises d'informations sensorielles. Le sujet livrant habituellement le résultat du traitement et non ses prises d'information initiales, l'un des points à élucider dans un entretien d'explicitation va consister à rechercher les prises d'information par des questions du type : Comment savez-vous que ? A quoi reconnaissez-vous que ? Qu'avez-vous perçu qui vous mène à dire que … ? Il va de soi que les identifications peuvent correspondre à la réalité de l'objet perçu, mais peuvent aussi donner lieu à toutes sortes de distorsions, projections, interprétations qui sont autant de points intéressants en analyse de pratiques et qui font souvent l'objet de prises de conscience cruciales pour les personnes. Par exemple « Le stagiaire est inquiet ». Comment savez-vous que le stagiaire est inquiet ? (je vois que) Il bouge sur sa chaise, (j'entends que) il parle avec hésitation … Mais aussi parfois : « En fait c'est moi qui suis inquiète ».

La seconde ligne correspond aux prises de décision (question : qu'avez-vous fait à ce moment-là … Ex : j'essaye de le rassurer) et aux opérations d'effectuation (et quand vous… comment faites-vous ? Ex : « Je lui dis : Prenez votre temps ») qui donnent lieu à fragmentation, c'est à dire à une relance sur les verbes d'action visant une description aussi fine que possible de l'activité. (ex. : et quand vous lui dites « Prenez votre temps », comment lui dites-vous ça ?)

Il y a une succession ininterrompue dans le déroulement de l'action entre les prises d'information et les prises de décision, sachant qu'entrent en jeu dans l'épaisseur du vécu bien des éléments qui peuvent être explorés en simultanéité : ce que le sujet se dit intérieurement, ce qui se passe pour lui émotionnellement, ce qu'il perçoit, qui n'est pas au centre de son attention mais qui peut influer sur ses prises de décision etc. L'entretien d'explicitation vise ainsi la prise de conscience et la verbalisation des éléments implicites de l'activité du sujet à travers la mise en mots des prises d'information, de leurs modes de traitement, des prises de décision et des opérations d'effectuation qui sont en œuvre dans la pratique en acte.

Consciente de simplifier considérablement la complexité de ce qui se joue dans un moment de vécu, et que l'approche psycho-phénoménologique dans laquelle P. Vermersch s'est engagé depuis quelques années contribue à mettre au jour, j'ai choisi ici d'analyser en deux niveaux expérientiels les différentes strates du vécu : le niveau des stratégies qui permet de comprendre comment le sujet s'y prend dans une situation donnée (et qui correspond à la grille des informations satellites de l'action ci-dessus), et un niveau du sens sous-jacent à l'action, niveau pour lequel c'est l'émotion et non plus l'action qui devient le centre du vécu à élucider, et qui correspond selon moi pour un sujet donné à des enjeux identitaires dont il est possible d'accompagner le décryptage si le contrat de communication le permet.

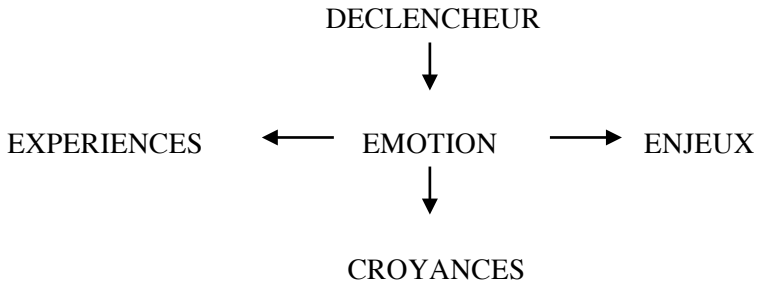
6. L'accès au sens

Dans l'exploration d'un moment de pratique professionnelle, la mise en évocation et la description du vécu de l'action sont pour moi un point de départ incontournable pour accéder au sens de ce moment pour le sujet. Le primat de la référence à l'action est un point de départ qui « permet d'étudier les croyances, les valeurs, les représentations, les connaissances fonctionnelles, les buts réellement

poursuivis, l'identité effectivement manifestée. Quel que soit le point, la question est de savoir comment il s'incarne, comment il se manifeste dans la vie, dans les situations. » [Vermersch, 1998]. On peut ainsi passer de l'explicitation de l'action au décryptage par le sujet lui-même du sens d'un moment singulier de son vécu [Faingold, 1998], en particulier quand l'émotion intervient au cours de la mise en mots du déroulement de la situation évoquée.

En effet, dans un temps d'analyse de pratiques il arrive que le sujet quitte la description de l'action pour être submergé par l'émotion, et ceci d'autant plus qu'en explicitation il est dans une position de parole qui le met étroitement en relation avec son vécu passé dans toutes ses dimensions. Lorsque survient ainsi une émotion déclenchée par le contexte évoqué, il s'agit de quitter le mode de questionnement propre à l'explicitation de l'action pour mettre en place un autre type d'aide à la prise de conscience que j'ai appelé l'aide au décryptage du sens. Lorsque l'émotion est au centre du vécu évoqué, il est possible à partir de là, de chercher une mise en mots de ce qui se joue là, selon une grille que j'ai construite comme un niveau sous-jacent au niveau des stratégies évoqué dans le schéma 1.

Schéma 2



Le lien qui peut être établi entre une réaction émotionnelle, des enjeux et des croyances permet de formuler l'hypothèse de constellations identitaires (ou co-identités) qui se sont construites dans l'histoire du sujet : quand je réagis avec cette émotion-là, qui suis-je ? Moi professionnel ? Moi enfant ? Moi citoyen ?

Pour moi ces deux niveaux, celui des stratégies et celui du sens et des enjeux identitaires, sont constamment co-présents dans toute situation vécue. Le fait d'aider une personne à explorer en évocation un moment spécifié de pratique permet d'orienter l'attention et la mise en mots vers l'un ou l'autre de ces niveaux expérientiels, sachant que le point de départ est nécessairement la mise en relation du sujet avec les éléments sensoriels du contexte et le re-vécu de l'engagement du sujet dans l'action. Cependant, dès qu'on est sur le versant émotionnel, il convient de distinguer radicalement le travail d'accompagnement selon qu'il s'agit d'une situation-problème suscitant des affects difficiles, ou d'une situation-ressource permettant d'installer la personne dans des états internes positifs (confiance en soi, satisfaction, sentiment de réussite, fierté, joie …).

Accompagnement d'une situation-problème

Lorsqu'une émotion à tonalité négative se manifeste au cours de l'exploration d'une situation-problème, il convient d'éviter toute intervention qui risquerait de plonger un peu plus le sujet dans ce ressenti difficile. En effet une émotion se rattache le plus souvent à des expériences de référence appartenant à l'histoire du sujet, liées les unes aux autres par des chaînes associatives. Elle correspond à des enjeux existentiels, mais aussi à des croyances sur soi ou messages structurants qui impriment de leur marque notre appréhension du réel. Les messages structurants peuvent avoir été construits dans l'enfance par le sujet pour donner sens à une situation vécue comme incompréhensible ou insupportable. Ils peuvent aussi avoir pour origine l'identification à des messages venus de l'extérieur, « tu es nul » devenant par exemple « je suis nul ». Les croyances ont la caractéristique de se transformer en généralisations et de s'appliquer de manière souvent inadaptée à toute situation présentant la moindre analogie avec les situations d'origine. Quand l'évocation d'une situation-problème s'accompagne de beaucoup d'émotion, on peut faire l'hypothèse que la difficulté ne relève

pas du niveau des stratégies, mais qu'elle croise la problématique du sujet, système en réseau de quelques messages structurants déterminants dans son histoire.

Ma recommandation quand je forme des formateurs à l'explicitation des pratiques est donc d'être d'une très grande vigilance quand des émotions à tonalité négative se manifestent dans l'évocation d'une situation. En formation initiale, quand les stagiaires ne sont pas nécessairement volontaires, ou dans des ateliers d'analyse de pratique où le contrat de communication ne prévoit pas qu'il y ait un travail sur l'implication de la personne, l'attitude la plus sûre est d'écouter, d'accueillir l'émotion, de la laisser s'exprimer, de montrer qu'elle est prise en compte et comprise, puis de relancer sur l'action, c'est à dire de revenir au niveau expérientiel des stratégies : « D'accord, à ce moment-là tu as paniqué, et qu'est-ce que tu as fait après ? ». Notons au passage que l'utilisation du passé composé favorise une distanciation alors que le présent tend à associer davantage la personne à l'émotion.

En revanche, en formation continue ou en supervision, avec de petits groupes de praticiens volontaires et prêts à travailler sur la dimension de leur implication personnelle dans certaines de leurs difficultés professionnelles, il est possible d'aider le sujet à avancer sur le chemin du décryptage du sens de l'émotion qui se manifeste là, sans pour autant aller questionner la sphère privée ou l'histoire du sujet. Le plus souvent, une émotion forte est le signe qu'un aspect de la problématique personnelle de la personne a fait irruption dans le cadre professionnel, créant une réaction disproportionnée et inadaptée à la situation. Il peut être très éclairant d'aider à mettre au jour et à distinguer ces différents registres identitaires. Le propre de l'inconscient est de faire des confusions et de solliciter à partir d'analogies minimes une constellation identitaire inadaptée au contexte. La prise de conscience par le sujet de ces mélanges dissonants lui permet souvent de clarifier ce qui est en jeu dans ce moment difficile, de distinguer clairement ce qui relève du professionnel et ce qui relève du personnel, et de pouvoir porter un regard à nouveau serein sur ce qu'il pourrait faire en termes de stratégie dans un contexte identique.

Dans ce travail, il importe pour l'accompagnateur d'éviter toute tentation interprétative et de se positionner clairement dans la conviction que le sujet est seul maître du sens. Donner une interprétation en analyse de pratiques, c'est comme donner la solution en pédagogie. C'est empêcher l'autre d'avancer à son rythme, brouiller les pistes du travail sur soi. L'accompagnateur ne peut que guider la personne vers l'émergence du sens pour lui, sachant que souvent la mise en mots sera lacunaire et qu'il faut du temps pour que le sens se fasse évidence.

Accompagnement d'une situation-ressource

Depuis quelques années j'ai mené beaucoup d'entretiens de recherche à partir de l'exploration de moments de pratique représentatifs pour la personne de son identité professionnelle. J'ai donc eu de multiples occasions d'accompagner des situations-ressource en partant de l'évocation d'un moment spécifié choisi par le sujet, pour ensuite faire décrire l'action par la verbalisation des prises d'information et des prises de décision. Dans cette re-découverte d'une situation-ressource l'explicitation s'arrête quand culmine un moment clé, moment dans le moment, reconnaissable à l'apparition simultanée d'une coloration émotionnelle, d'une intensité nouvelle dans la tonalité de la voix, de gestes plus précis… L'accompagnement consiste alors à faire avec la personne un arrêt sur image sur ce moment-clé, à reprendre les mots et les gestes, à permettre au sujet d'entrer plus profondément en contact avec les différentes dimensions de ce vécu singulier, de favoriser le maintien en prise avec la situation de référence afin de laisser émerger le sens, et de l'aider à s'exprimer en formulant des questions spécifiques, toujours ancrées dans l'action, comme : Et quand tu fais ça, qu'est-ce qui est important pour toi ? Et quand tu es là… et que tu … qu'est-ce qui se joue pour toi ? Et quand… quel sens ça a pour toi ? etc. En fait, il convient d'essayer différentes formulations de questions, et d'accepter de tâtonner en tant qu'accompagnateur, tant il est vrai que telle relance pourra convenir à telle personne mais pas à telle autre. La condition pour obtenir une parole authentique sur le sens identitaire du moment évoqué et les valeurs qui s'y incarnent, est de vérifier constamment le maintien en position d'évocation. Là encore, le décryptage est donc bien aux antipodes d'une approche interprétative. C'est le sujet qui sait, lui seul peut mettre au jour les enjeux sous-jacents au moment sur lequel il a choisi de revenir. L'intervenant ne peut qu'accompagner le sujet sur le chemin des prises de conscience, pour qu'il trouve lui-même les mots justes qui signifieront exactement pour lui le sens du moment choisi. Très souvent c'est à partir de la reprise d'un geste que le sens émerge, et que l'émotion

déjà présente emplit la personne toute entière, la laissant alors silencieuse dans la re-découverte des valeurs qui l'animent. Mon expérience est que le plus souvent dans ces moments essentiels, identité personnelle et professionnelle se confondent.

Deux exemples d'explicitation et de décryptage

J'interviens à l'IUFM de Versailles auprès d'enseignants titulaires qui suivent une formation pour se spécialiser dans le domaine de l'aide pédagogique auprès des enfants en difficulté. Les deux exemples choisis portent sur un moment de pratique professionnelle auprès de petits groupes d'élèves en regroupement d'adaptation. Dans le premier cas, il s'agit d'une situation-problème travaillée dans le cadre d'un groupe d'analyse de pratiques. Le second exemple est un entretien sur une situation-ressource mené au cours d'une recherche sur la construction de l'identité professionnelle d'enseignants spécialisés (maîtres E).

Premier exemple - Analyse de pratiques en groupe : Situation-problème

Dans le cadre de cette formation d'enseignants spécialisés, je mets en place un dispositif inspiré à la fois du G.E.A.S.E. et de l'approche de l'explicitation [Lamy, 2002]. Il peut m'arriver de différer le temps de la formulation par les participants d'hypothèses sur la situation, et de décider de mettre en place un temps d'explicitation et de décryptage. L'une des raisons essentielles de ce type de modification est la charge émotionnelle forte que je peux éventuellement percevoir dans l'expression du narrateur. Cette variante possible du dispositif est annoncée à la première séance au moment où sont précisées les conditions de fonctionnement du groupe d'analyse réflexive. Elle n'est possible que parce que le groupe est formé à l'explicitation, ce qui pose d'emblée un contrat de communication clair sur ces temps d'accompagnement particuliers.

Au cours d'un premier tour de table où chacun formule la situation sur laquelle il aimerait éventuellement travailler avec le groupe, Diane s'exprime ainsi :

« Si j'avais à parler aujourd'hui, je parlerais d'une séquence avant les vacances de février où j'ai eu un problème avec une élève, Virginie. Je voulais qu'elle acquière de l'autonomie, et donc je lui ai dit qu'aujourd'hui elle allait écrire sa phrase toute seule… Et alors là elle a eu un mouvement brusque de recul, j'ai vraiment eu un choc *(la voix de Diane manifeste une forte émotion)*. Je me suis dit que je n'aurais pas peut-être pas dû lui dire ça, ou que peut-être c'était dans la manière que j'ai eu de lui formuler ? … Ma question, c'est : Comment on passe de l'étayage au dé-s-étayage ?

En raison de l'émotion de Diane, je décide de lui donner la parole en tant que narrateur.

Elle reprend son récit en détaillant la situation, puis répond aux questions du groupe. J'ai choisi de présenter ci-dessous une synthèse du récit de Diane et des réponses aux questions des participants permettant de reconstituer de façon linéaire le déroulement des faits.

Synthèse du récit et des réponses aux questions

C'est une petite fille qui avait déjà été signalée en cours de CP pour des difficultés d'apprentissage, et une opposition à l'adulte fort marquée. Il y avait un conflit entre la famille et l'enseignante de CP, quelque chose d'assez… violent… Et le réseau d'aides avait fait le choix de ne pas intervenir auprès de l'enfant, uniquement auprès de la famille. Donc la psychologue a pu rencontrer la maman. Et le choix avait été fait d'attendre… Cette année en CE1, dès le début de l'année, quinze jours après la rentrée sa maîtresse a fait un signalement par écrit au réseau où elle signalait que par rapport à ce qui lui avait été transmis, Virginie avait quand même fait des progrès en lecture, mais que c'était lent, qu'elle faisait des confusions de sons et qu'elle avait aussi des problèmes de comportement, une grande instabilité … Donc le maître E l'a vue en évaluation, il a constaté qu'il y avait des choses qui se mettaient en place au niveau de la lecture, et il a fait le choix de voir la famille de nouveau et d'attendre que Virginie progresse encore avant d'intervenir. Et donc moi en tant que stagiaire j'ai fait la connaissance de Virginie début janvier. Donc je l'ai évaluée sur une petite activité de lecture et de production écrite où j'ai pu voir qu'elle savait faire des choses. Par ailleurs, ce que j'ai pu voir du comportement de Virginie, c'est qu'effectivement elle avait tendance, même en situation duelle, à un peu s'évader, mais rien qui m'ait franchement alertée, en tout cas en évaluation comme ça. Et j'ai fait

le choix après de m'appuyer sur ses compétences à l'écrit pour essayer d'améliorer un petit peu la lecture parce que c'était ça qui posait problème. Et puis comme les relations de l'enfant au sein de cette famille m'avaient été décrites comme conflictuelles par rapport au travail scolaire je me suis dit que si ça s'améliorait un petit peu au niveau scolaire peut-être que ça ferait un petit peu d'air pour elle en général si ça allait mieux au niveau de l'école.

Mon objectif par rapport à Virginie était de la rassurer, de l'installer dans un cadre où elle se sente en sécurité, de la mettre en confiance, de lui montrer tout ce qu'elle savait faire, et de faire en sorte qu'elle travaille le plus possible en autonomie

Elle a très vite investi le travail de production écrite malgré un comportement bizarre, un peu agité. Elle a manifestement beaucoup de mal à être autonome. Elle a besoin de ma présence à son côté. Elle manque énormément de confiance en elle. Mais elle a des capacités, c'est évident, elle comprend très bien, elle a un langage oral déjà soutenu… Par contre, au moment de passer à l'écrit, et même au moment de lire, elle a tendance à s'évader je sais pas trop où, elle a le regard ailleurs…

J'ai vu la maman après le début de la prise en charge, peut-être au bout de trois séances. C'est une maman déjà d'un certain âge qui a de grands enfants qui ont déjà quitté la maison familiale, Virginie c'est vraiment la petite dernière. Donc j'ai vu cette maman, je l'ai reçue et cette maman je la connaissais déjà par tout ce qu'on m'avait dit d'elle… On me l'avait décrite comme quelqu'un de très dur, oui… quelqu'un qui avait un peu repoussé sa petite fille… enfin moi c'est ce qu'on m'en avait dit… Et en fait j'ai vu une maman qui me semblait moins braquée, et avec laquelle il a été possible de dialoguer, et qui semblait consciente que sa petite fille faisait des progrès. Et qui semblait commencer à trouver du plaisir à travailler avec elle. Moi, tout ce que j'ai pu lui dire, c'est que je voyais qu'au sein du petit groupe d'aide Virginie faisait des choses, mais qu'elle manquait énormément de confiance en elle. Elle me disait qu'elle faisait un tas d'activités autour de la lecture avec elle. Donc je lui ai rappelé que même si elle la faisait lire, il ne fallait pas que ça reste uniquement du scolaire et qu'elle pourrait encore conserver des petits temps de lecture le soir. J'ai fait un peu basculer la conversation en lui rappelant que c'étaient aussi des moments où elles pouvaient partager. Je n'ai pas trouvé une maman a priori comme ça aussi virulente qu'on me l'avait décrite. Elle disait qu'elle n'était peut-être pas très disponible pour Virginie, ça elle le verbalisait.

La séquence

Alors, on avait commencé à travailler sur un projet de production écrite. Je ne sais pas si tu connais le livre " Il croit que " : il n'y a pas de texte. Je me suis inspirée de ça parce qu'il y a en même temps un travail sur la compréhension. Donc le personnage croit quelque chose et la double page derrière vient affirmer ce qui avait été supposé. Et donc, ils sont amenés à produire des petits textes. Dans la situation dont je vais parler, le cadre du fonctionnement du groupe était déjà posé, ça commençait à tourner depuis un moment. Et en fait j'avais commencé à regarder un petit peu comment évoluait la situation, comment les enfants s'appropriaient le travail, et il semblait que du côté de l'objectif pour Virginie, « essayer de faire toute seule », je passais un peu à côté. Je trouvais que dans le groupe elle me sollicitait énormément, et ce que je voulais l'amener à faire, c'était prendre conscience de ce qu'elle savait faire, parce qu'elle sait faire plein de choses, et essayer de le faire avec les outils qu'elle avait, et prendre conscience de ce qu'elle sait faire pour y arriver seule. Et il faut avouer que c'est un point sur lequel je ne réussis pas vraiment avec elle. C'est-à-dire qu'elle sait se mettre en projet, elle sait rappeler ce qu'elle a fait, ce qu'elle va faire, elle sait redire sur quoi elle peut s'appuyer, un dictionnaire, ses copains, mais j'ai l'impression d'un décalage entre un oral qui est, je dirais, assez brillant et puis le moment de passer à l'activité où là elle va commencer à s'agiter, à regarder tout ce qui peut la distraire, etc., avant d'entrer dans la tâche.

Et il y a donc eu cette séance avant les vacances de février.… Alors là, j'avais fait reposer le cadre aux enfants comme à chaque fois lorsqu'ils arrivent, pourquoi on vient, quel est notre projet, ce qu'on veut fabriquer, donc le livre. Donc là ils ont déjà fait le projet de leur phrase et je crois que j'avais déjà dû remettre au point quelque chose avec Virginie parce qu'elle voulait commencer sa phrase par « parce que » …Donc ça avait duré assez longtemps pour qu'elle arrive à prendre conscience qu'en fait le personnage avait peur, « la dame avait peur parce que... » Et ça semblait à peu près clair, et à ce moment-là, juste avant que les enfants n'entrent dans l'activité proprement dite, j'ai pour habitude de leur pointer ce qui va vraiment être leur travail à chacun. Et pour elle… d'ailleurs j'ai commencé par

elle, puis je lui ai dit : **« Toi, Virginie, ce que je souhaite pour toi vraiment aujourd'hui, c'est que tu fasses ce travail seule. On a recensé tout ce que tu vas devoir écrire, tu connais les aides sur lesquelles tu peux t'appuyer, donc mon souci c'est que tu le fasses seule ». Et là, elle a vraiment eu… elle a eu un mouvement brusque de recul, je l'ai vue reculer physiquement...**

(Diane manifeste à ce moment une très vive émotion)

Et là, ça a été un choc pour moi, sa réaction.

Oui, j'ai eu vraiment l'impression de recul, de quelque chose qui n'était pas… pas ce qu'elle attendait. Voilà.

Et après je me suis reprise, je crois que je lui ai dit : « Ah ben oui, c'est comme ça… On est au CE1, on est des grands. »

J'ai dû lui dire quelque chose comme ça.

Puis j'ai demandé aux autres sur quoi elle pourrait s'appuyer, ce qu'il y avait comme outils pour aider à écrire. Et ils ont répondu : « le lexique, les dictionnaires, les mots dans la classe»

Et puis après j'ai continué le petit tour avec les deux autres enfants du groupe. Je leur ai donné aussi leurs objectifs spécifiques. Donc Valentin, c'était d'arriver à me dire : j'ai fini en étant sûr d'avoir fini, donc d'avoir bien contrôlé les différents points qu'il avait à contrôler. Et puis Maïa, la troisième du groupe, c'était d'arriver à produire deux phrases jusqu'au bout. Parce que Maïa, son souci, c'est un petit peu la lenteur, la difficulté de faire. Voilà.

Pendant la séance, il y a eu un moment où Virginie s'est approchée de moi pour me demander de l'aide. J'ai eu un mouvement pour aller l'aider. Mais Virginie a eu d'elle-même un temps d'arrêt, elle s'est reculée et elle a dit : « Ah non, je ne dois pas te demander »... Je crois qu'elle s'était vraiment contrôlée parce que je pense qu'elle avait essayé de lutter contre ce qui était son naturel...

À la fin de la séance, je demande aux élèves s'ils pensent avoir réussi à faire le travail que je leur ai demandé. Et Virginie, elle m'a regardée… Alors, c'est amusant parce qu'elle ne semblait pas très sûre d'elle et puis elle m'a dit : « pas tout à fait ». Je pense, oui, que c'était : « pas tout à fait… »

Elle avait produit à l'écrit, mais pas beaucoup. Et elle s'était servi d'outils parce qu'elle est allée dans le dictionnaire et d'ailleurs j'avais repris avec elle… je l'avais aidée effectivement pour chercher un mot dans un petit lexique qui est vraiment simple, et elle sélectionnait les mots… je crois qu'elle s'arrêtait à la première syllabe et elle n'arrivait pas à aller plus loin dans le classement par ordre alphabétique. Je l'ai aidée, oui. Et je crois que c'est pour ça qu'elle m'a dit : pas tout à fait.

A la fin de la phase de questionnement, un participant pose la question suivante :

« Est-ce que tu aurais eu ce ressenti si tu n'avais pas rencontré la maman ? «

Ce à quoi Diane répond après un long silence : « Peut-être pas… »

Je choisis à ce moment-là d'intervenir en explicitation et en décryptage et j'en préviens le groupe (qui est formé à l'entretien d'explicitation).

Si tu en es d'accord, j'aimerais bien qu'on s'arrête un peu sur quelques-uns de ces moments.

<u>Installation dans le contexte</u>

> *N - Donc tu prends tout ton temps, tu prends le temps de retrouver où tu es, le lieu, les enfants, comment ils sont disposés au moment où tu vas fixer un objectif individuel, où tu vas lui dire que tu aimerais bien qu'elle fasse toute seule. Donc, tu es comment ?*
>
> D - Je suis comme là. D'un côté il y a Valentin. Elle, elle est juste en face, et puis il y a Maïa de l'autre côté. Donc, ce sont deux tables qui se regardent, enfin l'une en face de l'autre.

<u>Questionnement sur l'action</u>

> *N -Donc, si tu te replaces juste avant de t'adresser à Virginie, qu'est-ce qui se passe ? Tu es en train de faire quoi ?*
>
> D - Je pense que je me suis avancée comme ça. Oui, je me suis approchée d'elle et puis je lui ai dit : « Pour toi, Virginie, ce que je veux que tu fasses, c'est que tu travailles seule aujourd'hui, sans me demander de l'aide. Tu as bien préparé tes phrases, tu sais ce que tu vas écrire, tu

connais les outils que tu peux utiliser, et ce que je souhaite c'est que tu le fasses seule aujourd'hui. »

Question sur l'identité

N -Et qui tu es juste à ce moment là quand tu lui dis : Virginie, ce que je veux que tu fasses, c'est que tu travailles seule aujourd'hui, sans me demander de l'aide » ?

D - Je suis une institutrice et je veux qu'elle devienne autonome dans son travail

Question sur l'enjeu

N -D'accord. Et donc quand tu lui dis ça, " ce que je souhaite c'est que tu le fasses seule aujourd'hui ", que tu es une institutrice et que tu veux qu'elle devienne autonome dans sont travail, qu'est-ce qui est important pour toi à ce moment-là ?

D - Ben, à ce moment-là je la regarde et **ce qui est important pour moi, c'est que je la sente partir, que je la sente partante**, et là… et là, c'est pas ce qu'elle fait.

Recherche des prises d'information

N - Donc, qu'est-ce que tu perçois ?

D - Ce que je perçois c'est vraiment un… un brusque recul physique, ça c'est sûr qu'elle s'est reculée vraiment comme ça (*Diane mime le mouvement de recul*) sur son dossier, et je sais pas, elle m'a lancé un regard vraiment… ouais, noir, ah oui !

Question sur l'identité

N - D'accord. Donc ça va peut-être être un peu désagréable pour toi, mais je te propose de rester quand même dans ce moment où tu perçois ce recul. Elle te lance un regard noir. Et donc si tu es sur ce moment avec cette impression que ça te fait, qui tu es à ce moment-là ? … Et tu peux vraiment le garder pour toi si tu le souhaites, mais pose-toi la question : Qui tu es quand tu as ce choc quand tu vois ce brusque mouvement de recul de Virginie ?

(Regard très troublé de Diane)

D - Je ne sais pas… J'ai eu l'impression de ne pas lui donner ce dont elle avait besoin.

En tout cas, je suis sûre que c'est pas ce qu'elle attend. Je suis pas celle… j'ai l'impression clairement que **je ne suis pas celle qu'elle attend**. Je suis pas là où elle attendait que je sois. Enfin, c'est… je crois que c'est pas ça qu'elle est venue chercher là. C'est clair, c'est pas ça qu'elle veut. **Je ne lui donne pas ce qu'elle attend.**

Relance sur l'action

N - D'accord. Et donc qu'est-ce que tu fais juste après ? Il y a ce mouvement de recul, ce regard noir, là tu perçois que tu n'es pas celle qu'elle attend. Et donc qu'est-ce qui se passe juste après ?

D - Après, je pense que j'ai dû jouer un peu la personne enjouée. Je pense que j'ai essayé de rattraper la sauce parce que…

N - Comment tu as fait pour rattraper la sauce ?

D - J'ai fait un grand sourire et je lui ai dit : « ben oui, on est des grands, on est au CE1, il faut commencer à travailler tout seul. C'est ça grandir »

Question sur l'identité

N - Et donc, qui tu es quand tu lui dis ça, que tu prends cet air enjoué et que tu lui dis : il faut commencer à travailler toute seule ?

D - Là, je suis une institutrice. Une institutrice qui essaie de… oui, qui essaie de l'enrôler, qui essaie de rattraper quelque chose qui n'a pas… une consigne qui n'a pas été bien donnée, je pense.

Sollicitation d'un autre moment

N - D'accord. Donc, après la séance se déroule. Et je ne sais pas si tu arriverais à faire revenir le moment où tu sens qu'elle va venir te demander de l'aide et puis d'elle-même elle recule. Est-ce qu'il te revient quoi que ce soit de ce moment-là ?

D - Ah oui, oui oui, parce qu'elle est aux dictionnaires, et les dictionnaires sont placés sur une autre petite table, donc j'ai vu qu'elle s'était déplacée, que ça durait longtemps. Et ce que je me rappelle surtout, c'est que moi je suis d'abord allée vers elle. Je crois qu'avant qu'elle demande, c'est moi qui ai anticipé.

N - Et quand tu vas vers elle, quelle est ton intention ?

D - Ben de l'aider (rires).

N - Ton intention, c'est de l'aider, d'accord. Et qu'est-ce qui se passe alors ?

D - Eh ben, ce qui se passe, c'est qu'elle, elle… elle fait pour me le demander, et physiquement elle se déplace vers moi. Et ce qui est rigolo, c'est que de nouveau elle se repousse et là je vois qu'elle *contrôle et…*

N - Qu'est-ce qui se passe à ce moment-là pour toi quand tu vois qu'elle contrôle ?

D - Là, j'ai franchement envie de me marrer parce que je me dis que c'est l'élève qui contrôle mieux la situation que le maître, c'est clair, c'est clair.

Diane est en position de commentaire sur la situation. Je la guide vers une position d'évocation

N - D'accord. Je te demande d'aller un peu en arrière. Dans ce premier mouvement que tu as d'aller l'aider finalement, est-ce que tu peux recontacter ce mouvement ?

D - Oui, parce que là je vois qu'elle ne s'en sort pas, ça fait trop longtemps qu'elle est sur sa recherche de mots et puis j'ai envie qu'elle arrive… qu'elle arrive au bout de la tâche.

Question sur l'identité

N - *Donc qui tu es quand tu vas l'aider ?*

D - Je sais pas, là je sais pas. Non, là je pense que c'est… là je pense que c'est instinctif.

Recherche des prises d'information

N - D'accord. C'est instinctif. Tu as perçu quoi exactement au moment où tu vas l'aider ?

D - Je sais pas, j'ai l'impression que… j'ai l'impression qu'il y a eu un appel, qui n'est pas verbal, ça c'est sûr parce qu'elle a rien demandé, elle a rien dit.

N - Et donc, c'était quoi cet appel non-verbal ? Il te revient quelque chose de son attitude ?

D - Je sais pas. Ou c'est peut-être moi qui l'ai… qui ai anticipé qu'elle allait avoir besoin. J'arrive pas à dire…

Sollicitation d'un autre moment

N - Et il y a un autre moment de la séance où tu vas l'aider en revanche.

D - Je vais l'aider après, je vais l'aider après sur le dictionnaire, parce que là réellement… Et d'ailleurs à ce moment-là je lui dis, je lui ai dit : je vais t'aider, parce que c'est un moment où je voyais que vraiment… Elle, elle s'était reculée, donc je pense qu'elle a eu le souci de faire seule, mais après je suis allée l'aider parce que je pense que sinon elle n'y serait pas arrivée…

N - Merci, Diane

Entretien en différé (un mois plus tard)

N - Il y a eu ce temps de séance d'analyse de pratique. Est-ce que ça a clarifié des choses pour toi ? Je parle de la séance…

D - Oui, j'y ai repensé après parce que la question que tu m'avais posée : qui tu étais à ce moment-là ? moi elle m'a fait travailler parce que… oui, je pense que la question elle était judicieuse en tout cas.

N - Donc tu avais été très claire sur qui tu étais au moment où tu lui proposes de faire toute seule… ça c'était très clair, et effectivement quand je t'ai demandé de situer le moment où tu la vois reculer, je t'ai dit que tu pouvais le garder pour toi et tu peux continuer à le garder pour toi tout à fait, simplement tu me dis que tu y as repensé.

D - Ah oui.

N - Donc, c'est sur ce moment de déstabilisation.

D - Oui, et puis la tendance à … Moi, par rapport à ma façon d'être, j'ai plus repensé à ma façon… même avec mes propres enfants… une difficulté qui est la mienne, qui est de laisser faire, et ça m'a réinterrogée par rapport à ça parce que moi j'ai du mal à laisser faire les enfants quelquefois, et c'est vrai que… je le vois même avec les miens, j'ai vraiment du mal à les laisser se colleter aux problèmes entre guillemets.

N - D'accord. Donc ça t'a renvoyée à ça.

D - Oui, oui oui.

N - Donc à une attitude que tu peux avoir aussi bien dans la sphère privée que sur le plan professionnel.

D - Oui. Mais par contre, par rapport à Virginie au niveau des activités que j'ai pu mener derrière, il est vrai que j'étais beaucoup plus sereine après en lui proposant de travailler seule. Mais ça ne marche pas mieux pour autant…

N - Tu veux dire après la séance d'analyse de pratique ?

D - Oui, et dès le lendemain d'ailleurs, parce qu'au moment où je lui ai reformulé la consigne, c'était bien clair ce qu'on avait fait la veille. Et c'est vrai que le moment où je lui propose, là je sais où je suis et qui je suis surtout.

N - Et elle ? Elle n'a plus eu de mouvement de recul ?

D - Non, non.

N -Est-ce qu'il y a autre chose que tu souhaites ajouter par rapport à ça ?

D - Non, si ce n'est que je sens un décalage, celui dont je parlais tout à l'heure, entre ce qu'attend cette petite fille et ce que… les objectifs qui sont les miens dans le groupe d'aide. Et je me pose vraiment la question de savoir si l'aide qui lui est proposée là, c'est bien adapté.

N - Tu veux dire en termes d'indication ?

D - Ah oui, c'est vraiment … je ne pense pas que ça lui fasse de mal, loin de là, mais vraiment, si on se pose l'objectif que vraiment elle doit travailler seule, ce qui est quand même bien la problématique que rencontre la maîtresse également, c'est vrai qu'elle est vraiment… elle est dans une demande, j'allais dire trop forte pour ce qui lui est demandé de faire. Surtout qu'on peut mesurer à plein d'autres indicateurs qu'elle est capable de le faire.

N - tu penserais plutôt à une aide psychologique ?

D - Oh oui, à mon avis, c'est plus psychologique qu'autre chose. Je ne suis pas spécialiste, mais… Il y a une sorte… je ne sais pas, elle a une sorte de comportement un petit peu bizarre par rapport à l'aide elle-même. Et je sais que… c'est mardi, elle travaillait sur un transport de phrase, puisque son texte elle le tapait à l'ordinateur, et elle a vraiment du mal à faire seule, et elle a été très rigolote mardi parce qu'à un moment donné il y a Valentin, donc le petit garçon du groupe qui a eu besoin d'aide pour faire une majuscule à l'ordinateur, et puis il me le demandait et j'étais occupée avec Maïa. Et alors elle s'est levée pour aller aider Valentin, et alors après elle est venue me voir auprès de Maïa en me disant : tu as vu hein, je l'ai aidé, l'air de dire : tu vois, c'est drôlement utile l'aide… Et j'avoue que ça m'a interpellée parce que je me suis dit : est-ce qu'elle ne cherche pas à faire passer le message ?... Que finalement c'est quand même pas mal d'aller aider les gens…

N - C'est bien possible, ou en tout cas c'est comme ça que tu l'as entendu.

D - Oui, oui.

N - On va s'arrêter là. Je te remercie beaucoup. Avant que j'arrête, le fait d'en avoir parlé une seconde fois … ?

D - Oui, je crois que c'est… oui, c'est clair, et puis en même temps je pense… ça met vraiment peut-être à distance.

N - Avec un effet positif ?

D - Oui, tout à fait. Mais déjà la première fois.

N - Oui, parce que au début, quand tu en as parlé, on sentait que tu n'étais pas bien avec ça.

D - Non, non.

N - Merci beaucoup, Diane.

Commentaire : l'émotion comme signe d'un conflit de co-identités

On notera que la séance d'analyse de pratiques a été suivie d'un entretien en différé, qui a eu lieu, dans ce cas précis, un mois après le travail en groupe. L'intérêt de cette reprise est non seulement d'obtenir un effet de distanciation plus grand par rapport à la situation-problème, mais aussi de permettre un ancrage plus stable de la ressource qui a consisté pour Diane à prendre conscience du fait que dans ce moment difficile pour elle, apparaissait un conflit interne de co-identités, vite surmonté mais suffisamment violent émotionnellement pour qu'elle éprouve le besoin d'y revenir en analyse de pratiques. L'important pour elle est d'apprendre à identifier ce qui en elle relève d'une posture spontanée d'aide immédiate, probablement liée à sa problématique personnelle. En l'occurrence, cette tendance spontanée est en contradiction avec l'objectif qu'elle s'est fixé en tant qu'enseignante professionnelle : ne pas aider Virginie pendant cette séance pour la laisser prendre son autonomie. L'intérêt de pouvoir reconnaître cette tendance est de pouvoir éventuellement mieux la contrôler à l'avenir, ce qu'elle dit avoir commencé à faire aussi bien en classe que chez elle par rapport à ses propres enfants.

Second exemple - Entretien duel de recherche : Situation-ressource

Cet entretien a été mené dans le cadre d'une recherche sur la construction de l'identité professionnelle du maître E au cours de sa formation initiale, puis dans l'exercice du métier.

L'un des buts était de mieux comprendre le processus de formation et la dynamique identitaire qui permettent à des enseignants de se repositionner au plan de leurs pratiques et de leur identité professionnelle en devenant enseignants spécialisés dans le domaine de l'aide pédagogique auprès des enfants en difficulté.

Consigne

N - *Je te propose d'évoquer un moment de pratique professionnelle où tu t'es sentie Maître E... Tu prends ton temps.*

E - C'était pendant le stage de formation. Je pense que c'est là que ça s'est vraiment installé. Ouais, c'était avec le petit groupe de quatre.

Recherche d'une position d'évocation par une installation dans le contexte

N. 33. *Très bien. Je te propose de laisser venir ce qui revient de ce moment-là et de me dire où tu étais, comment ça se passait.*

E. 34. C'était avec le petit garçon… Alors, comment il s'appelait ce petit garçon ? Sékou… Ah oui, il était toujours à la même place, les enfants reprenaient toujours les mêmes places.

N. 35. *Donc il était où par rapport à toi ?*

E. 36. Il y avait quatre tables, et moi j'étais au bout de ce côté-là, du côté du tableau. Et le petit garçon était là. A ma gauche, un peu plus loin de moi. Mais bon, je tournais pendant la séance, et en fait le moment, j'étais à côté de lui, j'étais à côté de lui, accroupie à côté de lui pour… il voulait écrire le mot " roue " et il n'arrivait pas à l'écrire.

Recherche des prises d'information

N. 39. *Donc prends tout ton temps, tu retrouves ce moment où tu es à côté de lui. Donc qu'est-ce qui se passe ? Comment tu sais qu'il veut écrire ? Qu'est-ce que tu perçois ?*

E. 40. En fait, il avait énoncé la phrase à l'oral, il a énoncé la phrase à l'oral. Après, il avait commencé à écrire la phrase, donc il a relu ce qu'il avait écrit, et il était coincé sur le mot roue. Il voulait écrire roue et il n'y arrivait pas. Et on avait des petits outils, donc il y avait des petits cahiers bleus et il n'avait pas encore le réflexe vraiment d'aller chercher dans ces outils-là quand il était coincé. C'est un enfant qui essayait plutôt d'écrire phonétiquement. Mais quelque part ça lui convenait pas quand même ce qu'il avait écrit, je crois qu'il avait écrit " rue ", je suis pas sûre.

Désamorcer toute recherche consciente en mémoire de rappel, créer les conditions réémergence du souvenir

N. 41. *Ça ne fait rien, en tout cas il avait écrit quelque chose.*

E. 42. Oui, il avait écrit quelque chose, mais ça n'allait pas. Et il s'était rendu compte que ça n'allait pas mais il ne savait pas où ça n'allait pas.

Recherche d'une position d'évocation par sollicitation du contexte

N. 43. *Et donc, quand il se rend compte de ça, tu es où, toi ? Tu es déjà à côté de lui ?*

E. 44. J'étais à côté de lui, j'étais derrière lui.

N. 45. *Tu es debout là ?*

E. 46. Debout derrière lui quand je m'en rends compte.

Alternance de la recherche des prises d'information et des opérations d'effectuation

N. 47. *Donc tu te rends compte de quoi exactement ?*

E. 48. Je me rends compte qu'il est… qu'il est en train d'écrire le mot, qu'il a un problème. J'ai senti son problème parce qu'il s'est raidi.

N. 49. *Comment tu as su qu'il se raidissait ?*

E. 50. Il a levé son crayon et il s'est redressé. Et donc ça n'allait pas. Et là je me suis mise à sa gauche, accroupie à côté de lui, et on a commencé à discuter du problème.

N. 51. *Va tout doucement. Tu lui demandes quoi ?*

E. 52. Qu'est-ce qu'il se passe ? Il me dit qu'il veut écrire roue. Je lui demande ce qu'il a écrit. Il ne me répond pas je crois, il ne m'a pas répondu tout de suite. Après,… je lui demande : qu'est-ce que tu veux écrire ? Il me dit : roue. Est-ce que tu l'as écrit ? Non. Après, il y a une petite fille, Nora, qui est intervenue à un moment donné pour dire que roue, elle, elle l'avait écrit.

N. 53. *Et donc qu'est-ce que tu fais ?*

E. 54. Je lui dis : « Chut. » Je lui ai dit que c'était au petit garçon que je demandais, pas à elle. Que c'était très bien qu'elle l'ait écrit, mais que ce n'était pas le moment. Et puis on a… après, il me semble qu'on a été… que je lui ai donné le petit livre bleu. Je sais plus si je lui ai donné ou si je lui ai demandé dans quoi il pouvait chercher.

N. 55. *Qu'est-ce qui te revient simplement là, après l'intervention de Nora ?*

E. 56. Le petit livre bleu.

N. 57. *Le petit livre bleu te revient.*

E. 58. Ouais, le petit livre bleu.

N. 59. *Et qu'est-ce qui se passe autour du petit livre bleu ?*

E. 60. On a commencé à chercher. Je lui ai demandé par quoi ça commençait roue, et puis il m'a dit que ça commençait par un " r ". Donc il a cherché " r ".

N. 61. *Parce que comment il pouvait chercher dans le petit livre bleu ?*

E. 62. Il y a un… sur la couverture, il y a tous les sons, enfin en amorce, et il peut chercher la lettre " r ", trouver la page et chercher après à partir de là. Et après, c'est par syllabe d'amorce.

N. 63. *Donc il fallait que ça commence par " r ". Alors qu'est-ce qu'il fait à ce moment-là ?*

E. 64. Roue… après, il cherchait roue. Il a trouvé dans le petit livre bleu rou, r-o-u en fait et après il a trouvé roue r-o-u-e dans le petit livre bleu, mais je me rappelle plus exactement… parce que là ça me revient très vite, mais ça a été long, ça a été très long.

N. 65. *Les moments les plus clairs dans ce que tu viens d'évoquer ?*

E. 66. Le moment le plus clair pour moi, en tant que Maître E, c'est quand je me suis rendue compte qu'il avait le problème et j'ai eu envie d'intervenir tout de suite **et en fait je me suis freinée**, parce que j'ai un problème par rapport à ça, je me freine pas assez, je me suis freinée pour… pour que lui puisse verbaliser son problème en fait.

Arrêt sur image pour passer aux enjeux identitaires

N. 67. *Donc reste juste sur ce moment-là. Donc tu vois qu'il y a un problème. Tu es debout à ce moment-là.*

E. 68. Oui, je suis debout derrière lui.

N. 69. *Et donc tu perçois qu'il a un problème, qu'il se raidit.*

E. 70. Oui.

N. 71. *Et donc qu'est-ce qui se passe juste à ce moment-là pour toi ?*

E. 72. Ben, j'ai envie de lui parler tout de suite *(mouvement du corps vers l'avant)* et de lui dire qu'il a un problème avec ce mot-là. Et en même temps, je me dis : non, il faut pas lui dire, il faut que lui le dise. Donc je me suis reculée *(mouvement de recul)*.

N. 73. *Donc t'as d'abord un mouvement vers l'avant…*

E. 74. J'ai un mouvement vers l'avant et j'ai reculé d'un pas il me semble.

N. 75. *Tu recules d'un pas.*

E. 76. J'ai reculé d'un pas.

Passage au niveau du sens de ce moment au plan identitaire : recherche des enjeux

N. 77. *Et qu'est-ce qui est important là pour toi quand tu te recules d'un pas juste à ce moment-là ?*

E. 78. Ben j'ai… **en me reculant, j'ai pris de la distance par rapport à ce qui se passait, et en me reculant, ça m'a permis de ne pas intervenir, alors que souvent j'interviens trop vite**. En fait, à ce moment-là, dans le projet, je m'étais rendue compte, dans mes séances d'analyse avant, que j'intervenais trop vite, j'allais trop en avance par rapport à… Les enfants avaient le temps de voir qu'ils avaient un problème, mais ils n'avaient pas le temps forcément de le verbaliser. C'est-à-dire que j'intervenais trop tôt. Donc là, **en me retenant en fait, d'abord je me suis déplacée, je me suis mise en position d'être à égalité avec lui,** je me suis accroupie, et en étant accroupie à côté de lui, j'ai entamé l'entretien… enfin pas l'entretien, mais l'interaction pour qu'il puisse, lui, verbaliser le problème qu'il avait, que c'était vraiment roue qu'il voulait écrire et qu'il n'arrivait pas à l'écrire.

N. 79. *D'accord. Donc tu commences par te reculer et qu'est-ce qui est important pour toi quand tu fais ce détour et que tu t'accroupis auprès de lui ? Qu'est-ce que tu cherches là au moment où tu t'accroupis auprès de lui ?*

E. 80. Ben je cherche à avoir une… **une position d'égalité** avec lui, plus être dominante au niveau de la taille. Et je suis même pas… je suis même pas à sa hauteur, je suis en dessous, puisqu'en étant accroupie, je suis plus basse que lui. Et j'ai cherché son regard.

N. 81. *Qu'est-ce qui s'est passé quand tu as cherché son regard ?*

E. 82. Ben, il m'a regardée, **il m'a regardée, et il a commencé à bien vouloir parler, s'exprimer**. C'est un petit garçon qui parlait pas beaucoup non plus. C'est un gamin qui avait un blocage à l'écrit au départ. Donc la production d'écrit pour lui c'était pas… c'était pas neutre.

N. 83. *Donc il commence à parler à ce moment-là.*

E. 84. Oui, il commence à parler à ce moment-là, doucement au départ…

N. 85. *Et quand il parle, qu'est-ce qui se passe pour toi ? Donc tu es accroupie…*

E. 86. Ben **j'avais le lien** quoi, il y avait le lien, **le lien était tissé** donc je pouvais y aller, graduellement, je savais que je pouvais continuer d'avancer.

N. 87. *Mais qu'est-ce qui est important pour toi quand tu sens qu'il y a le lien ?*

E. 88. **La communication passe** et tout passe quoi donc… Et c'est pour ça que quand Nora est intervenue, le chut il est arrivé très vite parce que j'ai senti son envie à elle de dire, c'est vrai, qu'effectivement elle avait eu ce problème juste avant, et que j'aurais pu jouer sur l'interaction enfant/enfant, mais comme là… **dans le lien je sentais qu'il pouvait y arriver, qu'il pouvait aller au bout tout seul**. Donc **je voulais qu'il aille au bout tout seul**.

N. 89. *Comment tu sentais ça ?*

E. 90. **Il était présent, il était là**, il était… il avait pas le regard fuyant, il avait vraiment… il était avec moi et il acceptait le petit livre, il regardait dedans, il cherchait, il avait vraiment envie de trouver et il cherchait. **Donc je voulais pas casser ça**. Voilà.

Commentaire : Accompagner la construction de l'identité professionnelle par l'explicitation de moments d'appropriation de nouvelles postures professionnelles

J'ai mené plusieurs entretiens de recherche portant comme celui-ci sur le processus de formation, d'autres plus directement axés sur la construction identitaire, à partir de la consigne « je te propose de laisser revenir un moment de pratique professionnelle où tu t'es senti maître E ». Dans les deux cas j'ai pu constater la force émotionnelle de ces entretiens où le sujet se réapproprie, à partir de l'explicitation et du décryptage du sens d'une situation, les valeurs essentielles sous-jacentes. A la suite de cette recherche, consciente de l'effet de formation induit par les prises de conscience des enjeux identitaires de ces moments de pratique, j'ai mis en place auprès des collègues volontaires des entretiens d'accompagnement du parcours de formation et des premières années de prise de fonction.

En conclusion…

En explicitation comme en décryptage, l'accompagnement est une aide à la prise de conscience par le sujet lui-même des enjeux professionnels et identitaires qui sous-tendent ses pratiques. Le choix par la personne elle-même des moments explorés est une clé essentielle, comme si l'inconscient faisait émerger parmi la multitude des situations possibles, celles qui incarnent le plus authentiquement ce qui fait sens.

Il semble cependant que les prises de conscience soient parfois fragiles : il ne suffit pas d'une seule expérience de mise en mots, quelle qu'en soit la force, pour mettre en place une dynamique de changement. Il faut offrir à la personne l'occasion de se réapproprier ses compétences et son identité à travers des dispositifs de réflexivité variés. D'une part il me paraît nécessaire dans un processus de formation, de prévoir une complémentarité entre des temps d'analyse réflexive de pratiques en groupe et des temps d'entretiens duels. D'autre part, dans ces deux contextes complémentaires, il importe d'analyser les difficultés rencontrées, mais aussi d'explorer les moments-ressource où un sujet commence à être ce qu'il tend à devenir. Enfin il convient, par des enregistrements systématiques, de permettre au sujet de revenir autant de fois qu'il le souhaite, sur ce qui a pu émerger pour lui au cours de ces temps de présence à lui-même.

Indications bibliographiques

Dupuis P.-A. 2002. *Anthropologie temporelle des parcours singuliers en éducation et en formation*. Note de synthèse sur les travaux de recherche. Université Nancy 2. www.grex2.com

Faingold N. 1993. *Décentration et prise de conscience - Etude de dispositifs d'analyse des situations pédagogiques dans la formation des instituteurs*. Thèse de doctorat. Université Paris X-Nanterre.

Faingold N. 1996. « Du stagiaire à l'expert : construire les compétences professionnelles ». *Dans* : PAQUAY L. et al., *Former des enseignants professionnels*. Bruxelles, De Boeck, pp.137-152.

Faingold N. 1997. « Contre-exemple et recadrage en analyse de pratiques ». *Dans* : Vermersch P. et Maurel M. *Pratiques de l'entretien d'explicitation*. Paris, ESF, pp. 187-214.

Faingold N. 1998. « De l'explicitation des pratiques à la problématique de l'identité professionnelle ». *Expliciter* n° 26, pp.17-20. www.grex2.com

Faingold N. 1999. « Chercher dans son expérience comment comprendre le vécu subjectif de l'autre ». *Spirale* n° 24 *: L'approche biographique en formation d'enseignants*, pp. 129-145.

Faingold N. 2001. « Entretien avec L. Paquay et R. Sirota », *Recherche et formation* n° 36, *Le praticien réflexif*. Paris, INRP..

Faingold N. 2002a. « Formateurs-tuteurs : quelles pratiques ? quelle identité professionnelle ? ».

Dans : Altet M., Paquay L., Perrenoud P., *Formateurs d'enseignants : quelle professionnalisation ?* Bruxelles, De Boeck, pp. : 193-218.

Faingold N. 2002b. « De moment en moment, le décryptage du sens ». *Expliciter* n°42, pp. 40-48. www.grex2.com

Faingold N. 2002c. « Situations-problème, situations-ressource en analyse de pratiques. » *Expliciter* n° 45. www.grex2.com

Faingold N. 2003. *Les dispositifs d'analyse de pratiques comme facteur d'innovation en formation initiale et continue*. Colloque Formation et Innovation. Reims, 15 octobre.

Lamy M. 2002. « Propos sur le G.E.A.S.E. ». *Expliciter* n°43. www.grex2.com

Fumat Y., Vincens C, Etienne R. 2003. *Analyser les situations éducatives*. Paris, E.S.F.

Mottet G. 1988. « L'analyse dans les laboratoires d'essais pédagogiques. Une hypothèse de formation ». *Les Sciences de l'Education* n° 4-5, pp. 33-64.

Mottet G. *et al*.1997. *La vidéo-formation, autres regards, autres pratiques*. Paris, L'Harmattan.

Thabuy A. (1996). *Former à la métacognition, vers la construction d'un dispositif adapté de formation des maîtres E exerçant en RASED*. Mémoire de DEA en Sciences de l'Education, Université Paris X.

Vermersch P. 1994. *L'entretien d'explicitation*. Paris, ESF.

Vermersch P. 1996. « Pour une psychophénoménologie - Esquisse d'un cadre méthodologique». *Grex Infos février 1996*. www.grex2.com

Vermersch P. 1996. « Pour une psychophénoménologie/2. Problèmes de validation ». *Grex Infos mars 1996*. www.grex2.com

Vermersch P. et Maurel M. 1997. *Pratiques de l'entretien d'explicitation*. Paris, ESF.

Vermersch P.1998. « Détacher l'explicitation de la technique d'entretien ? » *Expliciter* n°25.

Vermersch P. 1999a. « Etude psychophénoménologique d'un vécu émotionnel. Husserl et la méthode des exemples». *Expliciter* n° 31, pp. 3-23.

Vermersch P. 1999b. « Pour une psychologie phénoménologique ». *Psychologie Française* 44 (1), pp. 7-19.

Vermersch P. 2000a. « Conscience directe et conscience réfléchie ». *Intellectica* 2 (31). pp. 269-311

Vermersch P. 2000b. « Définition, nécessité, intérêt, limite du point de vue en première personne comme méthode de recherche ». *Expliciter* n° 35, p. 19-35.

Vermersch P. 2000c. «Approche du singulier ». Dans : *L'analyse de la singularité de l'action. Séminaire du Centre de Recherche sur la Formation du C.N.A.M*. Paris, PUF, pp. 239-256.

Vermersch P. 2003. Des origines de l'entretien d'explicitation aux questions transversales à tout recueil de verbalisations a posteriori. Expliciter n° 50. www.grex2.com

_____

Nadine Faingold
Expliciter n° 63

Explicitation des pratiques, réflexivité, construction identitaire

Mots-clés : entretien d'explicitation, analyse des pratiques, prise de conscience, identité professionnelle, réflexivité

Résumé

Cette communication a pour objet de présenter et d'illustrer deux modalités successives de retour réflexif : le réfléchissement et la réflexion, et de montrer les incidences praxéologiques que pourrait avoir cette distinction dans le champ de la formation, particulièrement en ce qui concerne les dispositifs d'analyse de pratiques professionnelles

---

Les temps d'analyse des pratiques sont des temps de formation qui vont dans le sens d'une appropriation des savoirs professionnels et d'une construction identitaire à condition

- d'une part de favoriser des dispositifs et des méthodologies d'aide à la prise de conscience

- d'autre part de ménager des espaces de réflexivité a posteriori permettant un travail d'élaboration à partir de la réécoute ou de la relecture de verbalisations recueillies, enregistrées et transcrites.

En effet, si on se réfère à la théorie piagétienne de la prise de conscience, et à l'approfondissement que représente l'approche de Pierre Vermersch dans la présentation qu'il en fait, on peut distinguer dans le processus réflexif une phase de **réfléchissement** qui permet au sujet de recontacter son vécu subjectif et d'en effectuer une première mise en mots descriptive, et une phase de **réflexion**, c'est à dire un travail de retour plus distancé sur les éléments déjà conscientisés.

Le processus de **réfléchissement** permet de retrouver le moment évoqué sous forme de représentations non-encore verbalisées (réminiscences sensorielles, mentales, cognitives), puis de le mettre en mots c'est à dire d'expliciter l'implicite. Cette forme de description de ce qui réapparaît à la conscience constitue un renversement sémantique : l'expérience revient sous forme de ressouvenir avant même que des mots puissent l'exprimer. Nous sommes ici sur un autre registre que celui des réponses habituelles qui restituent souvent le souvenir sous forme de commentaires structurés par des catégories préexistantes. L'entretien d'explicitation est une approche privilégiée d'aide au réfléchissement de l'activité d'un sujet engagé dans une action singulière. Cette mise au jour des éléments implicites des savoirs cachés de la pratique professionnelle par l'explicitation de moments spécifiés correspond à une première étape de la prise de conscience.

*Le second palier de retour d'un sujet sur sa pratique correspond à un processus de **réflexion** s'opérant sur les données recueillies en explicitation, et rend possible la formulation de savoirs professionnels, de valeurs et d'enjeux relevant de l'identité professionnelle. Ce méta-niveau de réflexivité génère de nouvelles prises de conscience, mais aussi la découverte d'invariants et permet une conceptualisation et une formalisation de l'activité professionnelle.*

1. L'entretien d'explicitation, une aide au réfléchissement provoqué

Dans une perspective de formation, nous avons donc fait le choix de l'explicitation (Vermersch, 1994) comme démarche privilégiée d'accompagnement de l'acquisition des compétences et de la construction de l'identité professionnelle. L'aide à la verbalisation des pratiques vise à obtenir une parole descriptive au plus près du vécu, se distinguant clairement des justifications, rationalisations, et autres discours attendus ou conformes à l'institution.

Le but est de travailler à partir de l'analyse de la singularité de l'action de chaque sujet en formation, engagé dans un contexte particulier. En permettant au sujet de se resituer dans l'évocation du moment exploré par un appel à la mémoire concrète, l'entretien d'explicitation (EdE) rend possible la réémergence d'éléments qui ne sont pas immédiatement accessibles et permet ainsi l'accès à des prises de conscience fortes quant aux éléments implicites de la pratique professionnelle

Ce qui est en question ici est donc bien la **qualité des verbalisations** recueillies en analyse de pratique.

En EdE la première exigence consiste à identifier et à distinguer deux modes de verbalisation :

- la position de parole habituelle où le sujet est tourné vers l'autre dans une intention de communication (conversation, récit, dialogue, explication, justification, commentaire). Dans ce cas, le sujet communique des représentations déjà construites, souvent avec des formulations généralisantes (voire sous forme de généralités avec des marqueurs linguistiques repérables comme « il faut », ou l'utilisation de la seconde ou de la troisième personne), sous la forme d'un discours rationalisé déjà plus ou moins élaboré.

- et la position de parole incarnée ou position d'évocation, parole en première personne où le sujet est d'abord tourné vers lui-même pour faire émerger pas à pas les éléments préréfléchis (c'est à dire non encore conscientisés) de son expérience.

L'EdE crée précisément les conditions d'une rupture avec le mode de verbalisation habituel des stagiaires lors d'entretiens, en induisant un ralentissement de la parole et une posture de disponibilité intérieure permettant au ressouvenir de l'enchaînement des micro-prises d'information et des micro-prises de décision en situation, de se frayer un chemin vers la conscience. Le sujet quitte l'interlocution pour accepter de se tourner vers sa propre intériorité et d'être guidé vers la mise en mot de ce qui lui apparaît à nouveau du moment évoqué, et pour découvrir, au sens fort du terme, ce qui se joue réellement dans la complexité de sa pratique.

2. Une réflexion en différé permettant de revenir sur les premières prises de conscience

L'identification des savoirs professionnels en construction « incorporés dans l'agir professionnel » d'un débutant suppose un travail d'abstraction, de généralisation et de formalisation à partir de l'explicitation des savoirs d'action impliqués dans différentes situations professionnelles, soit pour plusieurs sujets se formant à un même métier, soit pour un même sujet dans différents contextes. L'étude de cas que nous allons présenter illustre ce second versant de la professionnalisation.

Anne est en année de formation pour devenir enseignante spécialisée chargée de l'aide pédagogique auprès d'enfants en difficulté.

2.1. Première situation comportant deux paliers de réflexivité

Lors d'une séance d'analyse de pratiques, je mène un entretien d'explicitation avec Anne sur un moment dans sa classe d'adaptation qu'elle a vécu comme un moment de réussite, parce qu'elle réussit à surmonter une situation difficile d'agitation des élèves, qu'elle présente ainsi : « C'est un moment de classe, un moment de regroupement, qui a été très long mais où j'ai tenu mon objectif final et où j'ai décidé d'aller jusqu'au bout. Donc j'ai réussi à ramener l'attention, c'était difficile à gérer,

mais je tenais vraiment à finir, et j'ai réussi à arriver au bout, je suis super heureuse d'avoir tenu cet objectif. »

2.1.1. Premier palier de réflexivité : RÉFLECHISSEMENT (prise de conscience et mise en mots)

N. 35. Je te proposerais bien de prendre le temps de retrouver le moment dans ta classe, où c'est très difficile… Si tu te places un peu avant ce moment…

A. 36. Je suis devant le tableau, parce que je me sers du tableau, il y a des affiches accrochées au tableau, sur lesquelles j'ai écrit, il y a les enfants installés autour de moi, je sens que c'est trop long, ils se lèvent, ils bougent, ils se coupent la parole, mais pourtant je veux vraiment y arriver.

N. 37. Tu veux vraiment y arriver, c'est trop long, ils bougent, mais tu veux vraiment y arriver, donc qu'est-ce que tu fais ?

A. 38. Moi j'ai chaud, moi aussi je suis fatiguée, mais vraiment il n'y a pas de secret, je veux aller jusqu'au bout. Et j'ai cette impression, depuis le début, je suis dedans, j'avance, je suis avec les enfants, je renvoie, j'entends tous les enfants, je suis en train de parler avec un mais il y en a un autre qui me parle, il y a un enfant qui me parle mais il y en a plein d'autres qui me parlent en même temps, donc je ne veux rien rater, j'essaie de tout gérer.

N. 39. Et qu'est-ce qui se passe là ? Tu essaies de tout gérer…

A. 40. J'ai chaud, c'est difficile, et je me dis je veux y arriver, mais il ne faut pas se laisser emporter par cette effervescence, il faut refaire tomber la pression, et je crois que c'est ça, et pour moi et pour les enfants, je sens que là ça monte, et moi et l'ensemble du groupe, et je sens que là on est dans notre petite bulle, c'est la soupape.

N. 41. Donc pour faire retomber la pression comment tu vas t'y prendre ? Quand tu dis c'est la soupape ça va être quoi ?

A. 42. C'est ouvrir, cette idée de bulle, parce que moi je me vois physiquement penchée, penchée par dessus les enfants, avec un peu ce côté-là, et de dire il faut ouvrir quelque chose, donc il faut ouvrir c'est aussi physiquement moi me relever.

N. 43. Donc qu'est-ce que tu fais concrètement ? Il y a la bulle, tu sens qu'il faut ouvrir…

A. 44. Eh bien je me relève effectivement, physiquement je me relève, et donc ça emmène mon regard à un autre niveau que celui des élèves, je regarde le fond de ma classe, il y a un papyrus au fond de la classe, en plus il est énorme, donc ça fait un peu comme si tu partais en forêt, et je regarde au fond de la classe, donc je respire en même temps parce que le fait de me relever ça libère quelque chose au niveau de la respiration.

N. 45. Donc tu as le regard-là, il y a le papyrus, tu respires, est-ce qu'il se passe autre chose ? Juste dans ce moment-là, tu restes juste-là…

A. 46. Je reprends de l'énergie en fait, j'ai toujours cette idée qui est là de je veux y arriver, de toute façon je vais arriver jusqu'au bout.

N. 47. Donc tu as cette idée qui est là, je veux arriver jusqu'au bout, et comment tu fais pour reprendre de l'énergie ? Tu t'es relevée, tu respires, tu as cette idée qui est là, comment tu fais pour reprendre de l'énergie ?

A. 48. Eh bien **le fait de prendre ce recul et de se dire… Je les vois…**

N. 49. Tu les vois…

A. 50. Oui, c'est un peu : bon **on va repartir, j'ai pu respirer, j'ai pu sortir de cette situation-là, on va changer de rythme, on va repartir**…

N. 51. Et quand tu dis bon on va repartir, qu'est-ce qui se passe ?

A. 52. J'ai moins chaud, je suis plus calme, et je vais pouvoir essayer aussi de le refaire passer, **j'ai pu prendre une respiration** et puis après refaire tomber…

N. 53. Le refaire passer ça veut dire quoi ?

A. 54. J'ai vraiment cette impression après de m'y remettre et de dire « bon allez, on se calme, on se rassoit, on s'écoute. »

N. 55. Mais refaire passer quoi ?

A. 56. Ce calme, aux élèves.

A ce stade, j'ai le sentiment qu'Anne a réellement pris conscience de ce qu'elle a mis en œuvre pour mener à bien sa séquence.

2.1.2. Second palier de réflexivité – Un an plus tard – REFLEXION

Retour sur des éléments déjà conscientisés. Passage à l'énonciation d'un savoir d'action

Un an plus tard, je retrouve Anne lors d'un entretien duel d'accompagnement de la première année de pratique en tant qu'enseignante spécialisée. Elle fait alors allusion à la séance d'analyse de pratiques qui vient d'être évoquée, mettant en évidence le fait que la verbalisation du savoir d'action n'a pas suffi à installer une appropriation stable :

« Récemment j'ai eu envie de réentendre cet enregistrement de séance d'analyse de pratiques. C'était après une séance où je me disais que je m'étais laissée embarquer dans l'effervescence générale, que je m'étais laissée emporter et que je n'avais pas su à un moment prendre du recul, j'avais senti l'énervement me gagner, et ça, ça ne m'allait pas. En même temps je ne le vivais pas comme quelque chose de dramatique mais je me disais c'est incroyable, tu n'as pas pu prendre de la distance et donc j'ai voulu retrouver ce moment en analyse de pratiques où j'avais fait le choix d'expliciter un moment où je m'étais sentie en réussite un moment où je disais que c'était l'effervescence mais où j'avais été capable de me ressaisir, de gérer et d'aller jusqu'au bout. Et c'était important de me dire « je sais que je l'ai fait une fois, cette fois-là ». et de pouvoir réécouter la cassette. Et c'est vrai que ça été très intéressant de réécouter, je voulais entendre mes mots. et vraiment c'est ce petit bout-là que j'ai recherché et que j'ai juste écouté… »

Je propose de l'aider à formaliser ce savoir d'action qu'elle a déjà su mettre en place, mais qui n'est apparemment pas suffisamment intégré pour être mobilisable à chaque fois que nécessaire…

N - Et donc qu'est-ce qui s'est passé quand tu l'as réécouté ?

A - En fait j'ai cherché sur la cassette puisque je voulais réellement entendre les mots, et je me rendais compte en fait que l'intérêt c'était de me dire que dans cette cassette je savais qu'il y avait un moment où j'avais su faire, que pourtant c'était hyper dur à gérer, mais que j'avais su faire, et de me dire là, voilà, tu as su faire, donc tu saurais le refaire à un autre moment. Et dès que je l'ai écoutée, je me suis rendue compte que je m'en souvenais bien en fait, et que ce qui était important pour moi c'était vraiment cette idée de ne pas être trop tête baissée, la tête dans le guidon, et puis d'avoir cette capacité à certains moments, même si c'est complètement dans le feu de l'action, de sortir de cette situation, de dire stop, j'essaie de prendre un peu de recul, de voir la situation**,** de regarder les choses quelques instants et de dire ça y est, là je ramène tout le monde, je sais que je veux aller là, donc on va se recentrer, et puis hop replonger dedans**.**

Je sollicite une description plus précise de la situation et de la stratégie :

A - L'important, c'était mon regard… J'étais dans la situation tête baissée avec les enfants, … je suis dedans, je suis enfermée, pas enfermée mais il y a moins d'air, parce qu'en même temps j'ai chaud, et puis à un moment je relève la tête et je regarde loin au fond de la classe, je sors du petit cadre, du cercle avec les enfants, et je regarde loin, je lève la tête et je prends du recul au niveau du regard et je respire. Je respire, et en même temps je me dis que je me suis fixée un objectif, que je veux vraiment y arriver.

Je demande à Anne de résumer, et elle énonce alors ainsi son savoir d'action :

«Donc dans les moments d'effervescence où tu te sens complètement noyée, où tu n'arrives plus à gérer le groupe, où c'est bruyant, désordonné : prendre du recul, se dire là il faut que je respire un grand coup, il faut que je prenne du recul, que je voie la situation de plus haut, faire un point très rapide sur là où je veux aller et puis hop je me motive et je m'y remets…C'est ce qui me permet vraiment de tenir la situation et d'aller là où je veux aller… ***Prendre du recul et voir la situation de plus haut. »***

Il y a donc eu pour Anne lors de la séance d'analyse de pratiques une première prise de conscience de ce qu'elle a su mettre en place, mais pas une appropriation suffisante pour qu'elle puisse

consciemment mobiliser cette ressource dans la situation similaire où elle se laisse déborder. Les débutants mettent ainsi en œuvre de manière instable des compétences qui ne sont pas encore installées et que la formation doit contribuer à renforcer et à rendre « consciemment mobilisables et utilisables dans l'action » (Legault, 2004). On peut penser que le second retour réflexif, d'une part au plan de la réécoute de la cassette puis en entretien duel d'accompagnement permet une formulation condensée du savoir-faire qui le rendra transférable dans une situation professionnelle analogue à venir. On a là une belle illustration de ce que Maurice Legault a désigné par « la place du futur dans l'analyse au présent d'une situation passée ».

2.2. Seconde situation comportant deux paliers de réflexivité

En vue d'une séance de vidéo-formation, Anne revisionne différents moments enregistrés de sa pratique en stage pour en choisir un qu'elle présentera au groupe à des fins d'analyse. Elle visionne donc un extrait de séquence vidéo où elle est avec un petit groupe d'élèves. Des observateurs sont présents au fond de la salle (sa co-stagiaire, le maître d'accueil, la formatrice) et elle se découvre quittant fréquemment les enfants des yeux pour croiser le regard des adultes présents. Elle en ressent une gêne, se demandant si c'est là une preuve d'inattention vis à vis des élèves, du fait qu'elle n'arrive pas à s'abstraire de ce qu'il y a autour.. Elle craint aussi d'être interpelée sur ce point si elle présente cette séquence vidéo au groupe.

Elle choisit de me parler de sa perplexité lors d'un entretien duel d'accompagnement du parcours de formation.

« Est-ce que c'est un défaut de concentration, est-ce qu'à ce moment-là je ne suis effectivement que de manière très superficielle avec les enfants avec une part de moi complètement en attente de ce qui se passe chez les observateurs, ou est-ce que je ne suis pas quand même complètement à ce que je fais et entièrement concentrée d'une certaine manière, en intégrant le fait que d'autres personnes sont présentes ? »

2.2.1. Premier palier de réflexivité – RÉFLECHISSEMENT

Je l'accompagne alors dans un processus de réfléchissement par un bref temps d'évocation de la séquence qui a été enregistrée, à un moment où son regard se lève pour croiser celui des observateurs :

« Même quand je lève les yeux, en même temps j'entends les enfants, et je vois bien que je sens plein de choses, y compris à la limite très imperceptibles … Par exemple, là, je reviens quand même à Alex, mais Lola parle plus, plus fort.., et montre plus aussi à ce moment-là qu'elle veut prendre la parole, et j'entends bien tout le monde. Après, il y a des moments de parole superposés, mais bien que ça soit superposé je sais que Lola a parlé d'abord, lui en second, donc j'en mets un en attente, « on écoute Lola », mais à ce moment-là en même temps Alex est en train de me toucher le bras, et donc je prends ça en compte. Mais il faut aussi quelque part que je le mette aussi en attente, en même temps je lui fais la même chose en disant oui je t'ai entendu… Et donc je sais qu'effectivement je suis bien complètement dedans… ça me rassure**.** Un changement de geste ou un début de mot, je le perçois, je l'entends, donc c'est bien aussi la preuve que je ne suis pas complètement partagée entre prendre un peu de ce qui se passe avec les enfants et le reste, les moments où je lève les yeux vers les observateurs. J'ai quand même un bon niveau de concentration, j'ai une perception de ce qui se passe dans la proximité autour de moi. En même temps, je suis incapable, parce que je fonctionne comme ça, de nier qu'il y a d'autres personnes, d'oublier qu'elles sont là, qu'elles ont un avis, des sentiments, et donc de les prendre en compte**.** »

Il y a donc là une première prise de conscience rassurante : elle retrouve ses prises d'information sur les élèves, donc elle n'est pas inattentive…

2.2.2. Second palier de réflexivité – Un mois plus tard

RÉFLEXION - CONCEPTUALISATION

L'évocation en analyse de pratiques de cette prise de conscience, après que le document vidéo ait été travaillé en groupe, va permettre à Anne d'aller plus loin, et de comprendre que ces moments où elle

lève le regard vers les formateurs sont des temps où à la fois elle reste totalement présente aux enfants mais où simultanément elle prend une distance lui permettant de réguler son intervention.

> A - Or en fait je me rends compte aussi dans ces moments où je décroche un peu, c'est des moments où je vais aller voir… croiser le regard de quelqu'un d'autre, mais que ça correspond avec moi à un moment à l'intérieur où aussi des fois je prends effectivement… c'est un moment de distance. Il vient de se passer ça et donc moi je suis en train de me dire : bon alors il vient de se passer ça, c'est bien, tu en es là, tu vas là et **à ce moment-là, comme je suis moins dans l'action mais plus dans un petit moment de réflexion, mon regard se lève et puis je croise à ce moment-là le regard. »**
> *N - Et ça a quelle fonction, quel sens quand tu lèves les yeux et que tu… ?*
> **A - De changer de plan en fait.** ***(geste de la main horizontale, du bas vers le haut)***
> *N - De changer de plan. Et donc, tu passes de quel plan à quel plan ?(reprise du geste)*
> **A - Le plan d'action, plonger dedans,** ***(main en bas)*** **et le plan…** ***(main en haut)*** **on relève, on prend un peu de hauteur, je relève le regard et la réflexion.**
> *N - Et là, quel est le statut de l'autre dans ce niveau de la réflexion ?*
> A - Comme il ne fait pas, il doit être lui plus tout le temps dans la réflexion, il n'est pas en train d'agir. Donc lui il est à ce niveau-là aussi, et voir si ma réflexion prend des choses de sa réflexion. Et je crois que ça va aussi avec la prise de conscience **d'être vraiment en formation…**

On a là une magnifique illustration de l'intégration d'une posture réflexive en cours d'action, et du rôle du regard du formateur dans le processus de professionnalisation. Mais au-delà du plan des savoir-faire, c'est bien de la construction de l'identité professionnelle de l'enseignant en tant que praticien réflexif qu'il s'agit. Voici en effet ce que formule Anne une fois qu'elle a retrouvé la vérité de son vécu au moment où son regard quitte les enfants pour croiser celui des formateurs : « A ce moment là, moi je suis rassurée parce que j'ai l'impression d'être moi-même, c'est-à-dire avec moi-même et avec les enfants à ce que je suis… Je prends en compte les observateurs, mais ça ne m'empêche pas d'être toute à ce que je fais… Quand il y a quelqu'un d'autre, je suis comme je suis. »

Si l'on souligne les analogies entre les deux exemples qui viennent d'être développés, en particulier le sens du regard qui se lève, on peut voir se dessiner la construction d'une compétence essentielle, celle de la réflexion en cours d'action, qui se joue ici sur les trois registres du rapport à autrui (intégrer le point de vue du formateur), de l'espace (prendre du recul, de la distance, voir de haut…), et du temps (repenser en différé les situations ayant déjà fait l'objet d'une analyse). Il s'agit bien de variations sur un même thème : être capable de prendre du recul et d'intégrer la réflexion à l'action – thème qui est ici à l'intersection de la compétence et de l'identité : devenir un praticien réflexif. Le geste qui montre le passage de l'action (main horizontale au niveau de la taille) à la réflexion (main horizontale au niveau du regard) est une « métaphore-ressource » (Legault, 2004) qui condense ici le plan du savoir-faire et le plan identitaire.

Conclusion

Cette étude de cas tend à montrer que les prises de conscience qui s'opèrent grâce à un processus de réfléchissement lors d'entretiens de formation ou de séances d'analyse de pratiques, ne sont souvent l'objet d'une réelle appropriation par les praticiens débutants que si elles donnent lieu à un second temps de réflexion en différé, temps qui peut prendre différentes formes (réécoute ou relecture d'enregistrements, relecture de transcriptions ou d'écrits professionnels, explicitation du vécu du premier temps de retour réflexif)… Ce constat invite à concevoir en formation des dispositifs d'analyse de pratiques comportant de façon plus systématique deux paliers de réflexivité.

Indications bibliographiques

Altet M., Paquay L. Perrenoud P. (2002). *Formateurs d'enseignants : quelle professionnalisation ?* Bruxelles : De Boeck.

Barbier J.M. (1996). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : PUF.

Barbier, J.M. et Galatanu, O. (éd., 2004). *Les savoirs d'action : une mise en mot des compétences ?* Paris : L'Harmattan, collection Action et Savoir.

Dupuis P.-A. 2002. *Anthropologie temporelle des parcours singuliers en éducation et en formation*. Note de synthèse sur les travaux de recherche. Université Nancy 2. www.grex2.com

Faingold N. 1996. « Du stagiaire à l'expert : construire les compétences professionnelles ». *Dans* : PAQUAY L. et al., *Former des enseignants professionnels*. Bruxelles, De Boeck, pp.137-152.

Faingold N. 1997. « Contre-exemple et recadrage en analyse de pratiques ». *Dans* : Vermersch P. et Maurel M. *Pratiques de l'entretien d'explicitation*. Paris, ESF, pp. 187-214.

Faingold N. 1998. « De l'explicitation des pratiques à la problématique de l'identité professionnelle ». *Expliciter* n° 26, pp.17-20. www.expliciter.net

Faingold N. 1999. « Chercher dans son expérience comment comprendre le vécu subjectif de l'autre ». *Spirale* n° 24 *: L'approche biographique en formation d'enseignants*, pp. 129-145.

Faingold N. 2001. « Entretien avec L. Paquay et R. Sirota », *Recherche et formation* n° 36, *Le praticien réflexif*. Paris, INRP..

Faingold N. 2002a. « Formateurs-tuteurs : quelles pratiques ? quelle identité professionnelle ? ». *Dans* : Altet M., Paquay L., Perrenoud P., *Formateurs d'enseignants : quelle professionnalisation ?* Bruxelles, De Boeck, pp. : 193-218.

Faingold N. 2002b. « De moment en moment, le décryptage du sens ». *Expliciter* n°42, pp. 40-48. www.expliciter.net

Faingold N. 2002c. « Situations-problème, situations-ressource en analyse de pratiques. » *Expliciter* n° 45. www.expliciter.net

Faingold N. 2004. Explicitation, décryptage du sens, enjeux identitaires, *Education Permanente n° 160*.

Legault M. (2004a). La symbolique en analyse de pratique- La place du futur dans l'analyse au présent d'une situation passée. Expliciter n°55. www.expliciter.net

Legault M. (2004b). La symbolique en analyse de pratique – Modélisation des étapes du retour vers un vécu singulier. *Expliciter n° 57*. www.expliciter.net

Perrenoud P.(2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris : ESF.

Schon D.A. (1994). *Le praticien réflexif*. Montréal : Editions Logiques.

Vermersch P. 1994. *L'entretien d'explicitation*. Paris, ESF.

Vermersch P. et Maurel M. 1997. *Pratiques de l'entretien d'explicitation*. Paris, ESF.

Vermersch P. 2000a. « Conscience directe et conscience réfléchie ». *Intellectica* 2 (31). pp. 269-311

Vermersch P. 2000b. «Approche du singulier ». Dans : *L'analyse de la singularité de l'action. Séminaire du Centre de Recherche sur la Formation du C.N.A.M*. Paris, PUF, pp. 239-256.

Vermersch P. 2003. Des origines de l'entretien d'explicitation aux questions transversales à tout recueil de verbalisations a posteriori. *Expliciter n° 50*. www.expliciter.net

_____

Explicitation et décryptage des pratiques professionnelles : méthodologie, exemples

Nadine Faingold

Ce texte est la reprise du chapitre « Explicitation des pratiques, décryptage du sens » publié en 2011 dans l'ouvrage Approches pour l'analyse de l'activité, coordonné par M. Hatano et G. Le Meur dans le cadre du Centre de Recherche sur la Formation dirigé par J-M Barbier au CNAM.

L'entretien d'explicitation (Vermersch, 1994) est une technique d'écoute, d'accompagnement et de questionnement qui vise l'aide à la description du vécu subjectif de l'activité d'un sujet dans un moment singulier. C'est une approche rétrospective qui permet de recueillir de l'information sur une situation passée faisant nécessairement partie de l'expérience du sujet, et d'en explorer un moment spécifié, défini par une unité spatio-temporelle. Pour accéder à la description d'un vécu singulier, l'une des difficultés « que l'on va rencontrer du point de vue de la technique du recueil des résultats est de ramener la verbalisation à la verbalisation d'un vécu et non pas d'une classe de ce vécu » (Vermersch, 2000b) : il s'agit de contourner les généralisations en sollicitant un exemple, un moment, un contexte. Ce qui est recherché, c'est une parole en première personne, formulée en « je », rendue possible par une démarche introspective du sujet interviewé. Le rôle et l'expertise du chercheur est de savoir accompagner ce cheminement intérieur sans interférence aucune au plan du contenu, tout en étant capable de guider l'attention du sujet vers différentes strates de son vécu.

En se référant à la théorie piagétienne de la prise de conscience, Pierre Vermersch a mis en évidence l'importance du processus de réfléchissement qui permet de recontacter le moment évoqué sous formes de représentations non-encore verbalisées (réminiscences sensorielles, mentales, cognitives), puis de le mettre en mots, c'est à dire d'expliciter l'implicite. Cette forme de description de ce qui réapparaît à la conscience constitue un « renversement sémantique » (Piguet 1975, Vermersch 2000b) : l'expérience revient sous forme de ressouvenir avant même que des mots puissent l'exprimer. Le sujet part de l'expérience re-vécue pour aller vers la mise en mots au lieu d'appliquer au réel des modes d'appréhension préconstruits. Il s'agit d'opérer « une suspension (faire l' *époché* dirait Husserl) de sa manière habituelle de nommer tout se qui se présente pour laisser le temps et la chance à l'objet d'étude de se manifester ». Se placer dans le cadre d'un renversement sémantique c'est donc « essayer de tourner son attention vers l'objet d'étude, vers son propre vécu, dans une manière où l'on se place à l'écoute de ce qu'il est, de ce qu'il exprime dans sa réalité propre. » (Vermersch 2000b). Le renversement sémantique permet l'émergence de prises de conscience nouvelles sur le vécu, revisité en évocation.

Pour le chercheur qui mène un entretien d'explicitation, la première exigence consiste à identifier et à distinguer deux modes de verbalisation :

- la position de parole habituelle où le sujet est tourné vers l'autre dans une intention de communication (conversation, récit, dialogue, explication, justification, commentaire).
- et la position de parole incarnée ou position d'évocation, où le sujet est d'abord tourné vers lui-même pour faire émerger pas à pas les éléments préréfléchis (c'est à dire non encore conscientisés) de son expérience.

La position d'évocation se reconnaît au fait que le regard décroche de l'interaction, que le rythme de parole se ralentit et qu'il y a apparition de gestes ponctuant l'action évoquée.

Il convient donc pour le chercheur de suspendre ses habitudes de communication pour mettre en place une posture nouvelle d'accompagnement de l'activité d'introspection réfléchissante, condition de l'explicitation du vécu : l'enjeu est bien ici de favoriser, à travers la position d'évocation, l'accès à des prises de conscience. Cet accompagnement, qui relève d'un apprentissage expérientiel incontournable, repose sur un certain nombre de compétences contre-habituelles :

- Savoir ralentir l'autre

- Savoir l'interrompre sans le déranger, pour lui permettre d'aller plus loin dans l'exploration de son vécu.
- Savoir reprendre exactement les mots de l'autre sans modification aucune et relancer par des questions rigoureusement non-inductives
- Savoir reprendre ses gestes et faire émerger leur sens par un maintien en prise corporel
- Savoir désamorcer tout effort conscient de mémoire
- Savoir orienter l'attention de l'autre vers différentes strates de son vécu.

Il est intéressant de noter que l'entretien d'explicitation a été formalisé bien avant d'être éclairé par l'approche théorique de la psychophénoménologie (Vermersch 1996, 2010, 2012) qui en rend compte aujourd'hui. Ce modèle théorique reprend et développe d'un point de vue psychologique les découvertes essentielles de la phénoménologie de Husserl concernant la conscience, l'attention, et la mémoire. Pour préciser quelques unes des conceptualisations qui permettent de penser et de comprendre les processus en jeu dans un entretien d'explicitation, citons : l'existence d'un inconscient phénoménologique, la passivité de la mémoire et les conditions du ressouvenir, la notion de direction attentionnelle. Enfin, la distinction fondamentale établie par Husserl entre un acte de la conscience et son objet (noèse et noème) est un paradigme qui permet de penser comment on peut relancer un sujet du résultat de son activité à la mise en mots de son activité elle-même.

Je souhaite illustrer dans ce chapitre le type d'informations sur l'activité effective que permet de recueillir un entretien d'explicitation dans le champ des pratiques professionnelles. Après avoir exposé les principes méthodologiques de l'explicitation des pratiques, je développerai quelques exemples de la manière dont cette approche a été appliquée dans le cadre d'une recherche sur l'identité professionnelle des enseignants spécialisés d'une part, et dans une étude sur l'analyse de l'activité des éducateurs de la Protection Judiciaire de la Jeunesse d'autre part.

L'entretien d'explicitation crée les conditions d'une rupture avec le mode de verbalisation habituel des professionnels (explication ou récit adressés à autrui), en favorisant le processus de réfléchissement, en induisant un ralentissement de la parole et une posture de disponibilité intérieure permettant aux éléments préréfléchis de l'activité de se frayer un chemin vers la conscience. Le sujet interviewé quitte l'interlocution pour accepter de se tourner vers sa propre intériorité et d'être guidé vers la mise en mots de ce qui lui apparaît à nouveau d'un moment évoqué, et pour découvrir, au sens fort du terme, ce qui se joue réellement dans la complexité de sa pratique, tout particulièrement dans l'enchaînement des micro-prises d'information et des micro-prises de décision en situation, mais aussi souvent au niveau du sens de cette activité quant aux valeurs et aux enjeux identitaires qui s'y incarnent (Faingold 1998). Cette mise au jour des éléments implicites des savoirs cachés de l'activité par l'explicitation de moments spécifiés de la pratique correspond à l'étape décisive du recueil de données.

Concernant le traitement des données, on peut distinguer à la suite de P. Vermersch (2009) la mise en forme des matériaux recueillis (enregistrement, transcription, numérotation, ré-ordonnancement du contenu en suivant le fil chronologique du vécu de référence) et le traitement des données qui relève d'une seconde phase réflexive où l'on revient sur le matériau recueilli. Ce second mode de traitement n'est pas propre à l'entretien d'explicitation et dépend étroitement de l'objet de la recherche.

Après avoir rappelé les principes méthodologiques du recueil de données en explicitation des pratiques, je présenterai deux exemples issus d'une étude sur l'analyse de l'activité des éducateurs de la Protection Judiciaire de la Jeunesse et un exemple relevant d'une recherche sur l'identité professionnelle des enseignants spécialisés.

1. – Du récit à l'explicitation : écouter l'implicite par une réduction du contenu

Comme le fait remarquer P. Vermersch, le terme de **réduction,** issu de la phénoménologie husserlienne, désigne à la fois un processus et le résultat qui en découle. « En tant que processus, la réduction désigne le fait de diminuer quelque-chose, de le simplifier, d'en retrancher une partie, de le reconduire à plus élémentaire. Un tel processus contient donc toujours la référence à un tout qui sera réduit, c'est par rapport à cet état initial que le processus de changement s'opère et que le résultat

comme réduction réalisée prend son sens. Ainsi, chez Husserl, la réduction phénoménologique est repérée par rapport à un état initial, une *attitude qualifiée d'attitude naturelle »*… Ce qui est réduit est donc « une attitude qui est la base du vécu *habituel*, dans lequel la personne ne tourne pas son attention vers l'acte par lequel elle vise et atteint ce qui se donne à elle, mais seulement vers ce qui est donné » (Vermersch 2001).

En ce qui concerne nos exemples, le processus de réduction va consister à détourner son attention de ce dont parlent d'abord les éducateurs ou les enseignants dans les « études de cas » : ce qui concerne les jeunes, pour la focaliser vers ce que fait le praticien dans son activité professionnelle. Le résultat visé dans un premier temps par ce processus de réduction est la mise en évidence et la mise en mots de savoirs d'action.

Pour opérer cette réduction, c'est à dire pour orienter notre attention vers les savoirs cachés dans l'agir professionnel, il va donc falloir se détacher de ce qui habituellement attire d'abord notre attention dans les histoires racontées. C'est-à-dire que dans les verbalisations spontanées sur les pratiques il y a d'abord un récit, souvent passionnant, toujours émotionnellement fort, et qu'il va falloir ensuite sortir de cette première écoute du récit pour nous tourner vers l'activité effective et en dégager des savoirs d'expérience. Ce cheminement retrace très précisément l'évolution qu'il faut suivre dans les entretiens pour passer de premiers récits orientés sur le vécu d'autrui à un retournement réflexif menant les professionnels à décrire leur manière de faire dans la situation évoquée. Autrement dit, il a fallu passer de récits en troisième personne documentant le vécu des jeunes à des descriptions en première personne explicitant l'activité effective des professionnels.

En entretien d'explicitation, le professionnel va donc avoir à être accompagné, guidé, pour orienter son attention non plus sur le jeune mais sur lui-même, sur ce qu'il fait lui, dans la situation singulière qu'il évoque, et pour faire émerger son activité dans toute sa complexité, la manière dont il perçoit la situation, la manière dont il intervient en conséquence, et les valeurs sous-jacentes.

Il y a en fait plusieurs réductions à opérer par rapport à un récit de pratique, plusieurs mouvements de ré-orientation de l'attention à mettre en place pour aboutir au résultat attendu de la réduction : la mise en évidence des savoirs d'action des professionnels.

Par rapport à un récit de pratique,

Première réduction :

. laisser de côté les informations satellites de l'action (Vermersch 1994) pour orienter son attention vers ce qui est dit de l'action

Seconde réduction :

. repérer les verbalisations portant spécifiquement sur l'action, notamment les verbes d'action

. mais aussi les assertions en troisième personne qui expriment le résultat d'un traitement de l'information contextuelle

. enfin, les formulations laissant entendre de l'implicite concernant des prises d'informations préréfléchies : « j'ai senti que », « j'ai fait ça à l'intuition », « je me suis rendu compte », etc.

Une fois cette réduction opérée, la mise en place d'un entretien d'explicitation visera à :

. obtenir une parole en première personne : « Et quand il…, toi, qu'est-ce que tu fais ? »

. faire émerger les savoir-faire par relance sur les verbes d'action (« fragmentation de l'action » selon l'expression de P. Vermersch)

. faire retrouver les prises d'information qui ont donné lieu à une assertion sur autrui *(«* Il voulait nous manipuler *» - «* A quoi as-tu su qu'il voulait vous manipuler *? »)*

Du récit spontané à l'explicitation d'un moment de pratique on passe donc à une orientation de l'attention du sujet de l'extérieur vers l'intérieur, de la périphérie vers le centre, de ce qui est perçu d'autrui vers l'activité de perception et de régulation du professionnel, d'une verbalisation en troisième personne à une description du vécu en première personne, en parole subjective.

On peut distinguer

. le processus de réduction quand il s'opère dans l'écoute ou la lecture d'un récit spontané de pratique : il s'agit d'entendre l'implicite, ce qui manque comme information sur les savoirs d'action mobilisés dans la situation décrite.

. et le processus de réduction guidé par le questionnement de l'intervieweur en entretien d'explicitation, qui permet d'obtenir une lisibilité plus grande des prises d'information et des manières d'intervenir, pour donner lieu ensuite au déploiement descriptif de la complexité de l'activité.

2. – Guide méthodologique de l'explicitation des pratiques et du décryptage du sens

2.1. – Le contrat de communication

La relation entre l'accompagnateur et le sujet nécessite la mise en place d'une relation de confiance sans laquelle l'entretien d'explicitation, qui suppose que la personne accepte de mettre en mot son univers intérieur, ne peut avoir lieu. En recherche, ce contrat d'entretien nécessite en particulier la clarification des conditions de confidentialité et de publication (limites de l'utilisation des enregistrements, transcription anonymée ou non, relecture ou non des écrits par les sujets interviewés). Concernant le maintien de cette relation de confiance au cours de l'entretien, la réflexion sur ce qui se joue finement dans une interaction au cours d'un entretien d'explicitation est actuellement nourrie des travaux du GREX (groupe de recherche sur l'explicitation) autour de la théorisation par P. Vermersch (2009) des effets perlocutoires : qu'est-ce que je fais à l'autre avec ma question, mais aussi avec mon intonation, mon expression non-verbale ?… Avec une relance, j'oriente l'attention de l'autre, je provoque un acte cognitif, j'induis un état émotionnel à tonalité positive ou négative. Le contrat de communication suppose que le sujet interviewé a « toujours raison », et que c'est au chercheur de lui procurer un accompagnement confortable lui permettant d'explorer en sécurité son intériorité… ce qui relève d'une expertise (Vermersch 2003).

2.2. – Le premier récit

Un temps d'explicitation de l'activité commence généralement par un récit, qui nécessite une écoute attentive de la part de l'accompagnateur. Ainsi, après la consigne élaborée par P. Vermersch, qui est une invite à la remémoration : « Je te propose, si tu en es d'accord, de prendre le temps de laisser revenir une situation qui… », il est souvent souhaitable d'inviter dans un premier temps à une narration sur un mode habituel : « Dis-moi de quoi il s'agit ». Ce premier récit est souvent embrouillé, enrichi de commentaires multiples, il laisse fréquemment affleurer l'émotion qui accompagne l'évocation de la situation.

2.3. – Le zoom sur une tranche temporelle : incitation à explorer un moment spécifié

Le guidage en explicitation va viser à laisser de côté les généralités et généralisations pour explorer et décrire un moment et un contexte spécifiés. Si, en fonction de l'objet de l'étude, le chercheur a pu repérer un ou des moments riches d'informations implicites qui seraient utiles au recueil de données, il peut orienter l'attention du sujet : Si tu en es d'accord, je te propose de revenir sur le moment où… ». Si ce qui est visé relève des enjeux identitaires et du décryptage du sens, il est possible de poser une question du type : « Dans tout ça, quel est le moment que tu souhaites explorer ? », ou encore « dans tout ce que tu m'as raconté, quel est le moment sur lequel tu souhaiterais revenir ? ». Le but est alors de quitter le registre des rationalisations et autres justifications pour aller à la description de ce qui s'est passé dans un moment singulier choisi par le narrateur, l'hypothèse étant que le sujet est seul à savoir, même inconsciemment, ce qui fait qu'il est important pour lui d'aller vers l'élucidation de ce qui s'est joué pour lui dans ce moment-là.

2.4. – L'explicitation de l'action

2.4.1. Installation dans le contexte et mise en évocation

L'accompagnement consiste ensuite à aider la personne à retrouver le contexte et les sensations qui étaient les siennes afin de permettre une re-présentification de la situation. Ceci consiste à proposer de retrouver le lieu, les circonstances, l'environnement, mais aussi et surtout la place et la posture du sujet dans ce vécu passé. Le but de cette installation dans le contexte est d'accompagner le sujet dans cette position de parole spécifique mise en évidence par P. Vermersch, la **position d'évocation** (ou « position de parole incarnée »), où le sujet revit la situation évoquée dans toutes ses dimensions, y compris sensorielles et corporelles, en étant présent à ce qu'il a fait et à ce qui s'est passé pour lui dans ce moment singulier. L'accompagnateur joue plus alors un rôle de contenant que d'interlocuteur. Une fois de plus, expliciter ce n'est ni converser ni raconter ni expliquer : le sujet qui explicite n'est pas tourné vers l'autre mais vers lui-même, pour tenter de ressaisir et de mettre en mots les multiples facettes de son vécu dans un moment singulier. La position de parole incarnée se caractérise par la présence à soi-même, par le fait d'être en contact avec la situation évoquée et en « recherche intérieure » (Cesari, 2010). Ce qui avait été implicite et pré-réfléchi dans le présent de l'activité, sur le mode d'une conscience directe, peut alors se déployer et se mettre en mots, sur le versant de l'activité comme sur le versant émotionnel, ce qui d'ailleurs demande une vigilance particulière de la part de l'accompagnateur (Faingold 2004).

La position d'évocation est une position introspective (Vermersch 2010) qui fait le caractère absolument original de l'entretien d'explicitation comme outil de recueil d'information en première personne dans le champ des recherches qualitatives. Le sujet contacte un mode de présence à soi-même qui permet l'exploration pas à pas de ce qu'a été son vécu. C'est cette position de parole que celui qui mène l'entretien va chercher à susciter chez l'autre en repérant et en identifiant le registre des commentaires et de l'adresse à autrui, pour le guider vers une autre posture dans le but que le sujet soit en contact avec le moment évoqué, plus tourné vers lui-même que vers l'interlocuteur, plus présent à la situation évoquée qu'à la situation actuelle d'interaction. Quand je mène un entretien d'explicitation, je cherche à ce que l'autre ne me regarde plus, à ce qu'il ralentisse son rythme de parole, à ce qu'il m'oublie, à ce qu'il se penche sur son monde intérieur…

2.4.2.. Mise au jour des éléments implicites de l'activité

L'entretien d'explicitation vise la prise de conscience et la verbalisation des éléments implicites de l'activité du sujet à travers la mise en mots des prises d'information, de leurs modes de traitement, des prises de décision et des opérations d'effectuation qui sont en œuvre dans la pratique en acte.

Dans le récit initial d'une situation de pratique professionnelle interviennent beaucoup de verbalisations que Pierre Vermersch a désigné par le terme d'informations satellites de l'action : éléments de description du contexte, buts, intentions ou objectifs, savoirs de référence, et surtout beaucoup de commentaires sur l'action qui peuvent prendre la forme de rationalisations, de justifications, de jugements. En revanche, il n'y a dans les récits spontanés des praticiens que très peu d'éléments descriptifs détaillés de l'action réellement mise en œuvre.

Pour rendre possible la prise de conscience des éléments implicites de l'action, l'accompagnateur va guider la personne depuis les informations satellites vers l'activité elle-même. Or quels sont les différents aspects de l'activité que l'on cherche à faire décrire par le sujet ? Que faut il entendre par « activité » lorsqu'on explore en position d'évocation un moment de pratique professionnelle ?

M'inspirant à la suite de P. Vermersch du modèle T.O.T.E. (Test – Operation – Test – Exit) issu de la psychologie cognitive américaine et de la théorie du traitement de l'information (Miller, Galanter, Pribram 1960), je présente généralement ainsi la structure de l'activité :

(1) PRISE D'INFORMATION - IDENTIFICATION
(2) PRISE DE DECISION - EFFECTUATION

La ligne (1) correspond au traitement de l'information qui va être effectué par un sujet à partir de prises d'informations sensorielles. Le sujet livrant habituellement le résultat du traitement et non ses prises d'information initiales, l'un des points à élucider en explicitation va consister à rechercher les prises d'information par des questions du type : Comment savez-vous que ? A quoi reconnaissez-vous que ? Qu'avez-vous perçu qui vous mène à dire que … ? Il va de soi que les identifications peuvent correspondre à la réalité de l'objet perçu, mais peuvent aussi donner lieu à toutes sortes de distorsions, projections, interprétations qui sont autant de points intéressants en analyse de pratiques et qui font souvent l'objet de prises de conscience cruciales pour les personnes. Par exemple « Le stagiaire est inquiet ». « Comment savez-vous que le stagiaire est inquiet ? » - (je vois que) « il bouge sur sa chaise », (j'entends que) « il parle avec hésitation » … Mais aussi parfois : « En fait c'est moi qui suis inquiète »…

La ligne (2) correspond aux prises de décision (par exemple, question : « qu'avez-vous fait à ce moment là ? » … « j'essaye de le rassurer ») et aux opérations d'effectuation (et quand vous… comment faites vous ? Exemple : « Je lui dis : Prenez votre temps ») qui donnent lieu à fragmentation, c'est à dire à une relance sur les verbes d'action visant une description aussi fine que possible de l'activité. (ex : et quand vous lui dites « Prenez votre temps », comment lui dites vous ça ?)

Il y a une succession ininterrompue dans le déroulement de l'activité entre les prises d'information et les prises de décision, sachant qu'entrent en jeu dans l'épaisseur du vécu bien des éléments qui peuvent être explorés en simultanéité : ce que le sujet se dit intérieurement, ce qui se passe pour lui émotionnellement, ce qu'il ressent corporellement, ce qu'il perçoit, qui n'est pas au centre de son attention mais qui peut influer sur ses prises de décision, ce qui se joue pour lui en termes d'enjeux et de valeurs au plan identitaires…

Consciente de simplifier considérablement la complexité de ce qui se joue dans un moment de vécu, et que l'approche psychophénoménologique dans laquelle P. Vermersch s'est engagé depuis quelques années contribue à mettre au jour, j'ai choisi ici d'analyser en deux niveaux expérientiels les différentes strates du vécu : le niveau des stratégies qui permet de comprendre comment le sujet s'y prend dans une situation donnée (et qui correspond au modèle de l'activité ci-dessus), et un niveau du sens sous-jacent à l'action, niveau pour lequel c'est l'émotion et non plus l'action qui devient le centre du vécu à élucider, et qui correspond selon moi pour un sujet donné à des enjeux identitaires dont il est possible d'accompagner le décryptage si le contrat de communication le permet.

2.5. – Le décryptage du sens

Dans l'exploration d'un moment de pratique professionnelle, la mise en évocation et la description du vécu de l'action sont pour moi un point de départ privilégié pour accéder au sens de ce moment pour le sujet, en termes d'identité professionnelle et même souvent d'identité personnelle. Le primat de la référence à l'action est un point de départ qui « permet d'étudier les croyances, les valeurs, les représentations, les connaissances fonctionnelles, les buts réellement poursuivis, l'identité effectivement manifestée. Quel que soit le point, la question est de savoir comment il s'incarne, comment il se manifeste dans la vie, dans les situations. » (Vermersch 1998, 2008). On peut ainsi passer de l'explicitation de l'action au décryptage par le sujet lui-même du sens d'un moment singulier de son vécu (Faingold 1998, 2002, 2005), en particulier quand l'émotion intervient au cours de la mise en mots du déroulement de la situation évoquée. Le décryptage du sens s'appuie sur la le maintien en prise de l'évocation par un accompagnement corporel et gestuel spécifique permettant d'intensifier et de densifier l'évocation, et par un questionnement qui dirige l'attention du sujet vers une strate identitaire. On quitte alors le fil chronologique pour travailler en profondeur à partir d'un arrêt sur image, et par exemple de la question : Là, qu'est-ce qui est important pour toi ? (Faingold 2002b, 2011).

J'ai eu l'occasion de souligner dans différents textes (Faingold 1997, 2002c, 2006b) l'importance de distinguer l'exploration de situations-ressource impliquant une valence émotionnelle positive, et les situations problématiques, sous-tendue par des états internes à connotation négative. Il est absolument impératif d'avoir fait un travail sur soi au plan émotionnel pour pouvoir déontologiquement s'autoriser à accompagner une personne en décryptage du sens sur des situations difficiles. Il est évidemment recommandé d'écouter sur un mode compréhensif une personne s'exprimer sur sa souffrance. Par

ailleurs, il est possible quand on possède une expertise suffisante en explicitation de suivre le déroulement temporel factuel de la situation de référence, et de mettre au jour les actions matérielles et mentales, les prises d'information et les prises de décision, en surfant sur le niveau des stratégies, sans orienter l'attention du sujet sur son état émotionnel interne à ce moment. Cependant, sans formation clinique, il est impérativement déconseillé de tenter de faire un maintien en prise en position d'évocation en ce qui concerne les états émotionnels négatifs : l'orientation de l'attention vers ces affects les font revivre avec plus d'intensité encore que dans le moment initialement vécu. Par ailleurs, cela peut induire des ancrages négatifs et renvoyer à des chaînes associatives inconscientes relevant du domaine de la thérapie.

En revanche, concernant les recherches sur l'identité professionnelle, le travail sur les situations-ressource positives, où le sujet est en pleine possession de certaines de ses compétences, permet de mettre au jour non seulement ses savoir-faire, mais les valeurs sous-jacentes, fondatrices de l'activité, de la motivation, et de la dynamique identitaire. L'exploration de ces situations liées à des affects positifs puissants, peut être un vecteur important de renforcement de l'estime de soi, y compris pour des personnes interviewées dans un cadre de recherche.

En cela, les exemples que j'ai choisi de présenter montrent bien comment ces situations-ressource peuvent être un point d'appui important non seulement pour la compréhension de la professionnalité, mais aussi dans l'appropriation par le sujet lui-même du cœur de son métier avec la prise de conscience de ce qui y est impliqué de sa personne.

3. – Premier et second exemples : analyse de l'activité des éducateurs de la Protection Judiciaire de la Jeunesse en milieu ouvert

3.1. – Rappel de l'objet de la recherche

Cette étude avait pour objet, à partir d'une analyse de l'activité effective des éducateurs de la Protection Judiciaire de la Jeunesse dans leurs pratiques en milieu ouvert, de caractériser les savoirs d'action mobilisés par ces professionnels pour orienter leurs interventions éducatives et les activités qui s'y rattachent, ainsi qu'à identifier et à comprendre la nature des compétences constitutives de la professionnalité des éducateurs de la PJJ.

La recherche a été caractérisée par son articulation en deux phases :

. Une première phase de recueil de données par des entretiens d'explicitation auprès d'éducateurs expérimentés, permettant d'accéder à une analyse fine de leur activité dans le cadre de leur pratique en milieu ouvert

. Une seconde phase de travail en groupe d'analyse réflexive des pratiques à partir des données recueillies en explicitation, pour favoriser la mise au jour d'invariants, et la formulation par les professionnels eux-mêmes d'énoncés traduisant des savoirs professionnels partagés.

Ces deux phases correspondent aux deux processus distincts mis en évidence par Piaget dans sa théorie des étapes de la prise de conscience (1974) et formalisés par Pierre Vermersch : le processus de réfléchissement qui permet au sujet de recontacter son vécu subjectif, d'en déployer les aspects implicites, et d'en effectuer une première mise en mots descriptive ; et le processus de réflexion, travail de retour plus distancé sur les éléments déjà conscientisés, donnant accès à une conceptualisation.

Le dispositif de recherche visait à permettre à un collectif de praticiens expérimentés d'initier par eux-mêmes, à partir de leur expérience, une élaboration conceptuelle des composantes de leur pratique, mais aussi des valeurs incarnées dans la relation éducative. Cette pratique réflexive ancrée sur les situations vécues et sur les différentes facettes de leur activité a pu ainsi contribuer à la définition d'éléments constitutifs de leur identité professionnelle.

3.2. – Premier exemple : entretien d'explicitation avec Jean

Le contrat de communication n'est pas formulé dans les entretiens qui suivent, la relation de confiance étant établie depuis longtemps avec les professionnels concernés.

En italiques, mes questions et relances.

En caractères gras, un commentaire mettant l'accent sur la technique d'entretien : mise en évidence de la visée des relances au plan de la méthodologie de l'explicitation et du décryptage des pratiques.

Mots-clés

Les mots clés indicateurs des savoirs d'action mis en œuvre (verbes d'action) sont indiqués à droite en gros caractères italiques, proposant ainsi un découpage de l'entretien selon une analyse thématique – statique (Vermersch 2009).

L'entretien est retranscrit tel quel, à l'exception du paragraphe sur la consultation du dossier qui était une parenthèse en cours d'entretien (en reconstituant le fil chronologique, et pour la compréhension du chercheur) et qui a été déplacé au début pour la compréhension du lecteur.

On trouvera la version « brute » de l'entretien et cinq modes différents de présentation et de traitement dans le rapport de recherche (*Dire le travail éducatif*, 2009, et *Expliciter* n°74)

Consigne : Je te propose, si tu en es d'accord, de prendre le temps de laisser revenir une situation représentative pour toi de ton activité d'éducateur en milieu ouvert.

Oui, c'était hier, un premier entretien d'accueil.

Dis moi de quoi il s'agit

Invitation au premier récit.

Le garçon avait été récemment re-confié par le juge à la maman, et arrivent le père et le fils, et non pas la mère que j'avais convoquée…

Consulter le dossier

J'avais consulté le dossier. Les parents sont séparés depuis très très longtemps, le gamin avait 2 ou 3 ans, la mère s'est rapidement mise avec un beau-père, elle est partie en Afrique pour le décès de sa mère, le gamin devait avoir 5 ans, il en a 14 maintenant, et elle n'est jamais revenue. L'explication que j'en ai eu, c'est qu'elle n'avait pas de visa pour revenir. Le papa avait disparu dans la nature aussi, du coup le beau-père s'est retrouvé avec au moins deux, si ce n'est plus, enfants de la maman, il ne savait pas quoi faire, et donc il a fait appel à l'ASE qui a placé Marlon en famille d'accueil. Donc le gamin est resté placé neuf ans en famille d'accueil. Et puis les parents ont resurgi, de façon à peu près concomitante, et ils ont réclamé de s'occuper de leurs mômes. Le juge ne leur a pas dit : « allez vous faire voir »… Mais : « ok, on va voir, mais on va essayer de comprendre ce qui se passe, vous avez disparu, vous revenez »… D'où investigation du magistrat. Donc arrivent le père et le fils…

Si tu veux bien t'arrêter là… Tu vois arriver le père et le fils, cela se passe comment ?

Arrêt sur image – Recherche d'une description factuelle de la situation. Appel à la mémoire concrète

Accueillir en salle d'attente

Je vais dans la salle d'attente, d'abord ce n'est pas moi qui ai ouvert, en général ce sont les secrétaires, mais ça peut être un collègue. Donc on me dit : ils sont ensemble, et le monsieur s'est présenté comme le papa du garçon. Je suis allé en salle d'attente et la mère de l'enfant n'est pas là. Donc automatiquement il y a des choses qui se mettent en route, immédiatement. Pourquoi la mère n'est pas là ?... La première chose que je demande au père c'est pourquoi la mère n'est pas là. La seconde chose, c'est qu'à partir du moment où le père commence à m'expliquer les raisons pour lesquelles la mène n'est pas là, j'enregistre. La mère n'est pas là parce qu'elle est malade.

Comment tu fais pour enregistrer ? Tu entends ça, qu'est-ce qui se passe ?

Tentative pour faire expliciter le travail mental mobilisé en raison de l'absence de la mère et de la raison donnée : maladie

Parce que j'ai des automatismes, elle est malade, donc automatiquement je me dis qu'est-ce qu'elle a comme maladie, est-ce qu'elle est vraiment malade.

Ce sont des questions que tu formules ?

Recherche de précision pour l'analyse de l'activité : s'agit-il d'un travail mental ou de questions réellement formulées

Non, parce que je ne vais pas l'entretenir dans la salle d'attente, mais cela déclenche des choses chez moi. Et donc je ne vais pas plus loin dans l'entretien et je fais venir le père et le fils dans mon bureau. Avant de reprendre l'entretien où il en était par rapport à la maladie de la mère, je remets le cadre judiciaire dans lequel nous sommes.

Se présenter – Expliquer le Cadre judiciaire

Dis-nous comment tu procèdes… Cela donne quoi ?

Question visant la description précise de l'activité

« Je suis éducateur à la Protection Judiciaire de la Jeunesse ». Je m'arrête là et je dis : « Est-ce que vous comprenez ce que cela veut dire Protection Judiciaire de la Jeunesse » ? Certains oui, d'autres non…

Et là, en l'occurrence ?

Refus des formulations généralisantes, recherche de précision sur la situation spécifiée

Là en l'occurrence ce n'était pas très limpide, donc protection c'était le plus facile, judiciaire en deux mots c'est vite fait, de la jeunesse bon… Après il y a le cadre de la mesure. En général si les gens ne sont pas… en tout cas ces gens-là n'avaient pas l'habitude de travailler avec la PJJ, donc je leur explique. Je ne prends pas des heures non plus, mais je parle du cadre pénal, du cadre civil, à quoi ça sert, les deux casquettes du juge, les deux casquettes du service des éducateurs, la présence d'un service d'éducateurs, de psychologues, d'une directrice.

Donc tu leur as dit… ?

Recherche de précision sur ce qui a effectivement été formulé

Je remets en place tout cela, et l'on arrive à l'Ordonnance du juge. En l'occurrence c'est une mesure d'investigation. Donc là aussi on s'arrête. Je ré-explique avec mes mots, des mots de tous les jours.

Ca donne quoi ?

Recherche de la formulation en style direct

Investigation, bien que je ne sois pas policier, c'est une sorte d'enquête, je leur dis ça, mais en même temps je leur dis que cette enquête n'a de valeur que si eux participent au travail qui va se faire avec eux. S'il n'y a que nos impressions, et ce que l'on retient nous, on va nous dire que c'est un peu court. Il faut aussi qu'eux, dans la mesure du possible, puissent se saisir de la proposition qui est faite par le magistrat pour qu'on avance ensemble dans l'intérêt du jeune. Donc il y a souvent un gros travail d'explication, je prends mon temps.

Tu as pris ce temps pour la mesure d'investigation…

Accompagnement de l'évocation par une reformulation en écho

Oui, notamment parce qu'avant il était suivi par l'Aide Sociale à l'Enfance, qui n'a rien à voir avec nous.

Humaniser

Donc une fois que le cadre est posé, compris, j'insiste bien…J'essaie de leur montrer que l'on n'est pas que des techniciens froids dans un bureau, on est des humains.

Comment tu t'y prends ?

Recherche de description de l'activité

C'est-à-dire que d'abord je ne suis pas d'un côté d'un bureau et eux de l'autre.

Vous êtes comment ?

Recherche de description de la situation spatiale des interlocuteurs

Il y a trois chaises avec une petite table au milieu, on est tous les trois. Je peux leur proposer un verre d'eau, j'essaie d'humaniser autant que faire se peut la relation.

Donc vous êtes tous les trois, est-ce que tu fais autre chose ?

Recherche d'activités simultanées

Pour ce père et ce fils j'ai senti que je pouvais être assez près d'eux.

A quoi ? Prends ton temps…

Recherche des prises d'information ayant donné lieu à cette identification

J'ai trouvé qu'ils étaient tous les deux un peu affolés, avec des grosses billes ouvertes comme ça. Notamment le gamin qui paraissait, j'ai envie de dire… un peu affolé. C'est qui ces gens-là… le juge, l'éducateur, la justice… un peu affolé… Alors qu'il était habitué, entre guillemets, à une espèce de ronron…

Quand tu perçois cela, qu'il est un peu affolé, qu'est-ce qui se passe ?

Questionnement du déroulement temporel de l'activité

D'où la prise de temps d'explication, quelle est la nature de mon travail, etc. C'est ce qu'on appelle, je crois, la forme empathique. Effectivement, j'ai une mission, j'ai un cadre, mais en même temps je suis un homme, avec ses qualités, ses défauts, on n'est pas à Lourdes, souvent je le dis, on ne fait pas de miracles. Mais peut-être que si l'on marche un moment la main dans la main, on va pouvoir avancer un peu. Donc il y a la disposition des chaises, la disposition du corps aussi. Soit je peux être en retrait, soit je peux être proche. C'est-à-dire qu'avec le père je peux parler comme ça, avec Marlon. J'essaie d'attirer… du corporel, de la chaleur, enfin bon…

Et donc, qu'est-ce que tu perçois chez eux à mesure que tu prends ce temps ?

Recherche des prises d'information

J'espère qu'ils ont un peu senti qu'il y avait une possibilité de soutien quelque part, pas de l'enquête pure pour avoir un nom, un prénom, le poids du gamin à la naissance…

Écouter–Comprendre-Rassurer

Et dans leur réaction il te revient quelque chose ?

Aide à la remémoration

Chez le père je pense qu'il y a eu quelque chose oui. Par exemple quand il m'a parlé des difficultés qu'il avait eues à obtenir des papiers en France, sa vie de SDF, il devait se cacher de la police, etc.

Il te parle de cela…

Reprise en écho des mêmes mots

Oui, bien sûr. Donc je lui ai dit et montré que je comprenais bien sa souffrance et sa douleur, cette double culture. En disant : quelque part je me mets à votre place, cela doit être dramatique. C'est toute sa famille en Afrique, arriver dans un pays que l'on ne connaît pas, noir en plus, avec tous les préjugés qu'il peut y avoir par rapport à ça. Donc je crois qu'il a senti qu'effectivement…

Et Marlon ?

Recherche des prises d'information concernant le jeune

Marlon je l'ai peut-être senti moins affolé, moins apeuré, mais je l'ai senti assez loin de tout ça. Je sentais qu'il était préoccupé par bien d'autres choses que ce que je pouvais lui raconter.

Comment tu le sentais ?

Recherche de prises d'information plus précises

Une espèce de regard dans le vide, on n'écoute plus à un moment donné, le regard est sur moi mais il est ailleurs. Et je crois que c'était un peu : cause toujours quoi… Mais ce n'était plus l'œil apeuré, affolé, il s'était posé quand même.

Quand tu dis : « Il s'est posé », autre chose te revient ?

Aide à la remémoration

Le regard en fait, le fait qu'il soit passé d'un côté affolé à un côté plus calme intérieurement.

Il y a autre chose sur ce premier entretien ?

Incitation à poursuivre

Organiser la disposition spatiale de l'entretien

Faire exister le parent absent

On a donc parlé de l'absence de la mère. On parlait de technique d'entretien, et là c'est parler de l'absent.

Comment tu t'y es pris ce jour-là pour en venir à la maman ?

Recherche de description du mode d'intervention

En général il y a le nombre de chaises requis par rapport aux gens que je convoque, et là j'ai rajouté une chaise supplémentaire.

A quel moment ?

Retour à la chronologie de l'entretien

Quand j'ai voulu commencer à parler de l'absence de la maman, c'est à ce moment-là que j'ai eu le déclic, je prends une chaise.

Donc tu as le déclic, tu prends une chaise et puis ?

Incitation à décrire la séquence actionnelle

Donc je me pousse et je mets une chaise.

Tu te pousses, tu mets une chaise, qu'est-ce que tu fais d'autres ?

Recherche d'activités simultanées

J'ai dû m'adresser à Marlon, je pense, et j'ai dit : normalement Marlon ta mère aurait dû être présente. Comment se fait-il que ta mère ne soit pas là ? Quelle est ton explication ?

Et là ?

Suivi du fil chronologique de l'entretien d'accueil

Le père a voulu m'interrompre. Le gamin ne répondait pas, donc le père rapidement… Et j'ai demandé au père de ne pas répondre, que c'était à Marlon que je m'adressais, non pas à lui, lui aura la parole ensuite…

Et qu'est-ce qui se passe ?

Suivi du fil chronologique

Marlon m'a dit… je ne sais pas… Oui, elle est malade… Mais à part ça il ne pouvait pas m'en dire plus, ou il ne voulait pas m'en dire plus.

Donc qu'est-ce que tu fais ?

Suivi de la séquence actionnelle

Etre sensible au vécu émotionnel de l'autre

Quand je vois que ça risque de devenir un peu une torture, je ne suis pas là pour ça non plus, donc forcément je donne la parole au père. Je dis : Monsieur pourquoi d'après vous Madame n'est pas là ?

Comment tu as su que ça pouvait être une torture ?

Recherche des prises d'information

Quand il a répondu : elle est malade… J'ai bien senti dans la façon dont il l'a dit, que ça ne lui faisait pas plaisir.

Et qu'est-ce qui te revient visuellement ?

Exploration des différents domaines sensoriels : après l'auditif, ici, le visuel

Déjà j'ai donné la parole parce que je n'ai pas voulu éterniser cela.

Et à quoi tu as perçu que ça pouvait être douloureux ?

Recherche des prises d'information sur autrui

Peut-être ne l'ai-je pas perçu, mais peut-être que je me suis dit, ce qui ne me paraît pas normal… Ce gamin retrouve une maman, or, il la retrouve malade, je pense que ça ne peut être que douloureux. Peut-être ne l'ai-je pas perçu… c'est de façon bête mais… C'est peut-être le bon sens qui m'a laissé entendre qu'il ne fallait pas…

Favoriser la parole sur l'histoire familiale

Donc tu es passé au papa, et là, qu'est-ce qui se passe ?

Retour au fil chronologique, à l'enchaînement des prises d'information et des prises de décision

Là c'était beaucoup plus simple, on démarrait sur l'absence de la maman et les raisons de la maladie, ce qu'il en savait en tout cas, et après je suis à nouveau parti sur sa présence dans le service, qu'est-ce qui a fait que pendant des années il a été absent, on a déroulé autour de ça. Après on a rebondi sur ses allers-retours avec l'Afrique, sa clandestinité, la recherche de travail, nous avons déroulé pas mal de choses.

Est-ce qu'il te revient quelque chose de Marlon pendant que vous déroulez ?

Incitation à la remémoration. Recherche d'autres informations concernant le jeune au cours de l'entretien

Oui, je ne sais plus sur quel moment mais par moments Marlon levait la tête et regardait son père, à certains propos que le père tenait, autour du pourquoi de la rupture parentale, et puis autour de l'abandon.

Est-ce qu'il y a d'autres choses sur cet entretien qui te reviennent, la manière dont cela se termine peut-être ?

Orientation de l'attention vers la fin de l'entretien

J'ai dû demander au père comment il comptait faire pour s'occuper de son fils, parce que c'était son souhait. Il m'a dit qu'il allait chercher du travail, qu'il avait déjà fait des stages en informatique. Une chose a été intéressante aussi, je ne sais plus comment on en est arrivé là, mais il a parlé de ce qui lui tenait le plus à cœur, c'est un musicien ce monsieur, il écrit du reggae, il joue aussi des instruments.

Saisir le positif, s'appuyer sur le positif

Travailler le lien entre le jeune et sa famille

Quand tu entends cela, à quoi tu es attentif à ce moment là ?

Recherche des visées attentionnelles

Je me dis… dès qu'il y a quelque chose de positif… Parce que malheureusement on a un métier où on s'appesantit sur tout ce qui va mal, et on oublie qu'il y a des choses qui vont bien. Donc dès qu'il y a des choses à positiver, je tire dessus (geste d'agrippement de la main droite)

Comment tu as fait ?

Recherche de description de l'action

J'ai dit : vous êtes musicien, cela m'intéresse, qu'est-ce que vous écrivez, quel type de chansons ? Le père avait envie que l'on déroule un petit peu. Est-ce que Marlon est au courant ? Parce que j'essaie de travailler le lien toujours. ***(geste d'une main répété alternativement de gauche à droite, le pouce contre l'annulaire et l'auriculaire fléchis, l'index et le majeur***

groupés et tendus, dessinant un demi-ovale incurvé vers le bas) Oui, il est au courant. D'ailleurs le père me dit : il a une belle voix, il peut chanter. Ah bon, tu entends ton père dit… Enfin bon, toujours le lien père/fils. Donc Marlon a une espèce de sourire : « Oui, je chante… »

Quel est ton but quand tu fais ce travail-là ?

Recherche du but

Je ne les connais pas, je les vois pour la première fois, mais si le père a l'air de vouloir s'occuper de son fiston, c'est vrai que comme ils ne se connaissent pas du tout, je me suis dit, il y a un lien entre eux là *(geste du demi-ovale répété une seule fois)*… Le père dit que le fils a une jolie voix, le fils confirme, donc … Vous faites des choses ensemble ? Oui, Marlon est venu à la maison, je fais aussi du gospel. Tu voudrais chanter avec ton père Marlon ? Oui. J'ai essayé de mettre un peu d'huile dans les rouages.

Tu as dit on est dans un métier où c'est souvent négatif, et quand il y a du positif tu as fait un geste (reprise par l'intervieweur du geste d'agrippement), si tu refais ce geste quel mot tu pourrais mettre derrière ?

Retour à une verbalisation précédente. Reprise d'un geste signifiant ayant accompagné l'expression : « dès qu'il y a des choses à positiver je tire dessus ». La reprise du geste vise une mise en mots d'une posture professionnelle et des valeurs sous-jacentes.

C'est-à-dire que je saute dessus. Le glauque on l'a tout le temps, donc quand il y a du positif, je prends ça, j'extirpe ça. D'abord c'est positif, c'est quelque chose de joyeux, d'agréable à partager. C'est une valeur, ça valorise les gens qui sont en face de nous aussi. Parce que souvent ils sont montrés du doigt comme des mauvais. Donc c'est utiliser un outil qui vient du père pour le re-balancer sur le fiston. Est-ce qu'ils peuvent trouver un moment ensemble pour se re-rencontrer.

Clore l'entretien

Donc ça s'est terminé… J'ai dû dire à nouveau à Marlon que j'allais le re-convoquer avec sa maman. Le père m'a dit qu'elle était malade cette fois-ci mais que la prochaine fois… C'était vrai d'ailleurs, la mère est venue la fois d'après, mais sans Marlon… Au quatrième entretien prévu j'ai écrit au père pour qu'il amène la mère et l'enfant.

3.3. – Second exemple : entretien d'explicitation avec Pierrick F.

Cet entretien a été suscité par résonance, après lecture du premier et à partir des mots-clé : **saisir le positif, s'appuyer sur le positif, travailler le lien entre le jeune et sa famille.** L'entretien avec Pierrick F. est une autre illustration de ces savoirs d'action, ce qui permet de mettre en évidence des savoirs professionnels partagés.

Récit

- Là, ce qui a été important dans la relation, c'est l'idée de restauration, la volonté de recréer du lien entre un enfant, un adolescent et sa famille, et là plus particulièrement avec son père. Je remets le contexte, c'est un jeune adolescent de 16 ans ½ qui est dans la délinquance, pour passages à l'acte, et un dernier qui a donné lieu à une procédure criminelle pour un braquage. Ce jeune a été placé en alternative à l'incarcération dans un foyer de notre administration. Le lien entre lui et son père, est très tendu, très compliqué, et il n'a pas revu son père depuis son placement. Donc ils n'ont pas parlé, et cela veut dire qu'ils n'ont pas parlé du passage à l'acte non plus, et de tout ce que ça avait bouleversé dans la famille, que leur fils fasse un braquage.

La relation entre ce mineur et son père ne s'est pas améliorée pendant les trois premiers mois du placement, et puis soudainement le mineur a besoin, j'ai besoin également, d'une autorisation parentale pour que le jeune fasse un stage, pour qu'il soit parrainé par un chef d'entreprise. D'un seul coup je dois contacter le père, et la question, c'est : « Comment contacter ce père et le faire venir et voir son enfant ? ». Donc avant d'arriver à ce rendez-vous qui va avoir lieu, on part avec le mineur voir son futur parrain chef d'entreprise. Le rendez-vous a lieu avec ce chef d'entreprise. Un long

rendez-vous qui se passe bien, et on rentre sur le service avec le mineur, et il me demande : qu'est-ce que je fais maintenant ? Je rentre au foyer ? Je dis : « Non, tu viens au service ». Et à ce moment-là je n'arrive pas encore à lui dire que je vais convoquer son père.

Entretien d'explicitation

Tu n'arrives pas encore à lui dire. Donc reviens peut-être un peu en arrière…

Donc le rendez-vous a lieu avec ce chef d'entreprise. Un long rendez-vous qui se passe bien,

On monte dans la voiture…

Vous montez dans la voiture d'accord…

Et dans la voiture…

Vas-y tout doucement, vous êtes dans la voiture, il est à côté de toi, comment ça se passe… comment ça s'enchaîne, qu'est-ce qui te revient ?

J'utilise souvent cette façon de travailler, c'est qu'on vient de passer un bon moment, donc **je capitalise le bon moment.**

Comment tu t'y es pris ce jour-là avec ce jeune-là ?

C'est-à-dire que le bon moment qu'on vient de passer ensemble, enfin quand je dis bon moment, c'est un moment qui fera trace auprès de ce mineur, pour lui ça été un moment important, c'est ce que j'appelle un bon moment, et du **coup je vais le capitaliser, c'est-à-dire le faire parler sur ce moment-là.**

Comment tu t'y es pris ce jour-là pour le faire parler ?

Je lui demande : est-ce que tu es content de l'entretien que tu as eu ? Et lui de me répondre : oui, j'ai eu un bon sentiment. Il me dit : j'ai eu un bon fluide sur lui, par contre son associé j'ai eu un mauvais fluide, je suis un marabout.

Quand tu entends ça qu'est-ce qui se passe pour toi ?

Quand j'entends ça, j'entends déjà toute la perspicacité de ce gamin, la perspicacité parce que j'ai eu le même sentiment que lui sur le chef d'entreprise. J'ai eu comme lui cette impression qu'il avait trouvé quelqu'un qui allait être à l'écoute, qui allait être à son écoute et qui allait lui faire des propositions concrètes et qui allait l'aider à l'avancer.

D'accord. Donc tu as perçu ça pendant l'entretien. Donc quand il dit ça, tu perçois cette perspicacité parce que tu avais perçu la même chose.

Voilà, il confirme une opinion personnelle avec sa phrase ramassée **(*geste des deux mains groupées doigts croisés*)** et puis avec son vocabulaire…

Quand tu fais ce geste, c'est quoi ?

C'est sa phrase ramassée, c'est : oui, le fluide est bien passé, et je suis un marabout. Et ça fait deux fois en quinze jours qu'il me dit cette phrase : je suis un marabout. Je ne sais pas pour le moment quoi en faire, mais ça commence à faire écho quand deux fois ce gamin de 16 ans ½ me vante ses qualités de sondeur de l'âme. Ca veut dire, je n'en fais rien sauf que…

Quand tu n'en fais rien, qu'est-ce que tu en fais alors ?

Je ne peux pas dire que je n'en fais rien, je l'entends, mais je la mets dans ma besace éducative-là. **(*geste vers le bas et vers l'arrière*)**

C'est quoi ta besace éducative-là ?(reprise du geste)

Un sac où je mets tout ce dont je ne fais rien.

Tout ce dont tu ne fais rien c'est là…

C'est stocké.

C'est dans ta besace éducative, c'est stocké, et puis ?

Et des fois je le ressors pour illustrer, si mes collègues m'interpellent sur quelque chose le concernant… A ce moment-là j'irai ressortir cette phrase qui a été prononcée.

Pour l'instant tu le mets de côté, et qu'est-ce qui se passe après ?

C'est cette idée de **capitaliser sur du positif**, enfin du positif, parce que ce gamin-là il a une majorité de négatif, en gros tout ne va pas bien dans sa vie… Et là il y a quelque chose de positif, travailler, l'estime de soi, en lui faisant raconter comment il a vécu cet entretien avec un patron…

Capitaliser, y-a-t-il un autre terme qui te vient ?

Fructifier, **faire fructifier**…

Là on est toujours dans la voiture, tu as entendu cette phrase avec le bon fluide, le mauvais fluide, et je suis un marabout… Tu as mis ça dans ta besace, qu'est-ce qui se passe après ? Tu continues à décrire la suite…

Toujours lui faire parler de ses perspectives…

Qu'est-ce que tu dis ensuite, il a dit ça, juste ce qui te revient…

Il me dit : je vais travailler chez lui, je vais travailler chez lui cet été. Donc du coup je lui dis : oui, il gère deux cent cinquante personnes, si ça se passe bien ton stage, tu vas pouvoir lui demander peut-être de te trouver un boulot pour cet été. Donc ça c'est une volonté de lui offrir des perspectives qu'avant ce rendez-vous il n'avait forcément pas. Donc de le gonfler, de gonfler le gamin pour qu'après il soit suffisamment costaud pour aller se cogner son père. C'est stratégique.

C'est stratégique. Donc quand c'est stratégique tu vas le gonfler. Comment ça se passe en toi puisque tu sais qu'il y a la perspective du père quelque part…

Moi je l'ai en toile de fond. Je l'ai en toile fond, je l'ai derrière, je sais qu'il faut que je le prépare à ce qu'il aille affronter son père

On revient à la voiture, tu as tout cela en toile de fond, ce qu'il t'a dit, mais probablement qu'il n'a pas vu le père. Donc tu le gonfles parce que tu veux le préparer…

A rencontrer son papa.

Qu'est-ce qui te revient de ce qui se passe dans la voiture ensuite ?

Donc à un moment j'arrive quand même à lui dire : tu sais il y a besoin de l'autorisation de ton père, enfin de tes parents.

Il y a un moment où tu arrives quand même à lui dire ça. Tu veux bien te replacer juste un peu avant ce moment-là. Est-ce qu'il te revient quelque chose pour qu'on comprenne comment tu en viens à dire ça ?

Je pense que tant que je sens que le gamin… c'est un peu exagéré de dire ça, mais quand je sens que sur la dernière démarche qu'on vient de faire ensemble le gamin a une fierté de ça…

A quel moment tu sens qu'il a de la fierté ?

A sa façon d'en avoir parlé, à sa façon d'envisager l'avenir, il sent que c'est acquis, et il sent ce contact avec le chef d'entreprise. Il me pose une question, il me dit : vous allez me donner le numéro du chef d'entreprise, son numéro de téléphone…

Et quand tu entends ça, qu'est-ce qui se passe pour toi ?

C'est-à-dire que pour lui c'est quelqu'un qui va compter quoi, c'est quelqu'un qui va compter dans sa vie. Donc lui est dans la projection. Donc quand le gamin est dans la projection ça veut dire qu'il est en train d'opérer, de basculer, d'être dans une projection positive, et du coup moi je me dis, il est mûr, il est mûr pour qu'on travaille en même temps autre chose, ce n'est pas aussi autre chose, c'est en même temps autre chose, c'est-à-dire que son mûrissement va lui donner des billes pour aller affronter son père.

Donc tu te dis, il est mûr, tu as senti de la fierté, il est mûr. Et donc c'est à ce moment-là peut-être que… Qu'est-ce qui se passe ? Qu'est-ce que tu dis ?

Donc du coup je lui dis : « j'ai demandé à ton père tout à l'heure de venir »…

L'enchaînement de ces deux entretiens est assez caractéristique de la dynamique qui s'est mise en place dans cette étude sur l'analyse de l'activité des éducateurs de la PJJ afin d'en dégager des savoirs professionnels partagés. A partir du moment où par inférence il a été possible de dégager des mots-clés (des verbes pour les savoirs d'action, des noms pour les invariants contextuels), par résonance au

plan expérientiel, d'autres exemples ont émergé qui ont pu à leur tour donner lieu à explicitation, réduction, et à nouveau résonance, permettant la mise en évidence de nouveaux savoirs d'expérience ou de modes d'intervention experts.

4. – Troisième exemple : analyse de l'activité d'une enseignante spécialisée dans l'aide pédagogique auprès des élèves en difficulté

Cet entretien a été mené dans le cadre d'une recherche sur la construction de l'identité professionnelle des enseignants spécialisés (ici une enseignante maître E, spécialisée dans l'aide pédagogique auprès des enfants en difficulté). Il s'agit de proposer d'explorer un moment représentatif de l'identité de maître E. Se succédent : un premier récit, un temps d'explicitation de la pratique, un temps de décryptage du sens de l'émotion propre à ce vécu, avec une reprise du geste signifiant.

Plus que d'une compétence, il s'agit là de l'illustration d'une posture, d'un savoir-être professionnel, la présence légère : **« être là et pas là »**, la présence attentive, jamais intrusive : **« Etre là, mais pas trop »**.…

Récit

Ce que je te propose, c'est d'évoquer un moment de pratique professionnelle où tu t'es sentie maître E…un moment avec des élèves, ou un élève, ce qui te revient. Donc tu prends le temps de laisser défiler des moments de pratique et puis de t'arrêter sur un moment.

Il m'est venu quelque chose qui était très récent. Je travaille avec un groupe de CE1 et un élève qui n'est toujours pas lecteur, il y a plein de compétences qui se construisent mais il n'est pas lecteur, et surtout dans le sens où il ne veut pas le montrer, surtout dans la classe. Et avec moi il y a plein de choses qui se passent.

Contexte, formulation générale, en troisième personne

On était en train de travailler, de faire un album sur le thème du poney. Parce que c'est une classe poney, dans cette classe de CE1 ils vont au poney toutes les semaines. Et on était dans la salle informatique, on était dos à dos,

Formulation en on : les élèves et le locuteur (et quand vous… toi, où es-tu ?)

J'avais un élève à ma droite, Shamir, et un élève derrière moi, donc ce petit garçon, Jordan. Et j'entendais, on avait mis la disquette, et il était en train de relire ce qui apparaissait à l'écran, ce qui était dans la disquette. Et effectivement je l'entendais, et je ne me suis pas retournée, je l'entendais bien, et à un moment je me suis dit, mais il est en train de lire, et il lit bien, et il lit relativement vite. Et à un moment il s'est arrêté et je l'ai entendu dire : « tu as vu Laure, je lis… » Alors je me suis retournée et j'ai dit : oui, je t'entendais lire, Jordan, vas-y, continue. Il me dit : t'as vu j'arrive à lire, ça j'arrive à le lire.

Apparition du « je », et d'une séquence actionnelle

…Et là sur ces moments-là, parce que c'est vraiment un petit garçon qui en classe ne montre rien, ne veut pas du tout, notamment par rapport à l'écrit, il ne montre pas du tout à la maîtresse ce qu'il peut faire. Moi je vois des progrès, il me le montre rarement, mais je vois des progrès, et là, de l'entendre dire, et de me dire qu'à un moment il a senti une porte ouverte pour le dire, pour le montrer, c'est…

Emotion. Le sens sous le moment ?

Et je pense qu'il y a tout un travail qui a permis ça, et à ces moments-là je suis persuadée qu'effectivement on crée un contexte, on crée une situation où ça va être possible pour les enfants de le montrer. Et là je me dis vraiment qu'on crée un cadre.

Commentaire

Alors justement pour moi ça serait aussi intéressant de voir, là c'est une interrogation de ce que je mets en place aussi qui permet justement. Et souvent je suis surprise par des enfants qui montrent pas en classe, qui tout un temps ne montrent pas non plus avec moi, et qui d'un seul coup s'autorisent à dire quelque chose comme ça ou à montrer quelque chose de très fort. Et je pense que c'est lié aussi à la situation, au fait qu'ils se sentent en confiance.

Question de recherche pour Laure. Et hypothèse : si c'est lié à l'instauration d'un climat de confiance, grâce à quel savoir-faire, savoir-être ? Comment cette confiance est-elle rendue possible ?

Entretien d'explicitation

N. Si tu veux bien j'aimerais bien faire un zoom, s'arrêter sur ce moment où tu dis que tu tournes le dos…

L'intervieweur choisit le moment de démarrage du zoom.

E. Oui, je tourne le dos, en fait on était dans la salle informatique. Donc tu as deux postes, et il y avait trois élèves. J'avais un des élèves, j'ai un doute… il y en avait peut-être que deux cette fois-là. Mais je suis sûre que j'ai un des petits garçons qui est à ma droite, et Jordan, dont je parlais, est dans mon dos, en fait on est dos à dos si tu veux. Et comme on travaillait tous sur l'album ils m'avaient demandé de retoucher une photo que j'avais mise dans l'album, donc j'étais en train de retoucher cette photo suite à leur demande. Ils étaient en train de taper le texte qu'on avait créé ensemble par ailleurs, et donc ils venaient de mettre la disquette, ils avaient pour travail de relire ce qu'ils avaient déjà écrit pour voir où ils en étaient et puis de continuer à écrire le reste du texte.

N. Donc Jordan est seul à son poste de travail ?

E. Voilà, il est seul.

N. Vous vous tournez le dos, toi tu es en train de retoucher la photo.

E. Oui, je suis occupée, c'est ça.

N. Et donc qu'est-ce qui se passe ?

E. Je suis occupée mais en même temps c'est parce que je veux aussi les laisser faire justement des choses en autonomie. Ils ont appris comment allumer, comment se servir de la disquette. Donc je me dis je peux me permettre de faire quelque chose, ils m'ont demandé de retoucher quelque chose, mais je suis toujours dans cette situation d'être à l'écoute. Je fais autre chose, ils sont en autonomie, mais je suis quand même là à savoir s'ils ont une question, s'il y a quelque chose qui bloque, je tourne un peu la tête pour voir. **Je suis là et pas là (*geste*)**, ils sont seuls devant leur poste de travail, et je veux ce court moment en autonomie pour qu'ils se rendent bien compte qu'ils sont capables d'allumer l'ordinateur seul, de mettre la disquette, d'aller dans la disquette, et tout ça. **Tout en étant là quand même** et à l'écoute des problèmes, des questions, de ce qui peut se passer.

N. Donc concrètement, tu es en train de faire quoi quand tu retouches ta photo ?

E. Je dois être dans le logiciel du scanner, je dois être en train de scanner, j'ai peut-être bien la souris, je pense que je suis là, et puis il y a l'écran, la photo.

*N. Donc tu es occupée, en même temps **tu es là et tu n'es pas là,(reprise du geste)** enfin tu n'es pas là mais tu es là quand même. Donc comment tu fais pour être là quand même, et qu'est-ce qui se passe là quand tu es occupée à quelque chose ?*

E. Oui, en plus ce ne sont pas des manipulations très simples pour moi, donc ça me demande quand même un minimum de concentration. Parce que ce n'est pas quelque chose on va dire que je fais de manière mécanique. Mais je sais que je suis vigilante sur une question…

N. Comment tu fais pour être vigilante ? C'est comment quand tu es vigilante en même temps que tu fais quelque chose ?

E. J'ai l'oreille grande ouverte…

N. Tu as l'oreille grande ouverte, d'accord. Et donc tu es en train de faire des manipulations pas très simples pour toi, tout en étant vigilante.

E. A une question qui peut arriver ou percevoir, peut-être un peu plus du petit garçon à côté de moi parce que je le vois un peu de côté comme il est sur la même rangée.

N. Donc lui tu le vois un peu…

E. Voilà, mais je sais que je suis aussi vigilante sur, tu sais le « clic » de la souris…

N. D'accord, donc concrètement il y a le petit garçon qui est là, et puis il y a Jordan derrière.

E. Oui, je me suis dit sur d'autres séances que si je n'entendais rien, si je n'entendais pas sur un long temps, si je n'entendais pas le bruit des touches ou le clic de la souris, quelque chose comme ça, c'est qu'il devait y avoir un problème.

N. D'accord, donc tu es très vigilante.

E. Je suis vigilante à ça.

N/ Tu écoutes et qu'est-ce qui se passe ?

E. Eh bien donc tout de suite je l'entends bien commencer à lire, c'est sur le nettoyage du poney.

N. Donc tu l'entends commencer à lire, et il lit comment ? Tout bas ou c'est assez distinct ?

E. Non, c'est assez distinct. C'est pas une lecture très suivie, mais je vois bien, et puis je connais le texte parce qu'on l'a travaillé et retravaillé, et tout de suite je l'entends.

N. Qu'est-ce qui se passe juste quand tu l'entends ? Qu'est-ce qui se passe pour toi ?

E. Je l'entends et je me dis, en plus je lui ai rien demandé, parce qu'il y a plein de moments, dans la consigne c'est : lis à haute voix. Et justement il va refuser de le faire ou il va être en train de se plaindre, dire : c'est dur, j'y arrive pas, je connais pas les mots. Et là je l'entends et je me dis, mais c'est Jordan, c'est Jordan qui lit. Donc je suis surprise d'entendre sa voix, là naturellement, spontanément en plus, il lit et puis je vérifie bien qu'il lise, qu'il ne soit pas en train…

N. Comment tu fais pour vérifier ?

E. J'ai entendu ce qu'il lisait et j'écoute vraiment ce qu'il lit.

N. Comment tu fais pour écouter vraiment ?

E. J'arrête de faire ce que je fais.

N. D'accord, tu arrêtes.

E. Je ne bouge pas, je sais que je ne bouge pas, parce que je ne veux rien briser de ce qui se passe en fait. Je veux voir jusqu'où ça peut aller, je ne bouge pas mais par contre là je m'arrête pour vraiment écouter ce qu'il dit.

N. Comment tu sais qu'il ne faut rien briser de ce qui se passe ?

E. Je ne sais pas, je me dis que c'est tellement rare, pour moi c'est la première fois que je le vois spontanément lire toute une phrase, je veux voir jusqu'où ça va aller. C'est une situation tellement nouvelle que je ne veux rien changer pour ne pas modifier la situation.

N. Donc tu t'arrêtes, et qu'est-ce qui se passe ?

E. Je dis j'écoute, parce que là je me concentre sur ce qu'il dit, et quelque part je vérifie bien, je me souviens bien de ce qu'il a tapé, ce que c'est, je vérifie bien que c'est ça effectivement. A son rythme, parce que je me dis finalement il peut peut-être le réciter par cœur. Je me dis de mémoire, c'est quelque chose qu'on a travaillé, il peut peut-être avoir allumé la disquette et récité par cœur. Je fais attention au contenu en me disant c'est bien ce qu'on a écrit, et surtout je me rends compte du rythme.

N. Et il est comment ?

E. Et ce n'est pas une récitation quoi. Ce sont bien les mots qui viennent les uns après les autres avec un petit temps. Ce n'est pas une lecture fluide et il y a bien un temps.

N. Donc tu entends ça, tu es attentive au rythme, il y a un temps entre les mots. Donc qu'est-ce qui se passe ensuite ? Donc tu es complètement à l'écoute…

E. Je suis complètement à l'écoute, j'ai arrêté.

N. Est-ce qu'il se passe autre chose en même temps ?

E. Non, non, Shamir est en train de travailler, il n'interfère pas dans la situation, il est en train de travailler, il tape son texte, et ça s'arrête, Jordan arrête de parler.

N. Alors qu'est-ce qui se passe pour toi, juste quand il s'arrête, tu es complètement à l'écoute…

E. Ben je me demande ce que je fais. A ce moment-là je m'interroge sur ce que je vais faire, et je me dis, est-ce qu'à ce moment-là je choisis de me retourner et de lui faire remarquer ce qui vient de se passer, et de lui dire : ah mais Jordan tu as lu… Ou est-ce que je l'ai entendu et j'y reviendrai à un autre moment… Il y a ce laps de temps où je m'interroge sur comment je vais reprendre ça en fait. Parce que le fait est que je l'ai entendu, je le sais, maintenant je l'ai entendu, je peux pas le laisser passer. Mais est-ce que je lui renvoie tout de suite quelque chose ? Je crois que la question c'est vraiment ça. Est-ce que tout de suite je lui dis, on parle de ce qui vient de se passer ou est-ce que j'attends ? Je diffère et à un autre moment je vais revenir avec lui sur ce qui vient de se passer à ce moment-là.

N. Donc il y a ce temps où tu te demandes ça…

E. Il y a ce petit temps, et là en fait j'entends la voix de Jordan et du coup je me retourne, parce qu'il me dit : tu as vu là, tu as vu, j'ai lu…

N. Alors quand tu entends ça ?

E. Je me dis que non seulement il a lu mais qu'il n'a pas lu finalement en cachette, mais que vraiment il avait envie de le montrer à ce moment-là.

Passage au décryptage du sens : Etre là, mais pas trop

N. Donc qu'est-ce qui est important pour toi là ?

E. Je me dis, puisqu'il vient me chercher c'est que vraiment il a envie de le montrer.

N. Mais qu'est-ce qui est important pour toi là quand tu comprends ça ? Non seulement il a lu mais il a envie de le montrer…

E. Ce qui est important c'est qu'alors qu'il ne le montre pas il a eu envie de me le montrer. Et donc il ne le montre pas chez lui, il ne le montre pas dans sa classe. Et de dire que là il a eu envie de me le montrer, et ça c'est important. Je me dis là il y a quelque chose…

N. Et quand ça c'est important qu'est-ce qui est important encore pour toi ? Il a eu envie de te le montrer…

E. Ce qui est important c'est d'être là à ce moment-là. Je me dis que s'il me le montre là c'est que j'ai permis, j'ai créé quelque chose pour qu'il me le montre. C'est déjà **une joie** de me dire, il me le montre, et il vient me chercher pour me dire : tu as vu, tu as vu j'ai lu… C'est une joie d'être la personne à qui il va le montrer. Mais de me dire, il le montre et il le dit, donc il y a quelque chose qui vient de se passer qui lui a permis de le dire, et permis de le montrer.

N. D'accord, donc tu as cette joie et en même temps qu'est-ce que tu as créé qui a permis ça ? Si tu restes juste sur le moment où il a eu envie de te le montrer, quel sens ça a ? Qu'est-ce que tu as fait ? Si tu commences par "je", qu'est-ce que tu as fait qui a permis ça ?

E. **Je ne lui ai pas demandé**. Je crois que souvent il ne fonctionne pas du tout par rapport à la contrainte, il a un contexte familial où il y a beaucoup de contraintes, beaucoup de pression, et je crois que c'est un petit garçon aussi qui est très inquiet de quelle image on a de lui, comment on le trouve. Et je ne lui ai pas demandé, je n'ai pas posé de contraintes. Finalement je ne lui ai pas dit : ouvre la disquette et lis-le à haute voix, relis-le.

N. Donc tu entends qu'il s'adresse à toi, donc qu'est-ce que tu fais après ? Tu te retournes …

E. Je me retourne, je reste assise mais je me retourne comme ça. Je lui dis : oui je t'ai entendu.

N. … Est-ce qu'il y a d'autres choses qu'il va dire après qui sont importantes pour toi ?

E. Dans ce moment-là, non. Dans ce moment-là c'est vraiment fini, excepté qu'il y a quand même quelque chose d'important aussi, c'est que je me rends compte dans la même séance par contre qu'il a besoin qu'on soit là pour lui, à quel point il a tout le temps besoin de se rassurer sur le fait que l'adulte est bien là pour lui. Je lui dis : on va arrêter là et puis tu vas te mettre à taper ton texte. Donc il s'installe, il a un grand cahier où on a écrit, donc je lui installe son cahier, bien debout pour qu'il l'ait facilement à côté de l'écran, et puis il se met à taper. Je lui

dis : c'est bon ? Tu n'as pas de questions à me poser ? Tu sais comment c'est ? Il me dit : oui. Je vérifie, je vais voir Shamir, qui se débrouille bien, qui me pose une question parce qu'il a des vagues rouges et il se souvient plus comment on corrige. Et je retourne sur ce que je faisais, mais vraiment à l'écoute sur ce que fait Jordan, très à l'écoute, en me disant, il vient de se passer quelque chose de tellement étonnant, là je suis hyper vigilante. Et donc il tape, et puis je me mets à faire quelque chose et là j'entends qu'il ne tape plus, je n'entends plus les touches. Je me retourne et je dis : Jordan tu as un problème ? Il me dit : ben non. Je dis : je ne t'entends plus taper. Et puis il me dit : non, non, j'ai pas de problème. Je reste un peu à le regarder, je vois bien l'écran, et il repart. Et puis rebelote, je me retourne, je me mets à quelque chose, et ça s'arrête.

N. Et qu'est-ce que tu te dis à ce moment-là ?

E. Je me dis à quel point il a besoin d'être sûr qu'on est là quoi. Là je m'en vais un petit temps, je pars un temps sur sa vie d'enfant, sa vie familiale, et je me dis à quel point il a besoin d'être sûr qu'on est là pour lui, qu'on s'occupe de lui. Et puis là j'entends bien, parce que je me rassois mais du coup je suis hyper vigilante, j'écoute tout, et j'entends, comme si c'était amplifié, le bruit des touches, et dès que je me retourne il n'y a plus rien, il ne tape plus.

N. Et la seconde fois que tu l'entends à nouveau s'arrêter qu'est-ce que tu as fait ?

E. Je lui ai dit : mais Jordan dès que je me retourne tu arrêtes de taper.

N. Et alors ?

E. Il me dit : ah non, non. Je lui dis : tu sais **je suis là (*geste*)**, je m'occupe de vous, vous m'avez demandé quelque chose, c'est aussi pour vous que je travaille, et de toute façon Jordan tu sais que je suis là (geste), je suis là pour vous, tu peux à tout moment poser une question, mais il faut qu'à certains moments tu puisses faire des choses seul.

N. Et à ce moment-là ?… Tu te retournes à nouveau et ?

E. Il y a un petit temps où il travaille tout seul et puis après il m'appelle carrément pour me poser une question, me dire qu'il a un problème, qu'il faut que je l'aide.

N. Et c'est un vrai problème quand il t'appelle ?

E. Oui, c'était une correction. Mais ce qu'il y a vraiment derrière ce moment-là, c'est qu'il soit sûr qu'on est là pour s'occuper de lui.

N. Si tu repenses à ce que tu as déroulé, décrit, de ce qui se passe avec Jordan. Je me demande si tu n'as pas des éléments pour comprendre certains aspects de ce que tu fais, de comment tu t'y prends.. Si tu repenses à ce que tu as dit…

E. Je crois qu'il y a plein de moments où je suis à l'écoute de tout ce qui se passe mais par contre je ne m'en empare pas… **(*geste*)**

N. Oui, vas-y… (reprise du geste)

E. Où je ne plante pas avec la fourchette **(*geste*)**, je ne lui tombe pas dessus, **je ne suis pas intrusive**. Où je ne vais pas tout de suite prendre les choses et m'en resservir pour faire quelque chose où on va être à questionner, à demander, à solliciter.

N. Et donc qu'est-ce que tu fais quand tu ne fais pas ça ? (reprise du geste) Quand tu ne plantes pas avec la fourchette ? Tu fais quoi ? Tu es à l'écoute…

E. Je crois que je montre aussi que **je suis là (*geste*)**, que je suis à l'écoute, que **je suis là pour eux**. Mais que je leur laisse aussi une marge de liberté, je crois qu'il y a de cet ordre-là. Plein de moments je reste **en retrait (*geste*)**, c'est pas vraiment du retrait…

N. Où tu n'es pas intrusive.

E. Je ne suis pas intrusive, je n'ai pas l'impression de me servir tout de suite de tout ce qu'ils donnent. Ce n'est pas vraiment du retrait mais en même temps… **C'est un certain recul. (*geste*) C'est comme mon histoire de là et pas là (*geste*).**

N. Tu peux revenir peut-être sur là et pas là (reprise du geste), simplement pour voir s'il y a d'autres mots qui viennent, tu dis c'est du recul, c'est là et pas là, et tu leur laisses une marge de liberté. Si tu reprends ton geste sur là et pas là…(reprise du geste) simplement pour voir s'il y a d'autres mots qui viennent.

> E. Je suis là (***geste***) dans le sens de tout ce que ça peut signifier de rassurant, savoir que je suis là pour les aider s'ils ont besoin de moi, et pas là (***geste***) comme si je disais, je ne suis pas trop là. Parce qu'en même temps je les entends souvent dire : vous nous demandez toujours des trucs, et puis il faut toujours lire. Il y a cette espèce de vécu de fatigue, et puis ils en ont marre, on a ça, et puis on redemande**. Pas trop là (*geste*), pas trop sur leur dos quoi...**

En différé, après avoir réécouté la cassette, Laure dira que c'est sans doute précisément par cette posture professionnelle «**être là mais pas trop** » qu'elle a su mettre en place un cadre de confiance qui a permis à Jordan de s'autoriser, de se risquer à lui monter sa compétence naissante de lecteur.

Conclusion

Une fois les données recueillies en explicitation, il appartient à la liberté du chercheur d'en faire un traitement qui corresponde à ses motivations théoriques ou praxéologiques. En ce qui me concerne, à partir des verbalisations descriptives de l'activité, j'ai eu à cœur de construire des dispositifs redonnant la parole aux praticiens dans un temps réflexif second, à partir d'une relecture des entretiens transcrits. Dans l'étude sur l'analyse de l'activité, des éducateurs de la PJJ, Sylvie Debris et Richard Wittorski ont animé un groupe réflexif composé des praticiens co-chercheurs ayant été interviewés, afin de créer les conditions d'une énonciation par les éducateurs eux-mêmes de leurs savoirs professionnels partagés, dans une perspective de professionnalisation (Faingold et alii 2009).

En ce qui concerne la recherche sur la construction de l'identité professionnelle des enseignants spécialisés, le dispositif de recherche a permis la mise au point en formation d'***ateliers de professionnalisation*** : Le formateur mène devant le groupe un entretien d'explicitation à partir de la consigne « Je te propose d'évoquer un moment de pratique professionnelle représentatif pour toi de ton identité d'enseignant spécialisé ». L'entretien fait l'objet d'une écoute par le groupe des prises d'information et des prises de décision relevant de savoirs d'action en construction (en formation initiale) ou de savoirs d'expérience (en formation continue). Suit un temps d'écriture du groupe pour répondre à la question : « qu'est-ce qu'il (ou elle) a su faire ? » La parole est ensuite redonnée à l'interviewé à partir de deux questions posées successivement : « Qu'est-ce que tu as su faire ? », puis « Et quand tu as su… qu'est-ce qui est important pour toi ? ». Ce travail permet la mise en évidence de savoirs professionnels, mais aussi de valeurs partagées, à travers un processus de réduction et de mise en résonance, de sujet à sujet et de séance en séance. En ce qui concerne l'entretien avec Laure, la formulation de sa posture « être là mais pas trop » a suscité d'autres descriptions de situations, d'autres temps d'explicitation de l'activité et de décryptage du sens de ces moments, permettant par exemple de montrer l'importance dans ces métiers de la relation d'aide, de compétences « en creux » exprimées en forme négative : savoir ne pas intervenir trop vite, savoir ne pas dire, savoir ne pas imposer, savoir ne pas donner la solution, savoir ne pas interpréter, mais accompagner l'autre sur le chemin de l'apprentissage, de la prise de conscience et de l'autonomie.

Bibliographie

Cesari Lusso Vittoria, 2010, Quelques effets de l'explicitation… Expliciter n° 83, pp. 1-14.

Faingold N., 1996, Du stagiaire à l'expert : construire les compétences professionnelles, in Paquay L. *et alii*., *Former des enseignants professionnel,*. Bruxelles, De Boeck, p.137-152.

Faingold N, 1997, Contre-exemple et recadrage en analyse de pratiques. in Vermersch P. et Maurel M., *Pratiques de l'entretien d'explicitation*, Paris : E.S.F.

Faingold N., 1998, De l'explicitation des pratiques à la problématique de l'identité professionnelle, *Expliciter* n° 26, p.17-20.

Faingold N., 1999, Chercher dans son expérience comment comprendre le vécu subjectif de l'autre. *Spirale* n° 24, *L'approche biographique en formation d'enseignants*.

Faingold N., 2001, Entretien avec L. Paquay et R. Sirota », *Recherche et formation* n° 36, *Le praticien réflexif*. Paris, INRP.

Faingold N., 2002a., Formateurs-tuteurs : quelles pratiques ? quelle identité professionnelle ?, in Altet M., Paquay L., Perrenoud P., *Formateurs d'enseignants : quelle professionnalisation ?* Bruxelles, De Boeck, p. : 193-218.

Faingold N., 2002b, De moment en moment, le décryptage du sens, *Expliciter* n°42, p. 40-48.

Faingold N,. 2002c, Situations-problème, situations-ressource en analyse de pratiques, *Expliciter* n° 45.

Faingold N., 2004, Explicitation, décryptage du sens, enjeux identitaires, *Education Permanente* n° 160, Sept. 2004.

Faingold N., 2006a, Formation de formateurs à l'analyse des pratiques, *Recherche et formation* n° 51, Paris, INRP.

Faingold N. 2006b, Explicitation des pratiques, réflexivité, construction identitaire, Expliciter n° 63, p. 18-25.

Faingold N. *et alii,* 2008, Pratiques éducatives et savoirs professionnels en milieu ouvert, in *Cahiers Dynamiques* n° 41, *Dans la dynamique du milieu ouvert*.

Faingold N. et alii, 2009, Dire le travail éducatif – Une analyse de l'activité des éducateurs en milieu ouvert, Roubaix, Ecole Nationale de la Protection Judiciaire de la Jeunesse.

Faingold N. (2011), L'entretien de décryptage : le moment et le geste comme voies d'accès au sens. *Expliciter n°* 92, p. 24-47.

Miller G., Galanter E., Pribram K., 1960, *Plans and the Structure of Behavior,* New York, Holt.

Piaget J., 1974, *La prise de conscience*, Paris, P.U.F.

Piaget J., 1974, *Réussir et comprendre*. Paris : P.U.F.

Piguet J.-C., 1975, La connaissance de l'individuel et la logique du réalisme, Neuchâtel, La Baconnière.

Vermersch P., 1994, *L'entretien d'explicitation*. Paris, ESF.

Vermersch P., 1996, Pour une psychophénoménologie (1), *Expliciter* n° 13, p. 1-6,

Vermersch P., 1996, Pour une psychophénoménologie (2), *Expliciter* n° 14, p. 1-11.

Vermersch P., 1998, Détacher l'explicitation de la technique d'entretien ?, *Expliciter* n°25.

Vermersch P., 2000a, « Conscience directe et conscience réfléchie ». *Intellectica* 2 (31). p. 269-311

Vermersch P., 2000b, «Approche du singulier ». Dans : L'analyse de la singularité de l'action. Séminaire du Centre de Recherche sur la Formation du C.N.A.M. Paris, PUF, p. 239-256.

Vermersch P., 2001, Psychophénoménologie de la réduction. *Expliciter* n° 42.

Vermersch P., 2003, Des origines de l'entretien d'explicitation aux questions transversales à tout recueil de verbalisations a posteriori. *Expliciter* n° 50.

Vermersch P., 2006, Rétention, passivité, visée à vide, intention éveillante. Phénoménologie et pratique de l'explicitation, *Expliciter* n° 65.

Vermersch P., 2008, Activité réfléchissante et créaction de sens, *Expliciter* n° 75, p. 31-50.

Vermersch P., 2009, Méthodologie d'analyse des verbalisations relatives à des vécus (1), *Expliciter* n° 81, p. 1-21.

Vermersch P., 2009, Méthodologie d'analyse des verbalisations relatives à des vécus (2), *Expliciter* n° 82, p. 1-24.

Vermersch P., 2010, De l'explicitation à ses bases théoriques, *Expliciter* n° 83, p. 15-22.

Vermersch P., 2012, *Explicitation et phénoménologie*, Paris : PUF.

_____

Nadine Faingold
Expliciter n° 92

L'entretien de décryptage : le moment et le geste comme voies d'accès au sens

***Résumé** – Dans le cadre de recherches sur la construction de l'identité professionnelle dans différents métiers de la relation, a été élaborée une méthodologie de recueil des verbalisations visant l'accès au sens subjectif de moments du vécu. Les entretiens de décryptage permettent ainsi, par un accompagnement spécifique de l'évocation d'un souvenir, d'aider à la prise de conscience et à la mise en mots des enjeux identitaires de points clés du parcours de vie. L'exploration par une même personne de moments d'enfance et de moments de pratique professionnelle a notamment permis de mettre en évidence des analogies structurelles entre les moments choisis, identifiables par des récurrences de mots, de thèmes, et surtout de gestes. Les entretiens ont visé la mise au jour du sens émergeant de la mise en lien de ces moments clés. Trois exemples illustrent cette approche méthodologique de la recherche biographique et de la dynamique identitaire*[5]

***Mots clés** : entretien de décryptage, explicitation, approche biographique, identité professionnelle*

Introduction

Dans les différentes recherches que j'ai coordonnées sur la construction de l'identité professionnelle[6], et qui ont eu pour point de départ l'utilisation de l'entretien d'explicitation comme outil de recueil de données, j'ai eu l'occasion de remarquer que les moments clés du parcours d'un sujet étaient souvent repérables à l'apparition d'une coloration émotionnelle et d'une gestuelle singulière, indices non-verbaux de moments où se joue une problématique identitaire. J'ai pu ainsi mettre au point un accompagnement spécifique de ces moments clés, et surtout des gestes qui les accompagnent, selon une modalité nouvelle : les entretiens de décryptage. Par ailleurs, l'entrée par les moments et par les gestes induit pour le sujet des processus de résonance qui le renvoient à d'autres moments de sa biographie, mettant en évidence des analogies et des liens entre différentes expériences du parcours de vie. Le sujet peut alors revisiter son histoire en prenant conscience, au fil de ces lignes de sens, des données biographiques qui ont pu structurer certains aspects importants de son identité professionnelle.

---

[5] Le texte qui suit a été publié dans le numéro 92 de la revue Expliciter (www.grex2.com)

[6] - « Construction de l'identité professionnelle des conseillers pédagogiques du premier degré. ». IUFM de l'académie de Versailles (1998-1999). Coord. N. Faingold

- « Construction de l'identité professionnelle des enseignants spécialisés chargés de l'aide pédagogique auprès des enfants en difficulté. ». IUFM de l'académie de Versailles (2000-2003). Coord. N. Faingold

- « Analyse de l'activité des éducateurs de la Protection Judiciaire de la Jeunesse en milieu ouvert ». Centre de Recherche sur la Formation (CNAM) – E.N. P.J.J. (2005-2007). Coord. N. Faingold

Méthodologie : des entretiens d'explicitation aux entretiens de décryptage

Au plan méthodologique, notre entrée a été celle d'entretiens d'explicitation (P. Vermersch, 1994) et de décryptage (Faingold, 1998, 2004, 2005). Les consignes proposaient de s'arrêter sur quelques moments du parcours de formation (expériences d'apprentissage, vécus scolaires), et sur des moments de pratique du métier représentatifs de l'identité professionnelle. Chacun de ces moments était ensuite exploré au niveau de la description du vécu puis de l'accès au sens. Une décision méthodologique importante a consisté à abandonner la perspective d'une chronologie linéaire, pour privilégier une focalisation sur des moments clés choisis par la personne[7].

L'entretien d'explicitation vise une description aussi fine que possible de l'activité du sujet en situation et des différentes strates de son vécu dans un moment singulier. Il n'y a aucune induction quant au contenu, mais il y a un guidage actif de la part de l'intervieweur qui respecte des conditions précises dans l'accompagnement : contrat de communication, appel à la mémoire concrète, recherche de la *position d'évocation* ou *position de parole incarnée* (Vermersch, 1994, p.55-69). Dans cette position de parole, le sujet n'est plus dans une adresse à autrui comme c'est le cas dans un mode de parole habituel, il est davantage tourné vers lui-même dans un processus de réfléchissement qui permet l'exploration pas à pas de ce qu'a été son vécu, qui est ainsi revisité comme un film au ralenti en caméra subjective. La fonction des entretiens d'explicitation dans notre approche est de permettre une aide à la remémoration, sur la base de la théorie psychophénoménologique de la passivité de la mémoire (Vermersch, 2004, 2006). On peut alors passer, dans un second temps, de l'explicitation de l'action au décryptage par le sujet lui-même du sens de ces moments singuliers, grâce à une nouvelle modalité d'entretien privilégiant l'arrêt sur image et le maintien en prise du vécu évoqué. Il s'agit d'un accompagnement corporel et gestuel favorisant l'approfondissement de l'expérience, la densification du vécu, l'intensification émotionnelle, permettant ainsi la prise de conscience et la mise en mots des enjeux et des valeurs sous-jacentes, et l'émergence du sens identitaire (Faingold, 2004, 2005). Le sujet est maintenu en évocation sur un moment précis et très pointu (moment du moment – souvent de l'ordre de la seconde dans le vécu passé), et son attention est orientée vers la conscience corporelle du geste comme « porte symbolique » non loquace du sens. L'explicitation est un point de départ, et vise la description de l'activité, le décryptage est ce qui est recherché quand c'est le niveau expérientiel de l'identité qui est visé.

J'ai été amenée à élaborer cette notion de niveaux expérientiels à partir du constat de l'insuffisance des techniques d'aide à la verbalisation de l'entretien d'explicitation pour approcher la dimension identitaire. Une fois le moment clé identifié et/ou le geste repéré, il s'agit en effet de quitter la visée de description pour introduire un tout autre accompagnement visant l'aide à l'émergence du sens. La conduite d'entretien part bien de la recherche de la position d'évocation comme condition du réfléchissement du vécu, mais quitte le suivi du fil chronologique pour travailler l'épaisseur du vécu par un maintien en prise spécifique favorisant la prise de conscience du sens crypté dans le vécu[8]. Je me suis d'abord inspirée de la grille des niveaux logiques de Robert Dilts (1996, 2006) qui distingue dans l'exploration des situations vécues différents niveaux selon une échelle qui va du concret de l'activité au sens qui la sous-tend : le contexte (où et quand ?), le comportement (quoi et comment ?), les capacités (quelles compétences le sujet mobilise-t-il dans l'action ?), puis les enjeux et valeurs (qu'est-ce qui est important là ?), les croyances (qu'est-ce que le sujet croit dans cette situation ?), et enfin l'identité (qui est-il à ce moment-là ?), l'appartenance (à qui est-il relié ?), et la mission (au nom de quoi ?). A chacun de ces niveaux correspond donc un mode de questionnement qui permet au sujet d'accéder à des prises de conscience des motivations et des enjeux profonds de ses actes. Une manière d'accéder au décryptage est de reprendre l'approche de Dilts et de « monter les niveaux logiques » en

---

[7] Sur le croisement entre l'approche biographique et l'entretien d'explicitation, voir les travaux de P.A. Dupuis (2002), de Francis Lesourd (2009), et ceux de Pascal Galvani et Yves de Champlain dans l'ouvrage « Moments de formation et mise en sens de soi », Paris : L'Harmattan, 2011.

[8] P.Vermersch a désigné ce processus de « réfléchissement du réfléchissement » par le terme de reflètement (2008, *Expliciter n° 75*)

questionnant par étapes successives une situation donnée.

Tout en maintenant la possibilité d'utiliser l'approche de Dilts à des fins de décryptage du sens, j'ai été amenée à distinguer principalement deux niveaux expérientiels (Faingold, 2004, 2005), et deux seulement :

- le niveau des stratégies (où l'on retrouve les 3 premières catégories de Dilts : contexte, comportement, capacités)

- et le niveau du sens, qui est spécifiquement dédié à l'exploration des enjeux identitaires et à la recherche patiente du « Pourquoi ? ».

Au plan de la technique d'entretien et d'aide à la prise de conscience, j'ai ainsi pu différencier deux modalités radicalement distinctes :

- La visée de description de l'action, au niveau des stratégies (le « Comment ?»), qui donne lieu à une exploration de l'activité du sujet, selon les modalités de l'entretien d'explicitation, formalisées par Pierre Vermersch

- La visée de mise au jour du sens subjectif de la situation au niveau expérientiel de l'identité, par la prise de conscience des enjeux identitaires et des valeurs incarnées dans l'action. Ici intervient une réorientation de l'entretien, de l'explicitation vers le décryptage, avec la question : « Et là, qu'est-ce qui est important pour toi ? », question qui ne doit être posée que lorsque le sujet est suffisamment en contact intime avec le vécu de la situation évoquée, avec les signes émotionnels et gestuels de l'émergence tacite du sens, et qui fait basculer l'attention du sujet du fil de l'action vers la sphère identitaire.

Le moment du moment : identifier les graines de sens

Le mouvement d'un entretien de décryptage est le suivant :

D'abord, une consigne ouverte, découpant un champ thématique large. Dans nos recherches, nous reprenons la formulation mise au point par Pierre Vermersch, qui favorise un accueil de ce qui va être éveillé par l'orientation thématique choisie, et se présenter à la conscience sous une forme d'abord très floue, amenée à se préciser peu à peu au fil des sollicitations de reprise de l'évocation au fil de l'entretien.

Exemple : « Je te propose, si tu en es d'accord, de prendre le temps de laisser revenir un moment positif de pratique professionnelle, représentatif pour toi de ton identité de (conseiller pédagogique, ou enseignant spécialisé, ou éducateur en milieu ouvert…). Dis-moi de quoi il s'agit… »

S'ensuit généralement un récit qui peut être long, suivi de la relance : « Dans tout ça, quel est le moment sur lequel tu souhaites revenir ? »

Le choix par le sujet lui-même des moments qui vont être explorés est un élément décisif : ce choix est porteur d'un sens dont l'inconscient du sujet détient seul la clé**.** Mais ce choix se fait a posteriori, à l'issue d'un travail de repérage qui se fait en plusieurs étapes. Il permet, dans un premier temps au moins, d'éviter d'éventuelles orientations par le chercheur sur des voies qui l'intéressent lui, mais qui ne sont pas nécessairement celles qui ont le plus de sens pour l'interviewé. Le choix du moment par le sujet lui-même peut donner lieu à différents tâtonnements. Dans l'approche qui privilégie comme point de départ le récit d'un moment de pratique, le sujet ne sait pas a priori sur quel moment il aura envie de revenir. Il n'a souvent aucune idée en commençant un récit de pratique ou un récit d'une tranche de vie du fait que s'y cache une (ou plusieurs) graine de sens sur laquelle il pourra revenir afin d'en décrypter le sens. Une fois le moment choisi, il sera d'abord documenté avec la technique très précise de l'entretien d'explicitation : installation dans le contexte, suivi du fil chronologique, description de l'action, succession des prises d'information et des prises de décision. Il s'agit là d'une première exploration d'une « tranche temporelle » de la situation choisie, visant à approfondir la position d'évocation et le contact avec le vécu de la situation. A la suite de quoi la question devient : « Et dans tout ce que tu viens d'explorer, quel est le moment le plus important ?». C'est ce que j'ai appelé « le moment du moment », souvent déjà repérable par des indices émotionnels et gestuels permettant au chercheur de faire l'hypothèse de la présence d'une « graine de sens » sur laquelle il pourra être intéressant de revenir pour un travail de décryptage. Quand le sujet s'est arrêté sur cet

instant de vécu qui lui apparaît comme « faisant signe », parfois avec évidence, d'autres fois d'abord timidement puis avec constance, il convient pour l'accompagnateur de lâcher le fil chronologique, de proposer un arrêt sur image, et de guider vers un approfondissement en orientant l'attention non plus sur la description mais sur le « pourquoi » de ce qui fait appel à la recherche du sens. Il y a donc un travail de zooms successifs sur une même séquence temporelle, qui mène finalement au travail très pointu du décryptage. Il est important de noter la différence entre cette démarche et une approche biographique par des moments clés déjà identifiés. En décryptage, souvent le sujet ne sait pas a priori sur quel moment il aura envie de revenir[9]. S'il y a plusieurs moments qui paraissent intéressants, il suffit de demander : « par lequel de ces moments veux-tu commencer ? ». Il faut parfois explorer différentes séquences du film biographique avant que le « moment du moment », celui qui est une graine de sens indice d'un enjeu identitaire, se détache finalement clairement sur le fond du contexte évoqué. Une fois repéré, ce « point aveugle » appelle le sujet avec insistance. Et la fonction de l'entretien de décryptage sera de permettre la prise de conscience et la mise en mots de ce qui restera ensuite en mémoire comme un point lumineux, éclairant en retour le chemin parcouru et esquissant la direction de l'à-venir[10].

Le travail très spécifique qui s'instaure alors relève d'une compétence à accompagner l'émergence du sens par un maintien en prise très ferme qui prend pour point d'appui le contexte sensoriel de la situation, et l'accroche corporelle des gestes du sujet. Le processus de retour sur soi réitéré que le sujet est invité à opérer relève de ce que Pierre Vermersch a désigné comme étant les « trois revirements » du sens-se-faisant (Vermersch, 2005). Le premier revirement de la conscience consiste à revenir en évocation sur le moment du moment et à maintenir le contact avec sa dimension sensorielle, à la manière dont Proust, dans l'épisode la madeleine, revient plusieurs fois à la sensation gustative pour favoriser le ressouvenir. Le second revirement correspond au fait pour le sujet de suivre la résonance en lui de ce moment de vécu dans toute sa profondeur, d'essayer différentes mises en mots et de se frayer un chemin vers une expression juste du sens qui se dévoile peu à peu. Le troisième revirement est une évaluation des réajustements progressifs de l'expression verbale jusqu'à obtenir la justesse, la co-incidence parfaite entre le vécu remémoré et la formulation de son sens subjectif.

Le travail effectué avec cette méthodologie d'entretien dans les différentes recherches sur la construction identitaire que j'ai été amenée à coordonner ces dernières années m'a amenée à faire l'hypothèse que chacun de ces moments signifiants émotionnellement forts, était comme un point culminant d'expression des co-identités du sujet (Faingold, 2001), désignées dans certaines approches en thérapie comme « subpersonnalités »[11] ou « parties de soi »[12]. J'ai été amenée à parler de « constellation identitaire » (Faingold, 1998) pour désigner la structure du vécu expérientiel d'une co-identité, dont le signe est une émotion, et le sens, une histoire cristallisée autour de messages structurants.

Une autre découverte a été que le travail d'accompagnement de moments où s'incarne une constellation identitaire est très différent selon que les situations de référence sont porteuses d'émotions à valence négative (signes d'attitudes figées de nature régressive) ou au contraire qu'elles correspondent à des ressources positives porteuses d'une dynamique de confiance en soi, de point d'appui et de projet (Faingold, 2002).

Dans le premier cas, le vécu émotionnel négatif est souvent le signe d'un conflit interne de co-identités. Dans le second cas qui nous concerne ici, le vécu émotionnel positif d'un moment clé peut aider à comprendre la dynamique identitaire d'un sujet, comme étant un moment d'unité profonde,

---

[9] Il est intéressant de remarquer que, quelle que soit la tranche de vécu explorée, elle recèle des « graines de sens », tant il est vrai que nous sommes, à tout instant, l'expression de la totalité de notre histoire. Il est ainsi possible de revisiter un passé proche (la journée d'hier, l'heure qui vient de s'écouler…), et par zooms successifs, d'y trouver un ou plusieurs points où se condensent des lignes de sens.

[10] Sur la place du futur, voir les travaux de Maurice Legault sur la symbolique en analyse de pratiques (*Expliciter* n° 55, 57, 62, et 64).

[11] Voir les travaux de Carl Gustav Jung, qui ont inspiré ceux d'Hal et Sidra Stone (Dialogue intérieur) et de Roberto Assagioli (Psychosynthèse)

[12] Voir les travaux de Richard C. Schwartz (Système Familial Intérieur)

tout particulièrement en ce qui concerne nos recherches, un moment de co-ïncidence entre les valeurs professionnelles et les valeurs personnelles.

Méthodologie des arrêts sur image et du maintien en prise : la reprise des gestes. Densification et intensification

A travers l'émergence de mots clés et de messages structurants dévoilant le sens subjectif de l'action, nous cherchons à penser la genèse et l'incarnation des **enjeux** qui sous-tendent l'identité professionnelle**.**

Dans ce travail de décryptage, le rôle du chercheur est de guider le sujet vers une expression en première personne, au plus près du vécu de l'expérience, au plus loin des reconstructions et des rationalisations. Il s'agit de susciter un « je » spécifique qui ne soit pas prioritairement dans une intention de communication, un « je » en contact avec lui-même dans un travail de prise de conscience. Ce qui importe là, c'est la qualité d'authenticité des verbalisations recueillies. Le critère est d'abord celui de la position de parole défini par P. Vermersch : « le sujet parle-t-il à distance de son vécu, ou en étant relié à son expérience ? » Dans l'approche du décryptage, la technique d'accompagnement de l'intervieweur a un rôle décisif en tant qu'il rend possible le réfléchissement, la re-présentification dans toute sa richesse sensorielle, corporelle et émotionnelle, de vécus qui n'ont jamais encore été mis en mots. Comme en explicitation, la technique d'entretien évite strictement toute induction sur le contenu, et vise à faire quitter systématiquement le registre du récit ou des commentaires en partant de la position d'évocation comme condition d'une mise en résonance des signifiés non-conscients. Dans cette démarche, le chercheur tend à s'effacer complètement, sa médiation n'étant qu'une mise en miroir qui renvoie constamment l'autre à lui-même. La nconduite d'entretiens de décryptage du vécu est donc absolument non-directive sur le fond, sur le contenu, mais repose sur un guidage actif qui requiert une claire compréhension des différentes strates de l'expérience (action, émotion, éléments sensoriels et corporels), mais aussi une aptitude à passer consciemment de l'aide à la description à l'accompagnement du décryptage, ce qui suppose une compétence à stopper le flux verbal pour explorer en profondeur certains moments du vécu, à contenir et maintenir en prise, à saisir et « arrêter » certains gestes signifiants qui peuvent mener à des couches profondes du sens subjectif, de ce qui pour la personne fait lien et structure son histoire : la trame identitaire. L'ancrage corporel du travail de remémoration par la reprise et l'accentuation des gestes est un levier puissant pour aider à la mise en mots de ce qui se joue dans un moment clé. Le geste est un « signe-de-sens » qui « veut dire », c'est une invitation à donner accès à la parole, à laisser s'exprimer le message crypté dont le corps s'est animé.

Le décryptage n'est donc pas de l'ordre du récit, mais de l'émergence du sens à partir de la mise en mots d'éléments préréfléchis du vécu. La notion de préréfléchi (Vermersch, 1994, p. 71-85) désigne l'ensemble des entités psychiques précédant la prise de conscience. Quand il y a accès au préréfléchi, il s'agit pour le sujet de mettre en mots, de façon souvent très laborieuse, des éléments qui n'ont jamais encore été verbalisés… Cela donne des énoncés tâtonnants, maladroits, coupés de longs silences que l'intervieweur doit accompagner. Ce travail n'a pas pour but premier la communication à autrui. En explicitation de l'action ou comme en décryptage du sens, il s'agit pour la personne de trouver le mot subjectivement juste, celui qui pour lui colle le mieux à son expérience propre. Le sujet qui explicite ou qui décrypte ne raconte pas, il accède, il opère des prises de conscience grâce à un guidage spécifique… Il est tourné sur lui-même et non vers l'autre, même si la médiation de l'accompagnement peut être décisive.

Il est difficile de faire comprendre la notion d'émergence des mots clés ou des messages structurants à partir du contact retrouvé avec un vécu passé. L'exemple le plus parlant est sans doute celui de la mise en mots à partir d'une reprise des gestes. Le sujet commence par exprimer son vécu corporellement, il ne dispose pas encore des mots pour le dire. Le travail consiste pour l'intervieweur à reprendre patiemment le geste qui a été fait inconsciemment, en le questionnant de manière large (par exemple « qu'est-ce qui se passe pour toi là ? »). La reprise du geste par l'intervieweur et l'incitation à ce que le sujet lui-même soit maintenu sur son geste qui est souvent amené à s'affiner et se préciser, est un point d'appui qui favorise, comme dans la technique du focusing de Gendlin (1984), l'émergence du sens. L'accompagnement des « arrêts sur geste » est à la fois corporel et verbal. Corporellement, le geste est

repris et même accentué, et accompagné d'une part d'une incitation à « stopper » le fil chronologique (« reste là ») d'autre part de questions du type « et là quand tu… qu'est ce qu'il y a là, qu'est ce qui se joue pour toi ? ». Il s'agit d'inviter à une exploration non plus de la succession des faits mais de travailler l'épaisseur des couches du vécu présentes en simultanéité dans un moment métaphorique qui condense souvent plusieurs lignes de sens. L'accompagnement vise une densification émotionnelle, une intensification du contact avec le ressenti corporel de la situation, tout en maintenant le sujet à l'abri des tentations de rationalisation et de commentaire, pour maintenir ouverte l'attente de ce qui va advenir en mots. C'est ce que Pierre Vermersch (2004), à la suite de Husserl, nomme une « visée à vide », la disponibilité attentionnelle étant ici « tenue » par la présence au geste. J'ai donné un exemple de ce type de travail dans une étude de cas (Faingold, 1996) où une enseignante devenue formatrice explicite en différé le sens de trois gestes successifs : « j'accueille », « je prends du recul », « c'est une connivence très forte ». Plus récemment, j'ai eu l'occasion de reprendre avec un conseiller pédagogique un geste qu'il avait esquissé de la main à hauteur de la tête, à l'occasion de l'évocation d'un moment de formation avec une stagiaire. En reprenant le geste, celui-ci s'est précisé et affiné en un mouvement tournant effectué avec le pouce et l'index. Après un temps long d'approfondissement, les mots sont venus : « c'est une clé… ». Puis, en continuant à rester en contact avec la situation de référence et le geste qui l'exprimait, une formulation est venue : « Là, j'ouvre une porte ». On peut ainsi voir le sujet guidé par l'intervieweur, chercher l'expression juste qui rendra compte exactement du vécu qui s'exprime à travers son « inscription corporelle » (Varela, Thompson, Rosch, 1993). Le travail de recherche de la juste expression est souvent long, et c'est finalement sur des formulations condensées et très simples que le sujet s'arrête.

Le moment où le sujet accède aux mots justes qui expriment exactement ce que le geste indique corporellement, et qui rendent compte de ce qui s'est joué dans une situation, est vécu comme un moment de co-incidence avec soi-même, un moment de prise de conscience identitaire, de congruence entre la dimension personnelle et la dimension professionnelle. Une graine de sens a pu accéder à la parole, un moment de valeur incarnée a pu se dire. Ce temps de co-naissance à soi-même est éminemment touchant, il donne lieu à une émotion profonde, parfois violente et éblouissante, qui marque durablement et constitue ensuite pour le sujet une ressource essentielle, un socle identitaire.

De moment en moment : décryptage du sens et approche biographique

L'approche du décryptage vise la prise de conscience par le sujet lui-même des logiques subjectives internes qui peuvent rendre compte de la manière dont il incarne dans sa pratique ce qui fait sens pour lui en termes identitaires, mais aussi la mise en évidence des liens de signifiance entre des temps discontinus de sa biographie. Dans nos différentes recherches, il s'est opéré au fil des entretiens un va-et-vient entre les moments signifiants du parcours personnel scolaire et professionnel, et les moments de pratique choisis. Le travail d'accompagnement s'est fait à partir des formulations qui émergent de ces moments du passé proche ou lointain, moments désignés par le sujet et approfondis en explicitation, avec l'hypothèse forte qu'entre ces moments il y a des liens, rendus lisibles par la récurrence des mêmes mots ou des mêmes expressions. Ce qui a fait l'objet d'une anamnèse, c'est surtout la mise en évidence de ces liens entre les ponctuations du parcours de vie et les différents moments de pratique professionnelle explorés.

La mise en relation des différents moments évoqués fait apparaître des mots clés identiques, des expressions récurrentes… Il devient possible de dresser une cartographie en réseau de différentes lignes de signifiance qui semblent étayer la dynamique identitaire. Dans les moments du passé se sont forgées des décisions et enracinées des valeurs qui sont comme la source vive qui s'actualise dans les pratiques. Ceci tend à valider l'hypothèse d'une cohérence psychologique interne à la construction identitaire de chacun. A travers la mise en mots de la signification subjective des moments-clé, on peut ainsi faire émerger les croyances et les valeurs qui donnent sens aux stratégies du sujet sur la base d'une cristallisation identitaire, c'est à dire d'une identification à des messages structurants relevant de son histoire.

Il s'avère que, dans les différents entretiens de décryptage menés au cours des recherches sur la construction de l'identité professionnelle, les moments choisis correspondent, après focalisation sur le « moment du moment », à un vécu d'unification entre les valeurs professionnelles et les valeurs

personnelles. Le sentiment de justesse qui résulte de la co-incidence moment-geste-sens correspond à des expériences où les enjeux identitaires ont été de fait incarnés dans une pratique.

Trois exemples pour illustrer la méthodologie des entretiens de décryptage, en lien avec une approche biographique des enjeux identitaires

Je donnerai ici trois exemples de mise au jour d'enjeux identitaires ayant infléchi le parcours professionnel, issus de trois recherches différentes, et qui ont donné lieu à des traitements différents à la fois dans le recueil et dans la restitution des données.

Dans le premier exemple, une éducatrice est amenée à « zoomer » sur un moment précis d'une visite à domicile, moment dont elle va a posteriori comprendre qu'il condense une problématique qui a traversé tout son parcours professionnel, et qui s'enracine à l'origine dans son histoire personnelle.

Dans le second exemple, ce sont des moments qui ont été décrits par un enseignant spécialisé en des temps différents au cours d'entretiens successifs. C'est moi en tant que chercheur qui ai remarqué les analogies structurelles et les ai mises en évidence a posteriori par rapprochement et juxtaposition de ces moments.

Dans le troisième exemple, c'est l'accompagnement au cours du même entretien avec une conseillère pédagogique, par reprise des gestes et invitation à un processus de résonance vers d'autres moments de sa biographie, qui a pu mener au décryptage du sens.

Il y a en fait deux entrées possibles pour le travail de décryptage : le moment et le geste.

Dans le premier exemple, tout le travail de mise en lien se fait à partir d'un seul moment qui se détache d'un premier récit de pratique, et les résonances sont le fait de l'éducatrice elle-même, suite à un travail réflexif de retour sur chaque entretien successif. Dans le second exemple, c'est moi en tant que chercheur qui ait fait le lien entre les deux moments évoqués (enfance et pratique professionnelle) et qui les ai juxtaposés dans l'exposé. Le troisième exemple est à mon sens le plus démonstratif de la puissance de l'entretien de décryptage quand il s'appuie sur la gestuelle du sujet en évocation.

Premier exemple : Françoise et la place éducative des pères.

Cet exemple est caractérisé par le fait que dans un premier entretien où la situation choisie par l'éducatrice interviewée est une visite à une famille, se détache un moment clé qui est la prise de parole d'un père, ou plutôt d'un beau-père, et que cet entretien sera suivi de différentes phases réflexives suscitant des résonances multiples qui seront évoquées dans deux autres entretiens d'approfondissement.

Premier entretien

La consigne était : « *Je te propose d'évoquer un moment positif de ta pratique professionnelle, représentatif pour toi de ton métier d'éducatrice en milieu ouvert* »

Françoise est éducatrice à la Protection Judiciaire de la Jeunesse. Dans le cadre d'une mesure judiciaire concernant le suivi éducatif d'un jeune en grande difficulté scolaire, elle fait une visite à domicile en soirée, en espérant voir non seulement la mère mais aussi son compagnon :

> Parce que mon objectif, c'était d'arriver à rencontrer cet homme qui faisait dire par sa compagne : « je n'ai rien à voir avec cet enfant, puisqu'il n'est pas le mien, je ne l'ai pas reconnu… ». Donc cette visite à domicile… Je sonne, la maman m'accueille, elle me dirige vers la salle à manger, elle me dit « installez-vous, j'arrive… » et elle repart vers la cuisine.
>
> Il y a comme d'habitude la télévision qui fonctionne. Le jeune fait ses devoirs à la table de la salle à manger, il est face à la télévision... Je commence à discuter avec lui, je dis que ça doit être un peu compliqué de faire ses devoirs en même temps que de regarder la télévision.
>
> Je lui demande s'il a un bureau. Il me dit « non j'ai pas de bureau »

La maman est toujours dans la cuisine. Je pense que j'ai dû appeler « Madame ? », en lui demandant de venir nous rejoindre… Il y a aussi Monsieur qui est de l'autre côté, dans la cuisine. Mais lui, il n'est toujours pas venu me dire bonjour. Donc j'invite Madame à venir nous rejoindre et je lui dis qu'en effet je suis déjà passée plusieurs fois et que ça me paraît compliqué pour ce jeune de faire ses devoirs en regardant la télé.

Je pose la question à la maman : « Vincent me dit qu'il n'a pas de bureau ? »

Elle me dit « Non il n'a pas de bureau »

Et de la cuisine j'entends : « de toute façon, ils cassent tout ! »

Après cette phrase, prononcée avec une intonation marquée et un geste de la main indiquant la direction de la cuisine, Françoise marque un temps d'arrêt… Et reprend :

… Le beau-père lance un : « De toute façon ils cassent tout … »

Je relance alors au plan du ressenti émotionnel (je fais l'hypothèse qu'il y a là un enjeu important) :

Et là, qu'est-ce qui se passe pour toi ?

La première chose qui me vient à l'esprit, c'est qu'en fait il entend ce qu'on est en train de dire… **Et qu'en fait il participe, qu'il a décidé de participer.** Et donc je demande à Madame de bien vouloir aller le chercher puisque voilà, il en a dit quelque chose…

Donc tu as entendu Monsieur, tu sais qu'il a décidé de participer, tu demandes à Madame, comment tu fais, … en style direct ça donne quoi ? (retour à l'explicitation de l'action)

« Est-ce que vous pouvez demander à Monsieur de venir se joindre à nous puisque voilà il se passe quelque chose et c'est peut-être important qu'on en discute ensemble »

Et quand tu dis çà à quoi tu es attentive juste après ?

Je regarde à la fois Madame et je jette aussi un œil sur Vincent.

Et quand tu jettes un oeil sur Vincent qu'est-ce que tu vois ?

Vincent n'est pas opposé du tout.

A quoi tu sais ça ? (recherche des prises d'information)

En fait c'est la façon dont il se tient sur la chaise, il n'y a pas de réaction, il n'y a pas de raideur, il n'y a pas tout ça

Et quand il n'y a pas de raideur, qu'est-ce que tu perçois ?

Je pense que c'est une façon de me dire, bon c'est OK, pour moi je suis d'accord

Il n'y a pas de mouvement de vouloir partir. Il a entendu ma proposition, et il n'y a pas de réaction de sa part pour me dire « je ne suis pas d'accord »

Quand tu perçois ça qu'est-ce qui est important pour toi à ce moment-là ? (relance sur les enjeux)

Ce qui est important c'est qu'en fait à la fois Monsieur, c'est lui qui a décidé à quel moment il allait venir, Vincent accepte aussi. *A quoi as-tu perçu* ***que l'enjeu de la mesure*** *c'était de travailler la relation de Vincent avec son beau-père ?*

Je voulais travailler avec Madame et son compagnon c'est-à-dire que pour moi c'était reconnaître que même si ce n'était pas lui qui l'avait fabriqué, c'était lui qui l'avait élevé

Françoise reste pensive et enchaîne sur son histoire professionnelle :

Quand j'ai commencé à travailler on ne travaillait qu'avec les mères… et avec les gamins. Dans les années 80, moi je me souviens, il y avait des pères qui travaillaient donc on ne les voyait pas. Ou bien il fallait accepter d'aller faire des visites de familles le samedi matin.

…

Je formule alors :

Donc dans cette situation se jouent des choses importantes par rapport à cette mesure… et par rapport à ton histoire professionnelle aussi… ?

Françoise confirme alors que l'intervention du père ce soir-là et la manière dont elle l'a valorisée, à nouveau sollicitée et soutenue par la suite sera un élément décisif par rapport au devenir du jeune, et

que ce moment clé est tout à fait symbolique d'une constante de sa trajectoire professionnelle concernant l'importance de la place du père, et le souci qu'elle a eu tout au long de sa carrière dans le suivi éducatif des jeunes, de travailler avec les pères, ou ceux qui les élèvent… Vont ensuite, après ce premier entretien, et par résonance avec cette situation, revenir pour Françoise plusieurs évocations de différentes époques de son histoire d'éducatrice.

Second entretien (temps réflexif deux jours plus tard)

> *Qu'est-ce qui te paraît essentiel dans ce que tu as retrouvé de cette situation ? Qu'est ce que tu gardes ? (je sollicite un mouvement de réduction à l'essentiel)*
>
> Ce que je garde, c'est que par rapport à cette situation-là, qui était la question de la réorientation de ce gamin-là sur le plan scolaire, que le fait que je ne vois pas ce « beau-père », ça me questionnait… Parce que dans le service on avait fait un travail avec les magistrats en disant : « les pères ont aussi quelque chose à dire même quand il y a séparation », donc : « Comment on donne une place aux pères ? ». Et on avait aussi fait un travail de réflexion par rapport aux beaux-pères, c'est à dire ceux qui élèvent les enfants – Pour dire à moment donné : ils sont présents.
>
> Il y avait tout ça qui était en jeu… Donc, en fait, le fait de repartir de cette situation, je trouve que c'était un moment vraiment important, que ce beau-père à un moment se repositionne.
>
> **Quant tu m'as réinterrogée après, je me suis dit, mais comment dans ma carrière… comment ça s'est joué cette question des pères des gamins et de ceux qui les élèvent…**
>
> Et puis je suis remontée encore plus loin, dix ans avant, quand je travaillais dans un port de pêche … Et quand on avait des mesures, les pères ils étaient en mer, donc on ne travaillait qu'avec les mères… Et il y a quelque chose qui m'est revenu. De fort. C'est, quand on allait faire des visites… Il y a des moments où en fait ils sont en contact avec les bateaux. Et donc les femmes arrêtent de travailler. Toute la maison s'arrête. Et on entend ce qui se passe là
>
> Le capitaine du bateau envoie des informations. En disant où ils sont, comment ça se passe, si ça va. Par radio. Les gamins savaient. Ils rentraient de dehors pour écouter.
>
> Les petits ils avaient besoin de ça : « On a des nouvelles de la mer ». C'est vraiment impressionnant. Je me souviens il y avait des moments forts. Un gamin par exemple qui a son anniversaire, le père envoie un message. C'est fort. Il y avait ça et du coup je me disais « Mais les pères… **On peut être présent sans être là.**

Troisième entretien, quelques mois plus tard, après relecture de la transcription des deux premiers.

> J'ai relu l'entretien, je revoyais vraiment les gens, la manière dont ces gens m'accueillaient, et ce gamin avec cette histoire bien particulière, qui était vraiment en attente, et que ce beau-père dise quelque chose de sa place…
>
> C'est vrai que le fait d'avoir rebondi ensuite sur l'histoire des marins… Des histoires qui m'ont toujours titillée, ça a toujours été des histoires **où les pères, il fallait leur redonner une place**… et puis aussi parce que ça fait aussi partie de l'histoire professionnelle : c'est vrai qu'à un moment donné, on ne travaillait qu'avec les mères… Je le dis à un moment : ce beau-père il revendique d'être présent.
>
> *Si tu devais formuler en termes de valeur, qu'est-ce qui est important pour toi ?*
>
> Le père de la cuisine prend sa place… (*silence*)… Je crois que c'est : « **Il est présent même absent** ». Dans le travail éducatif que j'ai fait, les pères étaient en mer, mais ils étaient présents même absents…

Dans un quatrième et ultime entretien,

Françoise fera le lien avec la place essentielle de son père dans sa propre histoire.

Commentaire

La particularité de ce travail de décryptage a été de se dérouler en des temps successifs et relativement éloignés de la première évocation du moment clé où le beau-père, depuis le lieu de la cuisine, donc à distance, intervient et finalement prend sa place. Chaque inter session d'entretien a ouvert un espace pour des processus de résonances multiples et des temps réflexifs. Les entretiens de recherche ont permis de ponctuer ce parcours à travers des mises en mots et des relectures, qui à chaque fois ont permis un nouveau dévoilement de sens, selon le processus de sémiose mis en évidence par Pierre Vermersch (2009.)

Deuxième exemple : Patrick ou le rapprochement de deux mondes.

Repérage d'analogies structurelles entre une situation d'enfance et un but professionnel.

Patrick est enseignant spécialisé pour l'aide pédagogique auprès des élèves en difficulté.

Un premier entretien est mené avec la consigne suivante : « *Je te propose, si tu en es d'accord, d'évoquer quelques moments de ton passé scolaire qui te reviennent… »*

Patrick évoque d'abord le contexte de sa scolarité :

« C'est très fort pour moi, parce que ce n'est pas seulement mon passé scolaire, c'est mon enfance. Mes parents étaient gardiens d'école, ils n'étaient pas instituteurs, ils étaient gardiens d'école, on habitait donc en logement de fonction dans une école, et on vivait dans l'école… »

Puis il revient sur deux moments qui vont mettre en scène sa perception de « l'autre monde », celui des instituteurs, incarné ici par deux figures d'enseignants qui l'ont marqué.

Premier moment évoqué :

> Je revois très bien l'institutrice sur un moment qui m'avait marqué en CE1. J'avais terminé un travail avant les autres et j'avais eu l'autorisation de jouer, et on était deux gamins dans ce cas-là, le fils de l'instit., qui vivait dans le logement de fonction à côté de moi, que je connaissais, qui s'appelait Frédéric, et moi… et Madame D. nous avait autorisés à jouer parce qu'on avait fini un travail. Et ça me paraissait mais incroyablement incongru**, tout d'un coup dans cette école qu'on puisse jouer,** alors que j'étais plutôt scolaire comme gamin, ça me paraissait vraiment, **on m'ouvrait des horizons nouveaux**…**Quelque part on m'autorisait à mettre de l'affectif dans l'école, je l'ai vécu comme étant une grande émotion**….
>
> C'est-à-dire que c'était une situation de jeu où normalement la maîtresse aurait dû crier, aurait dû dire que ça n'allait pas, et là c'est elle qui… **bouleversement des valeurs**… 0n était voisins, on habitait le même bâtiment, c'était une dame qui me faisait peur, je sentais bien **qu'on n'était pas du même monde au niveau de mes parents et des instituteurs**, même s'ils étaient très gentils. Donc cette dame qui me faisait un petit peu peur, Madame D., **elle m'autorisait à jouer !** c'était fort, vraiment très très fort.
>
> Et puis il y a des moments aussi un peu plus tard, en CM1 j'avais un maître qui m'a marqué aussi, un maître qui venait travailler dans une voiture de sport rouge, alors là… **on peut dire qu'on n'était pas du même monde**, mes parents avaient une 4L, on était six dedans, quatre mômes et tout, et lui venait bosser dans une voiture de sport, et il arrivait toujours en costard : ça m'impressionnait vraiment, il garait sa voiture de sport toujours au même endroit, rouge, flamboyante…
>
> Il avait une petite fille, blonde et tout, elle allait très bien avec lui parce qu'elle ressemblait à une petite poupée, **j'avais l'impression d'un autre monde**. Mais cet instit., l'image qui me reste de lui c'est quand il traçait les lignes au tableau, parce qu'il n'y avait rien qui dépassait, sa voiture était toujours propre, il était toujours bien coiffé, toujours en costard, et au tableau c'était nickel, et quand il traçait ses lignes c'était un moment religieux, c'était quelque chose d'important, Monsieur B. traçait ses lignes… Il avait la règle comme ça, il avait une gestuelle, j'étais fasciné, et je ne rêvais que d'une chose c'était un jour de pouvoir faire ça.

Et Patrick évoque ensuite ces moments où petit il incarnait déjà son rêve d'accéder à cet autre monde :

> **Quand ma mère faisait le ménage le soir à la maternelle qu'est-ce que je faisais ? Je revois des moments comme ça, ma mère balayait la classe de maternelle, et moi j'allais au tableau, et je prenais la règle…**
>
> C'était de la fascination. Quelque part il me faisait très peur aussi, très peur **parce que ça n'était vraiment pas mon monde**, mais en même temps je trouvais ça vachement bien, d'avoir une voiture rouge, hein… Avoir une voiture rouge comme ça je ne vois pas ce que tu peux espérer de plus dans la vie… avec mon regard de gamin, j'étais en CM1… Il m'impressionnait beaucoup par sa rigueur.

Dans les deux moments évoqués de ses souvenirs d'école, est donc présente la problématique « on n'était pas du même monde »

Un second entretien est mené un peu plus tard avec la consigne suivante :

> *Je te propose, si tu en es d'accord de prendre le temps de laisser revenir trois moments de pratique professionnelle, représentatifs pour toi de ton identité d'enseignant spécialisé dans l'aide aux élèves en difficulté.*
>
> *Tu pourras les noter avec un mot clé, et nous explorerons ensuite chacun de ces moments en explicitation.*

Parmi ces moments, l'un d'entre eux m'apparaîtra avec évidence lié à la problématique des « deux mondes ».

Evocation d'un moment de pratique professionnelle : un entretien avec des parents

> J'ai l'impression d'être dans mon rôle pendant des entretiens de parents… j'ai l'impression de commencer à arriver à trouver ma place, à trouver ma spécificité. J'ai un exemple. Il s'agit de parents que j'ai demandé à rencontrer, les parents de Damien, petit gamin de CE1. C'est un enfant qui connaît actuellement des difficultés importantes. Les parents ont à la fois des problèmes de santé et des problèmes financiers. Et le gamin, au milieu de tout ça, essaie de surnager et est souvent pris dans des soucis qui ne sont pas ceux que devrait avoir un gamin de cet âge-là. Ce qui s'était dit en réunion de l'équipe éducative, au moment où on a évoqué ce gamin, c'est qu'il n'avait pas sa place d'enfant, et que tout ce qui concernait sa scolarité n'était pas pris en compte par la famille.
>
> A partir de là, on a cherché un angle de travail avec Damien et j'ai proposé de l'inclure dans un groupe de travail qui travaillerait autour d'un projet d'écriture à partir de la construction d'un jeu, et d'essayer d'impliquer les parents là-dedans. Et donc j'ai travaillé, j'ai mené le projet avec l'enfant. Et à la fin, assez récemment, on a réussi à organiser une rencontre. Il y avait le papa … ça devait être la deuxième fois qu'il venait à l'école, le papa, la maman qui n'était pas hospitalisée à ce moment-là, ma collègue rééducatrice et moi-même. Et tout l'enjeu était à la fois d'entendre ce que ces parents avaient à dire de leur souffrance mais d'essayer aussi de leur montrer quelle était la vraie situation de Damien et sa situation de souffrance à lui. Voilà. Donc cet entretien a commencé, il y a eu un long moment où le papa a parlé de ses propres difficultés. Et puis ensuite la maman a pris la parole, elle nous a parlé de sa dépression, et elle nous a dit toute sa culpabilité d'être absente de la maison très souvent, que c'était quelque chose qui était vraiment difficile à vivre, et qui était socialement mal accepté. Et on essayait de trouver un angle pour réussir à ramener qu'on était à l'école et qu'on voulait parler de Damien. Et donc là j'ai sorti le projet que j'avais mené avec lui *(geste mime)*.

Installation dans le contexte, appel à la mémoire concrète

> *D'accord. Tu me dis comment vous êtes disposés, c'est dans quel lieu, tu es assis, les parents, sont où ?*
>
> Dans le lieu où je travaille habituellement à l'école, c'est un tout petit bureau exigu avec quatre places pas plus. Je suis assis à côté de la maman, le papa est à côté de la collègue rééducatrice, et on est derrière des tables. Et donc là, moi je ne suis pas très loin de mon bureau, et sur le bureau il y a le jeu… un jeu de lecture qu'on a fabriqué avec Damien et les autres membres du

groupe. Et au bout d'un moment, je prends le jeu et je l'amène sur la table. Et je dis : « Est-ce que vous voulez bien que je vous montre ce que Damien a fait ? » Et je vois les yeux de la maman qui s'ouvrent à ce moment-là, je vois une réception de la maman, et je vois le papa qui lève les yeux au ciel.

Recherche des strates du vécu sous-jacentes

Et là, qu'est-ce qui se passe pour toi ? Juste à ce moment-là, quand tu vois à la fois les yeux de la maman qui s'ouvrent et le papa qui lève les yeux au ciel, qu'est-ce qui se passe ?

Eh bien ce que je me dis, c'est que là quelque part j'ai une ouverture, j'ai une ouverture dans le sens où … je pressentais la réaction de rejet du papa qui n'avait pas du tout envie de parler de ça, mais je pense que ça correspondait pour la maman à quelque chose d'important pour elle.

Relance sur l'action :

Donc tu te dis que tu as une ouverture. Et qu'est-ce que tu fais ?

Je sens qu'il y a une ouverture, et je tends une perche, à savoir que je dis : ce travail que vous avez ici sous les yeux, c'est important pour Damien. Mais je n'en dis pas plus. Et c'est la maman qui relance et qui me dit : de quoi s'agit-il ? Je lui dis : ben écoutez, c'est quelque chose qu'on a travaillé au cours de vingt-deux séances de travail, Damien y a mis son cœur, il y a mis tout son savoir-faire … Et la maman commence à toucher le jeu, le plateau du jeu avec un dé… Mais le papa était silencieux sur ce coup-là … ce que je ressentais moi, c'est que dans sa tête, c'était « ils sont bien gentils ces pédagos, mais c'est pas important ». Et là je me suis dit : avec la maman on a quelque chose, on arrive à peu près à l'amener sur ce que fait Damien en classe. Mais elle, elle était sans doute prête à se poser la question, mais le papa il n'était pas prêt à se poser la question. Et j'ai essayé…**j'avais envie de l'impliquer** dans ce que Damien avait fait.

Relance sur le mode d'intervention :

Comment tu as fait là, à partir de ce moment-là ?

Ben là, je l'ai regardé et je lui ai dit : « Il me semble que Damien aurait besoin de vous. »

Réorientation sur le fil chronologique :

Et qu'est-ce qui se passe ?

Il y avait le jeu sur la table et là… il me regarde et il me répond : « Mais je m'occupe de lui, je lui donne à manger, je fais les courses, etc... » Je le laisse parler et je lui dis : « Il a besoin de vous sur ce travail-là ». Et c'est là qu'il a regardé le jeu pour la première fois. « Comment ça ? Je ne comprends pas ». Je lui ai dit : « Vous êtes dessinateur ». Il me dit : « Oui, je suis dessinateur ». Je lui dis : « Vous voyez notre jeu, il est pas attirant, il est pas beau, on aurait besoin de quelqu'un qui sache le rendre beau. » Et là il a compris où je voulais en venir.

C'est quelque chose que j'avais en tête depuis le début… En fait au moment où on a parlé de Damien, et qu'on m'a dit que le papa était dessinateur, même à l'origine du projet c'est quelque chose que j'avais en tête. D'habitude un jeu comme ça, on le décore, on l'enjolive pour que ce soit un bel objet. Et là, c'est volontairement que j'avais laissé quelque chose de nu, de blanc, de peu coloré ... Et donc, là j'ai proposé ça au papa : « On a besoin… vous ne trouvez pas que c'est un peu faiblard ? » Et là le papa m'a souri...

Passage de l'explicitation au décryptage des enjeux

D'accord. Et là quand tu vois le papa qui sourit, qui se met à considérer le jeu, et que tu te dis qu'il regarde le travail de Damien, qu'est-ce qui est important dans ce que tu as mis en place ?

Là, ce qui est important, c'est que quelque part ça valide un petit peu mon acte de travail avec cette famille. C'est-à-dire que plutôt que de culpabiliser cette famille et de lui renvoyer des choses, j'ai préféré… j'ai préféré agir en utilisant leurs compétences et que ça ait des

répercussions pour Damien. Et je crois que le papa avait besoin qu'on le reconnaisse comme ayant lui aussi des compétences. C'est quelque chose qu'il n'envisageait pas dans l'école. Quand je l'avais eu au téléphone, j'avais bien senti que l'école le faisait suer un petit peu, parce que ça rajoutait des problèmes à ses problèmes. Or, là, je pense qu'il était dans une démarche où il se disait : ce que je sais faire peut rendre service à l'école, peut rendre service à Damien. **Ça rejoignait son monde. J'avais un peu l'impression que deux mondes se rejoignaient.** ***(geste des deux mains, d'abord largement écartées puis décrivant un demi-cercle à hauteur de la poitrine puis se rapprochant pour finalement se joindre)***

Commentaire

La juxtaposition des deux moments d'enfance et de la situation professionnelle choisie met en lumière l'enjeu identitaire pour Patrick de la thématique du rapprochement de deux mondes : celui de la famille et celui de l'école, mais aussi celui du jeu et de l'apprentissage, mais aussi du père et de l'enfant, et de deux classes sociales… De deux mondes étrangers l'un à l'autre, toile de fond de l'enfance d'un fils de gardiens d'école, émergent deux moments magiques : celui où le jeu est autorisé à l'école, où l'affect rejoint le scolaire, et celui où, tandis que sa maman balaye la classe, le petit garçon prend la règle pour tracer, comme son maître, des lignes qui symbolisent l'idéal à atteindre. Le moment professionnel incarne un exemple de réussite du but à atteindre, et aboutit à une métaphore gestuelle qu'en tant qu'intervieweuse je note, sans toutefois la reprendre, parce que son expression verbale me paraît déjà là.

A partir de ce constat qu'entre certaines des situations d'enfance et certains des moments de pratique professionnelle évoqués, il existe des analogies de signification, manifestées par les mots et souvent par des gestes métaphoriques hautement signifiants, j'ai été amenée dans d'autres entretiens à suivre le fil des mises en lien telles qu'elles apparaissent au fil de l'entretien, et à m'appuyer sur la gestuelle comme un indice hautement signifiant des enjeux identitaires. C'est cet accompagnement spécifique de la démarche de décryptage du sens qu'illustre l'exemple suivant, issu d'une recherche sur la construction de l'identité professionnelle des conseillers pédagogiques.

Troisième exemple : Nicole ou la métaphore vive.

Exploration d'un geste identitaire cristallisant différentes lignes de signifiance

Au cours d'un même entretien de recherche, ont été explorés différents moments du parcours, dont il apparaîtra a posteriori qu'ils sont étroitement liés entre eux par un sens dont une juxtaposition de trois gestes va être le symbole, réitéré et peu à peu décrypté au fil de la remémoration.

L'accompagnement : de l'atelier de serrurerie à l'accueil des stagiaires.

Je propose dans un premier temps d'évoquer les moments d'apprentissage de la période scolaire

En retraçant son parcours, Nicole évoque en fait un moment d'enfance lié à un contexte familial : "Je me revois très bien, dans la serrurerie de mon père : il m'apprenait à forger … Un ***accompagnement*** au plus près. Il me montrait comment faire un balcon et après je faisais, je taraudais, je coupais, je soudais à l'arc. Il y avait mon oncle aussi. Cette manière de montrer, d'aider... J'ai fait des balcons, j'ai coupé des morceaux de ferraille pour que les autres puissent les souder. J'ai travaillé dans une équipe, et ces gens qui savaient, qui me montraient, qui m'aidaient à comprendre et à faire, quelque part ça a été fort pour moi. Un moment qui me revient, c'est la première fois que j'ai fait ma soudure à l'arc. J'avais mon masque et mon oncle me disait : « Attention! Là, non, regarde, ce n'est pas bien soudé. » Donc je reprenais. Et je me revois bien devant ma machine. Et la fierté de mon père quand il présentait sa fille à ses clients... Là c'était une équipe aussi, on travaillait tous ensemble pour réaliser quelque chose. Chacun à sa place et chacun pouvait apporter quelque chose. »

Nicole fait alors spontanément le lien avec son vécu professionnel :

« Quand j'ai été maître d'accueil, je crois que pour moi c'était normal, c'était important que je puisse ouvrir ma classe à des jeunes, ou à des débutants, pour qu'ils puissent là aussi regarder... Quand je les accueillais, c'était toujours une volonté de partager avec l'autre. Un peu du compagnonnage, un peu de l'artisanat… C'était important qu'ils puissent prendre la dimension de ce métier-là et que moi je puisse leur apporter ce que je savais faire. En montrant, en accompagnant, en essayant d'expliquer. Ce qu'on m'avait apporté quand j'étais dans la serrurerie. Je pensais que c'était, pas une obligation mais presque, que d'accueillir des jeunes. C'était normal, cet **accompagnement**. »

Je repère le terme « accompagnement », dont je sais qu'il a déjà été mentionné par Nicole comme une posture essentielle dans la conception qu'elle a de son métier de conseillère pédagogique (elle a fait un mémoire de maîtrise de sciences de l'éducation à partir de cette notion). Je rebondis donc sur ce terme, en orientant son attention vers sa pratique professionnelle.

Évocation d'un moment de pratique professionnelle

> *Nadine - Je te proposerais bien en repartant de ce terme accompagnement, d'évoquer un moment dans ton expérience de conseillère pédagogique, un moment où tu as eu le sentiment d'être dans ton identité de conseillère pédagogique, avec cette notion d'accompagnement.*
>
> Nicole - Ce que m'évoque le terme « accompagnement »… Un moment où des gens étaient venus me dire, le projet d'école, ça ne va pas, il faudrait qu'on retravaille ensemble... J'ai proposé à des collègues de se réunir, et on a travaillé sur le projet d'école. Et ça a abouti à des documents qui ont servi pour la circonscription. Pour moi, c'est de l'accompagnement : un travail en continu, où les gens font part de leurs problèmes dans la pratique. On essaye petit à petit de réfléchir ensemble pour améliorer. Moi je vois bien mon rôle, là. On construisait ensemble : on travaillait sur les livrets d'évaluation, on se posait la question : comment aider les équipes à remplir ces livrets, à bâtir des progressions. Ce jour-là, le groupe s'était réparti en trois, quelques enseignants pour chaque cycle. Moi je circule, j'essaye d'organiser le travail... On était partis d'une compétence et ils devaient décliner tous les objectifs d'apprentissage qu'on pouvait mettre sous cette compétence... J'étais en train de travailler avec le groupe du cycle 3, je regarde, je lève la tête et je vois un groupe du cycle 1 qui discutait intensément, avec des échanges importants entre collègues, sur des situations à mettre en œuvre. Donc ils n'étaient pas d'accord entre eux, et là, les collègues ont discuté ensemble, ont échangé. J'ai pensé : « Là il y a des choses qui se disent, c'est comme ça que ça peut passer » ... Le ton monte un peu et ça me fait lever la tête. Je sens que les échanges sont forts, je sens qu'elles s'écoutent. Il y en a une qui a tendance à prendre la parole, les autres lui disent « Mais non ! », elles arrivent à faire aussi passer leur message à elles et j'entends la première qui dit "Ah tiens, oui, c'est vrai, je n'y avais pas pensé ". **Je vois donc qu'il y a de l'écoute et qu'il y a vraiment des échanges, des prises de conscience**. Pour moi c'est important, c'est là que les choses vont avancer. Et là je rentre dans le jeu, et je dis : "Vous vous souvenez la dernière fois, on avait dit ça, et là, la difficulté dont vous parlez, ça correspond à ce qu'on avait dit"…

Premier geste métaphorique : le pont entre la théorie et la pratique

> … Et là ça me permet moi de faire **ce pont** *(geste)* entre ce qu'on avait dit sur de la théorie la dernière fois sur les compétences et ce qui se dit là sur des situations pédagogiques... **On voyait le pont.** *(geste)*

A ce moment, en même temps qu'elle prononce le mot « pont », Nicole fait un geste de la main droite dessinant avec l'index un pont. Je reprends ce geste en le questionnant, mon hypothèse étant que les gestes sont indicateurs d'éléments préréfléchis importants pour la personne, et qu'il convient d'en décrypter le sens. Tout se passe comme si l'inconscient s'exprimait corporellement dans le geste, à l'insu même du sujet : sous le geste il y a un sens crypté. Il s'agit pour l'intervieweur de permettre à ce sens d'émerger et de se mettre en mots, sachant qu'il n'y a jamais eu encore de verbalisation de ce qui s'est inscrit symboliquement dans le corps et vient s'exprimer dans le mouvement du geste. Pour ce faire, je reprends le geste pour maintenir le sujet en prise corporelle avec la situation de référence, je vise ainsi une densification du vécu et une intensification attentionnelle, à la fois contact et ouverture, et je sollicite donc un arrêt sur image :

*Nadine - Qu'est-ce qui est important, là, dans « faire le pont » **?** (geste repris et accentué), là, reste là avec ça, juste au moment où tu dis, « vous vous souvenez », où tu interviens…*

Nicole - C'est d'essayer de me raccrocher à ce qui se dit là, et ce qui a été analysé de la compétence au plan théorique, de le retrouver dans la pratique…

*Nadine - Reste avec ça et prends le temps de le mettre en mots là. **Tu es en train de faire le pont**... (reprise du geste)… Continue avec « faire le pont ». Qu'est-ce qui est important juste là ? (passage du niveau descriptif des stratégies au niveau expérientiel des enjeux)*

Nicole - **Qu'eux fassent ce passage-là, eux**. « Qu'ils puissent analyser : « ce que je fais dans ma classe c'est ça ». La difficulté c'est de lier cette théorie et cette pratique

L'expression est centrée sur autrui, je recentre sur Nicole pour obtenir une expression en première personne :

Nadine - Donc qu'est-ce qui est important pour toi là ? (orientation vers les enjeux identitaires)

Second geste métaphorique ; le petit caillou pour franchir le gué

Nicole - Mon rôle, c'est de **pointer** là (*nouveau geste, pointant vers l'avant*). **Si le gué est trop difficile à passer, je mets le petit caillou. Il y a le passage là** *(geste alternatif d'une rive à l'autre, identique au geste du pont, ce que je remarque immédiatement)***, moi j'amène mon petit caillou là** *(geste pouce et index joints avec un mouvement vers l'avant mimant l'action de poser le caillou au centre)***, et ça peut leur permettre de mettre le pied pour franchir.** Oui, je crois que ça me plaît bien ça. Et... c'est dans ces échanges-là, que je trouve que mes interventions sont les plus pertinentes.

Nadine - (Reprise du geste pouce et index joints pointant vers l'avant) Qu'est-ce qui se passe pour toi là quand tu pointes ?

Nicole - Ce savoir que je mets là, c'est le mien. **Je mets ce caillou là** *(geste)*. Alors que dans quelque chose de plus formel je vais essayer de transmettre des savoirs savants que je n'ai pas nécessairement intégrés, là, quand je mets ce caillou là, c'est un savoir que j'ai intégré, que je possède. Et quand je suis dans l'échange avec les autres j'arrive beaucoup mieux à le transmettre...

Nadine - Et qu'est-ce qu'il y a des deux côtés, là ? (reprise du geste : au milieu le caillou qui est pointé et de chaque côté, les deux rives)

Nicole - Là, il y a **cette pratique de l'enseignant**, **là il y a ce savoir théorique** qui nous aide quand même, enfin qui est quand même **sur une autre rive** pour les enseignants, **ils ont du mal à faire le lien entre les deux, et moi peut-être, ce petit caillou au milieu**, c'est que j'ai commencé à le faire, ce lien.

Nadine - Et là ça pourrait être quoi le petit caillou, tu aurais un exemple que tu as utilisé ce jour-là ?(je cherche à maintenir le contact avec la situation de référence pour éviter un passage trop rapide à une expression abstraite désincarnée)

Nicole - C'était sur l'espace, pour pouvoir se situer dans un espace donné il fallait...

Nadine - C'était quelque chose de ta pratique ?(j'interroge le lien à l'expérience du sujet)

Nicole - Oui, que j'avais fait quand j'étais dans ma classe de petits. Et après j'ai extrapolé, j'ai dit : « et on pourrait faire ça et ça », mais j'avais dépassé ce que je faisais dans ma classe de petits. Parce qu'au niveau théorique, j'y avais déjà réfléchi. Et **ce petit caillou que j'ai posé, il était justement je crois, justement entre les deux... entre théorie et pratique** et en même temps qu'il était entre les deux, il pouvait être **un support**... **Un support pour qu'ils puissent passer de l'un à l'autre, franchir le gué…** Et ça, je ne le fais bien que quand je suis dans ces moments où il y a des échanges et où les gens sont en train de discuter entre eux.

Nadine - Et qu'est-ce qu'il y a d'important pour toi dans le fait que ce soit dans ces moments d'échange ? (relance sur un aspect maintes fois évoqué mais dont l'enjeu n'a pas été décrypté)

Troisième geste métaphorique : l'émergence

Nicole - **parce que ce sont eux qui font émerger les choses...**

Et moi j'arrive pour stabiliser, juste, **ça a émergé** *(geste symbolisant l'émergence : geste de la main droite d'abord fermée doigts vers le haut, et qui s'ouvre avec un mouvement de bas en haut),* et là, c'est là, je prends *(geste)*, je dis : « vous voyez que vous l'avez là, c'est justement ça dont il s'agit ». C'est cette prise de conscience. C'est là. Je suis simplement... une aide à re-penser autrement. C'est simplement un tout petit pas à faire, une toute petite façon différente de voir les choses. Et je crois que mon rôle c'est de dire, ça vous savez faire, maintenant essayez de vous déplacer un tout petit peu pour le voir autrement...

Nadine - Et qui tu es quand tu leur dis ça, de se déplacer un petit peu ? (relance au plan de l'identité)

Nicole - Je suis dans ce rôle de conseillère pédagogique, parce que ils sont dans l'attente qu'on fasse émerger quelque chose. Et je crois que quand ils sont ensemble ça vient tout seul, ça émerge et je l'attrape, quoi, je l'attrape : « vous l'avez là ! Maintenant, essayons de le voir autrement. On va l'éclairer différemment. On a ça, vous l'avez en vous... Maintenant comment on pourrait le voir autrement ? »... Et là je suis bien. Quand je fais des animations comme ça, je suis bien. Et chaque fois dans ce suivi là, **dans cet accompagnement, j'ai pu faire des ponts avec ce qui avait eu lieu : « vous voyez la dernière fois**… » Donc ce suivi, il permet en même temps de faire émerger, mais aussi de créer des liens.

Évocation d'un moment d'enfance

Nadine - Bien... Maintenant je vais revenir un peu à l'entretien précédent. Ecoute, moi ça me ferait très plaisir, si tu en es d'accord, ***que tu reviennes à ta première soudure à l'arc****... Donc, est-ce que tu en serais d'accord ? (j'ai saisi les analogies entre les situations et je souhaite orienter l'attention de Nicole vers ces similitudes structurelles)*

Nicole - Oui...

Nadine - Alors vraiment prends ton temps, et je te propose d'évoquer ce moment dont tu as parlé...

Nicole - Alors, je revois bien l'atelier, je revois bien....

Nadine - Prends bien le temps de revoir tous ces éléments... (je guide vers l'approfondissement de la position d'évocation)

Nicole - Je suis fond de l'atelier... sous la véranda... Il s'agissait d'un balcon... Il fallait tarauder, et couper les éléments du balcon... Donc on avait mesuré, on avait coupé tous les éléments… Sur la machine, je me vois bien en train de mesurer, de couper... Je suis assez manuelle, donc c'était facile, j'étais fière de couper ça et puis après il me dit "bon bah maintenant on y va, on fait le balcon !" Alors c'est mon oncle qui me montre, il prend le masque à souder, il prend le chalumeau avec la pointe, et il me montre comment on soude. Donc il en fait un devant moi...

Nadine - Et quand il te montre qu'est-ce que tu fais ?(relance vers un expression du vécu en première personne)

Nicole - Je suis à côté, il est là, j'ai mon masque aussi pour protéger les yeux et il me dit "attention tu vois il ne faut pas qu'il y ait de boules parce que sinon ce n'est pas très bien soudé, et puis après il prend son petit marteau et puis il enlève tout ce qui dépasse et il dit : "et là, tu vois si ta soudure est bien faite."

Nadine - Et toi, qu'est-ce qui se passe pendant ce temps là quand il te montre ça ?

Nicole - J'écoute, je regarde... ça n'a pas l'air difficile... Et puis après il me dit "à toi" et donc je me vois bien faire... et là je revois ma soudure avec plein de boules qui... enfin c'est pas bien fait... Il me dit "Non, regarde", et quand il passe évidemment, comme ça n'a pas pris, il reste très très peu de soudure.

Nadine - Et qu'est-ce qui se passe pour toi à ce moment-là ?

Nicole - bah j'ai vu que j'avais pas bien fait… Il m'a montré l'erreur, il m'a dit "tu vois, c'est là, tu vois que ce n'est pas bien, ta boule est trop grosse et tu n'as pas suffisamment appliqué, et puis tu en as mis trop là", donc il a repassé, il a enlevé tout ce que j'avais fait parce que ce n'était

pas bon, alors je n'étais pas contente, c'était pas bien parce que je n'avais pas réussi, mais bon... et puis donc je regarde bien et puis je refais une deuxième fois, il est toujours derrière moi.

Nadine - Comment tu fais quand tu fais la seconde fois ?

Nicole - J'essaye d'appliquer ce qu'il m'avait dit, "attention, ne reste pas trop longtemps", d'appliquer ça pratiquement, et puis il me disait "mais oui c'est bien, voilà, c'est bon", et cette fois-là je pense que j'ai mieux réussi …

Nadine - Et qu'est-ce qui se passe ensuite ?

Nicole - J'avais à peu près réussi, quoi, donc maintenant il fallait que je me fasse la main, il fallait que ce soit moi qui me prenne en charge. Il m'avait montré, ça tenait, maintenant c'était à moi de bien faire. J'étais contente parce que j'avais tout mon balcon à faire... Alors quand même j'étais un peu anxieuse parce que mon père m'avait dit "attention c'est important, il faut être sûr, parce que après les gens vont monter dessus, c'est des éléments de sécurité ça, il faut que ça tienne... Donc quelque part, une responsabilité. Parce que si la soudure ne tenait pas, le balcon pouvait se casser la figure, et si le balcon se cassait la figure, ça pouvait être des gens. Donc il y avait quand même cette responsabilité dans mon travail bien fait et consciencieux parce que derrière il pouvait y avoir du danger... et puis que on me demandait du travail bien fait. Et après je me souviens, je suis allée voir mon oncle, je suis allée voir mon père, j'ai dit "viens voir si c'est bien fait, que ça ne risque rien".

Nadine - Et qu'est-ce qu'ils ont fait à ce moment-là ?

Nicole - Ils ont regardé, ça tenait... Ils ont dit "Bon, c'est pas joli…(parce que c'était pas des soudures les plus belles qu'on ait vues), mais ça tient ! Donc c'est bon." Donc quelque part j'étais contente parce que... fallait que ça tienne, fallait que ce soit sûr, et ça, je l'avais tenu. Bon, il me manquait de la maîtrise, mais...

Nadine - Et qu'est-ce qui se passe pour toi juste dans ce moment où ils te disent...

Nicole - J'étais fière...

Nadine - Oui

Nicole - Et je pense que mon père était très fier aussi... J'avais fait mon premier balcon... Et, c'est que **mon père m'a fait confiance** parce que bah, j'étais pas serrurier, hein, il m'a fait confiance, il pensait que... et puis mon oncle m'a accompagnée, il m'a montré, il m'a dit quand ça n'allait pas, je... Et donc là encore, quelque chose de l'ordre de la **confiance** : que je pouvais le faire et qu'il suffisait que j'y mette du mien parce qu'on ne pouvait pas le faire à ma place, mais on m'a montré et donc quand à la fin j'ai fini mon balcon, et aussi je savais que ça allait, parce que on m'avait dit "allez, vas-y, tu y arrives, et puis ne t'inquiète pas, si vraiment il y a un problème, je reviendrai derrière toi... » quand même au niveau de la sécurité, je savais que là j'étais épaulée.

Nadine - Tu étais épaulée. Donc pour toi ça représentait quoi cette parole-là ?

Nicole - Bon, qu'**on me faisait confiance**, parce qu'on me permettait de faire... mais que quelque part je travaillais avec un filet. Qu'on me permettait aussi de faire des erreurs parce qu'on pouvait les rattraper. Et quelque part la confiance qu'on m'a donnée, ça m'a donné envie de me dépasser aussi. Je voulais bien faire. Donc je n'ai pas pensé "de toute façon il y a le filet derrière". Non il fallait que je montre que je savais. Mais quelque part c'était sécurisant : je n'avais pas une pression très forte... On m'avait donné l'occasion de pouvoir montrer que je savais faire, et puis quelque chose de... *(réapparition du geste de la main droite qui s'ouvre avec un mouvement de bas en haut : le geste de l'émergence, que je « saisis » et reprends aussitôt))*

Nadine - Quelque chose de... (reprise du geste) c'est quoi ça ?

Nicole - (*silence*)… **Quelque chose qui a surgi**, **qui n'existait pas**... **ça se voit, ça se palpe, ça se regarde, c'est tangible**...

*Nadine - **Qu'est-ce qui est important** là, dans le fait que ça n'existait pas et que maintenant c'est tangible... ? (relance sur les enjeux)*

La métaphore du sens

Mettre sa petite pierre : ***où vont se trouver condensées les significations croisées des trois gestes de l'émergence, du pont et du petit caillou***

Nicole - (silence) **le fait d'avoir fait quelque chose**. Ce petit balcon va aller sur une maison et ça va être dans un environnement et il y a un petit bout de moi quelque part... Comme j'étais très fière quand mon père disait... On prenait une autoroute pour aller en vacances... L'autoroute du sud... et mon père a fait un pont qui enjambe l'autoroute (*geste*), une de ces barrières du pont ont été faites par mon père. Et quand mon père me disait "Tiens, celui-là c'est nous qui l'avons fait", pour moi, c'était "Tiens ça, c'est mon père là". Dans l'environnement. Dans le paysage il y avait quelque chose fait par mon père. **Ils avaient mis leur petite pierre là quelque part...** Et chaque fois que je passais, chaque fois que je passe encore, je sais qu'il y a un truc qui est fait par mon père.

Nadine - Oui, c'est extraordinaire. (je prends conscience du lien de signifiance entre les différents moments évoqués, et des enjeux identitaires sous-jacents manifestant une unité dynamique entre le personnel et le professionnel… et je fais un commentaire qui me sort un instant de mon rôle quant à la conduite de l'entretien !)

Nicole - Oui... Et donc là, j'avais fait un petit quelque chose, et c'est vrai que c'est tangible... Dans le boulot de conseiller pédagogique, ce n'est pas toujours tangible...

Nadine - Je vais juste te demander de t'arrêter et puis simplement d'entendre ce que tu viens de dire parce que, sur ***ce pont, et le fait que ton père a mis sa pierre, si tu repenses à ce que tu disais tout à l'heure, sur... (geste)***

Nicole - (émotion – elle a les larmes aux yeux) Oui...

Nadine - ***C'est le même geste, quoi****... (et moi aussi j'ai les larmes aux yeux… !)*

Nicole - Oui... (émotion) (silence) …bleu ciel.

Nadine - Qu'est-ce qui était bleu ciel ?

Nicole - Les grilles du pont. Je les vois bien...C'était une **fierté** pour moi !!! C'était un gros ouvrage... (silence) **C'est vrai que j'aime bien mettre ma petite pierre**... (rires) Oui...

Nadine - Et la métaphore de la pierre ? parce que là c'est un pont, cette pierre qui est mise dans l'environnement... La pierre, c'est... ?

Nicole - Au niveau conseiller pédagogique, on n'a pas les moyens de voir les effets de notre action... Alors j'espère poser une petite pierre, mais cette petite pierre visualise pour moi quelque chose de concret...

Nadine - Si tu restes juste sur cette expression "je pose une petite pierre" ...

Nicole - **C'est quelque chose sur lequel on peut se reposer, on peut prendre pied**...

Nadine - Oui, prendre pied sur une petite pierre.

Nicole - Quand on est en montagne quand on a un ruisseau à passer, qu'est-ce que tu cherches ? Quelque chose qui **émerge** là pour essayer de poser ton pied. Si tu l'as pas, tu dis "je ne passe pas"...

Nadine - ça fait partie de ton vécu, les ruisseaux dans la montagne ?

Nicole - Ah oui complètement. Tout l'été je marche et quand on a une petite rivière à passer, tu cherches le meilleur passage et là où tu vois une petite plaque de pierre à l'air là un peu sèche, tu dis "tiens, je vais pouvoir passer là". Donc tu te mets là, ça te permet de te poser, et de faire le pas pour aller de l'autre côté, d'avancer. Donc si je suis une petite pierre comme ça... ça peut être un petit support ou un petit tremplin pour l'autre...

Nadine - ça fait partie de ton vécu depuis longtemps ? Les ruisseaux dans la montagne ? ça faisait partie de ton enfance ?

Nicole - De mon enfance ? ... **Mon père m'a appris aussi à nager... La première fois où il m'a lâchée... C'était entre deux rochers.... Il était juste au milieu**...

Nadine - Juste au milieu pour te donner la main ?

Donner l'impulsion qui permet d'atteindre l'autre rive

Nicole - Non pas donner la main. J'étais là, il était au milieu, et puis **il m'a fait passer de l'autre côté...Il m'a donné l'élan**. J'ai fait mes trois petites brasses et hop ! Et comme **il m'a impulsée**, ça m'a permis de faire les trois autres brasses pour arriver à l'autre rocher... Et j'ai appris à nager…

… **Et l'accompagnement... L'accompagnement c'est pas tout le temps donner la main. C'est pouvoir lâcher la main à un moment donné. Peut-être mettre encore un caillou là, et puis après on y va tout seul...**

Commentaire

"Le corps exprime du sens qui n'est pas encore réfléchi pour le sujet" (Vermersch, 1994).

La conduite de cet entretien de décryptage a consisté pour moi à recueillir les gestes de Nicole, les reprenant à mesure qu'ils apparaissaient, créant ainsi les conditions pour que progressivement puisse émerger leur sens. Des formulations successives ont exprimé au fil de l'entretien son vécu de l'accompagnement, comme autant de messages structurant son implication professionnelle. Ce qui pour Nicole se dit métaphoriquement à travers le mouvement gestuel, ce sont des valeurs ancrées dans son histoire et transmuées en mission. Mots récurrents, gestes métaphoriques, mises en lien… Autour d'une thématique singulière, se tissent des réseaux de sens et des résonances dont le sujet détient seul la clé et dont la biographie décline les incarnations successives.

Conclusion

Les entretiens de recherche se sont avérés être des vecteurs de prise de conscience à partir de ces lieux d'intersection entre le personnel et le professionnel que sont les moments clés sur lesquels la mémoire s'est arrêtée pour pouvoir déployer les significations qui s'y condensent. A partir d'une hypothèse selon laquelle, pour comprendre le vécu subjectif de la construction de l'identité professionnelle, l'explicitation de moments ciblés du parcours permettrait un recueil de données plus riches qu'un récit chronologique sur le mode narratif, j'ai été amenée à construire une nouvelle technique de questionnement, l'entretien de décryptage, qui s'appuie sur l'apport théorique et méthodologique de Pierre Vermersch, tout particulièrement en ce qui concerne la conception psycho-phénoménologique de la mémoire, de l'inconscient, des processus de ressouvenir et du sens-se-faisant. La prise en compte très spécifique des gestes dans le travail du décryptage du sens rejoint certaines découvertes de Gendlin sur le sens corporel, et m'invite à aller chercher désormais les chemins de la dynamique identitaire du côté des différentes approches en psychothérapie qui ont fait avancer le savoir sur l'inscription corporelle et émotionnelle du sens, et sur le système de nos co-identités.

Indications bibliographiques

DILTS R., BONISSONE G. (1996). *Des outils pour l'avenir*, Desclée de Brouwer.

DILTS R. (2006). *Changer les systèmes de croyances avec la P.N.L.* Paris : Dunod, Interéditions.

DUPUIS P-A (2002). *Anthropologie temporelle des parcours singuliers en éducation et en formation*. Note de synthèse sur les travaux de recherche. Université Nancy 2.

FAINGOLD N. 1997. « Contre-exemple et recadrage en analyse de pratiques ». *in* VERMERSCH et MAUREL, *Pratiques de l'entretien d'explicitation*. Paris, ESF, p.187-214.

FAINGOLD N. (1998). De l'explicitation des pratiques à la problématique de l'identité professionnelle. *Expliciter n° 26,* p.17-20.

FAINGOLD N. (1999). Chercher dans son expérience comment comprendre le vécu subjectif de l'autre. *Spirale n° 24 : L'approche biographique en formation d'enseignants*, pp. 129-145.

FAINGOLD N. (2001). Identifier les co-identités », *Expliciter n°41,* p. 11-14.

FAINGOLD N. (2002) Situations-problème, situations-ressource en analyse de pratiques, *Expliciter n°42*, p. 40-48.

FAINGOLD N. (2002) Formateurs-tuteurs : quelles pratiques, quelle identité professionnelle ?, in ALTET, PAQUAY, PERRENOUD (eds.), *Formateurs d'enseignants – Quelle professionnalisation* ?, Bruxelles : De Boeck

FAINGOLD N. (2004). Explicitation, décryptage du sens, enjeux identitaires. *Education Permanente n° 160*.

FAINGOLD N. (2005). Explicitation, décryptage du sens, enjeux identitaires (*version longue*). *Expliciter n°58,* p. 1-15.

FAINGOLD N. (2006). Explicitation des pratiques, réflexivité, construction identitaire. *Expliciter n° 63*, p. 18-25.

FAINGOLD N. (2011a) La formation à l'entretien d'explicitation comme recherche-action sur soi. *Expliciter n° 89,* p. 15-23.

FAINGOLD N. (2011b). Explicitation des pratiques, décryptage du sens, *in* LE MEUR et HATANO, Approches pour l'analyse des activités. Paris : L'Harmattan.

GALVANI P., NOLIN D., DE CHAMPLAIN Y., DUBE G. coord. (2011). *Moments de formation et mise en sens de soi*. Paris : L'Harmattan.

GENDLIN E. (1984). Focusing, Au centre de soi. (Montréal : Le Jour Editions).

LEGAULT M. (2004a). La symbolique en analyse de pratique. La place du futur dans l'analyse au présent d'une situtation passée. *Expliciter n° 55*, p. 31-38.

LEGAULT M. (2004b). La symbolique en analyse de pratique (Intermède). Modélisation des étapes du retour vers un vécu. *Expliciter n° 57*, p. 47-52.

LEGAULT M. (2005). La symbolique en analyse de pratique. Pour une pratique de la présence au vécu (1ère partie). *Expliciter n° 62*, p. 35-44.

LEGAULT M. (2006). La symbolique en analyse de pratique. Pour une pratique de la présence au vécu (2ème partie). *Expliciter* n° 64, p. 1-7.

LESOURD F. (2009). *L'homme en transition. Education et tournants de vie*. Paris : Economica.

VARELA F., THOMPSON E., ROSCH E. (1993). *L'inscription corporelle de l'esprit*. Paris : Seuil.

VERMERSCH P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Paris : ESF.

VERMERSCH P. (2003). Des origines de l'entretien d'explicitation aux questions transversales à tout recueil de verbalisations a posteriori. *Expliciter n° 50*, p. 16-35.

VERMERSCH P. (2004a). Pourquoi Husserl s'intéresse-t-il tant au ressouvenir ? *Expliciter n° 53*, p. 1-14.

VERMERSCH P. (2004b). Modèle de la mémoire chez Husserl /2. La rétention. *Expliciter n° 54*, p. 22-28.

VERMERSCH P. (2004c). Eveil des ressouvenir et rôle de l'intersubjectivité. *Expliciter n° 56*, p. 20-31.

VERMERSCH P. (2005a). Tentative d'approche expérientielle du sens se faisant ». *Expliciter n° 60,* p. 48-55.

VERMERSCH P. (2005b). Approche psycho-phénoménologique d'un sens se faisant. *Expliciter n° 61*, p. 26-47.

VERMERSCH P. (2006). Rétention, passivité, visée à vide, intention éveillante. Phénoménologie et pratique de l'explicitation ». *Expliciter n° 65,* p. 14-28.

VERMERSCH P. (2008). Activité réfléchissante et création de sens. *Expliciter n° 75*, p. 31-50.

VERMERSCH P. (2009). Notes sur la sémiose et le sens : l'exemple du focusing. *Expliciter n° 79*, p. 24-41.

VERMERSCH P. (2012). *Explicitation et Phénoménologie*. Paris : P.U.F. g

———————————

Nadine Faingold
Expliciter n° 96

Le geste, mouvement incarné du sens

Geste et mise en lien

Je suis à Bourges, j'anime une formation pour des conseillers d'insertion, dans une salle au sous-sol. Sur le mur du fond, un grand tableau où est resté inscrit mon schéma Action – Emotion, ce schéma auquel je tiens tant, (voir les numéros 26 et 45 et 58 d'*Expliciter*), celui sur lequel j'ai construit l'approche du décryptage du sens, celui qui distingue le niveau expérientiel des stratégies et le niveau identitaire. Sur le quart gauche en haut du tableau, les 5 cases des informations satellites de l'action. Sur le quart droit en bas du tableau la reprise analogique de la strate sous-jacente : les 5 cases avec l'émotion au centre.

Cette disposition est celle qui m'est apparue en 1997, le jour où, à l'Ecole Normale de Saint Germain en Laye, j'ai eu l'intuition du niveau du décryptage du sens avec l'émotion au centre.

Je suis face au groupe des conseillers, je donne les consignes de l'exercice de fragmentation.

Puis, comme je le fais souvent, je prends un exemple que je vais décliner en auto-explicitation. « Qu'est-ce que je pourrais bien choisir comme activité… Tiens…, faire un ourlet au point de chausson, une activité que j'adore, qui m'apaise et m'emplit de douceur… »

Je formule donc, en toute authenticité comme je le fais toujours en démonstration, que dimanche soir justement j'avais un ourlet à faire. Je retrouve ma position sur le canapé, la manière dont je tiens les deux bords du tissu pour les relier par le mouvement de l'aiguille et du fil… Je refais le geste et je verbalise… « Je pique le bord haut du revers, je reviens très légèrement en arrière d'un ou deux millimètres et je ressors l'aiguille, je plonge d'un centimètre environ vers la droite en bas vers moi, je pique le tissu qui forme le fond, la base stable de l'ouvrage, je reviens très légèrement en arrière d'un ou deux millimètres et je ressors l'aiguille, je repars vers le haut à droite, je pique le bord haut du revers, et je continue ainsi…

Ma main fait ce geste répétitif deux ou trois fois devant le groupe attentif… Et là je me fige … Quelque chose de dense et plein m'envahit, dense et plein, et en même temps vide de pensée ou de mot… Je dis au groupe… « Attendez, il se passe quelque chose, là »… Je refais le geste doucement, avec intensité, je suis avec le geste, avec ce mouvement, dans ce mouvement, je sais que quelque chose va venir…

Je lève les yeux vers le tableau du fond, vers mon schéma Action – Emotion, et les mots viennent, avec des larmes : « De l'action au sens, le fil de la vie… »

Le cœur de mon travail au sein du grex depuis quinze ans est là dans ce geste que je garde désormais en moi comme symbole incarné de ma recherche : Explicitation des pratiques et décryptage du sens.

Geste et mémoire

2012 - Témoignage d'une étudiante – Merci, Marie, de partager ton expérience qui m'a tant émue.

« Au mois de décembre, à la fin d'un cours « Conduite d'entretien », comme je gagne la sortie, je vois Nadine en train de consulter son smartphone en faisant le geste de tourner une page virtuelle (geste particulier, qui doit simplement effleurer l'écran, sinon « ça ne marche pas »). Je n'utilise pas de smartphone et j'ai des difficultés avec les touches sensitives. Ce geste me demande beaucoup d'attention, il n'est pas automatique pour moi et, du coup, lorsque j'achète un appareil, je préfère éviter ces touches-là.

Je regarde Nadine et lui dis : « Ça m'amuse toujours quand je vois les gens faire ce geste ». Elle se tourne vers moi, me regarde droit dans les yeux et me dit : « Si tu me dis ça, c'est que, pour toi, ce geste est important, il y a quelque chose derrière, cherche, refais le geste, refais-le... Quand je vois ton expression, je sais que c'est important ». Je pars prendre mon bus avec cette « mission »...

Dans le bus, je fais discrètement le geste, je le fais aussi mentalement. Il me vient deux idées : ce geste est lié à la lecture, il est également lié à une grand-mère mais je ne sais laquelle (j'en ai trois : deux biologiques, comme tout le monde, et une de cœur).

Je reste avec ces deux informations pendant plusieurs semaines.

Je repense au geste à plusieurs reprises. Je le refais, j'essaie de retrouver le fil en me posant des questions : qui faisait le geste, pourquoi... mais je me perds en conjecture et sens que je suis en train d'inventer une cohérence (je suis petite « on » me lit une histoire, le geste est en suspens et j'attends la suite...) j'arrête car je ne veux pas de « faux souvenir », je veux « le vrai ».

Pendant les vacances de février, je repense au geste, je le fais et le refais et retrouve d'autres informations, des sensations : je suis assise dans un fauteuil, je suis petite, une lumière d'après-midi d'hiver baigne la pièce et une voix me dit « Est-ce que ça va ma petite Marie ?» mais je ne sais pas où je suis ni avec qui, ni surtout qui fait le geste, je sais toutefois que *je ne réponds pas* à cette question. De nouveau, je cherche consciemment à retrouver les souvenirs avec des liens de causalité, une logique (si je ne réponds pas, c'est peut-être parce que je ne sais pas parler, or j'ai parlé à 18 mois, donc ça ne va pas, puisque je suis petite, que la lumière est ainsi, peut-être que je suis dans cette chambre...) mais j'ai encore l'impression de conjectures non de vécu.

En mars, je peux aller à un cours de Nadine au CNAM. Elle nous fait travailler sur les gestes et leurs reprises et me dit, comme je sors avec le groupe pour mener les entretiens : « Et ton geste, tu en es où ? » je réponds que j'ai des bribes mais que je cherche toujours. Elle m'encourage dans ce sens.

En partant je suis bien décidée à aller « jusqu'au bout », à « tirer le fil » pour retrouver ce souvenir dans son entièreté et toutes ses significations.

Je m'installe dans le métro, j'ai une place assise et une demi-heure devant moi. Et je me dis : « Tu es où quand *il y a* le geste ? » (avant ce moment-là, je pensais toujours à un « on » qui faisait le geste). Et là, je retrouve les sensations : je suis dans un fauteuil, un de ceux qu'a fabriqué mon père, le dos est en cannage, l'assise est un coussin de forme légèrement trapézoïdal avec de petites encoches aux angles pour s'encastrer contre le dossier et les supports des accoudoirs, souvent je glisse mes doigts entre le bois et le coussin, je suis assise, le dos bien droit, les jambes à la perpendiculaire, mes chevilles et mes pieds, seuls, dépassent du coussin. Sur mes genoux, un grand livre est posé, c'est un album, mais ce qui est important n'est pas ce que contient le livre, ce qui est important est le geste que je refais inlassablement pour l'ajuster. Je suis dans l'imitation des adultes que j'admire, je veux arriver à reproduire ce geste qui me semble magique et qui leur donne une prestance et un prestige incomparables. Je m'entraîne, ma main et tout mon avant-bras font un cercle dans l'air avant de se reposer sur la page pour la tourner : il faut assez de force pour tourner la page mais pas trop pour ne pas la froisser, cela demande une attention énorme, une maîtrise parfaite, un mélange savant de force et de douceur. Je suis dans la salle à manger de mes grands-parents, en Normandie, devant la porte fenêtre qui s'ouvre sur la petite cour, au-dessus de moi, il y a un immense philodendron. J'entends un pas traînant qui approche et j'entends : « Ça va *ti* ma petite Marie ? ». Je sais que c'est ma grand-mère, ma « Mamie d'Argentan » qui me parle.

Je sens que « j'y suis », je me sens très émue mais je suis dans le métro, j'arrive à ma station. Je suis reprise par la réalité présente.

Le soir, dans mon lit, je reprends le fil. Je suis dans le fauteuil, je tourne les pages, j'entends la voix de ma grand-mère (non, je ne l'entend pas je « sens » cette voix) : « Ça va *ti* ma petite Marie ? ». L'émotion revient, les larmes, je sens que je touche un moment extrêmement important pour moi. Derrière moi, un pas traînant, je ne me retourne pas, je sais que c'est ma grand-mère, ma grand-mère qui marche si mal, ma grand-mère que j'ai aidé, lorsque j'avais 1 an à reprendre vie après son coma en jouant avec elle, en la sollicitant avec mes jouets, mon ours en peluche. C'est elle qui est là et aussitôt, je suis enveloppé d'affection, d'attention, je suis dans une bulle de bonheur, je ne dis rien, je me

retourne vers elle et lui fais un immense sourire. Je sais que ce sourire est magnifique, c'est le sourire du bonheur parfait, le sourire que l'on voudrait voir sur tous les visages enfantins...

Le matin, je reprends encore ce souvenir, rien de plus ne me revient mais l'émotion est intacte, de même qu'en l'écrivant. Beaucoup de choses se condensent alors et se teintent différemment : mon chagrin terrible à son décès quand j'avais dix ans, le choix de mes professions (toujours entre l'enfance et les livres)..., mon émotion lorsque je repasse devant la maison où cette scène eut lieu, mon bonheur lorsque je vois les élèves au CDI plongés dans un livre ou une revue... »

Geste et identité

Décembre 2006 – Stage d'auto explicitation. Je suis avec Mireille et Claudine, qui me soutiennent dans ce difficile travail de m'autoriser à écrire à partir de moi-même.

J'évoque un moment de la matinée. Je suis en position de parole incarnée, je revis pleinement le déroulement de ce vécu … Assez brutalement, mon attention est distraite par une intervention de Pierre auprès d'un autre participant, quelque part vers la droite, intervention qui fait intrusion dans la sécurité intérieure de ce qu'était mon voyage introspectif.

Je sors donc d'évocation, je regarde à droite ce qui se passe, je regarde Mireille et Claudine, puis, avec quelque difficulté, je prends le temps de retrouver le contexte du moment que je décrivais, j'y retourne doucement, et je suis à nouveau envahie par la plénitude du souvenir.

Un peu plus tard dans la journée, je choisis précisément ce moment comme support d'auto-explicitation avec passage à l'écrit. J'écrirai des pages et des pages de description de ce moment, tout en sentant que le « moment du moment » qui m'attire, le moment clé où quelque chose d'essentiel se joue est le moment où je retourne en évocation. Avec mon attirance passionnée pour le décryptage du sens, je vais m'arrêter là sur cette fraction de seconde décisive où je me relie à mon vécu.

Auto-explicitation :

Ne pas lâcher le vécu d'origine

Je reviens vers ce vécu. Le contexte… Claudine à ma droite Mireille à ma gauche, et l'intervention de Pierre là bas

Le moment juste après où je lâche pour être à nouveau en contact

Je rejoins mon corps

J'ai recontacté le mouvement de laisser de côté le mouvement vers Pierre, ce moment où je reprends une posture de retour vers moi-même, je me redresse je me restabilise entre Claudine et Mireille je ferme les yeux je joins à nouveau mes mains parce qu'il faut retrouver le moment de vécu que j'étais en train de décrire et où j'avais les mains jointes…

Je rejoins mon corps qu'est-ce qui se passe quand je rejoins mon corps ?

Il y a eu le mouvement vers l'intervention de Pierre

Puis

Je reviens vers moi

Ici me vient cette magnifique injonction de la tradition judaïque « Va vers toi-même »

Et là, j'éprouve le besoin de dire tout haut, peut-être de faire des gestes…

Qu'est ce qui se passe quand je reviens vers ce moment, quand je reprends la posture ?

La posture, et ce geste de mes deux mains qui se posent…

Je reprends la posture, je fais le geste.

Je me détends…
Je laisse venir

Qu'est ce qui me vient de ce moment où je me détends ?

Les flots
La confiance
Tout est là

Je rejoins mon corps
Je rejoins ma chair
La chair de ma chair
Je suis une maman

Position de parole incarnée
Je suis habitée
Je suis pleinement moi-même

Mon attention est vers le bas vers le rien vers le plein de mon histoire ou de ce que je suis
Je suis face au mystère à l'inconnu au sacré

Ça m'apparaît comme la nuit comme la vie comme le point d'une naissance

Je cherche le mot pour cette posture d'avant l'émergence
Attente confiante
Foi
Acceptation
Sourire intérieur
Posée

Présence

Fin de l'auto-explicitation

Quand le mot « PRESENCE » est venu, j'ai été prise d'une émotion profonde et envahie de larmes.

C'était le mot **juste**, le mot qui me donnait l'unité avec la corporéité de ce moment-là.

J'ai reçu comme un cadeau la coïncidence parfaite entre le mot Présence et ce vécu du retour à moi-même, symbolisé par une posture et un geste des deux mains posées sur mes genoux.

A ce moment-là du 15 décembre 2006, je n'ai pas envie d'aller plus loin, ce que j'ai atteint est la perfection même.

J'ai lâché la description pour aller au décryptage. C'est ce qui me passionne.

A la proposition de Pierre de « reprendre le même moment » pour aller plus loin, je suis étonnée, en fait je ne comprends pas, parce que pour moi, il n'est pas possible d'aller plus loin, je vais finalement le faire à ma manière, pendant plusieurs mois, non pas pour déployer une description des différentes

couches de vécu, mais pour décrypter le sens du mouvement qui m'a mené à la **présence,** et je vais en fait repartir de la mise en geste de ce moment.

Juste avant le retour à la position d'évocation, au contact avec le vécu, à la présence, il y a ce détournement d'attention, cette distraction de moi-même par un épisode factuel, une intervention orale de Pierre auprès d'un autre stagiaire… Je vais donc me replacer un peu en amont, retrouver le contexte de cette sortie d'évocation, et repartir du geste qui symbolisera pour moi au fil des semaines et jusqu'à aujourd'hui, ce qui s'est joué dans cet exil et ce retour.

Ma main droite se déplace vers la droite, c'est le moment où mon attention est attirée par autre chose, puis lentement, elle revient vers mon centre, jusqu'à se poser, paume vers le bas, « Présence ».

Ce geste, je vais inlassablement le refaire, le reprendre, dans le métro, chez moi, m'y appuyer pour laisser venir les mots, vérifier leur adéquation, et à chaque fois savoir que ce n'est pas encore ça, jusqu'à trouver, dans le bonheur et les larmes, l'expression juste du sens de ce vécu.

Sur le mouvement de la distraction, ma main part à droite, j'avais le mot « déplacée » (ce qui me vient aujourd'hui où j'écris, en 2012, c'est « déportée »…) me vient ensuite, lors d'un de mes essais : « je me détourne de moi-même »… Ce n'est pas encore tout à fait ça, mon corps me dit qu'il y a encore un décalage entre cette phrase et la vérité de mon vécu… et un jour de mars 2007, les mots s'ajustent, « Je suis détournée de moi-même »… Je sais que c'est ça.

Sur le mouvement du retour à moi-même, voici une liste de mes essais, où à chaque fois je notais, tout en sachant que ça se rapprochait mais que ce n'était pas encore ça…

Je reviens
Je me pose
Je me repositionne
Je me recentre
Je m'ouvre
Je me pose
Je me retrouve
Je laisse venir
Je reviens vers moi-même
Je suis là

Je me retrouve

Je me recentre
Je vais vers moi-même
Je reviens
Je suis hors de moi, je reviens vers moi

Je me retrouve

Je suis là
Je me ressource
Je suis moi-même

En mai 2007, à partir de la reprise du geste, je trouve le sens du retour à moi-même dans ce moment où je reviens en évocation : « **Je me réincarne** ». Je resterai plusieurs jours avec l'émotion intense générée par cet accès au sens.

Je peux dès lors garder comme l'une de mes plus puissantes ressources ce mouvement en trois temps :

Je suis détournée de moi-même (et j'en prends conscience)

Je reviens vers moi - Je me réincarne

Présence.

Mai 2008. Rimouski.

Je dois faire une conférence le second jour d'un séminaire venant clore les trois années d'étude du cursus des étudiants en psycho-sociologie. J'ai prévu de présenter à la fois la démarche de l'explicitation des pratiques et la recherche sur l'activité des éducateurs de la PJJ. Le premier jour, j'assiste aux témoignages bouleversants des étudiants qui les uns après les autres viennent témoigner de l'importance dans leur vie des changements qu'ils ont vécu grâce à cette formation. J'ai les larmes aux yeux à chaque prise de parole. Ils sont magnifiques.

Le soir dans ma chambre d'hôtel je suis effondrée, je me sens incapable de maintenir le cap de ce que j'ai prévu, avec cette conférence, je suis en décalage complet avec le niveau émotionnel de la première journée… Insomnie… Je n'arrive pas même à relire mes notes pour le lendemain, je m'enfonce dans ma nullité… Vers trois heures du matin, je décide de prendre un bain pour essayer de me détendre… Et là, me revient mon geste, « je reviens vers moi-même »… Je le fais ce geste, je dis les mots, je m'installe dans ce mouvement de retour à moi-même, et je décide que je vais la faire ma conférence, et parler de ce que je fais, de ce que je suis, de ma pratique de formatrice et de chercheuse…

Le lendemain, j'ai commencé par dire mon émotion de la veille, ma déstabilisation profonde, ma décision, et j'ai parlé de ma recherche… Et ça s'est plutôt bien passé !

19 Octobre 2012 aujourd'hui où je commence l'écriture de cet article alors que j'étais bloquée depuis si longtemps à l'idée d'écrire à partir de moi-même, voici les mots qui me viennent :

« Je reviens chez moi, terre promise. Les portes sont à l'intérieur ».

Ce qui, quand je pense à ce qui se noue en moi autour de la problématique de l'exil, me fait sourire dans l'émerveillement d'une compréhension possible des voies singulières du sens.

_____

Nadine Faingold
Expliciter n° 100

Accompagner l'émotion : explicitation, décryptage du sens et parties de soi

1. Explicitation, PNL, émotion, sens, geste : petite histoire des moments-clé

Janvier 1990. J'assiste à une intervention de Pierre Vermersch au séminaire de Gérard Vergnaud à Jussieu. Je suis alors en cours de rédaction de ma thèse de doctorat sur l'analyse des situations pédagogiques. La première partie de ma thèse porte sur les laboratoires d'essais pédagogiques et plus largement sur les pratiques de vidéo-formation en formation initiale et continue des instituteurs. Je suis à la recherche d'une technique d'entretien donnant accès à la description du vécu subjectif des enseignants, mais aussi des élèves, au cours d'une séquence de classe. J'ai vainement cherché une approche satisfaisante (entretien clinique, semi-directif, ethno-méthodologique)… Quand j'entends Pierre exposer la spécificité de l'entretien d'explicitation, je sais que je viens de trouver l'entrée méthodologique qui me manquait pour faire avancer mon travail de recherche.

A la fin de sa conférence, je vais le trouver et je lui demande s'il a un séminaire auquel je puisse participer. Il m'apprend qu'il va justement monter un groupe de recherche sur l'explicitation et me demande de lui écrire une lettre de motivation. Ce que je fais, et quelques jours plus tard, j'assiste rue Gay-Lussac à la toute première séance du Grex, groupe de recherche sur l'explicitation et la prise de conscience. Pierre nous informe que la meilleure entrée pour se former à l'explicitation, c'est sans doute une initiation à la Programmation Neuro-Linguistique. Quelques semaines plus tard je participe à Nice à trois jours de formation PNL animés par Pierre et Catherine Le Hir, qui seront suivis de deux autres sessions de trois jours.

Au cours de l'un des exercices proposés, je découvre une manifestation de mon inconscient encore inconnue de moi : une voix venue de l'intérieur mais clairement audible qui me dit « Mais qu'est-ce que j'ai laissé derrière ? », ce qui sur le moment me saisit d'effroi… ! Et que je comprendrai bien des années plus tard comme l'expression d'une partie de moi... J'expérimente aussi la puissance de la PNL en termes d'aide au changement, à travers différentes techniques de recadrage que je reprendrai ensuite dans des dispositifs de type situation-problème / situation-ressource (Faingold, 1997, 2002), en donnant une place privilégiée à l'explicitation dans la description des contextes de réussite.

Lors d'une des mises en situation, un professeur de mathématiques fait le récit d'un de ses cours de géométrie, en me regardant droit dans les yeux, et je vois bien qu'il est dans un « discours sur » et non dans la parole impliquée d'un re-vécu. J'ai alors l'idée de lui dire : « Montre-moi » et à ce moment là, joignant un large geste à la parole, il trace de la main droite un cercle sur un tableau noir imaginaire en disant « Et là je dessine un cercle au tableau… ». Je reprends son geste, et à partir de là, il poursuit la description en position d'évocation. De ce moment je garderai la conviction de la puissance de la sollicitation du geste pour l'accompagnement en explicitation.

La même année en septembre, premier stage pour moi d'initiation à l'EdE, dans un centre de formation EDF à Nanterre. A nouveau c'est l'occasion d'une découverte décisive. Lors d'un exercice où il nous est demandé de décrire un moment agréable de loisir, j'évoque une visite commentée de la cathédrale de Strasbourg, et je me retrouve devant un portail extérieur encadré de deux statues et là je me fige, je pâlis, et je dis à mon interlocutrice et à l'observatrice : « Là je m'arrête, je ne peux pas aller plus loin »… Ces deux statues, ce sont d'un côté l'Eglise droite, hautaine et triomphante, et de l'autre la Synagogue vaincue, un bandeau sur les yeux, la tête inclinée sous une flèche brisée. C'est un coup au cœur… au cœur de ma problématique de petite fille juive née après une guerre qui a causé la

déportation de mon grand-père à Auschwitz. Depuis, je sais que le choix d'un moment par un sujet est inconsciemment guidé par une « aimantation » à partir du sens sous-jacent.

2. Le risque d'ancrage négatif, l'importance d'un cadre de formation sécurisant

L'année suivante, après avoir été assistante de Pierre et de Catherine sur deux sessions EdE à Saint-Etienne, je me lance dans les formations de base pour des enseignants en formation continue. Là encore, une expérience décisive : deux stagiaires reviennent d'une intersession avec un document vidéo d'une tentative d'entretien d'explicitation auprès d'une jeune élève. Elles souhaitaient comprendre le fonctionnement de cette élève bloquée dans la résolution d'un problème de maths, où il était question d'un papa : « Le père de Nicolas lui donne 50 francs pour qu'il achète… ». Et j'assiste atterrée à une séance de harcèlement de questions, formulées certes en « comment ? », mais qui replongent la petite fille dans un état interne que j'ai du mal à qualifier mais qui relève à coup sûr d'un profond malaise, voire d'une souffrance psychologique qui va s'accroissant à mesure que « l'entretien » suit son cours, sans résultat d'élucidation aucun. J'en sors bouleversée. On ne saura jamais si la petite avait des soucis du côté de son papa ou si elle était paralysée par la situation d'échec devant son problème, mais j'ai été témoin du risque d'ancrage émotionnel négatif quand on creuse un moment vécu comme difficile par le sujet.

L'EdE étant un puissant outil de remise en contact avec un vécu passé, à partir du moment où il guide une orientation de l'attention vers un moment porteur d'un affect à valence négative, le risque est grand que le rayon attentionnel glisse du fil de l'action à la couche émotionnelle sous-jacente, qui prend alors toute la place et est revécue encore plus douloureusement qu'elle ne l'avait été au présent. De même que dans le ressenti corporel d'une souffrance physique, la focalisation de l'attention sur le point du corps concerné augmente la douleur, de même l'orientation du questionnement vers un moment difficile comporte toujours le risque de l'installation du sujet dans un état interne pénible, voire dans une émotion qui peut le submerger.

L'aptitude en analyse de pratiques à suivre de façon rigoureuse le fil chronologique et les relances sur l'action, de manière à obtenir une décentration de fait des émotions négatives impliquées dans le moment exploré, est une compétence de haut niveau, qui relève d'une réelle expertise dans la conduite d'un entretien d'explicitation. Dans les formations de base que j'anime, je constate souvent chez les débutants une incapacité à identifier si le sujet accompagné est dans un état interne à valence positive ou négative. Si bien que fréquemment quand je passe dans les sous-groupes je vois des stagiaires dans le rôle d'interviewé avoir une expression du visage qui m'alerte, et j'interviens pour dire à l'intervieweur : « attention ! »… Souvent, malgré mes mises en garde, sur une situation vécue comme difficile il y a eu une relance de type « qu'est-ce que ça te fait ? » ou « qu'est-ce que tu ressens », ce qui plonge le sujet dans la focalisation sur le ressenti émotionnel. Mais, même indépendamment d'une erreur de questionnement, le ralentissement de l'accompagnement suffit à faire resurgir les affects, curieusement d'ailleurs beaucoup plus rapidement et fortement pour les souffrances que pour les joies qu'il faut prendre le temps de laisser s'épanouir pour aider la personne à les revivre pleinement.

J'ai donc pris le parti dans mes formations de base de privilégier très systématiquement les situations positives, de mettre en garde sur le risque d'ancrage négatif même quand il s'agit d'exercices sur tâche, et d'expliquer longuement les difficultés à « remettre sur pied » les sujets qui ont recontacté brutalement une émotion forte alors qu'ils n'avaient aucunement conscience de ce qui se cachait derrière une situation « anodine », dont nous savons bien au Grex que si elle a été choisie, c'est qu'elle est, même à l'insu du sujet, porteuse d'un sens important.

Dans le cadre de l'explicitation de moments de pratique j'ai donc de la même manière privilégié l'approche de EdE pour aider les professionnels à analyser leur mode d'intervention dans des situations de réussite, et pour leur faire verbaliser les compétences et les valeurs profondes impliquées, afin qu'ils puissent s'appuyer ensuite en conscience sur des parties ressources correspondant à leur identité professionnelles, parties caractérisées par des états émotionnels hautement positifs et qui sont le plus souvent en lien avec des valeurs identitaires essentielles.

C'est sur l'hypothèse de ce lien entre compétences et identité qu'a été menée la recherche sur l'activité des éducateurs de la Protection Judiciaire de la Jeunesse (Faingold, 2008, 2009) et que j'ai pu

construire le dispositif des ateliers de professionnalisation (Faingold, 2013). Il s'agit d'un travail entre pairs à partir de l'explicitation de moments de pratique professionnelle, qui permet, par réduction, résonance et exemplification, de dégager les invariants d'un métier en termes de savoirs d'action et d'éthique professionnelle. Après un entretien d'explicitation sur une situation professionnelle positive, la question« Qu'est-ce que tu as su faire ? » permet, dans une phase de réflexion a posteriori, la mise en mots de compétences en acte qui mènent souvent au cœur du métier, donnant lieu à des prises de conscience des valeurs qui sont au fondement de l'identité professionnelle.

3. Explicitation de l'action, décryptage du sens

Au fil de mes travaux de recherche, j'ai ainsi été amenée à distinguer clairement :
- le niveau des stratégies donnant lieu à explicitation de l'action, qui correspond aux trois premiers niveaux logiques de Robert Dilts (environnement, comportements, capacités)
- et le niveau identitaire donnant lieu au décryptage du sens, qui correspond chez Dilts aux niveaux logiques des enjeux, des valeurs, de l'identité, de l'appartenance et de la mission
Accéder au sens pour le sujet de la situation évoquée par la question : « Dans ce moment que tu viens d'explorer, quel est le moment le plus important ? » suppose un accompagnement spécifique à partir d'un arrêt sur image, et du maintien en prise sur ce micro-moment de vécu (« Reste là… »). Cet accompagnement se construit autour de la reprise accentuée de certains gestes, de la réitération de la question « Et là, qu'est ce qui est important pour toi ? », et/ou des questions spécifiques aux niveaux logiques de Dilts, et surtout du temps donné à l'émergence des mots justes et de l'émotion dont ils sont porteurs pour cheminer vers le décryptage du sens implicite.
Il y a donc à la fois :
-une différence essentielle entre l'accompagnement du fil chronologique, au niveau expérientiel des stratégies (explicitation descriptive de l'action), et l'accompagnement en profondeur de l'émotion, au niveau expérientiel de l'identité (décryptage du sens)
- et une articulation possible des deux démarches en analyse de pratiques professionnelles, ce qui permet de travailler aussi bien le comment des stratégies d'action du sujet que de se réapproprier les enjeux identitaires sous-jacents (Faingold, 1998, 2004, 2011).
Le point commun entre explicitation et décryptage est le passage incontournable par un accompagnement très soutenu vers la position de parole incarnée qui, par le processus de réfléchissement, rend possible un contact étroit du sujet avec un vécu passé. A partir de cette position d'évocation, plusieurs directions sont donc possibles :
- suivre exclusivement le fil de l'action pour une description du procédural, puis dans un temps réflexif second mettre au jour les savoirs d'action incorporés (Faingold, 2006)
- mettre en place un entretien sur l'entretien pour viser une description psycho-phénoménologique des actes de conscience au cours de l'évocation
- revenir et s'arrêter sur les graines de sens qui se signalent en cours d'explicitation, soit par une épaisseur silencieuse, soit par l'émergence de gestes, soit par une culminance émotionnelle, indiquant le chemin vers la formulation des messages encryptés dans notre inconscient**,** et mener un entretien de décryptage.
Mais qu'en est-il de l'accompagnement des situations à valence émotionnelle négative, en tenant compte du risque d'ancrage dont il a été question précédemment ? Une première réponse apportée par l'entretien d'explicitation est de suivre rigoureusement le fil du procédural. S'il advient que dans l'évocation le sujet se trouve submergé par l'émotion afférente à la situation, la recommandation est d'accueillir ce qui se manifeste sans pour autant s'y arrêter, et de réorienter l'attention vers la sphère de l'action. Cette direction de travail est très facilitante en analyse de pratiques professionnelles pour les formateurs débutants qui, faute d'avoir fait un travail suffisant sur leurs propres émotions, ne sont pas encore à même d'accompagner un décryptage des fragilités du sujet accompagné.

Il n'en est pas moins vrai que la question du sens de l'émotion est incontournable dans un travail d'analyse de pratiques. Pour avancer dans cette direction, et dans la perspective d'interroger le lien entre croyances et identité, j'ai pu mettre au point entre 2007 et 2010, dans le cadre d'un petit groupe de travail composé d'une dizaine de membres du grex, une progression dans l'accompagnement ayant pour but de travailler sur les contextes émotionnellement difficiles, et permettant :

- dans un premier temps de mener un entretien d'explicitation en suivant le fil chronologique et le fil de l'action du sujet
- puis, à partir de la remise en contact avec le moment le plus important, celui où l'émotion négative est culminante, d'enchaîner avec une démarche de décryptage du sens : arrêt sur image sur un « pic émotionnel » (points culminants, moment du moment), et maintien en prise pour faire émerger les messages structurants (ou croyances sur soi) sous-jacents aux moments difficiles, à partir de la question « Et là, qu'est-ce que tu te dis ? ». La mise en mots a, dans ce cas, pour effet de dissocier le sujet de son émotion et d'éviter l'ancrage. La découverte de la juste formulation du message structurant sous-jacent à l'émotion est généralement suivie d'un ressenti libérateur dû à la compréhension de ce qui se jouait dans la situation évoquée. A partir de cette formulation de la croyance, un travail d'aide au changement est ensuite possible avec une recherche de « la position interdite » pour le sujet, correspondant à pouvoir vivre en acte la formulation inverse d'une croyance de base (Faingold, 2013).

Les prises de conscience dans l'approche du décryptage sont souvent aussi fulgurantes que celles qui peuvent émerger à partir du questionnement du sens corporel dans l'approche du focusing d'Eugene Gendlin, même si la mise en mots n'est pas toujours aussi immédiate. On constate en effet que dans le cadre du décryptage du sens, il peut se produire un accès direct à l'émergence d'une formulation, comme il peut y avoir un ajustement progressif des mots au vécu, jusqu'à la coïncidence juste entre l'émotion et le message. Concernant ce processus de mise au jour progressive du sens, on en trouve une description psycho-phénoménologique remarquable dans la conceptualisation par Pierre Vermersch du reflètement comme réfléchissement du réfléchissement, et dans le modèle des trois revirements (évocation, résonance, évaluation) (Vermersch, 2005, 2006, 2008, 2012).

4. L'analyse de pratiques professionnelles

Dans le domaine de l'analyse de pratiques professionnelles portant sur des vécus difficiles, j'ai longtemps cherché un modèle théorique qui puisse rendre compte de manière satisfaisante de la logique émotionnelle propre à chacun d'entre nous. Et l'explicitation ne m'apportait pas l'aide dont j'avais besoin, par sa mise à l'écart méthodologique du domaine de l'émotion. Par ailleurs, j'étais en profond désaccord avec toutes les approches interprétatives et/ou catégorisantes. Après avoir cherché à travers différentes formations en thérapie (PNL avec Jane Turner, Clarification avec Jacques de Panafieu) une compréhension plus satisfaisante du fonctionnement de nos problématiques personnelles, j'ai enfin découvert, grâce aux formations en France de Nanna Michael puis de François Le Doze, et pour mon plus grand bonheur intellectuel, l'approche de l'IFS (Internal Family System, ou Système Familial Intérieur) de Richard C. Schwartz (2009), modèle à la fois simple au plan théorique, et extrêmement complexe dans sa mise en œuvre clinique. Depuis, l'ensemble de mes interventions vise à former mes étudiants en master de formation de formateurs à l'accompagnement professionnel, d'abord à l'explicitation, puis à l'aide au changement en incluant les apports de mes différentes formations, mais principalement sur la base de la théorie des parties de soi de R.C. Schwartz.

Ma découverte de l'IFS a coïncidé avec les interrogations qui traversent régulièrement le Grex depuis quelques années autour de la question des co-identités (Vermersch, 2011). A ce jour, j'emploie le terme de « parties de soi » pour désigner toute instance du moi identifiée comme liée à une émotion ou à une croyance, même si elle est encore difficile à cerner, et je réserve comme Pierre Vermersch le terme de co-identité à la cristallisation systémique (reliant une émotion à une croyance, une attitude, une posture corporelle, une intonation de voix, un comportement) spécifique à un rôle social, à un contexte, à une interaction singulière avec autrui. Co-identités comme parties de soi peuvent être représentées par des objets ou des images symboliques, ce qui facilite la familiarisation du sujet avec la conscience de sa problématique, et donc de l'origine de certaines de ses réactions en situation. Cette pratique, qu'ont beaucoup développée Maurice Legault et Nanna Michael, me semble très adaptée au travail sur soi, même indépendamment d'un contexte thérapeutique.

En analyse de pratiques, la distinction entre l'identité professionnelle et la problématique personnelle en tant que système complexe de co-identités est une clé de compréhension particulièrement éclairante. De même l'identification de parties de soi « protectrices » se manifestant par ce que l'on désigne habituellement par les termes de « résistance » et/ou mécanismes de défense me paraît essentielle pour respecter la sécurité du sujet et du groupe en situation de travail réflexif.

5. Quelques mots sur l'approche de l'IFS

Richard Schwartz est un thérapeute, docteur en psychologie, qui a d'abord pratiqué dans le cadre systémique de la thérapie familiale, pour ensuite transposer ce modèle à notre fonctionnement psychique interne. C'est à partir de son expérience clinique, en écoutant ses patients souffrant notamment de troubles graves de l'alimentation (anorexiques et boulimiques), et en les invitant à décrire leur vécu subjectif, qu'il a constaté que pratiquement tous parlaient spontanément d'eux-mêmes en termes de « parties de soi », souvent porteuses d'injonctions contradictoires (par exemple : « il y a une partie de moi qui me pousse à manger sans cesse, et une autre partie qui passe son temps à me juger comme étant nul, faible et mauvais »). Avec d'autres patients présentant des pulsions d'auto-mutilation et des tendances suicidaires, il a été amené à s'apercevoir que plus le thérapeute cherche à contrer le désir de ces parties, plus elles se renforcent dans leur dynamique destructrice. Les accueillir, comprendre qu'elles ont à l'origine une intention positive et protectrice pour la personne (l'empêcher de souffrir), leur manifester compréhension et reconnaissance pour cette fonction, et chercher quelle est la peur sous-jacente, afin de créer une zone de sécurité suffisante pour que le sujet puisse accéder à la mise au jour de l'origine traumatique de la conduite addictive et auto-destructrice, tel est le chemin thérapeutique que Schwartz a peu a peu élaboré au cours des 20 dernières années.

Ce que j'ai trouvé particulièrement intéressant dans l'approche de l'IFS, c'est qu'elle suppose une posture de l'accompagnant absolument identique à celle du rôle de l'intervieweur en explicitation : contrat de communication, recherche constante du consentement des parties avant tout travail, accueil inconditionnel, extrême finesse d'écoute, suivi des verbalisations du sujet, attention prioritaire aux manifestations émotionnelles, et conviction que c'est le sujet qui sait, que l'élucidation relève de lui et de lui seul. En IFS, le thérapeute met en œuvre une méthode très rigoureuse de relances, d'instructions et de questionnement, n'induisant jamais un contenu, et proposant seulement un guidage de l'orientation attentionnelle, et des propositions au Sujet (Self) de demandes à adresser aux parties (par exemple : « demande à cette partie ce qu'elle veut que tu saches à son sujet ». Seul le sujet détient la réponse, et même peut-être à un certain stade la voie de sa guérison, en tous cas la clé du décryptage du sens de ses symptômes. Le mot d'ordre du praticien ISF est simplement : « JUST ASK ! ». Donc strictement jamais aucune interprétation de la part du thérapeute… ! Une seule reformulation importante, et relevant d'une conception de la structure de la subjectivité : quand il y a du « je » et que c'est une partie qui s'exprime, la reprise en « Il y a une partie de toi qui… Exemple « là je suis très en colère ». Reprise par le thérapeute : «là, il y a une partie de toi qui est très en colère ».

Dans le travail au grex autour des dissociés, j'ai beaucoup appris de la manière dont Schwartz a construit la formulation des relances du thérapeute au Self du patient, pour que le Self s'adresse aux parties, ou l'accès direct du thérapeute à une partie avec une adresse en « tu », par exemple pour obtenir son consentement au travail thérapeutique. J'en viens donc à la notion essentielle du Self dans l'IFS.

Le modèle de Schwartz se situe dans la ligne des différentes approches qui mettent en avant une multiplicité du moi (parties en PNL, enfant, parent, adulte en analyse transactionnelle, subpersonnalités en psychosynthèse (Assagioli, 1997) et dans le dialogue intérieur (Stone H. & S. 2010). Son originalité est d'avoir théorisé ce qui pour lui est notre Identité d'être humain, notre nature profonde, à la fois conscience et accueil inconditionnel : le Self ; et de faire confiance à cette instance en nous et en autrui pour comprendre nos fonctionnements et inter-agir avec justesse. Etre « dans le Self » est un état interne de présence et d'ouverture qui relève de l'expérience, et qui survient en nous quand nous sommes désidentifiés des parties qui constituent notre problématique individuelle (et qui se sont créées en réaction aux évènements de notre histoire singulière). Le travail d'accompagnement en IFS vise à aider le sujet à être dans le Self, à identifier les parties, à les accueillir et les accepter comme ayant une intention positive. Il s'agit donc d'aider le sujet à se « désamalgamer » de ses parties, à se décoller (*unblending*) de leur empreinte émotionnelle en le ramenant sans cesse à son Self. Cette posture de décentration qui nous permet de faire l'expérience que nous sommes autre chose que les émotions qui nous submergent ou les croyances qui nous structurent me remet en lien avec une phrase de Jacques de Panafieu qui m'accompagne : « Faire confiance au Sujet, pas à la problématique »…

Selon moi, chaque partie quand elle est constituée en co-identité, est porteuse d'une émotion dominante, d'un comportement habituel, et d'un message structurant. Une partie peut parfois prendre le pouvoir dans le fonctionnement du sujet et déstabiliser l'équilibre du système quand une situation actuelle réactive une blessure passée. Pour Schwartz, les parties constituées en co-identités sont de véritables personnes qui vivent en nous : les protecteurs doivent être rassurés, l'enfant blessé recontacté et libéré de la scène traumatique du passé où il est resté figé… Et ceci relève d'un dialogue entre le Self du sujet et ses parties, dialogue dont le thérapeute n'est que le médiateur.
Dans le modèle de l'IFS, le système des parties se divise en deux grands sous-groupes : les exilés porteurs de blessures archaïques et de douleur, et de messages sur ces états internes souvent exprimés en « je » (je suis abandonné(e), je suis seul(e) je n'existe pas…) ; et les protecteurs, qui se sont construits sur la base du « plus jamais ça », en réaction à ces traumatismes passés, et sont d'autant plus puissants qu'ils sont mus par la peur panique que le sujet puisse recontacter les souffrances initiales. Schwartz distingue ensuite deux sortes de parties protectrices : les « managers » qui organisent notre vie sociale, et les « pompiers » qui ont pour mission d'éteindre l'incendie des souffrances quand elles sont réveillées par un déclencheur contextuel, mais qui, en soulageant temporairement la douleur, dévastent plus ou moins gravement la « maison »… En cas de comportement pathologique, les émotions et les croyances des parties sont autant de fardeaux qui rigidifient le système et dont il convient de se libérer par un travail thérapeutique.
Pour ma part je privilégie le terme générique de « protecteur », et la dichotomie exilé / protecteur, tant la compréhension de l'intention positive des parties me semble essentielle ; j'ai d'ailleurs complètement remplacé dans mon vocabulaire le terme de résistance par celui de protection. Enfin, je pense qu'il convient de donner toute son importance à la notion de « parties ressources » guidées par le Self (*Self-led parts)*. Tout le travail que j'ai élaboré dans le cadre de l'explicitation des compétences, de l'ancrage de ressources et du décryptage du sens me paraît donner des points d'appui essentiels dans un travail d'aide au changement fondé sur le modèle des parties. Les protecteurs sont porteurs de messages structurants, de croyances qui structurent notre expérience soit de manière positive (croyances ressources) soit de manière limitante (messages comportant une injonction et/ou ne généralisation : « il faut que je me débrouille seul », « il faut se cacher », « je n'ai pas le droit de dire mes émotions », « les hommes sont tous dangereux »). Ce sont là des constructions le plus souvent inconscientes qui répondent à des peurs sous-jacentes. Les messages de ces protecteurs ont été élaborés à une époque où l'enfant ou la personne n'avait pour survivre d'autre issue que de suivre ces prescriptions qui continuent d'être actives même si elles sont devenues totalement inadaptées au contexte adulte de la vie ultérieure.
Les parties exilées et leurs messages sont donc dans une prison dont l'accès est très bien protégé (Boris Cyrulnik parle de la « crypte » de la mémoire). Y accéder relève d'un travail patient et très délicat, qui ne peut survenir qu'après un travail préalable avec les protecteurs afin qu'ils soient suffisamment en confiance dans le co-travail du thérapeute et du Sujet pour relâcher un peu leur vigilance. La formulation implicite des croyances portées par les parties protectrices est aussi tout à fait inconsciente et relève d'une difficile démarche de décryptage à partir des graines de sens que sont les moments qui culminent dans le vécu au plan émotionnel. J'avais eu l'intuition de l'importance de ces messages structurants dès la distinction opérée entre le niveau expérientiel des stratégies relevant de l'explicitation de l'action, et celui de l'identité relevant du décryptage du sens.

6. Un espace de travail sur soi hors champ thérapeutique.

Depuis plus de 20 ans que je pratique et que j'encadre des formations à l'EdE, j'ai toujours cherché à construire pour mes étudiants un espace de travail sur soi qui permette une vraie connaissance de soi, sans pour autant être thérapeutique. Quand j'animais des groupes d'analyse de pratiques professionnelles en institution, je posais une double frontière : on ne va pas dans la sphère privée, on ne va pas dans l'histoire du sujet. Depuis quelques années j'ai le souci de déplacer cette frontière dans le cadre d'un travail avec de petits groupes qui, sans aller jusqu'à travailler avec les exilés (ce qui désormais définit pour moi la frontière avec le domaine de l'intervention thérapeutique), permet toutefois aux personnes d'identifier leur problématique individuelle, de découvrir et de nommer leurs co-identités et d'en retrouver la genèse, de mettre au jour et de décrypter les messages qui structurent notre expérience, et de faire l'expérience du Self.

Depuis ma découverte et mon apprentissage de l'IFS, j'ai pu mettre au point une méthodologie d'analyse des situations-problème utilisant plus systématiquement la verbalisation des parties activées par le contexte évoqué. En accompagnement duel, je commence par un entretien d'explicitation visant la description pas à pas du vécu de la situation. Dès que je perçois une émotion, je demande quelle est la partie activée et je fais écrire sur un rectangle de papier la dénomination telle qu'elle se présente. J'ai préparé auparavant suffisamment de petits papiers (par exemple pages format A4 divisées en 8). Une fois les mots disponibles à ce stade pour signifier ce qui se joue pour le sujet, et posés sur le papier de façon minimale (un mot, une expression, parfois un signe), et même avec des formulations encore approximatives, je reprends en explicitation le fil chronologique de la situation. Et je poursuis la même démarche d'expression écrite des émotions, croyances, messages ou déjà parties dénommées jusqu'à ce que la personne ait mené la description de la situation à son terme.
Je lui demande alors de regarder l'ensemble des papiers porteurs d'écriture et de les organiser (*mapping*) sur l'espace de la table qui est devant nous (ou sur le sol en fonction des sièges et mobilier disponibles – il faut une surface suffisante (environ 70cm X 50cm). On constate que le sujet, qui se retrouve d'emblée décentré du problème, et dans un état de conscience proche du Self, est de lui-même amené à disposer les papiers selon un ordre et une configuration que lui seul peut élaborer ; il peut alors verbaliser ce dont il prend conscience au fil de la mise en espace de sa problématique.
L'accompagnement doit être principalement méthodologique, en aucun cas inductif : seul le sujet peut mettre au jour le sens de ce qui s'est joué dans la situation concernée, et identifier les parties activées, mais aussi les parties ressources qui peuvent lui permettre d'envisager des pistes d'action, ou tout au moins de mieux vivre les difficultés inhérentes au contexte évoqué. Il est important de permettre à la personne de marquer des pauses au moment de la mise en espace. Cette prise de recul doit être à la fois temporelle et spatiale : il est souvent important de se lever et de regarder de plus haut la configuration des papiers, ce qui peut amener des modifications dans la disposition des papiers : regroupements (« en fait il s'agit de la même partie » – « ça, ça va ensemble »…), déplacements, mais aussi des suppressions de papiers, des remplacements de formulation, des affinements, des identifications nouvelles des parties ou des co-identités concernées.
Une fois le sujet satisfait de la clarification que la concrétisation par l'écriture a rendue possible, je mène un entretien de décryptage en réinterrogeant le ou les moments les plus importants en termes de prise de conscience dans le processus de repositionnement des papiers. Ceci permet souvent de nouvelles prises de conscience, et un ancrage des ressources nouvelles mises au jour au fil du travail. Je dispose maintenant de nombreux exemples qui devraient pouvoir illustrer cette démarche dans le cadre d'une recherche que je mène actuellement sur l'identité professionnelle et les co-identités.

Mes étudiants formés à l'entretien d'explicitation se sont emparés très rapidement du dispositif et le pratiquent actuellement sous ma supervision par groupes de quatre : un accompagnateur, un narrateur et deux observateurs. Entre la phase de repositionnement et celle où je reprends le décryptage des moments de prise de conscience, prennent alors place des moments d'échanges très riches, qui donnent souvent lieu grâce à ce temps de réflexion a postériori, à de nouvelles formulations ou dispositions. Dans les bilans-évaluations de formation recueillis en fin d'année, ce travail sur les co-identités a été mentionné par une majorité d'étudiants comme l'un des plus intéressants dans le cadre d'une formation à l'accompagnement professionnel

7. Explicitation, décryptage du sens et IFS, des approches complémentaires en accompagnement professionnel

J'ai le sentiment d'avoir enfin trouvé, après vingt ans de recherche sur les méthodologies d'analyse de pratiques professionnelles, une modalité de prise en compte des émotions qui me convient. L'articulation, en accompagnement individuel ou de groupe, des approches de l'entretien d'explicitation, du décryptage du sens et de l'IFS pour un travail sur soi visant une compréhension optimale de nos fonctionnements en situation me paraît possible, et distinct d'une démarche thérapeutique qui peut s'avérer utile le cas échéant pour toute personne soucieuse d'apaiser ses parties exilées. Identifier les parties de soi et les co-identités activées dans une situation c'est apprendre à connaître sa problématique, et pouvoir la distinguer clairement de l'instance en nous d'accueil et de

conscience qui la rend compréhensible : le Self au sens de R.C. Schwartz, la posture de l'intervieweur en EdE.

L'IFS en tant que démarche thérapeutique ne travaille pas ou peu sur des situations spécifiées : le thérapeute travaille le plus souvent directement avec les parties présentes dans l'ici et maintenant de la séance. La transposition que j'ai opérée de l'approche de Richard Schwartz en accompagnement professionnel consiste d'abord à toujours commencer par l'explicitation d'un contexte et d'un moment spécifié, et à demander quelles sont les parties activées par la situation. La description en explicitation du vécu subjectif de ce moment amène le sujet à un « quasi-revivre » de la situation en position d'évocation ou position de parole incarnée, ce qui favorise la réémergence des émotions liées au contexte. Par exemple, face à une formulation comme « Et là je panique… », avant de réorienter vers l'action par une relance du type « Et quand tu paniques, qu'est-ce que tu fais après ? », il est intéressant de reformuler : « Là il y a une partie de toi qui panique », et de la poser comme une co-identité qu'il sera intéressant d'apprendre à mieux connaître, avec le décryptage du message implicite qui la structure. Et de poursuivre dans la remémoration de la situation dans sa complexité, avant de revenir sur le système des parties en jeu dans ce moment de vécu.

Par ailleurs, le travail en explicitation et en décryptage sur les moments-ressource et les co-identités qui s'y incarnent, donne des points d'appui très puissants pour le recadrage de la situation, et pour un repositionnement par le sujet des parties de soi visant à retrouver équilibre et congruence. A partir de l'exploration des situations positives, j'ai ainsi pu développer un travail d'ancrage métaphorique des ressources intrinsèques au sujet, à partir de la recherche d'un abrégé en mots et en gestes qui soit l'expression symbolique singulière de ce qui fait l'essentiel de ces points d'appui, en vue de leur mise en mémoire. Là encore, tout vient du sujet et tout revient à lui.

Je retrouve, dans la démarche de l'entretien d'explicitation comme en IFS, la même éthique du respect absolu de l'autre, la même confiance fondamentale en la capacité du sujet à cheminer vers sa vérité, et un même esprit de recherche sur les processus inconscients qui nous agissent. Dans le domaine de l'accompagnement professionnel, j'ai le sentiment d'avoir enfin deux pieds pour avancer, et d'avoir désormais une formation suffisamment solide pour accueillir le tissage singulier chez moi et chez l'autre de l'action et de l'émotion.

Références bibliographiques

Assagioli R. (1997). *Psychosynthèse*. Desclée de Brouwer.

Dilts R. (1990). *Changing belief system with NLP*. Meta Publications

Faingold N. (1997). Contre-exemple et recadrage en analyse de pratiques, in Vermersch P. & Maurel M., *Pratiques de l'entretien d'explicitation*. Paris : E.S.F.

Faingold N. (1998). De l'explicitation des pratiques à la problématique de l'identité professionnelle. *Expliciter n° 26*.

Faingold N. (2001). Identifier les co-identités. *Expliciter n° 41*.

Faingold N. (2002). Situations-problème, situations-ressource en analyse de pratiques. *Expliciter n° 45*.

Faingold N. (2004). Explicitation, décryptage du sens, enjeux identitaires. *Expliciter n° 58*

Faingold N. (2006). Explicitation des pratiques, réflexivité, construction identitaire. *Expliciter n° 63*.

Faingold N. (2008). Les pratiques éducatives à la Protection Judiciaire de la Jeunesse dans les services de milieu ouvert. *Expliciter n° 73*.

Faingold N. coord. (2009). Rapport de Recherche. Dire le Travail Educatif. Roubaix : ENPJJ.

Faingold N. (2011a). Explicitation des pratiques, décryptage du sens, in *Approches pour l'analyse de l'activité*, Hatano & Le Meur coord., Paris : L'Harmattan.

Faingold N. (2011b)L'entretien de décryptage : le moment et le geste comme voies d'accès au sens. *Expliciter n° 92*.

Faingold N. (2013). Les ateliers de professionnalisation (à paraître dans *Expliciter*).

Faingold N. (2013). Position fictive, position interdite (à paraître dans *Expliciter*).

Gendlin E.T. (1978, 1981). *Focusing*. New York : Bentham Books.

Schwartz R.C. (2009). *Système Familial Intérieur : Blessures et guérison*. Elsevier.

Stone H. & S. (2010). *Accueillir tous ses « je »*. Warina Editions.

Vermersch P. (1994, 2006, 2010). *L'entretien d'explicitation*. Paris : E.S.F.

Vermersch P. Tentative d'approche expérientielle d'un sens se faisant. *Expliciter n° 60*.

Vermersch P. (2005). L'approche psycho-phénoménologique d'un « sens se faisant ». *Expliciter n° 61*

Vermersch P. (2006). Signification du « sens expérientiel ». *Expliciter n° 63*

Vermersch P. (2008). Activité réfléchissante et création de sens. *Expliciter n° 75*.

Vermersch P. (2011). Note préparatoire sur le concept de co-identités. *Expliciter n°90*.

Vermersch P. (2012). Réflexion, réfléchissement, reflètement, chapitre 12 in *Explicitation et Phénoménologie*, pp. 391-431. Paris, P.U.F.

Sitographie

www.grex2.com

www.ifs-francophonie.com

www.selfleadership.org