

Expliciter 121

Étapes de la prise de conscience et paliers de réflexivité En ateliers de professionnalisation

Nadine Faingold

Il y a selon moi dans les dispositifs d'analyse de pratique, deux paliers de réflexivité¹ correspondant à différentes étapes de la prise de conscience telles qu'elles ont été formalisées par Jean Piaget²:

- le premier, résultant d'un processus de réfléchissement et de mise en mots, qui permet de retrouver et souvent de « quasi-revivre » une situation professionnelle que le sujet a choisi d'explorer

- le second, résultant d'un processus de réflexion *a posteriori*, qui permet d'en apprendre quelque chose, de constituer une expérience de référence mobilisable ultérieurement.

Entre 2005 et 2007, j'ai coordonné une recherche sur l'analyse de l'activité des éducateurs de la Protection Judiciaire de la Jeunesse³, dont les différentes phases correspondaient à ces deux paliers de réflexivité. En effet, une première phase d'entretiens d'explicitation individuels avec les éducateurs avait permis la description de leur manière d'intervenir auprès des jeunes et de leurs familles. Dans une seconde phase, après relecture par tous (éducateurs et chercheurs) des transcriptions d'entretiens, un travail de groupe avait mené à la mise en évidence de savoirs professionnels partagés et à une définition par les praticiens eux-mêmes de leur cœur de métier. Ce dispositif de recherche m'a amenée ensuite à construire un dispositif de formation⁴, les ateliers de professionnalisation, qui vise la mise au jour des compétences incorporées dans la pratique de manière implicite et non conscientisée.

Je rappelle que la particularité d'un atelier de professionnalisation est qu'il s'agit de mettre en évidence les compétences incorporées dans un moment de pratique professionnelle positif. Il est nécessairement animé par un formateur expert en entretien d'explicitation. Quand il s'agit d'un dispositif de groupe, un EdE est mené avec l'un des professionnels présents, les autres participants ayant une grille d'observation permettant de noter dans des colonnes distinctes les prises d'information et les prises de décision.

Je présente ici le schéma des étapes de la prise de conscience, tel qu'il a été repris par Pierre Vermersch⁵, et j'y adjoins, pour chaque étape, un commentaire permettant de comprendre comment s'articulent les différentes phases des ateliers de professionnalisation⁶.

¹ Faingold N. (2006) Explicitation des pratiques, réflexivité, construction identitaire. *Expliciter* n°63, pp.18-25.

² Piaget J. (1974). *La prise de conscience*. Paris, P.U.F.

³ *Dire le fait éducatif, Rapport de recherche*. Faingold N. coord.(2009), ENPJJ Roubaix.

⁴ Faingold N. (2014). Réduction et résonances en recherche et en formation : des compétences en acte à l'identité professionnelle. In Mouchet A. (Ed.), *L'entretien d'explicitation. Usages diversifiés en recherche et en formation*, pp. 39-60. Paris : L'Harmattan.

⁵ Vermersch P. (1994) *L'entretien d'explicitation*, p.80. Paris, P.U.F.

⁶ Faingold N. (2014). Les ateliers de professionnalisation. *Expliciter* n°103, pp.29-30.

Les étapes de la prise de conscience

Vécu immédiat : Conscience directe de ce que nous vivons au présent.

La mémoire enregistre beaucoup plus que ce dont a immédiatement conscience le sujet dans l'action : il s'agit de contenus implicites, pré-réfléchis, dont certains pourront revenir facilement à la conscience, d'autres venant alimenter le vaste univers de l'inconscient « ordinaire ».

Les professionnels, qu'ils soient débutants ou expérimentés, sont très largement ignorants des savoirs et savoir-faire qu'ils mettent en œuvre dans la pratique en acte. En atelier de professionnalisation, on vise la description de moments professionnels positifs, dans le but de faire ré-émerger les savoir-faire en acte dans la situation explorée.

Comment donc ré-accéder à la complexité de ce qui est mis en œuvre par un praticien dans un moment de son activité professionnelle ? Comment créer les conditions de la prise de conscience de ce qui se joue dans l'action, dans la succession des prises d'information et des prises de décision ?

Premier palier de réflexivité

Processus de réfléchissement :

Le processus de réfléchissement peut se mettre en place spontanément, quand nous convoquons le souvenir d'un moment passé quel qu'il soit. Mais ces souvenirs sont le plus souvent lacunaires, superficiels, évanescents. L'entretien d'explicitation, par l'accompagnement du sujet vers la position d'évocation, permet de recontacter de façon approfondie le vécu dans sa complexité. C'est une aide au réfléchissement provoqué. L'accompagnement d'un professionnel vers une position d'évocation ou position de parole incarnée est donc la condition nécessaire pour aller au plus près de ce qui a été subjectivement vécu dans un contexte singulier. Ce qui est cherché par le réfléchissement, c'est le film au ralenti de ce qui s'est passé pour le sujet. Ce ralentissement du flux de parole est indispensable pour laisser aux souvenirs la possibilité de se frayer un chemin vers la conscience.

Prise de conscience 1- Vécu re-présentifié

Le résultat du processus de réfléchissement est le contenu premier du ressouvenir, quand nous reviennent des sensations, des images, des sons, ou encore des gestes. Les gestes sont d'ailleurs un indicateur puissant du pré-réfléchi, ils peuvent analogiquement mimer l'action passée, mais aussi indiquer métaphoriquement le contour d'une pensée, ou la coloration émotionnelle d'un vécu, donnant par là-même accès au sens sous-jacent.

Processus de mise en mots

Une fois en prise avec le vécu passé, il est possible de le verbaliser. Dans le cadre de l'explicitation des pratiques professionnelles, les relances vont suivre le fil chronologique de l'action, et chercher la mise au jour de la succession des prises d'information et des prises de décision de manière à obtenir une description au plus près du déroulement de l'activité du sujet.

Prise de conscience 2 : Vécu explicité

Le résultat est le contenu verbalisé du vécu de référence.

L'accompagnement du processus de réfléchissement par la mise en évocation et du processus de mise en mots par les relances spécifiques à l'entretien d'explicitation donne accès à ce que j'appelle un premier palier de réflexivité : obtenir une description pas à pas de ce qu'a été le vécu subjectif de l'action dans un moment spécifié.

Une fois menée cette première étape de mise au jour du vécu dans sa complexité, un nouveau processus peut se mettre en place a posteriori, pour revenir sur ce que nous apprend la redécouverte de ce qui s'est précisément déroulé dans la situation explorée.

Second palier de réflexivité : Le processus de réflexion a posteriori.

Prise de conscience 3 – Conceptualisation de l'action : vécu objet de connaissance.

En atelier de professionnalisation, après un temps d'entretien d'explicitation, cette phase *a posteriori* est inaugurée par la question posée au groupe de participants : « *Qu'est-ce qu'il ou elle a su faire ?* », et celle posée au professionnel lui-même : « *Qu'est-ce que tu as su faire ?* », question qui permet la mise en évidence de savoir-faire professionnels dont le sujet n'avait pas encore pris conscience, et encore moins verbalisés, savoir-faire qui indiquent l'existence de compétences en acte, acquises ou en cours d'acquisition, que l'on peut retrouver dans les référentiels-métier. L'un des rôles des animateurs de la démarche est de mettre en relation la manière dont est formulée par les participants un savoir-faire identifié, et la dénomination abstraite qui figure dans le référentiel de compétences.

Une expérience commune, trois points

Retours réfléchis et réflexifs sur un entretien

Nadine Sion, Patrick Betheuil, Claude Lassalzède

Ce texte veut rendre compte d'une expérience en trois temps réalisée par trois acteurs à partir d'un entretien qui s'est déroulé le matin de la journée de pratique du Grex2 à Paris, le samedi 10 novembre 2018.

L'expérience a consisté d'abord en un entretien d'explicitation (EdE) avec les trois rôles représentés A, B et C, suivi dans l'après-coup, à quelques jours d'intervalle, d'un entretien d'auto-explicitation (AutoEdE) concernant cet EdE par chaque acteur (chacun chez lui) et enfin d'une prise de distance réflexive individuelle sur l'ensemble des données de l'expérience. La prise de connaissance des paroles ou des mots des autres s'est faite de manière différenciée : simultanée évidemment lors de l'EdE, repoussée volontairement après l'écriture de son propre AutoEdE, et pendant la lecture des écrits réflexifs. Les données de l'expérience sont donc les données recueillies pour soi dans l'EdE, celles issues de son propre AutoEdE et enfin celles qui émergent de la confrontation des AutoEdE transcrits. Leur présentation procède dans l'ordre qui suit :

L'objectif de l'EdE originel était de répondre à un besoin de clarification d'un événement obscur pour A, de s'entraîner à l'accompagnement pour B tout en se réservant la possibilité d'utiliser des déplacements corporels chez A et de procéder par un accompagnement partagé avec C, ces deux éléments étant considérés comme des ressources supplémentaires disponibles mais non indispensables pour B.

L'objectif de l'AutoEdE était de produire une trace de l'EdE non enregistré ainsi que de confronter les souvenirs depuis des points de vue différents.

L'objectif du retour réflexif était de permettre une mise en évidence des points saillants et des émergences qui apparaissent à la lecture des textes mis en regard les uns des autres.

Enfin, l'objectif de l'article est de mettre en perspective a/ les modalités de construction de l'entretien commun par les acteurs, b/ les modes d'accès de la conscience aux différents vécus par chacun et c/ l'évaluation des attentes de chacun.

1/ Entretien d'explicitation par Claude comme A, Nadine comme B et Patrick comme C :

Notre trio avait comme objectif, outre d'explorer un événement professionnel obscur pour Claude, d'expérimenter la pertinence de se déplacer corporellement lors de l'entretien. Nous n'avons pas pensé à enregistrer, pressés que nous étions de commencer, et sans doute aussi parce qu'il nous semblait difficile de capter nos voix dans un enregistreur alors que nous nous déplaçons. Nous en avons pris conscience au début de l'entretien, lors d'un mine de rien, et nous avons renoncé à enregistrer, car les conditions de travail étant particulièrement difficiles en terme de promiscuité, nous devions chuchoter et le recueil des voix nous semblait impossible. Nous n'avons donc pas de verbatim à présenter dans cette partie.

Heureusement, Patrick a produit des notes qui se sont révélées fort utiles au cours des mines de rien et par la suite du travail de réélaboration. L'EdE s'est déroulé en plusieurs phases : une mise en évocation difficile pour Claude alors qu'il était assis, une évocation intense d'une vingtaine de minutes, un premier mine de rien, plusieurs entrées en évocation et sorties d'évocation successives entrecoupées de moments de pause, de commentaires ou de prises d'informations complémentaires, et enfin un débriefing à trois sur l'expérience évocative de Claude, l'accompagnement de Nadine et l'observation de Patrick.

Nous avons donc construit à trois cet entretien qui a duré, pauses comprises, plus d'une heure et demie.

2/ Entretiens d'auto-explicitation après-coup⁷ :

Consigne de Marine Bonduelle : *"Je vous propose de prendre le temps de laisser revenir un moment de cette journée où vous étiez en entretien. Ce qui vient... comme ça vient... et que vous pouvez partager dans le journal du Grex."*

⁷ Les textes qui suivent (paragraphe § 1 à § 195) sont des transcriptions mot pour mot des enregistrements effectués en auto-explicitation. Ainsi, il est possible que des erreurs de syntaxe s'y soient glissées.

Nous, Nadine, Patrick et Claude, avons décidé de prendre le temps, dans l'après-coup, en auto-explicitation, de laisser revenir un moment de l'entretien d'explicitation que nous avons co-construit ce jour du 10 novembre 2018 au matin, à l'atelier de pratique.

a/ Claude :

1 "Un tiers de salle, un quart de salle avec une cloison coulissante. La cloison était fermée. En arrivant, je n'avais même pas remarqué que c'était une cloison coulissante. Je pensais que c'était une petite pièce... tellement petite à vrai dire : un cagibi... Voilà, puis avec Patrick et Nadine... avec Patrick et Nadine nous avons choisi d'explorer un moment, avec déplacement éventuellement, avec comme consigne, pour ce qui me concernait comme A, l'élucidation d'un moment opaque, concernant un élève.

2 Voilà, j'étais assis... J'étais assis avec... sur une chaise... pas confortable du tout. J'avais le dos à plat sur le dossier, j'avais mes mains... mes mains posées sur mes genoux d'abord, et puis... non j'avais les mains qui bougeaient. Comment elles étaient mes mains ? Mes mains pendaient... j'étais contre le dossier. Et puis je me suis rapidement mis debout, ouais... je me suis mis debout parce que ça parlait derrière moi. Les autres groupes... ça me gênait. Ça me gênait parce que la pièce était trop petite, on pouvait pas s'éloigner, c'était tout près, ça me gênait. Alors j'ai demandé... je me suis levé déjà, je suis allé demander à Marine d'aller demander si c'était possible de chuchoter, parce que j'entendais parler à haute voix et je n'arrivais pas à me concentrer, je n'arrivais pas à m'introspecter. J'ai demandé d'aller dire aux autres groupes s'ils pouvaient pas chuchoter. Et puis quand je l'ai vu faire et que j'ai constaté que... j'étais debout... J'ai constaté que, effectivement, elle avait demandé... ça m'a un peu rassuré. Je me suis assis.

3 J'avais... j'avais plus du tout le dos contre le dossier, j'avais les genoux... les coudes sur les genoux, les mains devant moi, j'étais penché en avant, penché au-dessus de mes mains. Je me tenais la tête avec les mains, je fermais mes poings, je me balançais sur la chaise, je remontais mon dos sur le dossier : j'arrivais pas à me concentrer, j'arrivais pas... j'entendais Nadine qui me disait : "*Prends le temps. Prends le temps de laisser revenir...*" Mais j'y arrivais pas ! J'ai décidé qu'il fallait que je bouge. Je trépinais, je ne pouvais plus tenir en place. Mes bras bougeaient, mes mains bougeaient, mes jambes me poussaient à bouger : finalement, je me suis levé. Je me suis levé, j'ai fait un mètre, j'étais face au mur... Je me suis dit que ça serait bien si j'étais là, en me retournant, dos au mur, simplement debout. Et je me suis mis debout.

4 Et j'ai fermé les yeux, à nouveau... j'avais fermé les yeux quand j'étais assis, mais je n'arrivais pas à me retrouver. Là, je me suis mis debout et j'ai fermé les yeux. J'ai senti, je me suis senti me mettre sur mes appuis : les talons écartés, les pieds bien parallèles, les jambes écartées, le dos bien droit, appuyé contre le mur pour être sûr de ne pas me renverser en arrière. Et puis j'ai cherché la position de la tête : un peu en avant, un peu en arrière. Je vais en position centrale finalement. Puis j'ai d'abord senti mes pieds qui étaient bien. J'ai senti le côté extérieur des pieds, le tranchant du pied contre mes chaussures, des deux côtés en même temps. J'ai senti le contact de mes chaussures, puis après j'ai senti ma peau, mes cuisses contre mon pantalon. Et puis... comme des fourmillements qui descendaient jusque dans les mollets, jusque dans les pieds à nouveau. Je voyais mes pieds, je voyais. Je me suis dit que c'était ça que ça donnait, qu'il fallait que je continue à voir, à sentir mon corps comme ça. Et donc, j'ai dit : "*Tiens ! La tête ?*" Alors j'ai bougé la tête. Il a fallu que je bouge mes épaules, que je les fasse rouler un peu. En remontant sur l'avant, en descendant vers l'arrière, deux trois fois de l'avant vers l'arrière, puis bien tirées sur l'arrière, tête bien droite, corps bien droit. Là j'ai senti mes épaules qui se soulageaient. Un soulagement dans les épaules, un bien-être, un murmure musculaire qui descendait, comme un relâchement qui descendait des épaules dans les bras, dans les coudes et jusque dans les mains : là, ça me fait pareil, là ! En ce moment, là, ça me fait pareil (dans un murmure) : les doigts qui se sont mis à picoter, à fourmiller. Voilà : exactement ! Et là, les cuisses à nouveau vers les pieds.. et puis les épaules... jusque dans mes doigts. Mon corps, c'était tout mon corps qui reprenait contact. Et là... Lorsque je me sentais bien comme ça, je sentais mes doigts. Bien droit, debout, les yeux fermés.

5 Là, j'ai vu. J'ai vu ce regard, ce regard de ses yeux de cet élève, de mon élève ! Mon élève qui me pose tant de problèmes ! Qui me pose ce problème de ne pas savoir... comment répondre à son regard, comment répondre à sa question qu'il me pose dans son regard si bleu, si clair, si franc, si insistant surtout. Je vois ce regard qui... je revois ce regard qui dit combien... Je l'ai dit à Nadine, combien je le trouvais clair, perçant, et combien je sentais une insistance dans ce regard qui me dévisageait, qui me fixait et qui me questionnait... Il me demandait de l'aide. Et à ce moment-là, j'ai vu... Nadine m'a dit : "*Et là, qu'est-ce qui se passe ?*" Ben, il se passe que je détourne le regard, que je n'arrive plus à supporter son regard, plus à fixer son regard parce que ça me gêne. Ça me gêne parce que je n'ai rien à lui répondre,

je n'arrive pas à trouver quoi lui répondre. Je regarde d'autres élèves, j'essaie de continuer à parler. *"Et là, qu'est-ce qui se passe ?"* me dit Nadine. Et ben, qu'est-ce qui se passe encore, et ben... c'est que j'ai du mal à continuer à parler avec les autres élèves, avec une autre élève, une gamine que je regardais pour ne pas regarder mon élève ! Et pendant que je regardais cette gamine, et ben, en fait, toute mon attention était portée vers mon élève, vers mon élève We. qui... que je ne voulais plus regarder, mais dont je sentais le regard. Lui continuait à me regarder, à me questionner, à parler à haute voix, à déranger la classe, à tout faire pour que je le regarde et je ne pouvais pas le regarder. Parce que je n'avais toujours pas plus de quoi lui apporter, de réponse. Je continuais à regarder une autre élève. Mon regard se raccrochait sur elle pour pas le regarder, lui. Mais mon attention était toute orientée vers lui malgré tout. Et lorsque Nadine m'a dit encore : *"Et là, qu'est-ce qui se passe ? Et après, qu'est-ce qui s'est passé ?"* Et bien après, j'ai vu... à nouveau m'est apparu ce même regard de We., ce même regard mais à d'autres moments... à d'autres moments... et me sont revenus plusieurs moments... antérieurs. Des moments où chaque fois, ce même regard insistant et quémendant une réponse de ma part que je ne donnais pas. Et bien, cette demande qui se termine à chaque fois de la même façon, lorsque We. lâche son regard, il coupe la relation avec moi, il coupe cette relation et retrouve son comportement dérangeant, son comportement complètement différent, coupé du monde, coupé de nous, coupé de moi. Où, tout à coup, il se met à parler à haute voix, à entendre... à reprendre des paroles entendues, les miennes en particulier, les répéter à haute voix, rire à haute voix, bruyamment, faire des commentaires sur ces mots, sur ces paroles prononcées, les miennes, celles de ses camarades, et puis à bouger beaucoup la tête, à parcourir du regard l'assistance, les autres camarades, de droite à gauche, de gauche à droite, jusqu'à ce que quelqu'un lui réponde, en quête d'un regard, d'un regard à croiser pour pouvoir rentrer en communication et dire ce qu'il a dire : des bêtises... Dans un autre monde... Il est dans un autre monde, dans un autre espace-temps qui vient empiéter sur le nôtre. C'est comme une fenêtre qui se referme, ce regard qui m'abandonne, qui lâche le mien. C'est comme un espace, une fenêtre qui se ferme. Et tout à coup, il se retrouve... il se retrouve enfermé, lui, dans sa maison, dans sa boîte, et sa boîte... de sa boîte s'échappent des sons, des gestes, des mouvements, de l'agitation, du bruit. Je n'arrive pas à la faire s'arrêter cette boîte. Cette boîte à musique, je n'arrive pas à la faire s'arrêter... Je suis obligé de lui demander... de redire les règles de la classe, et même de lui proposer d'aller dans le couloir, s'il n'arrive pas à cesser de faire du bruit, à parler, à s'agiter... pour rester et pour faire quand même la classe, mais en dehors de sa présence dans la classe, pour préserver son fonctionnement, pour préserver son cap et continuer à travailler malgré lui, sans lui, et avec lui quand même, pas loin, dans le couloir. Et là je le revois à chaque fois, il se lève donc, je le revois se lever et aller dans le couloir, je le vois laisser la porte ouverte, et je le vois... je le vois qui va dans l'autre porte, et par le hublot de la deuxième porte qui elle est fermée, faire des gestes, des grands gestes. L'autre porte, c'est celle qui est proche du tableau donc en direction, plus en direction du regard des élèves, qui sont tournés dans cette direction, et non pas la porte du fond, qui est plutôt dans notre dos. Et donc là, il fait des gestes pour que quelqu'un le regarde, pour que les élèves le regardent en train de leur faire signe depuis le couloir. Il les appelle. Et chaque fois que je l'ai mis dans ce couloir, plusieurs fois, plusieurs images de plusieurs moments où j'ai été obligé de lui demander de repartir dans ce couloir, plusieurs moments sont revenus et plusieurs moments dans le temps. Au moins trois. Parfois il laissait la porte ouverte. Parfois elle était fermée et il essayait de l'ouvrir. Mais seulement celle du fond, celle par laquelle on sort habituellement, et jamais celle proche du tableau. Là, je me suis dit que, et là je me suis dit que... il y avait deux We.

6 Et là, je me suis dit qu'il y avait deux We. Un We. qui s'ouvrait au moment où il me regardait fixement, que son regard me fixait, c'était là où il ouvrait sa fenêtre, pour que je rentre, pour que je lui donne quelque chose, parce que c'était un lien direct qu'il établissait avec moi, presque physique, presque matériel : une passerelle. Et ce que je lui donnais moi c'était un rappel des règles du fonctionnement de la classe : *"Ici c'est une classe, chacun travaille pour apprendre. Ici c'est une classe, chacun a le droit d'être tranquille dans son corps, dans son cœur et dans ses affaires. Ici c'est une classe, le maître n'appartient à personne et travaille avec chacun."* Ce sont les trois lois non négociables de la classe. Une sorte de constitution. Des lois non négociables, non négociables de la classe et qu'on rappelle autant de fois que nécessaire. Et que l'on déploie dans ses aspects les plus concrets et matériels, pragmatiques, au fur et à mesure qu'on en a besoin, par des règles adaptées. Ces lois non négociables, c'est les seules choses que j'ai réussi à lui dire, à lui donner, parce que ce sont des lois qui protègent la classe, y compris moi, qui protègent les élèves, qui protègent le groupe, dont moi, et qu'on ne peut pas négocier, qu'on ne peut pas soustraire à un comportement même aussi violent que le sien. C'est la seule chose qui reste : les lois. Le cadre. Je me disais aussi qu'il ne fallait pas que je craque, qu'il ne fallait pas que j'aie des gestes violents contre lui... parce que... parce que je ne pourrais plus, je ne serais plus légitime à tenir le

cadre. Justement, ce cadre interdit la violence. Quand je dis "violence", je parle de le prendre de force par la main pour le mettre dans le couloir, comme malheureusement il a fallu une fois, où je me suis laissé aller. Je m'en suis trouvé d'ailleurs très...

7 Je m'en suis rappelé à ce moment-là. Quand je l'ai mis dehors la première fois : je me souviens m'en être rappelé. Mais ce qui importe, c'est que j'ai compris à ce moment-là qu'il y avait deux We. Un We. qui était capable de travailler avec nous, et soudainement un We. qui partait dans son délire, qui s'enfermait dans son fonctionnement. Son petit vélo... Et qui, de façon subreptice, ponctuelle, à un moment donné, me regarde... Et ça, ça... ça me montre qu'il y a deux We. Et qu'il m'appelle au secours, et qu'il en est conscient... peut-être... j'en sais rien, en fait. (Soupir) Ce qui est sûr, c'est qu'il m'appelle au secours, il m'appelle au secours et j'ai rien de plus à lui offrir que le rappel à la loi. (Soupir) Voilà ce que je me rappelle. Voilà ce qui me vient.

8 Ce qui me revient aussi, après-coup, c'est que... Au moment du debriefing, je me suis aperçu qu'il y avait autre chose que ce premier élément qu'il y a deux We., qu'il y a deux comportements distincts que je n'avais pas vus jusque là. En fait, il y a deux comportements tellement distincts que je n'avais pas pris le temps de le décrire, donc de le voir. Avec ce passage, entre les deux, au moment où il me regarde, comme si il sentait qu'il allait se perdre, et qu'il me questionnait, qu'il appelait au secours pour pas qu'il chavire dans cet autre monde, qu'il s'enferme dans son petit cycle vicieux... Deux mondes qu'il habite : celui avec les autres, le nôtre, celui du social, celui de la classe orienté vers l'extérieur. Et ce monde, intérieur, qui le déborde, duquel il veut sortir au point qu'il en parle, qu'il s'agite, physiquement, il se lève, corporellement, il bouge, il parle, il fait des sons, il fait des bruitages, il parle à haute voix, il rit... Deux mondes qui se télescopent dont je suis le témoin, où j'essaie d'en faire un arbitrage : comment faire co-habiter ces deux mondes ? Le sien qui s'épanche sur le nôtre et le nôtre qui s'invite dans le sien, et qui ne veut pas, qui ne supporte pas. Voilà, après-coup ce qui me revient.

9 Après cette prise de conscience-là, au moment du debriefing, j'ai... ce qui me vient... c'est que je me suis dit que... j'ai eu besoin de me déplacer, de deux manières différentes, j'ai eu besoin de me déplacer dans mon corps pour pouvoir favoriser l'émergence d'un ressouvenir. Je me suis levé de ma chaise. Quand j'étais debout ça allait mieux ! Mon corps, mon corps debout, mon corps ressenti ! J'ai ressenti cette limite ! cette limite entre l'intérieur et extérieur en fait : j'aurais pu le dessiner, j'aurais pu le... Comme si des vaisseaux sanguins s'éclairaient, comme sur une radiographie où on voit tous les vaisseaux sanguins et c'est ceux-là qui dessinent le contour du corps, la masse du corps, et du coup la silhouette. C'est les picotis, les picotements, partout, agréables, et qui se sont installés un peu partout, jusqu'au bout de mes orteils, au bout de mes doigts, qui ont dessiné mon enveloppe corporelle.

10 Et le troisième point, c'est que... je me suis aperçu que c'était des déplacements temporels. J'ai fait une espèce de recension des différents moments sur la ligne du temps, en partant de mon V1, en partant du moment spécifié et en remontant le temps, sur des moments multiples et qui ressemblaient à la situation de V1. C'est ça qui m'a permis de voir la répétition, l'insistance, un scénario joué à nouveau. En disant : *"Mais ça fait plusieurs fois que je vis la même scène, à quelques détails près, mais c'est la même scène... Et pourquoi cette même scène se répète-t-elle ? C'est parce que je n'ai rien de plus à lui offrir !"* C'est là que j'ai vu le regard, plus, davantage. C'est là que ce regard m'a plus pesé. Quand je me suis dit ça... le regard de We. Quel était le point commun à chaque fois, mis à part le scénario, c'était... ce qui me revenait le plus, c'était le regard, son regard qui me pesait à chaque fois, qui me fixait. Ce poids ! C'est ça qui importait. Mais pas donc une fois ! à chaque fois ! Il a fallu ça, il a fallu ça pour que je m'aperçoive que j'avais déjà vécu cette scène plusieurs fois et que plusieurs fois à chaque fois son regard me pesait, pour que je me dise ENFIN que c'était là la clé ! Et que j'avais été bien aveugle jusque-là ! (Soupir)

11 Et là, ce que je me dis, c'est que j'aurai appris trois choses, ce jour-là, ce samedi... J'aurai réussi à élucider une partie, en partie, la relation qu'entretient avec moi mon élève, la nécessité pour moi de mobiliser mon corps pour pouvoir évoquer, soit en me déplaçant, comme ça a été le cas, soit en le rendant manifeste, en en prenant conscience, en le visualisant, en le sentant, en le ressentant. Et la troisième chose, c'est que je me déplace dans le temps, que je fais des sauts chronologiques, je vais glaner à différents moments sur la chaîne chronologique, sur la chaîne du temps, sur le chemin du temps, je cherche le mot qui correspond le mieux, sur le déroulé du temps... Et là, me revient que... en Master, j'avais eu une prise de conscience fulgurante, basée sur la même chose, sur le même principe de... sauts temporels... un parcours sauté, en fait ! Je remontais dans le temps par sauts consécutifs, d'événement en événement analogue. Un événement était associé à un autre plus éloigné, antérieur, encore plus antérieur. Et j'ai fait plusieurs sauts comme ça, en un espace... en un quart de seconde. Donc, c'est la deuxième fois que je fonctionne comme ça.

12 Et comme commentaire là, aujourd'hui en V3, ma cible, mon moment spécifié à élucider qui était V1, le regard soutenu de mon élève We. que je ne comprenais pas, dont je ne comprenais pas la signification et que je voulais décrire. D'ailleurs ça a marché. C'est en V2, donc le jour de l'entretien, le 10 novembre, que je me suis aperçu de tout ça. Et aujourd'hui en V3, aujourd'hui en V3, ce que je me dis, c'est que : en observant V1, là, je suis retourné en V1. Aujourd'hui en V3, je suis retourné en V1, j'ai vu là, We. qui me regardait et j'ai vu aussi ce que j'ai dit en V2. Je me souviens ce que j'ai dit, ce que j'ai pensé à ce moment-là. Et en même temps, je me souviens des autres moments antérieurs : est-ce qu'il faut les appeler V-1, V-2, etc... ? Je n'sais pas mais, ce qui est sûr, c'est que là, je m'aperçois que en V2, j'ai cherché à remonter le temps, je me suis déplacé.

13 Et là, pour me concentrer, pour me retrouver, il a fallu que je m'allonge, confortablement, que je sente mes pieds, mes orteils et le bout de mes doigts pour y arriver. La question que je me pose : si je suis certain que je me déplace temporellement pour évoquer, en évocation, pour autant est-ce que aussi, par ailleurs, je me déplace géographiquement, topologiquement ? Je ne sais pas. Quand je me suis levé, en V2, le 10 novembre, je ne suis levé pour pouvoir me mettre en évocation. Pour autant, c'est un déplacement topologique, géographique, je ne sais pas quel mot employer, qui est à l'origine de la réussite de la mise en évocation ? Ou bien est-ce que c'est simplement une position du corps qui lui a permis de se décontracter, de lâcher prise, de se laisser aller ? À cette heure-ci, je serais plus... je voterais volontiers pour le deuxième cas.

14 Merci mon Claude !"

b/ Nadine :

15 Atelier du Grex

16 J'ai envie de partager avec l'accord de A l'ensemble de l'entretien ou j'étais B. Je l'ai transcrit en m'appuyant sur les notes prises par C, et en laissant revenir ce moment où j'étais B.

17 Les petits groupes se sont formés en fonction d'un thème de travail, nous sommes 3 et souhaitons expérimenter le changement de point de vue par le déplacement. J'ai besoin de m'entraîner en tant que B. La salle est petite, je demande à A de choisir un endroit, il place sa chaise dos aux autres groupes, face au mur. Je m'installe à ses côtés.

18 A souhaite évoquer le cas d'un élève de sa classe qui réagit très fortement au point d'empêcher le travail des autres. De sa carrière il n'a jamais rencontré un tel cas. Hier A a fait l'hypothèse qu'il pouvait y avoir chez cet élève une suspicion de schizophrénie.

19 A/ j'essaie de comprendre ce qui m'a amené à faire cette hypothèse. Revenir sur des moments obscurs à élucider, des moments où j'aurais pu voir des signes.

20 B/ je te propose, si tu es d'accord de laisser revenir un moment obscur, un moment où tu aurais pu voir des signes....

21 A/ où j'ai vu cela ?

22 B/ prends le temps...

23 A/c'était hier au séminaire *A situe sa place autour de la table et la place d'autres participants,*

24 *L'effort se lit sur son visage, il cherche*

25 B/prends le temps de laisser revenir

26 A/ j'essaie de me motiver

27 *La salle est petite et bruyante, A prend sa tête dans ses mains.*

28 B/ prends le temps...

29 A/ je vois bien l'image de l'élève et je vois qu'il me regarde

30 B/ il te regarde ... où es-tu lorsqu'il te regarde ?

31 A/ j'étais où ? Il faut que je retrouve le moment, je n'y arrive pas

32 B/ prends le temps, ne cherche pas, laisse revenir...

33 *A bouge beaucoup sur sa chaise, il n'y est pas, parasité par le bruit de la salle, son front est froncé, je lis sur son visage tendu l'effort qu'il fait pour se concentrer. A se lève et demande à chaque petit groupe de parler à voix basse, ce que nous faisons également.*

34 *C me demande si je veux qu'il prenne le relais, nous avons convenu sur ma demande de cette possibilité. Je continue en tant que B, j'ai envie de continuer, je me sens à ma place : ce n'est qu'une question de temps, le temps de s'accorder, le temps qu'il faut à A pour contacter le moment, dans le contexte de cette salle mais aussi le temps qu'il faut pour contacter un moment d'une situation qui n'est pas facile.*

35 *A revient s'asseoir*

- 36 A/ c'était dans la salle avec le grex hier, le moment où ça m'est revenu. Le moment où je le fiche dehors car une fois de plus il ne tient pas compte de ce que l'on a fait
- 37 B/ où tu es à ce moment-là ?
- 38 A/ je suis dans la classe
- 39 B/tu es dans la classe ... (*A à les sourcils froncé, le visage tendu*)
- 40 A/ je suis debout, les fesses contre la table, le portable est là
- 41 B/ qu'est ce qu'il y a d'autre ?
- 42 A/ les autres élèves sont là, je ne le vois pas Là il y a Cé (*Il montre l'endroit*) Je vois qu'il me regarde (*l'élève We*)
- 43 B/ Qu'est-ce que tu vois quand il te regarde ?
- 44 A/ un regard qui attend beaucoup de choses de moi. Il cherche une complicité pour que l'on écoute ses bêtises.
- 45 B/ qu'est-ce que tu fais à ce moment-là ?
- 46 A/ je ne le regarde pas
- 47 B/ et quand tu ne le regarde pas ?
- 48 A/ toute mon attention est sur lui, il a réussi à capter mon attention alors que mon regard est ailleurs, ça me gêne. J'essaye de me persuader de ne pas faire attention à lui, j'essaye de fixer mon attention sur une autre élève, je n'y arrive pas
- 49 B/ et quand tu n'y arrive pas ?
- 50 A/ j'arrive à poursuivre, c'est lui qui décide, c'est lui qui mène, il parle fort
- 51 Et puis J'entends qu'il ne me regarde plus ?
- 52 B/ quand tu entends qu'il ne te regarde plus qu'est-ce que tu entends ?
- 53 A/ il arrête de parler, il a lâché l'affaire
- 54 B/qu'est ce qui se passe pour toi à ce moment-là ?
- 55 A/ quelle fois ? Quand ? Quand j'ai pensé qu'il pouvait y avoir Schizophrénie ?
- 56 *A est sorti de l'évocation, il se pose la question qui est importante pour lui, on est sur le bon chemin. Je choisis ce moment pour proposer à A de se déplacer. Depuis le début A bouge beaucoup sur sa chaise et son visage est tendu. Je le sens, je le vois dans une position inconfortable, difficile, il est agité. A choisit de s'adosser au mur en face à la chaise où il était assis, je me place à côté de lui, debout...*
- 57 B/ si tu regardes cette chaise, qu'est-ce que tu vois ?
- 58 *A se décrit sur la chaise, il dit qu'il bouge beaucoup*
- 59 B/ qu'as-tu envie de lui dire à ce A sur cette chaise ?
- 60 *A ferme les yeux et ne regarde plus en direction de la chaise.*
- 61 Mes pieds touchent le sol, je suis bien dans mes chaussures, je sens mes pieds dans mes chaussures Je sens mes jambes (*il touche ses jambes*)
- 62 B/ prends le temps de ressentir cela....
- 63 A/ ça fourmille, jusque dans les doigts, ça fourmille ...
- 64 Je sens le bord externe de mes chaussures (*A fait geste vers le bord de ses chaussures*)
- 65 B/ Est-ce que tu sens autre chose dans ton corps ?
- 66 A/ Ça se pose
- 67 B/ Et quand ça se pose ? Qu'est-ce qu'il se passe ?
- 68 A/ je revois mon We avec ses lunettes, ses grands yeux, son regard bleu, il a des beaux yeux
- 69 (*A accompagne ses paroles en mettant ses doigts en rond autour des yeux qui s'écarquillent, si bien qu'en tant que B je vois quasiment le regard bleu qu'il décrit*)
- 70 B/ qu'est-ce que tu vois quand il te regarde avec ses grands yeux ?
- 71 A/ je vois une demande, presque une supplique, ses yeux me fixent
- 72 Une prière mais en contradiction totale avec ce qu'il dit et ce qu'il fait. C'est son regard provocateur avec ses paroles contradictoires. C'est ça qui m'interroge. Je n'arrive pas à catégoriser, ça me dérange, ça me perturbe
- 73 B/ Qu'est-ce que ça fait quand ça te perturbe ?
- 74 A/ Ça m'épuise, je cherche une solution et je ne trouve pas à qualifier, je ne connais pas ce comportement Le fait d'avoir bougé m'a permis de voir et d'isoler ce regard, le critère c'est lui, ce regard qui me fait penser qu'il est Schizophrène ... Son regard m'interroge, il me perce, il veut chercher derrière mon regard, dans mon corps C'est comme ça que je le prends
- 75 B/ Et quand tu le prends comme ça, qu'est-ce que ça fait ?
- 76 Il m'appelle au secours, il me lance une question, il me contraint,

77 Vas-tu réussir à me trouver ?

78 *Je reformule, je reprends la situation avec les mots de A. aussi bien que je le peux (l'exercice n'est pas facile, retrouver les mots qu'il a utilisé et pas d'autres) : « Tu es debout face à la classe, les élèves sont là » je reprends quelque un des élèves qu'il avait lui-même situé plus tôt et We (je montre l'endroit) te regarde avec ses grands yeux, ses grands yeux bleus, tu reçois cette question ...*

79 A/ je n'ai pas la ressource,

80 Je vois We ... il réfléchit, je vois son corps ...

81 B/ que te dit son corps ?

82 A/ Il veut un duel, un bras de fer

83 B/ peut-être y a-t-il autre chose ?

84 A/ L'intensité é du regard m'épuise, je me contiens, il parle fort, il dit des bêtises

85 *A continue de parler, il est debout, il regarde le sol, il ouvre et ferme les mains tout en parlant. Son corps est tendu. Le moment est dense, je reproduis ses gestes ce qui m'aide à rester accordée à ce qu'il dit. L'observateur a noté la question que je pose « c'est dur de contenir cette colère ? » A dit qu'il a envie de prendre et de sortir l'élève de la classe, qu'il ne peut pas, qu'il a déjà eu envie de le faire, qu'il l'a déjà fait. A parle de plusieurs moments où ça s'est produit à un moment je fais cette relance*

86 B/ qu'est ce qui se passe à ce moment-là ?

87 A/ j'ai fait un arrêt sur image et ça me plaît bien

88 *En même temps qu'il parle son corps et son visage se détendent, il garde les yeux fermés*

89 A/ Il faut que je trouve une solution, que je réfléchisse, il va falloir faire quelque chose. C'est toujours le même effet sur moi et je ne trouve pas pourquoi.

90 A/ J'ai nommé une hypothèse hier, c'est ça : lorsque je le mets face à son action, cela le met en colère, il nie complètement ce qu'il a fait et ça le met en colère

91 A/ Il y a 2 We, c'est ça

92 *Tout en parlant, A a mis ses 2 mains l'une sur l'autre, la droite sur la gauche et il frotte les paumes l'une contre l'autre dans un mouvement de va et vient d'avant en arrière qui semble l'apaiser. Toute mon attention est sur son geste et je perçois nettement qu'il n'a pas conscience de faire ce geste. Son débit est calme.*

93 *L'observateur, a noté les mots que A dit en faisant ce geste « construire, être doux, le contraire de l'exclusion d'une personne, l'exclusion qui est contraire à mes valeurs »*

94 *En tant que B je voudrais l'amener à prendre conscience de son geste, il y a de la ressource dans ce geste. Il parle tout en fermant les yeux, je n'ose pas l'interrompre, je ne trouve pas la formule qui pourrait se glisser dans ce moment, avec le recul j'aurais pu tenter « qui es-tu quand tu fais ce geste ? Qui est celui qui fait ce geste ? Ou simplement « que se passe-t-il pour toi quand tu fais ce geste avec tes mains ? »*

95 *A ouvre les yeux, il est soulagé. L'entretien s'arrête pour le moment avec pour moi le sentiment qu'il n'est pas fini, mais qu'une pause est la bienvenue. L'entretien a été dense.*

96 *Lors du débriefing A, confirme qu'il n'a pas eu conscience de faire ce geste-là alors qu'il se souvient bien d'avoir ouvert et fermé ses mains le moment d'avant.*

c/ Patrick

97 Durant cette journée de pratique à l'EdE du 10 novembre 2018, après le tour de table rapide, il fut mis en évidence certains thèmes communs pour quelques membres.

98 De ce constat, plusieurs sous-groupes se sont naturellement formés afin de pratiquer sur les thèmes choisis.

99 Le groupe dans lequel j'ai pris place en tant que C, était constitué de Nadine, Claude et moi-même Patrick.

100 Nous avons en commun l'objectif de pratiquer le changement de position durant le déroulement de l'entretien afin de se décentrer et d'avoir un point de vue différent de sa description quand le flux d'émotions s'essouffle.

101 Pour ma part, durant le tour de table, quand j'ai eu à donner mes objectifs de cette journée de pratique, très vite m'est venue cette envie de pratiquer ce changement de position physique autrement dit une décentration pour s'observer et accueillir ce qui vient.

102 Ceci suite à l'expérience vécue pendant un entretien mené pendant l'université d'été 2018, quand j'étais A dans un groupe de 6 membres avec des B qui se sont relayés et pratiquant des outils que

je découvrais comme le changement de position pour se voir sous un autre angle et dessiner une mise en mots quand celle-ci devenait trop complexe à expliciter.

103 Entre autre, à un moment de ma description du schéma que j'avais dessiné au préalable (Réf *Expliciter* N°120 p. 6) et qui permettait de visualiser mon raisonnement cognitif, la mise en mots devenait de plus en plus opaque et complexe.

104 C'est alors qu'un membre du groupe m'avait proposé de me surplomber en me mettant debout tout en choisissant un autre endroit que celui dans lequel j'étais en évocation, assis presque au milieu du groupe, pour décrire mon fonctionnement cognitif.

105 C'est suite à ce changement de position et ce que cela permettait d'apporter, entre autre, une reprise du flux d'émergences supplémentaires qui permettaient de fragmenter encore plus finement son V1 durant le V3, que j'ai eu très envie de revivre cette expérience.

106 Comme Nadine et Claude partageaient ce désir d'utiliser cet outil, nous nous sommes donc regroupés pour répondre à l'intention éveillante de Marine.

107 Très vite le rôle de chacun a été décidé. Nadine en tant que B, Claude en A et moi en C.

108 Après une rapide concertation, nous avons choisi d'explorer un moment, avec déplacement éventuellement, avec comme consigne, pour ce qui concernait Claude comme A, l'élucidation d'un moment opaque.

109 Etant C, intérieurement je me suis dit que j'allais prendre des notes pour suivre au maximum les relances de B et observer tout le non verbal de A qui pouvait compléter la description de l'action et guider B dans l'accompagnement avec ses relances.

110 Déjà se mettait en place dans ma tête la posture que nous avait transmise Nadine Faingold durant une formation « Les enjeux identitaires et l'explicitation », pendant laquelle étaient pratiquées la reprise des mots et la reprise des gestes avec l'observation de tous les signes sensoriels et kinesthésiques du A qu'il laissait percevoir durant son introspection.

111 L'objectif pour moi étant de me mettre en phase avec les mots et les gestes de A et d'observer l'implicite quand B accompagne de plus en plus finement dans la fragmentation jusqu'à l'arrêt sur image et aller chercher la graine de sens.

112 Je laissais Nadine et Claude s'installer, tout en sachant que la salle était très petite et que très vite la notion de bruit allait venir parasiter l'entretien.

113 En effet, je voyais déjà Claude éprouver une gêne et un certain malaise pour trouver sa position qui lui permettrait de se plonger dans son vécu singulier.

114 Pour moi il me suffisait d'observer la façon dont il se mettait en place et je repensais aux situations dans lesquelles j'ai été A et combien il est important de se sentir bien pour lâcher prise et pouvoir entrer en évocation.

115 Je ressentais intérieurement ce que Claude éprouvait, mais je ne pouvais rien dire étant C. Ce ressenti, je le vivais en même temps que lui car ayant été interviewé à plusieurs reprises, les retours des B lors des mines de rien ou débriefing des entretiens, j'ai souvent entendu que je ne lâchais pas prise et que j'étais dans le contrôle quasi permanent.

116 Voire même dans l'hyper contrôle, ce qui m'empêche encore aujourd'hui de me laisser guider. Mais en contre-partie, les personnes que j'accompagne dans mon métier de formateur en industrie me disent qu'elles se sentent rassurées car elles savent où elles vont et que les objectifs sont clairs.

117 J'ai besoin tout comme Claude d'avoir une ambiance calme pour me concentrer et retrouver ce qui vient de ma mémoire subjective et avancer dans le déroulé de mon vécu pour approcher les moments singuliers, les revivre, les ralentir, faire des arrêts sur image là où le sens me fait vibrer, me construit, me nourrit et me fait grandir.

118 Dans l'observation de la posture de Claude, je me laissais aspirer par les mouvements de son corps, de ses mains sur ses genoux, son regard qui cherchait un point, un repère pour s'y fixer et commencer son voyage dans son vécu à postériori.

119 Je restais debout le temps que Claude et Nadine trouvent la bonne place et la bonne distance entre eux.

120 Ce n'est qu'une fois les positions trouvées que je me suis assis un peu en retrait pour m'effacer tel un animal sauvage qui se tapit et observe en toute discrétion : ne pas être dans le périmètre de A et B.

Je me sentais bien avec mon bloc-notes et mon stylo, prêt à vivre cette nouvelle expérience que je présentais comme riche dans son contenu.

121 L'envie de proposer un enregistrement me traversa l'esprit, mais très vite je me suis rendu compte que la résonance et les bruits environnant allaient parasiter l'entretien ainsi que le fait que les chuchotements n'allaient pas permettre un enregistrement optimal.

122 Je me suis donc concentré sur mon rôle de C et j'ai commencé à écouter Nadine qui allait lancer l'intention éveillante à Claude.

123 Tout en écoutant Nadine, j'observais Claude qui visiblement n'arrivait pas à se concentrer, et je le comprenais, car je vivais exactement la même impression que lui. Les parasites ambiants venaient se superposer sur le film qui commençait alors que l'image était brouillée.

124 Très rapidement Claude est intervenu pour passer la consigne que le bruit le dérangeait et il demanda à Marine d'instaurer le chuchotement afin de pouvoir s'installer dans son voyage vers son vécu passé.

125 Tout en le regardant, je notais sa façon de bouger son corps, ses mains et je me disais qu'il avait choisi un moment qui allait faire remonter des émotions et que Nadine allait devoir entrer en osmose avec les mots et les gestes de Claude.

126 Je le voyais à travers ses poings serrés et son regard qui progressivement se fermait pour retrouver le moment singulier qu'il avait choisi et qui déjà laissait percevoir des indicateurs non verbaux qui modifiaient son visage.

127 Il m'était difficile de noter tout en observant Claude qui entrait dans un vécu difficile, car cela allait toucher ses valeurs et son identité personnelle et professionnelle.

128 En effet le moment que Claude avait choisi était une relation qu'il avait avec un élève et il avait posé comme hypothèse que cet enfant présentait des signes de schizophrénie.

129 Je me suis tout de suite dit que le rôle de Nadine en tant que B allait être délicat car le moment choisi par Claude n'était pas dans un contexte positif.

130 Ce qui voulait dire que les relances allaient devoir être pertinentes et permettre à Claude d'avoir la possibilité de décrire explicitement le comment il s'y était pris pour gérer la relation avec W. sans qu'il se laisse envahir par ses émotions qui étaient très palpables dès le début de l'accompagnement de Nadine.

131 J'avais en tête ce que Nadine Faingold nous avait dit à propos de l'émergence des émotions, comment les accueillir en tant que B et guider A dans sa description de son vécu en restant au niveau des stratégies afin de mettre en évidence l'intelligibilité du subjectif.

132 Je m'efforçais donc en tant que C de noter les relances de Nadine et d'observer les effets perlocutoires sur Claude.

133 La notion du regard de W. faisait beaucoup réagir Claude car il se voyait absorbé par la force de ce regard et le détourner de son groupe d'élèves. A ce moment de cette description, les mots et la posture de Claude avaient fait écho en moi, car étant formateur, j'ai également un public devant moi et je revivais la même situation avec la gestion de son propre corps qui de façon inconsciente archive tout ce qui lui parvient de manière kinesthésique.

134 C'est-à-dire que tout en étant en train de partager un savoir ou un savoir-faire avec plusieurs apprenants, notre corps, notre inconscient organisationnel captent des « ondes », un comportement, que nos yeux ne voient pas mais cette interférence entre en conflit avec notre mode de fonctionnement et arrivent à détourner notre attention.

135 Là, je me permets de reprendre une phrase dite par Claude qui synthétise parfaitement mon ressenti :

« Le regard de W attend beaucoup de choses de moi. Il a réussi à capter toute mon attention alors que mon regard est ailleurs et ça me gêne... J'essaie de m'en persuader.... Je n'y arrive pas, je n'arrive pas à poursuivre... ».

136 Cela me rappelait le thème donné par Pierre Vermersch pour l'ouverture de l'université d'été 2018 qui fut la régulation entre le lâcher prise, le contrôle et le contrôle du contrôle.

137 C'est à ce moment de l'entretien qu'il a été décidé un changement de place pour Claude.

138 En tant que C, ce moment singulier m'intéressait beaucoup car j'étais en train de revivre les mêmes sensations que j'avais éprouvées durant l'université d'été alors que j'étais à la place de Claude en tant que A et je me voyais en train de bouger et de me voir en train de décrire mon cheminement cognitif pour réguler les émergences qui venaient du potentiel avec un pôle égoïque que je nommerai ici de superviseur qui régulait ce qui se donnait pendant l'introspection que j'appellerai le « moi ».

139 Il est un fait que de se voir sous un autre angle, laisse remonter à la mémoire concrète des souvenirs qui autorisent une granularité de plus en plus fine durant la fragmentation de la description.

140 Et d'expérience, je peux le dire maintenant, l'arrêt sur image n'est pas loin avec les émotions sous jacentes qui ne vont pas tarder à surgir.

141 En tant que C, cela m'a démangé de prendre le rôle de B car le passage du niveau des stratégies vers le niveau des enjeux identitaires pouvait commencer à se faire sous forme de relances avec une question que Nadine a judicieusement posée qui fut : « Et quand tu le prends comme ça, qu'est ce que ça te fais ? »

142 J'avais en face de moi les niveaux logiques de Dilts, et nous commençons, Nadine, Claude et moi à voir apparaître les étapes des valeurs, de l'identité et de la mission.

143 Je l'associe à un contexte personnel et professionnel qui me fait lâcher prise et laisse remonter des émotions qui me rendent vulnérable, humble et très lucide de l'instant si singulier que nous sommes en train de partager avec Nadine et Claude.

144 A ce moment là, j'ai eu ce privilège d'observer la montée progressive des émotions qui envahissaient Claude, et en tant que C, l'observation de la congruence des reprises des mots et des gestes de B est très enrichissante pour moi car ils amènent progressivement vers le pourquoi Claude vit sa relation avec son élève avec autant d'intensité.

145 Quelle mission il se donne à travers ce qu'il nous fait partager ?

146 Tout en écrivant ce mot mission, je viens d'être traversé par un frisson qui est parti du dessus de ma tête et a parcouru tout mon corps jusque dans mes mollets.

147 Ce qui est très enrichissant à titre personnel, c'est que je peux le reproduire à tout moment en me répétant le mot mission...

148 « Qui je suis quand j'écris ces lignes... »

149 Je réalisais pendant que j'observais Claude, que ce qu'il vivait, tout faisait écho en moi et je prenais également conscience que nous étions plongés dans notre propre évaluation de notre identité et notre authenticité.

150 C'est cela l'aide au changement ?

151 Tout en écoutant Claude, j'étais attentif à la manière dont Nadine reprenait un mot ou un geste de Claude et m'imprégnais des effets que cela produisait sur lui et tentais de ressentir ce qui se produisait en moi en tant que formateur et comment mon potentiel organisationnel me le renvoyait sous forme de résonance et de quel type.

152 J'avais déjà eu l'occasion de le vivre durant des pratiques avec Nadine Faingold, et à chaque fois le même effet se fait sentir, c'est-à-dire le fait que je me nourrisse de cet instant si singulier qu'est la prise de conscience qui arrive pour A avec les fourmillements qui envahissent le corps et la graine de sens qui émerge avec tout ce qu'elle contient.

153 Le mot humilité m'est venu à l'esprit pendant que Claude prenait conscience qu'il menait un bras de fer, un duel avec cet élève et que cela l'épuise car il n'a pas les ressources ni la solution pour aider cet élève (je reprends là ses propos).

154 Tout en l'écoutant, cela faisait de nouveau écho avec mon vécu de formateur car pour éviter de se vider, il faut bien prendre conscience qu'à un moment, il faut savoir lâcher prise et arrêter de tout vouloir contrôler et d'accepter de passer la main.

155 Il a été possible de guider Claude vers le rôle qu'il se donnait en tant que professeur des écoles en utilisant la fameuse question : « Et qui tu es quand tu fais cette activité ? »

156 A l'écoute de cette question très sensible, car nous arrivons dans les enjeux identitaires et entre autre l'identité professionnelle, Claude marqua un instant de silence, les yeux toujours fermés mais un léger rictus se dessina sur le coin de ses lèvres laissant voir que cela réveillait sa sensibilité et que l'accompagnement de B se devait d'être très congruent car pour Claude cela le mettait en face de lui-même en tant qu'homme et rassembleur.

157 Les mots devenaient plus justes, et cela m'a rappelé la fameuse phrase :

158 « Sculpter une phrase et ciseler les mots »

159 La profondeur du ressenti s'est fait sentir, les gestes étaient congruents et le rythme se ralentissait, le temps que les émotions soient gérées, comme le vent qui se calme après un orage.

160 Claude montrait à ce stade de l'entretien un gestuel des mains différent de celui qu'il laissait voir jusqu'à maintenant, qui était repris par Nadine et à juste titre.

161 Car le niveau des stratégies venait de passer au niveau des enjeux identitaires et les poings fermés que montraient Claude devenaient des mains plates qui se frottaient légèrement l'une contre l'autre.

162 Son visage est devenu plus reposé, la colère qu'il contenait s'estompa car c'est alors que Nadine et moi-même avons proposé à Claude de mettre un ou des mots sur ces mains qui se frottaient doucement.

163 Claude dit tranquillement : « Construire, être doux... le contraire d'impuissance, colère, exclusion d'une personne qui sont contraires à mes valeurs car ma mission est d'accompagner et Rassembler ».

164 « Il faut que je trouve une solution, que je réfléchisse...il va falloir faire quelque chose... »,

165 Voilà ce que Claude nous faisait partager en fin d'entretien.

166 Et là, je l'associe aux étapes des compétences où Claude nous disait être impuissant devant le comportement de cet élève, mais pour éviter de s'épuiser, c'est avec les autres étapes telles que ses valeurs, son identité et la mission qu'il se donne qu'il trouvera la solution avec l'entourage pour répondre au comment il va s'y prendre pour aider cet élève.

167 Un silence s'invita pour conclure l'entretien sur ces gestes et ces mots donnés par Claude qui visiblement était épuisé.

168 Spontanément Claude nous dit merci chaleureusement et nous serra individuellement la main pour figer ce moment fort.

169 En tant que C, un frisson m'envahit et cela me le fait à chaque entretien qui fait écho en moi et qui me nourrit.

170 Vivement une prochaine fois.

3/ Points saillants et émergences :

a/ Claude :

171 "En lisant ton texte, Nadine, je m'aperçois que, dans mon AutoEdE, je n'ai pas du tout retrouvé, je n'ai pas du tout recontacté ce geste avec mes mains. Avant cela, je n'ai pas eu conscience que c'était toi qui m'avais proposé de me lever. J'ai vraiment eu l'impression que c'était moi qui ne tenais plus en place quand j'étais assis sur la chaise et que j'avais moi-même décidé de me lever. J'ai complètement oublié. J'ai complètement oublié que c'était toi qui me l'avais proposé. C'est incroyable ! C'est incroyable, le pré-réfléchi, le non conscient ! Voilà j'étais tellement dedans que je l'ai pas vu. Et pourtant, on en a parlé après, pendant le premier mine de rien, et malgré ça, ça n'est pas revenu. Ce n'est pas revenu après.

172 Et puis alors, la même chose pour les mains ! Les mains... ce geste que j'ai fait, dont je n'étais pas conscient, on en a reparlé après, dans le débriefing, et pourtant ce n'est pas revenu. Ça ne m'est pas revenu au moment où je suis en AutoEdE. Et là me vient une... une évidence quoi, qui est qu'on a des filtres tellement puissants, avec la question qu'on se pose, l'objectif que l'on a, en fait il fait écran, il fait écran à autre chose. Il fait écran à tout ce qui ne concerne pas la question qu'on se pose, à ce qu'on cherche à voir, à quoi on est attentif. Je pensais au départ trouver des réponses... Cette idée qui me revient là, sur d'autres moments de ma vie, où je me dis toujours qu'on ne trouve que ce qu'on cherche. On ne trouve que ce qu'on cherche parce que toute notre attention est orientée par le filtre de la question que l'on se pose. Et nos catégories, nos critères de reconnaissance qui sont limités, forcément, nous empêchent de voir autre chose. Autre chose qui contient largement, largement ! la valeur incroyable dont témoignent ces deux textes. D'où la question : comment faire comme A, et particulièrement en auto-explicitation, pour réussir à se laisser-aller et être capable de s'ouvrir à autre chose que ces catégories déjà prédéterminées, programmées par la question de l'objectif qu'on s'était donné ?

173 Alors là, clairement on voit l'objectif de B, en fonction de ce qu'il voit, en fonction des opportunités, au cours de l'entretien, l'objectif qu'il se donne, la curiosité qu'il s'autorise, par rapport à son filtre à lui, et qui lui permet de décider de rester sur un moment, de le questionner plus, de s'y arrêter, de ralentir, de chercher à faire décrire par A ce que A ne voulait qu'effleurer, alors qu'il voulait passer à autre chose.

174 D'ailleurs, je me souviens, me revient en mémoire, maintenant que je dicte ce texte, donc le 23 novembre, que le 10 novembre lors de notre entretien, j'avais été gêné par ta demande, ton accompagnement, tes relances qui me contraignaient à rester sur le regard, le regard de mon élève We. alors que je voulais passer à autre chose. Je ne sais plus à quoi, mais je voulais passer. Mais je me souviens avoir été gêné et m'être dit : "Mais zut ! J'ai pas envie de rester là ! J'ai envie d'aller voir ailleurs, quoi ! Et toi, tu as senti qu'il y avait quelque chose, tu as senti que c'était important. Et tu m'as contraint, par des questions, à rester, à revenir sur ce regard, à l'interroger. Je n'avais pas repéré moi-même tout en évoquant que ce moment était important. Et là, me revient la discussion du 9 novembre concernant mon

article paru dans le numéro 120, où j'avais posé la question : "Quand est-ce que l'entretien est terminé ?" Quelqu'un disait que de toute façon l'entretien était terminé lorsque B avait atteint ses objectifs. Quelqu'autre disait qu'on pouvait laisser A chercher ses objectifs, déployer son évocation, tandis que B restait à l'écoute et facilitait cette évocation et cette verbalisation. Aujourd'hui, je me dis : "Peut-être la réalité est-elle entre les deux ?" Parce que j'avais mes questions. J'étais tellement pressé d'avoir des réponses, de chercher des réponses parmi mes questions, que j'ai cherché là dans ce qui me revenait, dans ce qui m'avait marqué, dans ce qui émergeait pour moi dans ma conscience, dans mon vécu. Et même si effectivement j'ai vu ces réponses, il est bien heureux que Nadine, mon B de l'entretien, ait eu les siens d'objectifs : parce qu'au travers des deux écrits postérieurs, on voit bien que les deux sont complémentaires et qu'il y a plus d'informations avec les deux positions !

175 Par ailleurs, cette expérience montre qu'il a été difficile pour moi de me déplacer et de prendre des points de vue différents. Je n'ai pas pris de points de vue différents, parce que peut-être la situation ne m'y a pas amené. L'entretien n'était pas guidé pour cela : amener à une situation d'exposition, un expositionnement aperceptif tel que décrit dans le dossier sur les dissociés. Mais les deux points de vue étaient complémentaires : celui de B et celui de A, celui de Nadine et le mien. C'est ce que j'ai compris à la relecture du script.

176 Une troisième remarque également concerne les relances et les questions que tu me posais : je me rends compte que je ne les ai pas du tout entendues ou seulement certaines. Ce qui prouve que ses questions s'inscrivent dans le flux de la conscience et qu'elles participent de l'évocation, qu'elles sont constitutives de l'évocation, d'une part, et qu'elle restent, tout comme l'évocation, en partie pré-réfléchies, d'autre part. Cette remarque me rappelle également l'article de Pierre-André Dupuis dans un numéro d'Expliciter de 1996 je crois. Il disait qu'un ressouvenir lors d'un entretien d'explicitation, lors d'une évocation est une expérience en soi. Il n'est pas seulement la visite à nouveau d'un vécu passé. Il n'est pas seulement un regard réflexif après-coup, distancié et désincarné. Il est en soi une expérience, un vécu, dans lequel le pré-réfléchi a toute sa place, comme dans tout vécu.⁸

b/ Nadine :

Suite à la lecture de l'AutoEdE de Claude :

177 "Pour retrouver l'articulation de l'EdE que j'ai mené en tant que B, je suis partie des notes de Patrick, qui reprennent le fil de l'entretien sur 2 pages avec sur la partie gauche les mots de Claude et sur la partie droite mes relances. Bien sûr, les notes ne sont pas exhaustives, il y a des blancs mais le fil conducteur ressort clairement. Sans ces notes, je n'aurais su le retrouver. Pour contacter ce qui me guidait en tant que B j'ai laissé revenir, laissé revenir différents moments de l'EdE en auto-explicitation. J'y suis revenu à plusieurs reprises sur plusieurs jours.

178 Le plus difficile a été la fin de l'entretien, je me souviens que A dit beaucoup de choses, que le moment est fort, qu'il a des prises de conscience importantes. Les notes sont brèves, je retrouve ce dont il parle mais pas les mots exacts, ni totalement l'ordre de ses paroles. Je suis vigilante à ne pas combler les blancs à ne transcrire que ce qui me revient. Je suis curieuse de lire le texte de Claude, confronter son vécu au mien.

179 En lisant le texte de Claude, il y a les paroles que j'entends en écho, les paroles dont je me souviens clairement que je n'ai pas reprises car je ne pouvais pas les replacer dans un moment précis de l'entretien, par exemple lorsque We est dans le couloir et qu'il cherche à rester en contact avec la classe en faisant le pitre derrière le hublot. D'autres paroles dont je me souviens mais de façon plus diffuse comme les différents moments où la même situation se reproduit. Et enfin celles que je découvre : les 2 comportements de We, les 2 mondes décrits avec précision et dont je comprends qu'il s'agit d'un V1 revisité en V3 suite à la prise de conscience lors du debriefing.

180 Je reconnais l'entretien que j'ai vécu. Je suis même rassurée sur un point de détail sur lequel j'avais un doute : en laissant revenir, je voyais avec insistance les yeux bleus de We, mais je n'entendais pas A me le dire et C ne l'a pas noté. Était-ce le fruit de mon imagination ? J'ai la réponse.

181 Les relances de B sont réduites au minimum dans le souvenir de A, cela me plaît et me semble être un signe que les relances se sont inscrites dans le fil de sa parole et qu'elles s'effacent au profit du cheminement qui est le sien. Je me souviens d'avoir été très attentive à suivre le fil de sa parole en

⁸ Ses mots exacts sont : "Le réfléchissement n'est pas seulement un préalable à la réflexion, il a son importance en lui-même. C'est une expérience propre où la pensée prend contact avec elle-même tout en vivant l'activité cognitive de la prise de conscience." (Dupuis, 1997, p. 22).

reprenant ses mots avec l'intention de ralentir, de maintenir dans le moment ou de soutenir l'élaboration en cours.

182 Je suis si surprise que A ait eu le sentiment qu'il s'est déplacé spontanément, cela me fait sourire et à ce stade je me contente de ce constat. Au moins, j'avais perçu le besoin qu'il avait de se déplacer.

183 Je constate aussi que A ne mentionne pas du tout le geste dont il n'avait pas conscience et sur lequel j'ai porté une attention particulière. Nous en avons parlé au debriefing assez longuement. Je crois que pour A la question n'est pas là pour le moment. Cependant ce geste dit quelque chose...

Commentaires de Nadine en réponse à ceux de Claude (après avoir lu mon AutoEdE).

184 Le moment du déplacement : Je te propose, Claude, de te déplacer parce que je vois que tu bouges beaucoup et que tu restes dans une attitude qui me semble plutôt volontaire. Tu n'y arrives pas, tu y arrives, tu y arrives un peu mais surtout tu veux y arriver. En proposant ce déplacement mon intention est que tu puisses entrevoir cela ou en prendre conscience et peut-être aller vers plus de lâcher-prise.

185 Lorsque je te demande de regarder vers la chaise où tu étais assis, tu le fais, tu en dis quelques mots mais je ne te sens pas convaincu, disons que tu le fais parce que je te le demande. La question suivante confirme que tu n'es pas là où je pensais "que pourrais-tu dire à ce A qui est sur la chaise ...?" Tu fermes les yeux et parles de ce que tu ressens maintenant que tu es debout. Je lâche alors l'intention qui est la mienne pour te suivre "prends le temps de ressentir..." De mon point de vue et avec l'éclairage que tu donnes dans ton commentaire, en effet c'est moi qui te propose de te déplacer mais en fait c'est toi qui décide. Le déplacement correspond tellement à ce dont tu as besoin à ce moment-là qu'il ne provoque pas un changement de point de vue sur ce qui vient de se passer (comme je le pensais) mais s'inscrit dans le prolongement de l'entretien en cours, qui va permettre un relâchement, un lâcher-prise finalement et faciliter l'émergence du moment. Lorsque tu es debout et que tu places les élèves autour de toi, je me souviens avoir fait le rapprochement avec la position que tu pouvais avoir en classe.

186 Concernant l'objectif : Je dirais qu'en tant que B je n'ai pas d'objectif, au sens où avoir un objectif reviendrait à dire que je sais où je t'emmène. Hors justement en tant que B je n'ai aucune idée de là où je t'emmène et aucune idée de là où tu vas. D'ailleurs, je ne te devance pas, je te suis. C'est toi qui m'emmène mais tu ne sais pas ou tu m'emmènes, tu crois savoir, mais je suis là pour freiner ce que tu crois savoir pour que tu trouves ce que tu ne sais pas que tu sais. Si A doit lâcher prise, j'ai compris que B aussi à sa façon doit lâcher prise. Accepter de ne pas savoir et faire confiance à A.

187 Je n'ai pas d'objectif mais j'ai des intentions. Celle de ralentir, de maintenir de fragmenter... j'ai des intuitions, je ne cherche d'ailleurs pas tellement à comprendre ce que tu dis, je cherche surtout à l'entendre, entendre pour reprendre les mots, reprendre pour que toi-même tu entendes.

188 Pour cela je laisse raisonner les mots, vibrer les mots et c'est une vibration qui passe par le corps et les sens. Cela me renvoie d'ailleurs à un travail réflexif en atelier en février 2018 où j'ai pris conscience à quel point je ressentais dans le corps et plus précisément au niveau du ventre et à quel point c'était un bien meilleur guide que de commencer à réfléchir aux questions que je pose.... J'essaye donc de ne pas trop réfléchir mais de me laisser porter par les mots et leur résonance.

189 C'est ce qui se passe avec le regard de cet élève, il résonne fort en moi, depuis le début dès que tu évoques We, tu dis qu'il te regarde ou qu'il ne te regarde pas. Mais je ne réfléchis pas à cela. J'entends le mot, je le reprends et j'en fais une relance. Et quand tu en parles, je vois ce regard avec une telle netteté.... Et moi je n'ai pas le sentiment de décider ni de choisir ce moment et pas l'intention de te contraindre. Dans mon vécu de B, c'est toi qui le choisis et moi je ne fais que le souligner.

190 C'est très intéressant de confronter mon intention à ton vécu, je n'avais pas perçu tout ce que cette relance provoquait en toi. Mais je savais que sans elle tu ne te serais pas arrêté au regard. Au moment où je la fais, elle me semble si évidente.

191 Se pose cependant la question de la subjectivité de B, je suis moi-même une visuelle, alors en pensant te suivre, peut-être j'induis un choix. Le point de vue de l'observateur serait intéressant.

192 Cela confirme l'idée que j'ai que B ne doit pas avoir d'objectif précis, en tout cas dans cette situation où A, cherche à élucider quelque chose pour lui, mais des intentions, des intuitions qu'il est prêt à remettre en cause pour suivre A. B se met au service de A.

193 En faisant ce travail proposé par Claude, au travers d'un dialogue à distance, je mets à jour ce qui m'a guidé en tant que B et je suis parfois surprise d'aller plus finement dans l'analyse sans difficulté, car des intentions me reviennent facilement. Je chemine dans ce travail réflexif avec bonheur et j'entrevois tout ce qui se trouve entre les lignes de mon premier jet et les endroits où il est intéressant d'aller explorer pour mettre à jour le B que je suis et celui qui devient.

194 C'est la question qui est la mienne depuis un moment : comment être B ?

195 Ce travail est passionnant.

4/ Mise en perspective :

a/ **Les modalités de construction de l'entretien par les acteurs**

L'entretien dans son ensemble (guidage de l'évocation, mines de rien, pauses, reprises et debriefing) est une expérience individuelle pour chacun, certes, mais aussi, pour que l'entretien soit fructueux, une construction commune, négociée et accordée. On peut le relever dans ces textes :

L'accordage de Nadine avec Claude :

. notamment le soin à reprendre les mêmes mots et à utiliser des questions vides de contenu :

"§42 A/ [...] Je vois qu'il me regarde. §43 B/ Qu'est-ce que tu vois quand il te regarde ?" ;

"§46 A/ je ne le regarde pas. §47 B/ et quand tu ne le regarde pas ?" ;

"§181 Je me souviens d'avoir été très attentive à suivre le fil de sa parole en reprenant ses mots avec l'intention de ralentir, de maintenir dans le moment ou de soutenir l'élaboration en cours." (Voir aussi : § 47, 49, 125, 141, 144, 151, 179, 181, 187, 189) ;

. et celui à reprendre les gestes corporels pour les relances :

"§85 *Le moment est dense, je reproduis ses gestes ce qui m'aide à rester accordée à ce qu'il dit.*" ;

"§151 Tout en écoutant Claude, j'étais attentif à la manière dont Nadine reprenait un mot ou un geste de Claude" ;

"§160 Claude montrait à ce stade de l'entretien un gestuel des mains différent de celui qu'il laissait voir jusqu'à maintenant, qui était repris par Nadine et à juste titre." (Voir aussi : § 125, 144, 159) ;

. l'attention portée par Nadine pour suivre Claude pour l'accompagner là il veut aller selon elle :

"§182 Je suis si surprise que A ait eu le sentiment qu'il s'est déplacé spontanément, cela me fait sourire et à ce stade je me contente de ce constat. Au moins, j'avais perçu le besoin qu'il avait de se déplacer." ;

"§184 Le moment du déplacement : Je te propose, Claude, de te déplacer parce que je vois que tu bouges beaucoup et que tu restes dans une attitude qui me semble plutôt volontaire. Tu n'y arrives pas, tu y arrives, tu y arrives un peu mais surtout tu veux y arriver. En proposant ce déplacement mon intention est que tu puisses entrevoir cela ou en prendre conscience et peut-être aller vers plus de lâcher-prise." ;

. ou au contraire le soin à renoncer à son objectif pour servir celui de Claude et le suivre :

"§185 Tu fermes les yeux et parles de ce que tu ressens maintenant que tu es debout. Je lâche alors l'intention qui est la mienne pour te suivre "prends le temps de ressentir... "" ;

"§189 Et moi je n'ai pas le sentiment de décider ni de choisir ce moment et pas l'intention de te contraindre. Dans mon vécu de B, c'est toi qui le choisis et moi je ne fais que le souligner." ;

"§192 Cela confirme l'idée que j'ai que B ne doit pas avoir d'objectif précis, en tout cas dans cette situation où A, cherche à élucider quelque chose pour lui, mais des intentions, des intuitions qu'il est prêt à remettre en cause pour suivre A. B se met au service de A. »" ;

Le dialogue de Claude avec Nadine :

. les demandes particulières de Claude lors des moments de sorties d'évocation :

"§2 Alors j'ai demandé... je me suis levé déjà, je suis allé demander à Marine d'aller demander si c'était possible de chuchoter, parce que j'entendais parler à haute voix et je n'arrivais pas à me concentrer, je n'arrivais pas à m'introspecter." ;

"§5 Je l'ai dit à Nadine, combien je le trouvais clair, perçant, et combien je sentais une insistance dans ce regard qui me dévisageait, qui me fixait et qui me questionnait... [...] Nadine m'a dit : *"Et là, qu'est-ce qui se passe ?"* " ;

. les échanges sur des points saillants de l'évocation lors des pauses :

"§183 Je constate aussi que A ne mentionne pas du tout le geste dont il n'avait pas conscience et sur lequel j'ai porté une attention particulière. Nous en avons parlé au debriefing assez longuement." ;

La vigilance de Patrick :

. la proposition au cours de l'EdE par Patrick de prendre le relais comme B :

"§34 *C me demande si je veux qu'il prenne le relais, nous avons convenu sur ma demande de cette possibilité.*" ;

. la prise de notes organisée et efficace :

"§16 Je l'ai transcrit en m'appuyant sur les notes prises par C, et en laissant revenir ce moment où j'étais B." ;

"§93 *L'observateur, a noté les mots que A dit en faisant ce geste « construire, être doux, le contraire de l'exclusion d'une personne, l'exclusion qui est contraire à mes valeurs »* " ;

"§120 Je me sentais bien avec mon bloc-notes et mon stylo, prêt à vivre cette nouvelle expérience que je présentais comme riche dans son contenu." (voir aussi : § 109, 127, 132, 177) ;

. sa discrétion et sa sollicitude avec le travail de Nadine :

"§115 Je ressentais intérieurement ce que Claude éprouvait, mais je ne pouvais rien dire étant C." ;

"§120 Ce n'est qu'une fois les positions trouvées que je me suis assis un peu en retrait pour m'effacer tel un animal sauvage qui se tapit et observe en toute discrétion : ne pas être dans le périmètre de A et B."

b/ Les modes d'accès de la conscience aux différents vécus par chacun

Plusieurs modes d'accès aux vécus ont été utilisés. On trouvera :

L'absence d'accès à certains moments des vécus :

. l'absence de perception par Claude de certaines relances ou consignes de Nadine: le réfléchissement est une expérience qui contient sa part de préréfléchi (Dupuis, 1997) :

"§181 Les relances de B sont réduites au minimum dans le souvenir de A, cela me plait et me semble être un signe que les relances se sont inscrites dans le fil de sa parole et qu'elles s'effacent au profit du cheminement qui est le sien." ;

"§182 Je suis si surprise que A ait eu le sentiment qu'il s'est déplacé spontanément [...]" ;

"§183 Je constate aussi que A ne mentionne pas du tout le geste dont il n'avait pas conscience et sur lequel j'ai porté une attention particulière." ;

. l'absence de perception de paroles de Claude par Nadine : de même, l'accompagnement comme B est un vécu sous conscience préréfléchi :

"§179 Et enfin celles [des paroles] que je découvre : les 2 comportements de We, les 2 mondes décrits avec précision et dont je comprends qu'il s'agit d'un V1 revisité en V3 suite à la prise de conscience lors du debriefing." ;

L'accès et la mise à profit du sens corporel (Voir Gendlin, cité par Vermersch, 2008, et Gaillard, 2008)

"§3 Mes bras bougeaient, mes mains bougeaient, mes jambes me poussaient à bouger : finalement, je me suis levé." ;

"§185 Le déplacement correspond tellement à ce dont tu as besoin à ce moment-là [...] va permettre un relâchement, un lâcher-prise finalement et faciliter l'émergence du moment." ;

"§188 Pour cela je laisse raisonner les mots, vibrer les mots et c'est une vibration qui passe par le corps et les sens. Cela me renvoie d'ailleurs à un travail réflexif en atelier en février 2018 où j'ai pris conscience à quel point je ressentais dans le corps et plus précisément au niveau du ventre et à quel point c'était un bien meilleur guide que de commencer à réfléchir aux questions que je pose.... J'essaye donc de ne pas trop réfléchir mais de me laisser porter par les mots et leur résonance." ;

L'émergence de gestes idéomoteurs qui prouve que le langage corporel comporte lui aussi une part non-consciente⁹ :

"§92 *Tout en parlant, A a mis ses 2 mains l'une sur l'autre, la droite sur la gauche et il frotte les paumes l'une contre l'autre dans un mouvement de va et vient d'avant en arrière qui semble l'apaiser. Toute mon attention est sur son geste et je perçois nettement qu'il n'a pas conscience de faire ce geste.*"

"§96 *Lors du débriefing A, confirme qu'il n'a pas eu conscience de faire ce geste-là alors qu'il se souvient bien d'avoir ouvert et fermé ses mains le moment d'avant.*" ;

"§183 Je constate aussi que A ne mentionne pas du tout le geste dont il n'avait pas conscience et sur lequel j'ai porté une attention particulière. [...] Cependant ce geste dit quelque chose..." ;

Les effets perlocutoires des relances qui favorisent l'évocation (Vermersch, 2007) :

⁹ "L'activité idéomotrice est décrite dans la littérature médicale depuis 1852. **William Carpenter** l'identifia comme une troisième catégorie de comportement non-conscient, instinctif et faisant donc partie du fonctionnement normal, après les activités excitomotrices (respirer, avaler) et sensorimotrices (réflexes moteurs). Le mouvement idéomoteur est décrit comme secondaire à la pensée et prenant sa source dans le cervelet. Il se montre sous un jour 'positif' quand nos gestes « trahissent » nos pensées, ou un jour 'négatif' quand nos idées inhibent notre gestuelle (par exemple, lorsque nous trébuchons parce que nous nous concentrons sur notre façon de marcher). Carpenter mettait en évidence que la suggestion (due à des indices subtils perçus dans le contexte) pouvait orienter les actions idéomotrices dans le sens des attentes des autres individus présents. Les recherches modernes des neurosciences ont produit des données et des théories qui aident à expliquer comment des modules quasi-indépendants dans le cerveau peuvent supporter cette **dissociation**, initiant des mouvements moteurs sans engager nécessairement le « module exécutif » responsable de notre prise de conscience et de notre volonté d'action." (Acunzo, D., Evrard, R. & Rabeyron, T., 2018).

"§86 B/ qu'est ce qui se passe à ce moment-là ? §87 A/ j'ai fait un arrêt sur image et ça me plaît bien. §88 *En même temps qu'il parle son corps et son visage se détendent, il garde les yeux fermés.*" ;

"§190 C'est très intéressant de confronter mon intention à ton vécu, je n'avais pas perçu tout ce que cette relance provoquait en toi. Mais je savais que sans elle tu ne te serais pas arrêté au regard."

c/ L'évaluation des attentes de chacun

Concernant les objectifs de chacun, on peut noter :

La poursuite des objectifs :

. de B à conduire A :

"§187 Je n'ai pas d'objectif mais j'ai des intentions. Celle de ralentir, de maintenir de fragmenter... j'ai des intuitions, je ne cherche d'ailleurs pas tellement à comprendre ce que tu dis, je cherche surtout à l'entendre, entendre pour reprendre les mots, reprendre pour que toi-même tu entendes. " ;

"§17 Les petits groupes se sont formés en fonction d'un thème de travail, nous sommes 3 et souhaitons expérimenter le changement de point de vue par le déplacement. J'ai besoin de m'entraîner en tant que B." ;

"§34 *Je continue en tant que B, j'ai envie de continuer, je me sens à ma place : ce n'est qu'une question de temps, le temps de s'accorder, le temps qu'il faut à A pour contacter le moment [...]*" ;

. de A à se laisser accompagner :

"§1 [...] avec Patrick et Nadine nous avons choisi d'explorer un moment, avec déplacement éventuellement, avec comme consigne, pour ce qui me concernait comme A, l'élucidation d'un moment opaque, concernant un élève." ;

"§3 j'entendais Nadine qui me disait : *"Prends le temps. Prends le temps de laisser revenir..."* Mais j'y arrivais pas !" ;

"§5 Nadine m'a dit : *"Et là, qu'est-ce qui se passe ?"* Ben, il se passe que je détourne le regard, que je n'arrive plus à supporter son regard, plus à fixer son regard parce que ça me gêne." ;

... entrecoupée de moments de renégociation des objectifs plus ou moins consciente :

"§174 [...] j'avais été gêné par [...] tes relances qui me contraignaient à rester sur le regard de mon élève We. alors que je voulais passer à autre chose. [...] Et toi, tu as senti qu'il y avait quelque chose, tu as senti que c'était important. Et tu m'as contraint, par des questions, à rester, à revenir sur ce regard, à l'interroger." ;

"§185 Lorsque je te demande de regarder vers la chaise où tu étais assis, tu le fais, tu en dis quelques mots mais je ne te sens pas convaincu, disons que tu le fais parce que je te le demande. [...] Je lâche alors l'intention qui est la mienne pour te suivre [...]" ;

"§186 Si A doit lâcher prise, j'ai compris que B aussi à sa façon doit lâcher prise." ;

Le déplacement corporel qui a favorisé la perception corporelle et un lâcher-prise mais pas un changement de point de vue, une décentration, par l'adoption d'une exposition (Vermersch, 2017¹⁰) :

"§185 Le déplacement correspond tellement à ce dont tu as besoin à ce moment-là qu'il ne provoque pas un changement de point de vue sur ce qui vient de se passer [...] qui va permettre un relâchement, un lâcher-prise finalement et faciliter l'émergence du moment." ;

Le déplacement aperceptif s'est réalisé par bonds temporels successifs :

"§10 [...] je me suis aperçu que c'était des déplacements temporels. J'ai fait une espèce de recension des différents moments sur la ligne du temps, en partant de mon V1, en partant du moment spécifié et en remontant le temps, sur des moments multiples et qui ressemblaient à la situation de V1. C'est ça qui m'a permis de voir la répétition, l'insistance, un scénario joué à nouveau" ;

"§11 Un événement était associé à un autre plus éloigné, antérieur, encore plus antérieur. Et j'ai fait plusieurs sauts comme ça, en un espace... en un quart de seconde. Donc, c'est la deuxième fois que je fonctionne comme ça." ;

"§12 Aujourd'hui en V3, je suis retourné en V1, j'ai vu là, We. qui me regardait et j'ai vu aussi ce que j'ai dit en V2. Je me souviens ce que j'ai dit, ce que j'ai pensé à ce moment-là. Et en même temps, je me souviens des autres moments antérieurs : est-ce qu'il faut les appeler V-1, V-2, etc... ? Je n'sais pas mais, ce qui est sûr, c'est que là, je m'aperçois que en V2, j'ai cherché à remonter le temps, je me suis déplacé."

"§179 Et enfin celles que je découvre : les 2 comportements de We, les 2 mondes décrits avec précision et dont je comprends qu'il s'agit d'un V1 revisité en V3 suite à la prise de conscience lors du debriefing."

¹⁰ "Nous avons multiplié ces déplacements, puisque chacun de ces mouvements dans l'espace produisait des informations nouvelles. Nous les appelons maintenant : des *expositions* (positions supplémentaires, matérielles ou imaginaires) et des *métapositions* (positions d'évaluation pouvant viser les expositions)." (p. 5).

La satisfaction d'avoir élucidé le moment ciblé pour Claude :

"§1 [...] pour ce qui me concernait comme A, l'élucidation d'un moment opaque, concernant un élève." ;

"§11 J'aurai réussi à élucider une partie, en partie, la relation qu'entretient avec moi mon élève" ;

La joie et même la jubilation procurée par l'expérience :

"§169 En tant que C, un frisson m'envahit et cela me le fait à chaque entretien qui fait écho en moi et qui me nourrit." ;

"§174 Et même si effectivement j'ai vu ces réponses, il est bien heureux que Nadine, mon B de l'entretien, ait eu les siens d'objectifs : parce qu'au travers des deux écrits postérieurs, on voit bien que les deux sont complémentaires et qu'il y a plus d'informations avec les deux positions !" ;

"§193 Je chemine dans ce travail réflexif avec bonheur et j'entrevois tout ce qui se trouve entre les lignes de mon premier jet et les endroits où il est intéressant d'aller explorer pour mettre à jour le B que je suis et celui qui devient." ;

"§195 Ce travail est passionnant."

Conclusion

Plusieurs points saillants apparaissent dans cette expérience :

La co-construction de l'entretien. L'EdE n'a pas été seulement un entretien de A mené par B : il a été co-construit grâce à l'accordage des trois acteurs : A, B et C, chacun prenant une part au bon déroulement et à la réussite de l'entretien ;

Une temporalité déployée. L'explicitation ne s'est pas seulement produite dans le temps unique de l'EdE, d'accompagnement de A par B sous le regard de C, elle s'est développée en plusieurs phases, certaines contiguës : l'évocation, les pauses, les commentaires et les reprises ; d'autres discrètes et distantes : les écrits d'après-coup.

Une floraison de prises de conscience. De plus, les prises de conscience ne se sont pas seulement produites pour A, mais également pour B et pour C, dans les divers lieux et moments de l'explicitation. C'est l'ensemble de ces temps qui a favorisé l'émergence du sens, aussi, de manière différenciée pour chacun des acteurs en fonction de leurs objectifs ;

La place du préréfléchi. Le préréfléchi s'est manifesté dans tous les vécus de l'EdE, dans les actes mentaux comme dans les actes corporels, dans le vécu évoqué comme dans le vécu d'évocation, dans le vécu de réfléchissement comme dans le vécu d'accompagnement ;

La place du corps. Le corps n'a pas été seulement un contenant ou un véhicule de la conscience, il a été tout entier conscience et a vécu tout entier sous conscience préréfléchie.

Cette expérience, débutée par un entretien d'explicitation et basée sur le principe de la reprise a été d'une richesse exceptionnelle, et pour tout dire, un peu magique. L'accordage et la complicité ont joué à plein alors que nous ne nous connaissions pas (ou si peu) avant ce jour, et que nous construisions notre projet au fil de l'eau. En outre, l'écriture de cet article a suivi la même dynamique de co-construction : les relectures et les rectifications ont été réalisées à plusieurs. Ce texte en est le témoignage. Espérons que de telles occasions se présenteront à nouveau.

Bibliographie

Acunzo, D., Evrard, R. & Rabeyron, T. (2018). *L'effet idéomoteur*. Récupéré le 27 novembre 2018 du site des auteurs CIRCEE : <http://www.circee.org/?L-effet-ideo-moteur>

Dupuis, P.-A., (1997). Réfléchissement, réflexion et surréflexion dans le registre de l'expérientiel. *Expliciter*, 22, 22-23.

Gaillard, J. (2008). L'intelligence du corps. *Expliciter*, 74, 48-49.

Vermersch, P. (2007). Approche des effets perlocutoires : 1- Différentes causalités perlocutoires : demander, convaincre, induire. *Expliciter*, 71, 1-23.

Vermersch, P. (2008). Introduction à la lecture de l'article de Gendlin : "La primauté du corps et non la primauté de la perception". *Expliciter*, 74, 38-47.

Vermersch, P. (2017). Au-delà des limites de l'introspection descriptive : l'inconscient organisationnel et les lois d'association. *Expliciter*, 114, 1-17.

Entretien d'explicitation et atelier de professionnalisation
Une forme différente d'analyse de la pratique en institut de formation
en soins infirmiers

Anne Millot

S'il est un processus qui interpelle souvent les formateurs en soins infirmiers, c'est celui de professionnalisation et de construction de l'identité professionnelle chez les étudiants qu'ils accompagnent. Si l'on se réfère à J. Beckers¹¹, le professionnel se définit par trois caractéristiques : il est compétent, ce qui sous-entend qu'il possède des compétences qu'il sait mettre en œuvre à bon escient ; il prend du recul par rapport à ses choix en articulant savoirs d'action et savoirs théoriques et il se sent responsable de ses actes et des effets qu'il produit. Si ce descriptif, chez Beckers, concerne les enseignants, il semble aisément transposable aux infirmières. La compétence est une combinaison de savoirs, et notamment de savoir-faire, mobilisables en toute situation, et la prise de conscience de ces savoirs par les futurs professionnels devrait pouvoir contribuer à la prise de confiance, à la connaissance de soi tout autant qu'à la connaissance approfondie de son métier.

Le référentiel de 2009 a modifié en profondeur l'approche de la formation infirmière en ce qu'elle est maintenant organisée non plus uniquement autour de l'acquisition de savoirs théoriques et pratiques, mais surtout dans une logique d'acquisition de compétences. L'étudiant est considéré (en théorie) comme partie prenante engagée dans l'acquisition de ces compétences, il doit devenir ce qui est devenu le leitmotiv des formateurs "un praticien responsable, autonome et réflexif", professionnel qui s'insère parfaitement dans notre société actuelle qui prône "la nécessaire autonomie de l'individu postmoderne"¹² où l'éducation a pour but de faire émerger chez l'individu ses propres règles de fonctionnement dans un système interactif au sein duquel il devient en mesure d'argumenter et d'explicitier de façon critique ses choix.

Comment donc former les étudiants à être des praticiens *responsables, autonomes et réflexifs* ? La mise en place de séances d'analyse des pratiques professionnelles doit contribuer à faire émerger chez ces futurs professionnels une posture réflexive. La terminologie « analyse de pratiques » est polysémique et regroupe une grande variété de modèles théoriques et de modalités de mise en œuvre¹³. Sans faire ici une énumération qui présenterait peu d'intérêt, on trouve des dispositifs de groupe (Balint, GEASE, GAPP...) qui s'appuient sur une situation narrée par une personne qui fait ensuite l'objet d'un travail de réflexion groupale, mais également des dispositifs qui explorent de façon très fine une activité passée. Là où les séances groupales tentent de donner des hypothèses explicatives d'une situation afin de donner au narrateur des éléments de compréhension, l'entretien d'explicitation, mis au point par Pierre Vermersch¹⁴ permet, grâce à cette technique particulière, une mise en mots et une prise de conscience des dimensions du vécu de l'action, non conscientisée par le sujet avant son exploration. La mise en évocation de l'action passée et le ralentissement du discours narratif pour le décomposer en mini-séquences permet au sujet de renouer avec l'expérience vécue, d'en revoir toutes les étapes et ainsi, de s'emparer de sa propre façon de faire, de ses erreurs, de sa technique mise en œuvre de façon pré-réfléchie....

Ce type d'entretien est en général singulier. Il est toutefois tout à fait possible d'utiliser cette technique d'entretien en travail de groupe autour d'un dispositif cadré. En effet, l'« atelier de professionnalisation »¹⁵, dispositif élaboré par Nadine Faingold lors d'une recherche sur l'analyse de

¹¹ Beckers, J. (2004). Comment amorcer la construction identitaire d'un praticien réflexif par la formation initiale ? *Recherche et Formation*, vol. 46, pp. 61-80

¹² Verzat, C. (2010), *Pourquoi parler d'accompagnement des étudiants aujourd'hui ?* in *Accompagner des étudiants*, Bruxelles : De Boeck

¹³ Altet, M. (2000). L'analyse de pratiques – une démarche professionnalisante ? *Recherche et formation*, vol. 34 pp. 25-41

¹⁴ Vermersch, P. (2010). *L'entretien d'explicitation*, Issy-les-Moulineaux : ESF (1^{ère} édition :1994)

¹⁵ Faingold, N. (2014), les ateliers de professionnalisation, *Explicitier n° 103*, p 29-30, Disponible en ligne : <http://www.grex2.com/expliciter-sommaires-numeros.html?start=40>

l'activité des éducateurs de la protection judiciaire de la jeunesse¹⁶ permet, à partir d'un entretien d'explicitation, de faire travailler un groupe de participants non plus sur la compréhension d'une situation, mais sur la mise en évidence de savoirs mis en œuvre au cours d'un soin. Ce dispositif consiste en la réalisation d'un entretien d'explicitation auprès d'une personne, à partir d'un contexte « qui s'est bien passé » en présence des autres participants qui sont chargés d'écouter et de prendre des notes sur les différents savoir-faire en s'appuyant sur la grille suivante¹⁷ :

<i>Prises d'informations-identification</i> Savoir-faire d'observation et d'évaluation diagnostique	<i>Prise de décision – effectuation</i> Savoir-faire d'intervention
<i>Description du contexte</i> <i>Assertions sur autrui (le patient) : « il est inquiet »</i> <i>Réactions d'autrui (le patient) : « il s'apaise »</i>	<i>Verbes d'action en première personne (l'étudiant) : « je le rassure »</i> <i>Description du comment savoir-faire : « en lui souriant »</i>

La réalisation de l'atelier de professionnalisation

Au sein de l'IFSI dans lequel je travaille, une séance d'analyse des pratiques est planifiée systématiquement au cours de chaque semestre pour les étudiants infirmiers. La séance du semestre 6 s'adressant à des étudiants en fin de cursus, il est intéressant de proposer aux étudiants cet atelier de professionnalisation. En effet, ils sont souvent assez inquiets à l'idée d'être diplômés dans les semaines qui vont suivre, et doutent souvent de leurs compétences et leur capacité à assumer les charges et responsabilités d'un groupe de patients.

L'atelier débute par une présentation du dispositif. Pour ce faire, j'ai sélectionné un extrait de verbatim d'entretien d'explicitation sur un geste technique réalisé auprès d'une ancienne étudiante. Chaque étudiant reçoit cet extrait (*voir exemple en annexe*) ainsi qu'un tableau à deux colonnes où ils devront noter les savoir-faire repérés dans ce verbatim. Je leur explique comment discerner les savoir-faire d'observation et d'évaluation diagnostique et les savoir-faire d'intervention qu'ils devront noter dans l'une ou l'autre colonne. Nous travaillons environ 15 minutes à partir du verbatim que j'ai photocopié pour chacun d'entre eux. Ils comprennent en général très vite la consigne.

Le choix de la situation se fait ensuite de façon consensuelle : chaque étudiant présente la sienne (ils doivent, trois jours avant la séance, réfléchir à un moment de pratique positif au cours de leur stage, une situation qui s'était bien passée¹⁸, qu'il s'agisse d'un geste technique ou d'une situation relationnelle avec un patient) et tous se prononcent individuellement sur celle qu'ils aimeraient travailler. Une fois la situation choisie, l'entretien d'explicitation auprès de l'étudiant narrateur est réalisée et, dans le même temps, les étudiants prennent des notes sur les savoir-faire qu'ils ont repérés au cours de l'entretien. Ces notes sont ensuite rédigées individuellement en "ce que l'étudiant(e) a su faire". Cette consigne est donnée au groupe et au narrateur. Puis, à tour de rôle, chacun énonce ce qu'il a formulé par écrit. La consigne donnée aux étudiants est de communiquer l'intégralité de ce qu'ils ont noté, même si certains savoirs sont énoncés à plusieurs reprises. Tous les propos communiqués sont transcrits sur un tableau. Ils sont parfois exprimés de façon assez floue, les termes précis concernant les savoir-faire étant difficiles à trouver d'emblée. Il s'en suit alors des échanges au sein du groupe afin d'arriver à une formulation suffisamment explicite et concise pour exprimer au plus près la pensée de l'étudiant qui l'a énoncée. Une fois que tous les savoir-faire ont été énumérés, les étudiants sont regroupés en binôme. Je demande alors systématiquement au groupe si cette situation leur semble proche de celles auxquelles ils sont régulièrement confrontés. Cette information est importante car les savoir-faire énoncés n'ont pas pour unique but d'assurer à l'étudiante qu'elle possède des compétences ; chaque membre du groupe doit

¹⁶ Faingold, N. (2014), Etude sur l'analyse de l'activité des éducateurs de la PJJ dans les services de milieu ouvert, *Expliciter* n° 73, p 1-10, n°74, pp.1-15, Disponible en ligne : <http://www.grex2.com/expliciter-sommaires-numeros.html?start=40>

¹⁷ Faingold, N. (2014), les ateliers de professionnalisation, *Expliciter* n° 103, p.29

¹⁸ Les situations rapportées au cours des séances d'analyse de pratiques habituelles sont systématiquement des situations-problèmes. Demander une situation positive en début de séance risquerait paradoxalement de les mettre en situation d'insécurité. C'est la raison pour laquelle ils ont pour consigne de « venir avec une situation positive ».

pouvoir prendre conscience qu'il les a également acquises. Les situations narrées leur semblent toujours suffisamment représentatives de ce qu'ils vivent régulièrement. Je demande alors aux étudiants de prendre leur référentiel de formation et de se référer à l'extrait où sont déclinées les compétences métier¹⁹. Chaque binôme, travaille deux des dix compétences et a pour tâche de repérer celles qui ont été mobilisées dans la situation narrée.

Il est intéressant de constater que dans chacune des situations travaillées au cours de ces ateliers, toutes les compétences infirmières sont systématiquement mobilisées et si l'on s'attarde sur les compétences détaillées, la moitié de celles-ci sont repérées par les étudiants.

Mon objectif initial, lors de la mise en place de ce dispositif, était la prise de conscience des savoirs mis en œuvre au cours d'une situation de soin relativement banale. Mais ce qu'ont fait émerger les étudiants, c'est qu'ils allaient être amenés, dans les mois ou les années qui viennent, à encadrer et à évaluer les futurs étudiants sur ces savoir-faire et sur ces compétences. Ils verbalisent l'intérêt qu'a pour eux cette séance notamment sur le fait que lorsqu'ils sont encadrés sur la réalisation d'un soin, c'est sa mise en œuvre qui est évaluée mais sans qu'il soit mis en perspective avec les compétences que cette mise en œuvre mobilise

La prise de conscience que la réalisation des soins explicités s'accompagne d'une "prise en charge globale"²⁰ où le narrateur a non seulement effectué un soin technique, mais également perçu l'état psychique du patient, l'a rassuré, a évalué son état clinique, leur semble "rassurant pour leur future fonction"²¹.

L'intérêt des ateliers d'analyse de la pratique en groupe, tels qu'ils sont institutionnalisés au sein de mon institut de formation, réside dans le travail de co-élaboration de sens par les étudiants. La découverte de ce type d'atelier permet de cibler les démarches d'analyse de la pratique. L'entretien d'explicitation, sous cette forme, permet cette mise en perspective des actes de soin, la prise de conscience et la verbalisation collective des compétences incorporées au cœur de l'action. Travailler sur une situation positive vécue par un étudiant, en faire émerger les savoirs puis les compétences par ses pairs me semble être une approche particulièrement intéressante. Il ne s'agit plus d'une évaluation validant un stage par une infirmière ou une formatrice, il s'agit de la verbalisation de savoirs acquis ou en cours d'acquisition, énoncés par d'autres étudiants, eux-mêmes en formation. Mon objectif est de leur faire prendre conscience de toutes les compétences mobilisées par un acte de soin, de contribuer à donner au narrateur et aux participants, par effet de résonance et de transfert, une confiance en leurs capacités à assumer leur future fonction.

Annexe : Exemple d'entretien pouvant servir comme support de mise en situation avant l'atelier de professionnalisation (identifier les savoirs d'observation et les savoirs d'intervention)

Cet entretien d'explicitation est le premier que j'ai réalisé dans le cadre professionnel, juste après la formation de base. Mon objectif était à ce moment purement formatif pour moi. Il s'agissait de confronter la technique vue en cours à la réalité du terrain. J'avais choisi de réaliser cet entretien parce que je savais qu'il s'agissait d'une situation de stage agréable pour l'étudiante. Elle avait réussi pour la première fois un soin difficile et les conditions de réalisation et d'encadrement avaient été optimales pour une étudiante en formation. Le risque de commettre des erreurs techniques me semblait donc faible. De plus, mes rapports avec cette étudiante dont j'étais le référent d'accompagnement pédagogique depuis le début de sa formation étaient très bons. Je n'ai pas analysé en détail cet entretien. J'ai mis quelques annotations qui me semblaient intéressantes, notamment dans la prise de conscience de la façon que j'avais de mener les entretiens (j'avais par exemple pris réellement conscience de ma propension à parfois interpréter les propos et relancer de façon inductive en rajoutant mes propres mots)

Entretien d'explicitation avec Solène, étudiante en soins infirmiers de 2^{ème} année

Contexte : cet entretien a lieu 2 semaines après son entretien semestriel de suivi pédagogique où elle m'a fait part de ses progrès dans l'acquisition de gestes techniques, notamment la gazométrie sanguine (ou gaz du sang) ; progrès qui lui faisaient plaisir. Je lui avais demandé à ce moment-là si elle serait d'accord pour avoir un second entretien concernant ce geste.

¹⁹ Annexe 2 de l'arrêté du 31 juillet 2009 modifié, relatif au diplôme d'État infirmier : dix compétences, chacune déclinée en compétences détaillées décrivent les capacités à acquérir pour l'obtention du diplôme d'État.

²⁰ Propos "leitmotiv" des infirmières sur la prise en charge holistique des patients

²¹ Dixit une étudiante

L'entretien a eu lieu dans une petite salle de cours, mon bureau me semblant un lieu trop « marqué » par l'évaluation des résultats semestriels et qui, de surcroît, ne permet pas l'organisation spatiale des chaises très confortable pour une conduite d'entretien de ce type.

L'organisation de l'espace dans la petite salle de cours permet de disposer les chaises de façon perpendiculaire, mais tout en donnant le sentiment d'une certaine intimité.

L'entretien a duré au total un peu plus de 13 minutes.

Moi : Alors, Solène, seriez-vous d'accord pour me parler du soin dont nous avons parlé durant l'entretien de suivi pédagogique, le gaz du sang donc, quand vous l'avez réussi la première fois et que vous me racontiez comment ça s'est passé.

Solène : Donc, euh..., j'étais dans un stage dans un hôpital en médecine générale et y'a souvent des SAS²² qui viennent.... Qui viennent le soir pour euh... pour des examens la nuit et après le lendemain, ils ont tous des gaz du sang **M :** Oui

S : Donc c'est des personnes qui sont en principe en... surpoids. La plupart du temps ils sont en surpoids et.... et du coup j'ai eu la possibilité de pouvoir m'exercer lors de ce stage. J'en ai fait quatre en tout. Le premier... euh.... Est-ce que vous voulez que je vous raconte le premier ? **M :** Vous choisissez....

S : Bah.... J'vais commencer par.... je sais pas **M :** Celui que vous avez réussi ?

S : Oui, parce que les autres je les ai réussis mais l'infirmière, elle a, elle m'a reprise pendant que j'étais en train de chercher l'artère **M :** D'accord, le premier que vous avez réussi.

S : Donc, euh... je... prépare tout mon matériel pour effectuer le gaz du sang avec l'infirmière qui m'a bien expliqué. On a pris un moment où on avait du temps parce que c'était pas évident. Les fois d'avant j'avais pas tellement réussi donc je prenais, je réfléchissais bien à tout même quand j'étais dans le couloir... le matériel, tout. Ensuite, on rentre dans la chambre. Je me présente... donc la personne, je la connaissais pas vu que elle était arrivée la veille et moi je travaillais du matin du coup je l'avais pas vue la veille et donc je lui explique que je vais faire un gaz du sang, que je suis étudiante infirmière et je lui demande si je peux réaliser cet acte. Elle était très... très enthousiaste par rapport à cette idée « *ah bah oui, allez y* ». Alors, je tiens à préciser qu'on avait oublié de mettre la crème EMLA²³... Voilà. Donc, je me suis quand même lancée. Elle m'a dit « est ce que tu veux faire quand même » l'infirmière m'a demandé ça. J'ai dit oui. Donc, la personne soignée, elle était très... elle était à l'aise, c'était pas la première fois que ça lui arrivait. Donc, je commence à m'installer, tranquillement, je... je cherche le pouls. J'le trouvais pas... enfin, y'avait des moments où je le trouvais pas et l'infirmière m'a aidée. Elle a incliné sa main d'une manière à ce que je puisse sentir l'artère. Donc, ce moment a duré... le temps où je cherchais l'artère, ça a duré je sais pas combien de temps mais peut être une minute. Alors c'était quand même long parce que j'étais pas sûre de mon coup. Quand je la sentais pas, je voulais être sûre de moi. L'infirmière et la personne soignée elles m'ont encouragée, elles m'ont mis dans des conditions idéales. J'ai fait la désinfection tout ça (*Solène m'interroge du regard pour savoir si elle doit détailler, je lui fais signe de passer et de continuer*) et puis j'ai pris mon aiguille et là je l'ai... j'ai cherché, j'ai piqué. J'ai pas trouvé l'artère tout de suite et je me suis dit, vu que la personne était quand même à l'aise, tout ça, j'ai voulu chercher un petit peu l'artère mais toujours doucement et au bout de peut-être 10-15 secondes, j'ai vu le sang... remonter. Donc, euh... j'avais réussi. L'infirmière elle a crié (*elle dit cela en chuchotant*) « je suis la meilleure ». (*Solène me regarde*) **M :** Oui...

S : Elle était contente pour moi. La personne aussi... On était tous contents. Alors que j'avais même pas fini... le sang remontait encore, mais y'avait une ambiance... c'était très calme et y'avait pas trop de pression. Voilà... j'ai pris le temps et j'ai réussi à réaliser mon soin pour la première fois. Là, j'ai fini mon acte et puis je suis sortie. Et voilà...

M : Maintenant, si vous êtes d'accord, pourriez-vous revenir... laisser le temps de revenir dans votre mémoire le moment où vous vous installez aux côtés du patient pour lui réaliser ce gaz du sang. Donc, vous laissez revenir doucement. Qu'est-ce qu'il y a autour de vous, quelles sont les personnes, comment est installée la chambre... Vous laissez revenir et vous recommencez à me raconter comment ça s'est passé (ma voix diminue en même temps que je dis ces mots)

S (*d'une voix plus douce*.) D'accord..... Donc..... c'est une chambre avec Il n'y avait qu'une seule personne dans cette chambre, y'avait... Quand on rentre, le lit est au fond. Et juste avant, y'avait un fauteuil où la dame était installée... Et quand j'ai essayé.... quelle artère, de quel côté j'allais piquer, c'était le bras gauche, donc le bras qui était de l'autre côté du lit. Donc il a fallu que je décale le lit pour m'installer sur une chaise.

²² Syndrome d'apnée du sommeil

²³ Anesthésique local

M : D'accord. Donc, vous vous installez sur une chaise

S : J'étais... en face d'elle. Mais mon matériel était sur l'adaptable que j'ai mis à côté (*elle mime la surface de la table adaptable de 3/4 par rapport à elle*) à droite de moi, donc à la place du lit.

M : D'accord. Donc vous êtes assise en face d'elle **S** : Un peu plus sur la droite...

M : un peu plus sur la droite. Elle est assise au fauteuil. Vous êtes assise légèrement en décalé face à elle... Et là, qu'est-ce que vous faites à ce moment? **S** : Là, dès que je suis arrivée (*elle me regarde*)?

M : Vous êtes assise... le moment où vous êtes prête à piquer

S : OK.... Euh.... Donc, y'avait l'infirmière qui était... presque derrière la personne soignée pour tenir sa main pour l'incliner....**M** : D'accord. Donc l'infirmière tient la main...

S : On était tous serrés... Et là.... Je.... Attendez, parce que j'ai..... (*Elle secoue la tête, fronce les sourcils en faisant un petit bruit avec sa bouche*)....(*Elle semble embêtée par un détail que je ne saisis pas. Quelques secondes s'écoulent*)

M : C'est pas grave...Prenez le temps de laisser revenir **S** : J'étais... Donc je pique avec la main droite

M : D'accord, alors, comment vous piquez, comment vous tenez l'aiguille ?

S : Comme un.... Comme ça (*elle mime un geste, mais ce geste est impossible pour réaliser ce soin... elle a un petit rire*) euh... ben... pff...

M : Laissez le temps... fermez les yeux si vous voulez pour vous remémorer comment vous tenez la seringue et l'aiguille.

S : (*Elle cesse de me regarder elle ferme les yeuxsilence de 5 secondes*). Non, comme ça (*elle mime le geste correct et rouvre les yeux*)

M : (*je mime le geste dans la foulée*). Donc, vous tenez la seringue **S** : Oui....

M : Que fait votre main gauche ?

S : J'avais les deux doigts posés sur l'artère pour sentir le pouls...**M** : Comment vous le sentez le pouls ?

S : J'le sentais.... Il était.....plutôt..... euh.... A la surface. Il était.....(*elle mime ses doigts légèrement écartés sur l'artère. Je reprends le geste*)

M : Vous le sentez bien (*à ce moment-là, j'interprète et suggère le terme "bien" à l'étudiante qui de ce fait va ensuite le reprendre*)

S : Oui, je le sentais bien... Y'a des moments, je le sentais pas bien. Y'avait l'infirmière qui bougeait le poignet. Il me semble qu'elle le met en extension. Comme c'est une personne légèrement en surpoids, du coup... Donc voilà. Donc je leur parlais en même temps, je leur disais quand je le sentais bien après ça repartait... Et là je le sentais bien...

M : D'accord, donc vous le sentez bien, le pouls, vous avez votre aiguille, vous êtes prête à piquer

S : Oui.....**M** : Et donc qu'est-ce que vous faites à ce moment-là ?

S : Je... préviens la personne que je vais piquer... je pique... (*elle mime le mouvement de la main qui enfonce l'aiguille*) **M** : Oui, donc vous piquez **S** : Oui...

M : Qu'est-ce que vous sentez ? (*j'essaie à ce moment-là d'explorer le vécu sensoriel de l'action. En effet, il s'agit d'un geste dont la réussite dépend d'une perception "tactile" conditionnant la poussée ou non de l'aiguille par l'infirmière*)

S : L'entrée de l'aiguille dans le poignet... c'était un peu dur... J'étais tellement concentrée sur le fait de trouver l'artère que du coup euh... c'était dur..... Y'a pas de sang qui revient. Alors... j'ai attendu quelques secondes et puis je suis repartie pour.... J'ai bougé l'aiguille...

M : Vous la bougez comment l'aiguille ?

S : Légèrement... là je savais qu'elle était pas profonde (*elle met sa main à l'horizontale en faisant un mouvement de va et vient*) donc j'ai bougé mes doigts de la main gauche qui sentaient l'artère... (*elle tapote légèrement ses doigts sur sa cuisse pour mimer la recherche de l'artère*)

M Vous bougez les doigts (*je reproduis le geste du tapotement mais dans le vide au-dessus de ma cuisse*)

S : C'était plutôt un doigt (*elle pose le majeur sur son jean*). C'était plutôt le majeur il me semble. Je touchais autour et j'essayais de voir de quel côté elle partait le plus (*elle mime le mouvement de l'artère qui bouge*) **M** : Vous déplacez doucement votre doigt

S : Oui, et puis je déplace quand j'ai un peu vu le trajet de l'artère... Enfin, comment je l'ai imaginé

M : Et comment vous l'imaginez le trajet de l'artère à ce moment-là ?

S : (*silence de 3 secondes*).. Je l'imagine..... Comme ça (*elle mime un trajet rectiligne avec son doigt*). (*Elle me regarde*) **M** : D'accord

S : Vous voulez que je vous dise si c'était vers la droite ou vers la gauche ?

M : Juste que vous vous remémoriez comment vous le perceviez à l'intérieur

S : Je la sentais bien à ce moment-là... je savais que c'était pas loin....

M : Comment vous saviez que c'était pas loin

S : Là où j'ai piqué, je voyais que c'était vraiment à côté du pouls que je sentais...

M : Donc, si vous êtes d'accord, on va revenir au moment où vous déplacez votre aiguille

S : Oui **M** Donc vous la déplacez..

S : Je la déplace... légèrement parce que comme y'avait pas eu de crème EMLA, ça peut être douloureux et je la déplace très légèrement et le sang est monté...

M : Le sang est monté

S : Oui.... C'est pas moi qui m'en suis rendue compte. C'est l'infirmière qui me... j'étais concentrée en fait sur... je voyais pas trop la seringue, du coup. Du coup, c'est l'infirmière qui m'a dit « c'est bon »

M : Et vous sentez quoi à ce moment là ? (*à ce moment, je désirais continuer sur la perception sensorielle du geste mais l'étudiante va enchaîner directement sur le registre de l'émotion qui heureusement était une émotion positive. Cette maladresse me fait prendre conscience de l'attention qu'il faut avoir dans les termes que l'on utilise qui peuvent avoir un double sens. Si l'émotion avait été négative, elle serait remontée de la même façon...*)

S : (*elle me regarde*) Bah, j'étais heureuse et j'étais soulagée aussi, parce que c'était un soin que j'appréhendais de faire avant. Les gaz du sang, c'est un soin... on voit pas l'artère... j'étais fière de moi, y'a eu plein de choses... Y'avait une ambiance, tout ça

M : OK. Merci Solène. On va s'arrêter là si vous voulez bien.

Après quelques courtes minutes où elle me reparle de la fin du soin :

M : Comment avez-vous vécu cet entretien ?

S : C'est difficile de raconter tout en détail. Moi, j'ai l'habitude de raconter tout comme ça, sans tout dire. Je raconte pas les petits trucs, c'est trop long. De se remémorer tout dans les détails, c'est pas facile. Surtout que j'étais dans un état second quand je l'ai fait (*elle parle du soin*). J'étais concentrée sur ce que je faisais mais pas sur ce que je sentais.

M : Et le fait de revenir sur ce moment là ?

S : Je sentais pas tant que ça

M : Avez-vous pris conscience de certaines choses ?

S : Oui... je m'étais pas posé ces questions quand vous m'avez demandé de décrire les gestes précisément... Sur comment je tenais la seringue. Et quand vous m'avez demandé la perception quand je mets l'aiguille... Là, je l'ai un petit peu, je sens comment c'était mais j'arrive pas à le décrire en fait.

M : Et est-ce que vous savez pourquoi vous étiez sûre d'être proche de le réussir ce prélèvement ?

S : Oui, parce que je me rappelle même après, une autre fois, j'ai raté et je savais que j'étais loin. Mais là, je sentais que j'étais pas loin. L'aiguille, pas loin de mes doigts. C'est pour ça, là je sais qu'il faut que je me concentre, il faut pas qu'il y ait de bruit. Faut que je me concentre sur le trajet de l'artère... j'imagine vraiment et j'ai besoin de silence. Et même quand elle parlait (*la patiente ou l'infirmière*), j'avais envie de me concentrer vraiment et je fermais les yeux quand je touchais l'artère. Et du coup je pense que d'avoir pris du temps comme ça pour euh... je sais qu'il faut que j'aie du silence.

Fin de l'enregistrement

Hors enregistrement, Solène me racontera que d'avoir dû ralentir dans la narration avait été un exercice surprenant et un peu déroutant pour elle car elle est très vive, rapide et que selon ses propres propos, elle a beaucoup de mal à raconter en détail ce qu'elle fait en règle générale (par oral et par écrit) et que cela lui pose souci pour certains dossiers à rendre lorsqu'il s'agit de décortiquer des actes de soins pour les analyser.

De la dévalorisation de soi à la mise au jour des compétences
Entretiens avec Louise
Catherine Estaque

Premier entretien

Louise a échoué aux épreuves du diplôme d'état infirmier en juillet dernier et se présente à la session de rattrapage de novembre, après avoir effectué un nouveau stage de dix semaines, qui devait lui permettre de consolider l'ensemble des compétences préalablement acquises. Le 31 octobre nous nous rencontrons à l'issue du stage. Cette rencontre a pour objectif d'effectuer un bilan de stage : acquisition de nouveaux actes infirmiers, évaluation des compétences développées, réflexivité de l'étudiant dans l'analyse de deux situations rencontrées. Quand Louise arrive, je la sens tendue. Son visage est crispé, une ride traverse son front, elle ne sourit pas. Je l'invite à s'installer. L'entretien se déroule dans mon bureau, elle est assise à côté de moi légèrement en biais. Je n'ai pas le temps de lui demander de ses nouvelles ni de repréciser les raisons de notre entrevue, tout de suite elle me dit : « Je veux arrêter ma formation ». Je suis surprise, d'autant plus qu'elle a réalisé l'ensemble des épreuves. Je lui demande donc : « Qu'est-ce qui vous amène à vouloir arrêter votre formation ? ». Elle est très découragée, elle a le sentiment qu'on ne lui a renvoyé que des remarques négatives au cours de son dernier stage, elle se dévalorise beaucoup. Je l'écoute, mais je ne parviens pas à la faire changer de point de vue. Elle dit qu'elle est incapable de prendre en charge des patients, qu'elle a peur de ne pas être à sa place, de ne pas savoir parler, pour finir par dire : « *Je sais que je veux être infirmière, mais j'ai peur de ne pas y arriver* ». A cette dernière phrase, Louise est envahie d'émotions, elle s'agite, regarde sa montre. Comprenant qu'elle vit un moment difficile, je lui propose de mettre un terme à ce rendez-vous, et de nous revoir ultérieurement autour d'un objectif précis. Elle accepte volontiers à la condition que je fixe l'objectif. Je lui propose de travailler sur ses points forts, les acquisitions, les qualités, compétences, savoirs, savoir-faire développés lors des différents stages et reconnus par les professionnels, qui sont inscrits dans son portfolio. Cette proposition n'est pas validée par Louise, qui rétorque : « Je n'en ai pas, je n'y arriverai pas ... ». C'est alors que je lui propose de travailler sur son projet professionnel : en évitant de revenir sur le passé récent qui semble douloureux, j'espère lui permettre de trouver du sens à son futur.

C - Peut-être pourriez-vous écrire quel est votre projet professionnel.

L - Oui ça c'est bien mais je ne sais pas écrire... Est-ce que je peux faire des tirets ?

C - Mais oui, bien sûr !

Nous mettons un terme à notre entretien après avoir pris un autre rendez-vous.

Second entretien : L'identification des compétences

A l'issue du dernier entretien avec Louise, j'avais été envahie d'un fort sentiment d'échec. En prenant conscience de ce qui s'était joué lors de notre précédente rencontre, je savais qu'il fallait que je sois attentive à mes émotions et aux possibles résonances avec mes co-identités.

Ce second entretien se déroule huit jours après le précédent. Louise est très en avance. Elle est agitée, je la reçois et prends de ses nouvelles. Elle me répond : « Je vais bien, très bien ». Puis nous commençons l'entretien. En fait c'est elle qui commence.

L - J'ai fait le travail que vous m'aviez demandé.

Je suis étonnée qu'elle emploie le mot travail, mais je ne dis rien, elle semble impatiente de parler. Je l'invite à s'installer. Nous sommes assises comme la dernière fois, et l'entretien se déroule également dans mon bureau.

C - Qu'avez-vous fait ?

L - J'ai réfléchi sur mes compétences (*elle sourit*).

Je la félicite et l'engage à parler et vérifie qu'elle est confortablement installée. Forte de l'expérience de la dernière fois je ne souhaite pas que l'entretien se fasse sur un mode « urgence » aussi je la ralentis.

L - C'est difficile, c'est pas gagné, c'est dur mais je voulais y arriver

C - Si j'ai bien compris vous vouliez arriver à travailler sur vos compétences

L - Non pas vraiment je voulais le faire pour vous...

C - Pour moi ?

L – Oui, je sentais que vous vouliez m'aider à réfléchir sur mes points forts et je voulais vous montrer qu'il n'y en n'avait pas...

C - *Et alors ?*

L – En fait, j'ai relu mon port folio, j'ai relu les observations des infirmiers au cours de mes stages, j'ai regardé tous les soins que je savais faire, j'ai relu toute mes analyses de situations, et... c'est mieux maintenant qu'au début.

C - *Donc vous avez relu votre port folio et qu'avez-vous lu ?*

L - Que j'avais des bons stages

C - *Que vous aviez de bons stages et quoi d'autre ?*

L - Que j'avais progressé.

C - *Donc vous avez progressé, et qu'avez-vous vu d'autre ?*

L - Que les infirmiers et les aide-soignantes m'avaient donné de bonnes appréciations. Dans un stage, elles ont même dit que je serai une bonne professionnelle.

C - *Quand vous voyez que vous serez une bonne professionnelle, que dites vous ?*

L - Je me dis que ça doit être vrai, mais je n'en suis pas vraiment certaine.

C – *Louise, si vous en êtes d'accord, pourriez-vous revenir sur une situation de stage qui s'est bien passée ? (Je décide de ne pas la laisser partir dans des émotions négatives)*

L - Une situation qui s'est bien passée ?

C – *Oui*

L – Peut-être que j'en ai une... C'est une des situations de mon portfolio. C'était lors de mon deuxième stage de deuxième année, j'étais en stage dans une maison de retraite. Une semaine auparavant une dame avait été institutionnalisée. Elle refusait les soins, pleurait, ne mangeait plus et...

C – *Donc, afin que je comprenne, depuis combien de temps étiez-vous en stage ? (je tente de la ralentir)*

L - Je crois que c'était ma quatrième semaine.

C - *Vous êtes en stage, cette dame refuse les soins où étiez-vous à ce moment-là ? (je veux m'assurer qu'elle parle d'une situation spécifique)*

L - C'était un matin, j'étais dans sa chambre, je venais pour lui faire sa toilette

C - *Vous étiez dans sa chambre pour faire sa toilette*

L - En entrant, je vois qu'elle n'a pas pris son petit déjeuner ni ses médicaments

C - *Donc vous voyez qu'elle n'a pas déjeuné ni pris ses médicaments et que faites-vous ?*

L - Je lui demande pourquoi ? Elle s'énerve et me dit : « Mais enfin vous allez me foutre la paix et me laisser tranquille ? »

C - *Donc elle vous demande de la laisser tranquille et que faites-vous ?*

L - Je la regarde ...

C - *Vous la regardez, et ensuite ?*

L - Je lui demande si elle veut bien m'expliquer pourquoi.

C - *Oui*

L - Elle me dit qu'elle en a marre, qu'elle veut rentrer chez elle, que sa fille l'a abandonnée et que tous ces vieux, ça la déprime.

C - *Quand elle vous dit tout ça, que faites-vous ?*

L - Je lui dis que je comprends qu'elle soit triste de ne plus être chez elle, que sa fille ne l'a pas abandonnée, qu'elle vient tous les jours et qu'elle est triste de voir sa maman triste

C - *Et quand elle vous dit cela qu'est-ce que vous faites ?*

L - Je l'écoute, elle me dit qu'elle sait que sa fille ne l'a pas abandonnée mais qu'elle ne se sent pas bien ici. Je lui propose de décorer sa chambre avec des affaires personnelles, lui explique qu'il y a des animations tous les après-midi, qu'il y a un grand parc agréable.

C - *Donc vous lui expliquez cela et ensuite que faites vous ?*

L - Je mets ma main sur son bras car elle pleure.

C - *Elle pleure*

L - Puis elle me dit que je suis gentille, que je lui fait penser à sa petite fille. Je lui demande qu'elle âge elle a et ce qu'elle fait

C - *Oui*

L - Elle me montre une photo et me dit qu'elle doit venir la voir ce week-end. Je lui dis que cela va lui faire plaisir et elle me répond : « Dans mon état je ferai peur même au diable ! » (*Louise sourit*)

C - *Donc quand elle vous dit cela que faites vous ?*

L - Je lui propose de la faire belle. Puisque le vendredi je travaille, je pourrai lui faire un shampoing et la coiffer. Elle accepte. A ce moment je lui demande si elle accepterait de pendre son petit déjeuner et ses médicaments. Elle veut bien prendre son café au lait mais pas ses médicaments.

C - *Que faites-vous alors ?*

L - Je lui propose de prendre au moins les médicaments pour son cœur car c'est important et lui propose de demander, quand elle a mal, ceux pour la douleur.

C - *Que se passe-t-il ?*

L - Elle accepte.

C - *Merci Louise, voulez-vous rajouter quelque chose ? (A ce moment je pense que nous avons des données pour travailler ensemble, c'est pourquoi je propose de mettre un terme au récit.)*

L - Non... Si, la semaine d'après elle a commencé à descendre déjeuner dans la salle à manger et elle a participé à l'atelier théâtre du jeudi. En fait, elle a regardé.

C - *Merci Louise. Je vous propose que maintenant nous écrivions chacune sur un papier les savoirs, savoirs faire, savoirs être utilisés dans cette situation puis que nous échangeons nos papiers pour lire ce que l'autre a écrit*

Elle fait une moue avec sa bouche puis me dit en haussant légèrement les épaules : « Pourquoi pas... ». Afin de ne pas influencer son écrit, je la laisse seule dans mon bureau. Nous écrivons donc chacune sur nos paniers respectifs puis les échangeons. Elle regarde le papier et me dit : « Vous en avez écrit des choses... ».

Effectivement, Louise a identifié quatre savoirs ; savoir écouter, savoir négocier, se rendre disponible, aider. Alors que moi j'en ai identifié une quinzaine. Nous reprenons chacun des savoirs identifiés afin qu'elle prenne conscience des raisons de sa réussite. Elle est très surprise, affirme : « Oui c'est vrai, je ne voyais pas tout ce que j'avais fait... Pour moi, c'était normal je ne comprenais pas qu'il s'agissait de savoirs ». Elle est souriante et perdue dans ses pensées.

Je laisse ce moment en suspens Je vois qu'elle réfléchit. Ses yeux regardent vers le ciel. Parfois son regard est interrogateur, parfois elle incline légèrement sa tête comme pour dire : « Ah oui... ». Au bout d'une minute trente, elle reprend la parole : « C'est super, je ne voyais pas cela comme ça, mais au final j'ai su faire des choses ». J'acquiesce et lui propose, si elle en est d'accord, de classer ses savoirs au regard des compétences du référentiel de formation. A ce moment mon but est de lui faire comprendre que tous ses savoirs constituent des compétences, compétences qu'elle ne se reconnaît pas. Elle identifie spontanément une compétence : la compétence 6 : « communiquer et conduire une relation dans un contexte de soins ». Quand je reprends point par point les savoirs, je lui demande : « Celui-ci peut-il être rattaché à une compétence ? ». En procédant ainsi, je veux qu'elle prenne conscience, par elle-même, qu'elle a mobilisé d'autres compétences. Elle identifie alors que certains de ses savoir-faire se rattachent à d'autres compétences :

– compétence 1 : « évaluer une situation clinique et établir un diagnostic dans le domaine infirmier » (évaluer le mal être de cette demande, comprendre les raisons)

– compétence 2 : « concevoir et conduire un projet de soins infirmiers » (proposer des actions et obtenir l'accord de la patiente)

– compétence 3 : « accompagner une personne dans la réalisation de ses soins quotidiens » (repas, prise des médicaments)

– compétence 5 : « mettre en œuvre des soins éducatifs et préventifs » (information sur les risques à ne pas prendre son traitement cardiaque).

Elle est surprise et me dit « C'est ça être compétent ??? Ce n'est pas tout savoir ? ». Et elle ajoute en fait « j'ai des compétences ».

Je prends la décision de ne pas explorer pourquoi elle avait une autre représentation de la compétence car je veux qu'elle garde ce moment comme ressource. Je lui propose de conserver ma feuille. Elle accepte et me dit « Je crois que j'aurai besoin de la relire de temps en temps ». L'entretien se termine.

Dans l'après coup du précédent entretien j'avais identifié ce qui n'avait pas marché dans mon accompagnement. Fort de ce constat, j'étais décidée à ne pas laisser Louise revivre des émotions négatives, ni m'imposer le rythme de l'entretien. Dès le début, j'ai compris qu'elle reproduisait la même rapidité, et qu'il fallait que je la ralentisse si je voulais conduire l'entretien. Je me laisse quand même surprendre quand elle me dit : « Non pas vraiment, je voulais le faire pour vous ». J'ai identifié le risque : celui de se centrer sur notre relation et qui n'était pas l'objet de notre rencontre. Puis j'ai utilisé la méthode de l'entretien d'explicitation même si nous n'étions pas sur une situation spécifiée mais sur la lecture d'un parcours de trois années de formation. Ainsi, elle voyait ses progrès, les appréciations des

soignants. Cette étape me semblait importante pour qu'elle prenne confiance en elle. En utilisant le portfolio, elle a retrouvé les traces de son parcours d'étudiante en stage. Quand elle émet un doute sur les compétences qui lui sont reconnues, je prends alors, la décision de travailler sur une situation spécifiée qui a été satisfaisante. L'entretien d'explicitation permet de reprendre le fil chronologique de la situation, mais aussi, grâce à l'évocation, de se replonger dans un moment et donc de prendre de la distance avec la problématique « Je ne suis pas sûre que j'ai des compétences »

Mon intention est de rester au plus près de ce qui s'est passé pour dans un second temps identifier les savoirs utilisés dans l'action. L'explicitation transforme « un contenu d'expérience en un objet de pensée à partir duquel d'autres élaborations sont possibles » (*Pierre Vermersch, 1995, Du fait au dire : l'entretien d'explicitation*). Je décide de ne pas utiliser le mot compétence car j'ai compris que Louise ne peut se l'approprier pour l'instant. Grâce, au processus de conscientisation, Louise a mis au jour « des savoirs « insus » qui sont les siens et qui restent en friche, ou du moins sous-utilisés, parce qu'ils sont largement méconnus » (*Alex Laine, 2007, Faire de sa vie une histoire : Théories et pratiques de l'histoire de vie en formation, Paris, Desclées De Brouwer, page 102*). Au cours de cet entretien j'ai travaillé à rendre signifiante une action, je n'ai pas cherché à résoudre le problème mais plutôt à amener Louise à se déplacer.

Lors de cette deuxième entrevue, j'ai réussi à garder le cap. J'ai compris qu'agir dans la précipitation n'apportait pas le résultat escompté et que le formateur pouvait différer l'entretien afin de le rendre productif. J'ai aussi pris de la distance avec mes propres émotions. En pratiquant ainsi, j'ai réalisé qu'il y avait un isomorphisme entre Louise et moi : la difficulté à se reconnaître des compétences. L'écriture et l'analyse de ces deux entretiens me permettent, grâce à la distance, de prendre conscience que moi aussi, j'ai des compétences... Cette prise de conscience constitue une étape dans mon propre cheminement.

Compte-rendu du stage de base animé par Fabien Capelli du 24 au 27 avril 2018

*Florence Tardif Bourgoin
Université de Paris Nanterre*

C'est avec grand plaisir que j'ai pu suivre, en tant qu'assistante, le stage de base animé par Fabien en avril dernier. J'avais été assistante deux semaines auparavant auprès de Nadine Faingold qui animait le stage « Explicitation et analyse des pratiques ». Ayant suivi l'ensemble de mes stages de pratique à l'explicitation auprès de Nadine qui a par ailleurs co-encadré ma thèse en sciences de l'éducation, je souhaitais découvrir une nouvelle façon de pratiquer auprès d'un formateur certifié disposant par ailleurs d'une expérience universitaire dans une autre domaine que le mien. J'avais sollicité Fabien quelques mois plus tôt sur la base de son parcours notamment en DHEPS, étant moi-même formée à la recherche-action selon l'esprit de Desroche.

Jour 1 : L'accueil est convivial, nous prenons le café avec les participants (cinq personnes) puis nous nous installons dans la salle. Je suis étonnée de voir que Fabien n'a pas mis en place de tables pour les stagiaires mais simplement des chaises placées en rond. Cette disposition à laquelle je n'étais pas habituée m'a permis de constater que la prise de notes n'était pas aussi indispensable que je ne le pensais en cours de formation à la pratique de l'Ede et que le principal était de se positionner de telle sorte que l'ensemble des membres du groupe se sentent à l'aise pour pratiquer.

Après un rapide tour de table où chacun peut s'exprimer quant aux attentes qu'il formule vis-à-vis du stage, Fabien me présente en tant qu'assistante et je me présente à mon tour. Fabien présente ensuite rapidement le GREX et les ouvrages de référence de Pierre. Il poursuit en expliquant que le stage repose sur de nombreux exercices permettant de favoriser la pratique.

Fabien commence par présenter les trois buts de l'Ede et la centration sur l'action comme objectif principal en termes de questionnement. *Je retrouve ma propre façon d'introduire la méthode quand j'anime des journées d'initiation.* Fabien propose ensuite un exercice d'observation que je ne connaissais pas. Il nous propose comme consigne d'observer notre pied pendant quelques minutes. *Je repère ensuite au fil du stage que Fabien utilise chaque matin, comme Nadine, un petit rituel qui favorise la mise en évocation personnelle. Je me retrouve bien dans ce rythme de formation où chacun prend le temps de laisser revenir un moment de la veille. Au fil des jours, Fabien invite ensuite progressivement chacun à*

prendre conscience de sa façon d'entrer en évocation et de s'y prendre pour re-dérouler un moment vécu (moments de debriefing). En fin de stage, le dernier rituel porte sur une consigne d'évocation où Fabien demande aux participants de porter une attention plus particulière à la façon dont le moment choisi (V1) revient à la conscience réfléchie. Cette forme d'auto-explicitation (V2) permet ensuite à Fabien de nous questionner en V3.

Fabien invite ensuite chaque participant à se mettre en évocation à tour de rôle sur le moment d'observation qu'il vient de faire de son pied. A la fin de chaque tour, Fabien invite les stagiaires « observateurs » à s'exprimer sur les indices de mise en évocation qu'ils ont repérés et sur les types de question qu'il a posé. L'objectif de ce premier temps d'observation et du debriefing qui le suit est donc de permettre aux participants de commencer à repérer les indices de la mise en évocation mais également de les confronter aux effets perlocutoires induits par les questions spécifiques à l'Ede. *Je remarque que Fabien propose, comme Nadine, un temps de récit préalable à l'Ede proprement dit.* Je repère dans les moments de debriefing les points d'attention sur lesquels Fabien invite les stagiaires à porter leur attention : la reprise des mots exacts dans les relances, les demandes de précision, la re-sollicitation de l'accord si nécessaire, le choix du moment à explorer en fin de récit, la différence entre les questions portant sur l'action et celles qui relèvent davantage du contexte, l'absence de reformulation, la possibilité de sortir de l'Ede pour faire une pause et renouveler le contrat (selon les buts fixés au préalable en situation professionnelle). Les participants notent par ailleurs les premiers signes de mise en évocation : ralentissement de la voix, décrochage du regard.

Fabien conclut en faisant référence à la trace mnésique laissée par chaque moment de vécu et que les techniques de l'explicitation vont permettre de faire advenir à la conscience réfléchie.

L'après-midi est consacré à une série d'exercices qui permettent de s'approprier les conditions nécessaires à la réalisation d'un entretien d'explicitation. Le premier exercice vise l'appropriation de la phrase magique de Pierre. Les stagiaires s'entraînent pas trois à la formulation de cette phrase (en position de B) et en suivant les propositions de Fabien s'agissant de se demander (en position de A) - si A a ressenti une proposition – si A a senti qu'on sollicitait son accord- si A a senti qu'on le ralentissait. Le deuxième exercice vise le repérage des signes de l'évocation à partir de la consigne de laisser revenir un moment agréable du week-end.

Les stagiaires pratiquent à nouveau en sous-groupe de trois. B a pour objectif de favoriser l'évocation de A en posant des questions sensorielles qui aident à l'installation dans le contexte (Tu étais où, tu étais comment ?) et qui permettent de prendre conscience de l'importance de travailler sur du spécifié pour favoriser l'évocation. Le troisième exercice doit permettre aux B de s'entraîner à maintenir l'évocation à partir de trois outils : les questions sensorielles, les zooms, la reprise des mots. La consigne est de laisser revenir un moment agréable de pratique professionnelle. Jusque là, je n'étais pas passée dans les sous-groupes. A l'occasion de ce dernier exercice, je m'autorise à intervenir à la demande d'un B qui formule une difficulté pour accompagner l'évocation d'un A lors d'un échange verbal (passer du « nous » au « je » pour obtenir une fragmentation plus précise des contenus échangés).

Jour 2 : Fabien propose de prendre le temps de laisser revenir un moment de la journée d'hier. Il demande ensuite aux stagiaires dans la phase de debriefing de mettre en mots la façon dont ils s'y sont pris. L'objectif est d'inviter les participants à prendre conscience des mécanismes de l'évocation dans des phases d'auto-explicitation qui impliquent de se guider soi-même et donc d'occuper dans le même temps la place de A (guidé par une consigne d'évocation) et celle de B (à travers les questions que l'on se pose à la suite de la consigne formulée).

Fabien revient sur le dernier exercice de la journée de la veille pour échanger sur les outils susceptibles de favoriser le maintien de l'évocation puis nous passons à un nouvel exercice que je connais bien pour le proposer en journée d'initiation, celui de laisser revenir le temps du trajet du matin. Pour accompagner les stagiaires dans le repérage du déroulement temporel du moment choisi, Fabien demande un récit puis un choix de moment qui doit faire l'objet d'une négociation (en lien avec l'exercice de la veille sur le contrat de communication). Il propose aux B de formuler principalement trois questions : Et juste avant ? Et juste après ? Et en même temps ? Ainsi que des questions vides de contenu de type : Et quand tu te dis ce que tu te dis, est-ce qu'il se passe autre chose ? Je vais observer un sous-groupe. Je suis plus particulièrement attentive à la façon dont les contrats sont formulés. Je repère que les B choisissent le premier moment qui revient à A avant de s'autoriser ensuite à formuler une autre proposition de choix

de moment s'ils le jugent intéressant. Le temps du récit, comme dans les stages de Nadine, révèle ici son importance pour permettre à B de se repérer dans les étapes du vécu et de relancer A à bon escient.

L'après-midi est consacré au modèle de l'action et aux informations satellites. Fabien dessine le schéma au tableau et propose l'exercice de la danse de l'explicitation. La consigne est de laisser revenir « un moment de pratique professionnelle où « tu t'es senti un peu moins à l'aise ». Après avoir montré l'exercice avec un volontaire, les sous-groupes se forment. Fabien demande aux C d'être attentifs aux formulations que les B vont choisir pour guider A dans le schéma (quelle intention au regard de la case visée ? Quelle stratégie par rapport à la question posée ? Quel résultat ?). Je suis observatrice d'un sous-groupe. La ligne verticale est plutôt bien repérée (les contextes et les commentaires sont facilement identifiés). La ligne horizontale est plus difficile à utiliser (malgré des essais plutôt réussis pour questionner A sur ses buts).

Après le débriefing, Fabien propose à chacun de prendre une feuille et de noter deux ou trois questions pour chacune des cases. Je note pour ma part dans les buts « qu'est-ce que tu recherches ? » et dans les savoirs « qu'est-ce que tu sais déjà à propos de ? ». Ensuite Fabien propose à chacun de proposer une question à laquelle les autres participants vont réagir en proposant de la classer dans une des catégories associées aux informations satellites. Cet exercice que je ne connaissais pas est très intéressant car il permet de s'approprier différentes formulations et de mesurer les effets perlocutoires qu'elles sont susceptibles de produire.

Jour 3 : Fabien propose de laisser revenir un moment de la journée d'hier mais il formule plusieurs propositions de consigne (un moment agréable ou intéressant, un moment moins agréable). Ce flou qui accompagne la formulation de la consigne engage les stagiaires à poser des critères de choix plus précis que d'habitude ce qui les oblige à s'auto-expliciter de façon plus nette qu'avec les rituels précédents. Le débriefing permet à chacun d'échanger sur les critères qu'il a mobilisés pour choisir son moment, les questions qu'il a décidé de se poser pour rester dans le respect de la consigne choisie et éviter de s'en éloigner. Certains mentionnent également les effets perlocutoires ressentis selon ce que les mots utilisés par Fabien (agréable, intéressant) leurs renvoyaient par rapport à la journée d'hier.

Après un petit détour théorique sur la fragmentation, Fabien propose ensuite un exercice sur tâche matérielle avec pour consigne de prendre le temps de laisser revenir « une activité manuelle que tu aimes bien faire ». L'idée est de choisir une activité qui revient régulièrement permettant de provoquer des prises de conscience, tout en s'arrêtant sur un moment spécifié (ce jour-là et pas d'habitude).

Fabien encourage les B à être particulièrement vigilant au contrat passé avec A concernant le choix du moment et de prendre le temps de négocier le contrat sur une action spécifiée. Je suis observatrice dans un sous-groupe. Après un temps de récit sur une recette de cuisine, A retient deux moments possibles à explorer puis l'un finit par se détacher mais le guidage de B ne vas pas aller explicitement sur ce moment car un autre apparaît. Je n'interviens pas car A semble satisfaite. Par ailleurs, j'ai le sentiment de faire la même hypothèse que B s'agissant de penser que le moment qui apparaît alors pourrait être précieux en termes de prises de conscience. En tant qu'assistante, cette place dans l'intervention des sous-groupes n'est pas évidente. Elle prépare néanmoins à la fonction d'animation de stage de base sur cet aspect précis de l'intervention qui consiste à équilibrer la vigilance quant au choix de A et la souplesse au regard des apprentissages que B est en train de faire. Cette évocation qui va durer plus longtemps que prévu aura eu le mérite de faire prendre conscience à A d'une stratégie très singulière dans la confection de sa recette.

Fabien conclut l'exercice par un débriefing collectif et revient sur les phases clés des conditions nécessaires à la mise en évocation et à son maintien tout au long de l'entretien : passer un contrat, proposer une évocation, maintenir l'évocation, suivre le fil de l'action et opérer une fragmentation. Cela permet de revisiter les points vus hier au cours des trois exercices de l'après-midi.

En début d'après-midi, Fabien propose un tableau récapitulatif des compétences spécifiques associées à la technique d'entretien d'explicitation. Ce tableau se présente sous forme d'auto-évaluation (par exemple, je sais : repérer la position d'évocation, guider vers la description du vécu spécifié, renouveler un contrat d'attelage). *Je retrouve les termes de focaliser, élucider, réguler que j'utilise dans mes journées d'initiation pour présenter les catégories de question possible permettant d'atteindre la description du vécu et les conditions qui en favorisent le déroulement.*

Fabien passe ensuite à l'exercice suivant dont la consigne va accompagner un temps d'explicitation sur une tâche cognitive. Un trio expérimente d'abord l'exercice avec Fabien pour le proposer ensuite au reste du groupe qui est sorti faire une pause. Il s'agit de demander aux autres d'apprendre un tableau de chiffres puis de le restituer sous le guidage de la consigne suivante : Comment tu t'y es pris pour apprendre le tableau ?

Ensuite les trios échangent les rôles pour travailler sur une deuxième tâche cognitive à partir de la consigne suivante : donner la définition d'un fruit. Le guidage en Ede s'opère ensuite autour de la consigne suivante : Comment tu t'y es pris pour construire la définition ? Les débriefings qui suivent ces deux exercices montrent la diversité des manières de procéder (qu'il s'agisse de retenir des chiffres ou de construire une définition). L'objectif à ce stade du troisième jour de stage est aussi de montrer l'intérêt de l'Ede et ses usages possibles dans les transpositions éventuelles que les stagiaires vont pouvoir faire au niveau de leurs pratiques professionnelles. *Cet exercice me renvoie pour ma part au stage de Nadine relatif à l'analyse des pratiques car je retrouve de façon différente la question formulée autour de « qu'est-ce que tu as su faire ». Je me dis que je proposerais bien une articulation de ce type dans l'un des exercices que je pourrais proposer dans un des mes stages.*

Jour 4 : Fabien demande de laisser revenir un moment de la journée de la veille et cette fois, de façon très explicite, il présente le modèle de Pierre (V1, V2, V3). La journée va en effet être en partie consacrée à l'explicitation des moments d'évocation vécus en stage (en position de A puis en position de B) permettant à tous les participants d'identifier de ce que la formulation des questions d'auto-explicitation est susceptible de provoquer au niveau des prises de consciences réalisées.

Fabien propose d'abord un petit détour sur le lien que les participants font à ce dernier jour du stage entre la pratique de l'Ede que nous vivons depuis trois jours et leurs pratiques professionnelles quotidiennes. Nous échangeons notamment sur les questions relatives au fait de proposer des séquences d'explicitation qui puissent s'inscrire dans un contexte plus classique d'entretien (de type accompagnement professionnel).

Fabien propose ensuite l'exercice autour de la consigne de laisser revenir un moment du stage « où tu as été A », ce que l'on fait finalement tous les matins ensemble au moment du rituel mais ce dont les stagiaires n'avaient finalement pas forcément pris conscience. J'observe un sous-groupe, les choix de moment sont parfois difficiles à négocier. Je propose aux stagiaires de faire des pauses pour renouveler le contrat et rappelle aussi que A peut stopper B à tout moment quand cela ne lui convient plus. Nous passons ensuite à la consigne de laisser revenir un moment du stage « où tu as été B ». L'exercice semble plus facile ; surtout il permet à l'ensemble des stagiaires de faire un bilan du stage et de constater là où ils en sont sur le plan de leurs techniques de questionnements pour identifier les moments propices où ils pourront à leur tour proposer des Ede (ou s'appuyer sur des techniques d'aide à l'explicitation) dans leurs pratiques professionnelles.

Le dernier exercice proposé par Fabien est de proposer au groupe de revisiter le glossaire de l'explicitation. Les mots retenus sont : l'évocation, le contrat de communication, l'écoute active, les satellites de l'action. Le stage se termine par un bilan de ce que chaque participant tire des enseignements de ces quatre jours de formation en lien les pratiques professionnelles susceptibles d'être associées aux entretiens d'explicitation. Pour ma part, je repars avec des pistes relatives aux orientations que je souhaite mobiliser pour mes propres stages de base ; ces pistes s'articulent avec les journées d'initiation que j'ai déjà pu proposer, mon expérience de la recherche, les apports de Nadine relatifs au modèle de l'émotion et de nouvelles idées d'animation (notamment en lien avec les exercices de Fabien qui permettent de mobiliser des compétences d'auto-explicitation).

Trouver sa place en tant qu'assistante dans un stage de base n'est pas chose facile et je remercie Fabien pour sa posture d'animation spontanée qui a facilité mon intégration dans le groupe. Ce stage guidé par la présence de Fabien est venu confirmer mon envie de me lancer dans l'aventure de la transmission de l'entretien d'explicitation, alors que mon entrée « recherche » préalable ne me prédisposait pas forcément à développer des stages dans la continuité de mon parcours doctoral.

Interviewer expert en explicitation : être B

Claudine MARTINEZ

L'été dernier, lors de l'université d'été, Pierre nous a proposé un nouveau référent théorique : l'hypothèse bicamérale concernant les deux lobes du cerveau. Ceci d'après l'ouvrage de McGilchrist²⁴. Nous en avons surtout gardé 3 catégories : le contrôle (cerveau gauche), le contrôle du contrôle (le cerveau gauche au service du cerveau droit) et le lâcher-prise (cerveau droit). Ces trois catégories sont devenues une grille de lecture ou d'écoute.

Nous l'avons utilisée cet été pour explorer comment le sujet se gère dans une auto explicitation pour faire, à la fois, le rôle du B et du A. M'est venue l'idée que cette grille pouvait aussi être utilisée pour explorer le rôle du B dans un entretien duel quand celui-ci se sent compétent et est complètement absorbé dans ce rôle. Il y a certes du contrôle mais aussi du lâcher prise et donc du contrôle du contrôle. Cela remet en cause ou du moins nuance, ce que j'affirmais récemment²⁵ dans le n° d'Expliciter précédent "le B se positionne dans une activité réfléchie, d'écoute interprétative du A... Il relève plus de l'activité rationnelle du cerveau gauche..."

Je vous propose dans cet article d'ouvrir la discussion sur le fonctionnement du B expert à partir des données de deux expériences et espère que vous réagirez à partir de vos propres expériences de B.

1. Avec cette idée là, m'est revenu un moment d'un atelier que j'ai animé cette année. C'est un moment où j'interviens dans un entretien en cours d'un trio. Mais avant de vous en parler, je vous donne quelques informations sur le contexte. Je me suis mise en observation de ce trio avec leur accord. B a déjà accompagné A le matin et tous deux n'étaient pas satisfaits. Ils en ont fait part lors du feed back en grand groupe. B est très motivé à améliorer ses compétences et veut ré essayer avec le même A. Je les connais bien tous les deux et sens que B va se trouver à nouveau en difficulté. A et B ont donc besoin d'aide. C'est pourquoi, je leur propose de me joindre à leur trio et d'intervenir si besoin. Le C se remet dans la position d'observation qu'il apprécie car il dit percevoir des choses dans cette position qu'il ne perçoit pas quand il est B. Ils sont disposés en triangle B à la gauche de A, C un peu plus loin devant A. Je me positionne sur la droite de A, légèrement en avant formant ainsi le 4^{ème} pôle d'un quadrilatère. Je suis l'entretien. Je laisse B s'essayer et laisse dérouler un moment. C'est délicat car B veut réussir mais en même temps A a besoin d'être bien accompagné. Il avait un projet précis en venant à cette journée. Intervenir, c'est peut-être montrer à B ce qui lui manque pour réussir avec ce A qui n'est pas facile à accompagner. Son rythme est très lent avec beaucoup d'arrêts, de silences dans ses propos. Ce sont plutôt des suspensions de sa parole, la voix reste en l'air, attendant ce qui va venir. C'est donc important de respecter ces silences en observant le non verbal, qui lui, renseigne sur le degré d'absorption de A. J'entends le rythme de parole de B. Je l'entends intervenir trop tôt, trop vite. Le désaccord est là et ne se réduit pas. Je lui laisse du temps pour qu'il régule. Mais il est trop pris par ce qui l'occupe et n'y parvient pas.

(Quand je suis là en observation, je suis déjà détachée de moi et prise par la situation qui se déroule devant moi. Je suis à la fois dans un contrôle pour laisser du temps à B et m'imprégner de leur fonctionnement respectif et en même temps déjà dans un lâcher prise/laisser venir). Je vois le lent balancement du haut du corps de A d'arrière en avant et d'avant en arrière. J'entends sa voix tranquille, calme, avec ses blancs... des bouts de phrases... du blanc... (là, je me laisse emmener). J'entends les distorsions de l'accompagnement de B. Cela m'est difficile à entendre (mais je résiste ou du moins mon témoin est en action: contrôle du contrôle, pour me laisser prendre par le rythme de A). Je ne me rendrai compte que plus tard que je prends son balancement, je suis dans le rythme de sa parole, de son ton. Je

²⁴ Cf. article de Pierre Vermersch, p 1-2 "C.R. de l'Université d'été du Grex 2018". Expliciter n° 120.

²⁵ Cf. Explicitation et auto-explicitation. "Relecture du protocole de Joëlle avec la grille bicamérale de la régulation de l'action". J.Crozier, M.Maurel, C.Martinez . Expliciter n° 120, p 16.

me sens complètement en lien avec A, je suis en prise avec ce qu'il dit et ce qu'il manifeste mais j'attends le "bon moment" afin de ne pas être intrusive dans le couple A/B. Je sens le moment où c'est possible. (*On voit bien là, comment se fait le lâcher prise : CD²⁶, en même temps que le témoin poursuit son action*). Je fais signe à B pour lui proposer de prendre le relai. J'entre dans la danse (*là, j'ai une activité volontaire et réfléchie CG*). Je suis (*verbe suivre*) A et A me suit. Son rythme me demande d'être concentrée pour vraiment rester avec lui. Je me suis mise dans sa lenteur, dans ses arrêts et je l'alimente. Je suis toute perception dehors. (*Cette "prise" dans laquelle je suis n'est pas quelque chose de dirigé, mais dans un laisser venir branché sur ce que je perçois, sur ce qui se déroule. Je suis "embarquée". Il y a bien là, tout un jeu entre le contrôle du contrôle et le laisser venir*).

2. A l'Université d'été de 2011, j'étais déjà interpellée par ce qui se passait pour moi quand j'étais B dans un entretien duel et que je me percevais compétente, c'est-à-dire bien en prise avec mon A dans un déroulement qui semblait m'échapper et une relation très particulière avec A dans ce moment là d'expertise. J'ai donc été interviewée sur mon rôle de B dans cet entretien.

Lors de cette Université d'été, nous avons eu deux demi-journées de pré université sur le thème du Focusing : *"Mon corps est affecté par la totalité des choses qui agissent sur moi. Il est source d'informations potentielles, parce que le sens corporel qui émerge quelque part dans mon corps, à propos d'un problème ou d'une situation, peut très bien rester inaperçu, être ignoré par moi si je ne l'écoute pas quand mon corps m'alerte..."*²⁷ Ensuite, le thème lancé par Pierre pour l'Université fut : *"recueillir des informations sur la couche de tout ce qui est corporel, pré verbal, de tous nos petits mouvements intérieurs qui précèdent notre activité cognitive manifeste. C'est le lieu où la décision se travaille, le lieu du sens corporel... C'est une zone non décrite, non saisie jusqu'à maintenant."* Pour ce faire, Pierre propose d'utiliser des dissociées (nommées à ce moment là, co-identités) car nous n'avons pas encore les outils de description pour aller chercher directement.

Je suis en trio avec Armelle et Fabien. Nous avons mené plusieurs entretiens (V2) et nous décidons de passer au niveau V3 pour obtenir des informations sur notre fonctionnement en V2. Les données ci-dessous résultent de deux Ede menés par deux B différents. Ce sont des V3 conduits sur l'activité de Claudine, B dans le V2 avec F. Je n'ai gardé que les informations utiles pour mon propos et j'ai tenté de les réorganiser pour faciliter la lecture. Dans ces entretiens, une dissociée fournit la plupart des informations recherchées. La mise à distance que permet la dissociée, tout en restant en évocation, aide à l'accès des informations très intimes, difficilement accessibles directement par le A. Comme cette dissociée parlait de la Claudine du V2 à la 3^{ème} personne "elle", je livre ces informations en gardant la 3^{ème} personne dans l'écriture.

Sa posture physique

"Elle a l'impression d'être penchée en avant, tendue vers lui. Est-ce qu'elle a la même posture que lui ? En tous cas, elle a l'impression d'être complètement tendue vers lui, complètement suspendue à ce qu'il dit et manifeste."

Y-a rien d'autre qui lui apparaît qu'une forte tension (positive), comme si tout était tendu vers... Une sensation comme si ses cellules se rassemblaient, comme s'il n'y avait pas d'espace entre elles. Ses cellules se concentrent comme si son corps diminuait de volume.

C'est plus physique que corporel, ce n'est pas un sens corporel, mais un état. Ça fait partie de sa posture de B : sorte d'enveloppe et à l'intérieur, une sorte de matière uniforme, un gel, rien d'autre que ça et dedans c'est tranquille. Si elle avait un dessin à faire, elle ferait un corps avec une enveloppe et des capteurs dessus. C'est devant elle, que tout s'organise, c'est-à-dire, les yeux, tout ce qui part devant, les mains, les capteurs. C'est un peu comme les dessins de Barbapa²⁸.

...C'est comme si elle n'était pas en elle-même. Elle est juste dans ce qu'elle a appelé « tension », mais ce n'est pas un mot qui lui convient vraiment. Pourtant c'est comme une tension... tension... concentration... absorption... (?)

Elle a aussi l'impression que ça lâchait en elle. Elle a senti sa mâchoire inférieure descendre. ("Elle a très souvent les dents serrées. Elle porte une gouttière la nuit pour traiter ce problème"). Elle sent de

²⁶ CD pour cerveau droit (intuition) et CG pour cerveau gauche (rationalité)

²⁷ Cf. St Eble 2011, Tous à égalité au pied du mur, Expliciter n°91 Octobre 2011, C.R. de Maryse Maurel

²⁸ Cf. des bandes dessinées pour enfants que l'on trouve encore aujourd'hui.

partout... presque jusqu'à... Jusqu'au bout des poils... une sorte de tension de captage... C'est un tout là. Il n'y a pas de différenciation des parties, c'est un tout uni. Ce terme de « tension de captage » lui plaît bien".

(Il me semble que là, le contrôle du contrôle est en action et lui permet cet isolement, cette coupure avec ce qui l'entoure pour être totalement focalisée sur son A et établir avec lui une relation privilégiée d'écoute. Il y a une sorte de paradoxe entre la concentration qu'elle décrit et le relâchement qui l'accompagne...)

Le "ça se fait..."

"Elle a l'impression que ça ne passe pas par sa tête. Elle écoute, elle parle, mais **ça se fait**... Oui, des capteurs sont là et hop, **ça vient dedans... ça aspire**. Et puis la machine fonctionne toute seule. Par exemple, quand A bouge, elle (Cl) bouge. Elle écoute, elle est juste ouverte vers lui, **comme si ça lui rentrait dedans et puis ça déclenche ce qu'il en sort...** *(Le fait qu'elle formule les choses en "ça" traduit bien un fonctionnement émergent).*

...Elle est étonnée aussi cette fois là, parce qu'en fait, là avec F, elle n'a pas beaucoup de choses à faire. Pourtant, la tension... cette tension reste forte. D'ailleurs, elle sort d'elle-même. Ça sort de son volume corporel. Elle le sent là, elle sent dans ses doigts, c'est fou ! Elle n'a pas grand chose à faire, mais elle est quand même toute... toute vers lui ...Elle est tranquille, elle laisse faire. Par exemple, elle **sent qu'il faut qu'elle fasse** « hum, hum » quand elle le voit occupé, qu'il ne parle pas, ou bien juste un mot. Elle a envie de le conforter dans ce qu'il fait là, qu'il continue tranquillement ce qu'il est en train de faire. Elle vit bien avec ça parce qu'elle sent qu'il fonctionne et que ça se fait pour lui, là. Il y a de grands silences. Mais elle reste tout le temps dans le même état. Ça ne s'en va pas. Et puis les mots ou les sons sortent juste quand c'est le moment...*(il me semble qu'il y a là un jeu subtil entre le contrôle du contrôle et le lâcher pris/laisser venir. Mais le contrôle du contrôle qui code les informations perçues se fait tellement discret qu'elle ne le soupçonne pas).*

...Elle lui laisse le temps, regarde son visage en particulier. Il lui montre qu'il est tourné vers son monde intérieur, qu'il est en train de faire l'expérience de placer le témoin. Sa tête est immobilisée, pas inexpressive, mais occupée...

Dans sa tête, elle ne fait rien, c'est du silence, pas de mouvement. C'est pris dans une gangue qui n'est organisée que par le captage. Y a que ça qui fonctionne. Tout le reste, c'est ...heu... Y a pas de différence entre la tête et le reste. C'est comme ça qu'elle se sent à ce moment là ! C'est comme si le corps se faisait oublier pour permettre ce qui se passe entre F et elle. L'important, c'est ce qui est installé là entre F et elle.

Après une question sur les informations qu'elle prend comme B en V2 : Ça lui vient comme si elle ne prenait pas, mais que ça lui venait. Les choses se sélectionnent... enfin, elle ne trie pas. C'est l'information qui est à prendre, elle vient... *(Elle s'abandonne à un fonctionnement qui semble s'auto réguler en se déployant...)*

... Donc même s'il n'y a pas de mots de la part de F, pour Claudine, il y a quelque chose qui tourne là, qui fonctionne... C'est en activité. C'est très intense, même s'il y a peu de paroles.

...Dans ce qui est détendu à l'intérieur, c'est comme si elle était contenue, contenue dans ce qui est en train de se faire et ... incontournable... Elle ne sait pas comment dire cette notion de détermination... de... ça avance... ça avance, ça avance, même s'il n'y a rien. Voilà, les choses se font... et la Claudine n'a pas besoin de réfléchir.

...Le moment de la décision est toujours hyper rapide. Ça n'empêche pas qu'elle ne parle pas vite!... C'est pour ça que ça se fait tout seul. C'est lui qui appelle, qui appelle tout et en fait, elle ne fait que le suivre. Et quand elle l'emmène quelque part, c'est parce qu'il... elle a vu, elle a perçu qu'il fallait l'emmener quelque part. Et donc y a rien d'autre du tout que ça ! *(Je pense que cet entretien est ancien, 2011 et qu'aujourd'hui, nous aurions poussé le questionnement pour en savoir davantage afin de démêler peut-être l'action d'un témoin de celle qui se laisse faire, s'abandonne ?)*

L'espace d'entre deux...

On retombe sur ce qui se passe là, devant. C'est ça qui se renforce, **cet espace entre A et B**. Y a un tissage là, effectivement qui fait que le... c'est comme si le corps n'avait plus de consistance, plus de volume! Elle a l'impression de capter aussi par les mains.

...Y a rien qui existe en dehors de ce volume et cet espace entre lui et elle. **C'est une entité qui remplit le volume de F et va aux contours de son volume à elle**. En dehors de ce volume, il n'y a rien. Et là (en V3), ça prend même une couleur ! Presque bleu marine.

...Elle est complètement dans ce qui est en train de se faire. **C'est quelque chose qui se tisse, qui se tricote entre les deux** (Cl et F) et donc qui n'est pas tellement en elle, puisqu'elle est dans ce tissage là, **dans cet espace entre elle et lui. C'est là que ça se passe !** (*Elle montre devant elle*).

...C'est quelque chose de fort, elle dit « intense » au sens de costaud. C'est intense, mais aussi costaud. (*Commentaire fait en V3*)

A la question : « comment c'est pour elle le fait que ça fonctionne bien pour lui ? » Elle répond : « c'est drôle cette question. Parce qu'il n'y a rien en elle, là » Tout est là devant et puis dans les mains et puis y a rien d'autre, le reste est une totalité organisée par ça.

(*Ce n'est pas la première fois que cette idée est formulée. Je me souviens d'autres entretiens où il était dit que les choses se passaient dans l'espace entre B à A et pour vous, c'est comment ?*)

A propos des critères :

Elle ne reconnaît pas que ce qu'elle formule est juste. C'est ! La façon dont ça sort, le moment où ça sort, c'est juste. Parce qu'elle continue de capter. Elle ne s'arrête pas sur ce qu'elle dit, elle continue... Elle voit les effets. Elle voit F qui continue et elle sent venir la relance justement parce que là, ça capte ! Et comme elle dit, ça ne passe pas par heu... Y a pas de circuit long, même si le rythme est lent. (*on retrouve là, l'idée du fonctionnement qui s'auto régule.*)

Cette Claudine là, (*il s'agit de la Claudine B en V2*) elle ne se pose pas de questions. Elle est déterminée, une détermination avec une belle assurance. Et c'est cette justesse, ce "savoir que c'est ça", qui fait qu'en même temps, cela se fait très tranquillement. Il y a une sorte de contraste entre ce qui l'habite (quelque chose d'inhabituel) et le rythme dans lequel ça se fait, entre la tension du corps décrite vers... et ce qu'elle manifeste à l'extérieur par sa voix.

C'est cette façon d'être habitée, qui lui permet de faire comme elle fait. C'est à cause de cette tension de captage qui s'est mise en place. Ce n'est pas toujours présent dans l'entretien.

Quand elle le sent là, comme elle le sent, elle sait qu'elle y est, elle sait que c'est ça ! Et quand elle ne le sent pas, elle sait qu'elle bidouille, qu'elle n'est pas encore dedans. Elle fait le B, mais elle n'est pas encore le B qu'elle sait faire !"

Sa voix, sa parole

...Sa voix est tranquille, pas rapide, mais plutôt, lente, plutôt apaisante. Elle prend le temps de formuler. C'est très détendu !

...Y a cette tension de l'enveloppe périphérique de son corps, mais dedans, c'est détendu. Ce qui lui est venu, c'est parce que c'est dans la bouche que ça lui est venu... Des mots, c'est détendu dans cette bouche, dans son visage. Pourtant c'est quelque chose de sérieux. C'est super bien. Elle semble enveloppée... tout son corps est indifférencié et dans la bouche, ça circule tranquillement et donc avec une grande détente, quelque chose d'apaisant et en même temps, elle ne lâche pas, c'est quelque chose qui est en route.

Un sens corporel

A un moment donné, Claudine passe en introspection actuelle et se met à décrire ce qu'elle ressent dans le V3 : « Y a quelque chose, là, maintenant qui se fait, qui vient dans la tête, à l'arrière... Mais qu'est-ce que c'est ? Comme une source à l'arrière du crâne... de... de... quelque chose qui part, qui m'enveloppe là... C'est une sensation. J'en ai quand même une image... Ça se fait un peu image en même temps que c'est une sensation. Y a un centre là, voilà ! Y a un centre qui envoie des... Un peu des... C'est une vibration. C'est venu tout d'un coup tout à l'heure, là, c'est moins fort. Le centre est toujours là. Ça m'enserme la tête. Voilà ! Ça m'enserme la tête comme ça. Ça va vers l'avant là... Voilà...ici... (Là en 2011, nous avons bien la description d'un N3!)

Je ne sais pas si cela a un rapport avec l'évocation ou si c'est le sens corporel là maintenant par rapport à ce captage ? Ouais ! Ça à voir avec le captage. (*Elle dit cela par rapport à un critère interne. Elle est bien dans l'émergence.*)

Après une question sur ce geste à la tête : c'est parti de là, c'est venu là comme si cela limitait les ouvertures vers l'extérieur au seul niveau des yeux. Ça ne laisse que l'ouverture des yeux en quelque sorte !

Lors de la discussion qui va suivre, elle dira : « j'étais en évocation. J'ai recontacté en V3 l'état physique de B du V2 que j'explorais, sans être en situation réelle ». (*Je constate là, les effets de l'évocation qui amène à la conscience des informations qui restaient pré-réfléchies dans la situation du V2 décrite. Cette vibration n'a t'elle pas à voir avec l'énergie, le Qi ?*)

Autre chose encore, que Claudine ne pouvait pas formuler, est venu avec son témoin. Il parle en méta :

"Elle a perçu une douleur à la tête qui lui disait « stop, arrête ». L'intensité vécue : c'est l'intensité de vie qui est là, une force de vie ! Elle vit quelque chose d'une intensité, d'un degré... C'est une qualité, un label top ! Elle goûte. C'est une perception globale qui est là, elle ne se le dit pas, un degré de vie à un niveau extraordinaire. En fait pour elle, c'est ce qu'elle sait faire de mieux, pour la faire exister, la faire être, quelque chose comme ça ! C'est comme un morceau de musique que tu goûtes !"

Je ne sais si en 2011, elle connaissait le Feldenkrais, mais il me semble qu'après l'identification et la description du sens corporel (N3), c'est le sens ou N4 qui se donne à elle.

Je rappelle que ce texte est constitué essentiellement de "données utiles" de deux entretiens duels, d'où le langage oral qui, mis par écrit, est parfois déroutant c'est-à-dire peu correct pour l'écrit. Cette description du fonctionnement de B avec F en V2, traduit bien un état de lâcher prise et de laisser venir, mais il est peut-être en même temps accompagné d'un contrôle du contrôle très discret, qui ne la dérange pas et la laisse poursuivre dans cette posture où elle est en prise (captage) sur ce que dit et manifeste son A. Elle est tellement absorbée, prise par ce qui se passe chez son A, qu'elle ne perçoit plus son corps que l'espace qui est entre lui et elle devient habité. Elle est dans un fonctionnement à dominante émergente. Il ne faudrait surtout pas qu'elle se mette à réfléchir, elle casserait tout. Sa posture de B est bien particulière, à la fois physique et psychique. L'espace entre B et A est également particulier. Il est rempli de la relation qui s'établit et qui fait que B et A sont comme dans une bulle où le temps social est suspendu. Quelque chose remplit cet espace, comme des ondes ou quelque chose comme ça ?

Ce sont toutefois, les données de deux entretiens singuliers mais qui datent. Elle se reconnaît bien comme B, quand elle est complètement dedans, en lien avec le A. C'est sûrement assez différent du B en auto-explicitation puisqu'il y a dans ce cas, rotation des rôles et passage du A vers le B et vice versa. Mais c'est à étudier de plus près (?).

Voilà, je veux juste lancer la discussion et surtout espère provoquer d'autres témoignages sur votre propre fonctionnement de B quand vous vous percevez compétent(e)s. Je pense qu'il est intéressant d'explorer ainsi l'activité du B dans ses moments d'expertise car cela peut éclairer les novices. J'ai souvent constaté dans les formations de base que l'apprenant en explicitation veut bien faire quand il est B. Du coup, il reste dans un fonctionnement dominant du cerveau gauche et ne peut être vraiment dans l'écoute et l'observation de son A et surtout être dans la relation avec lui (relation d'empathie). Il lui faut donc oser ! Oser se laisser lâcher prise et se faire confiance. La démarche réflexive est là pour lui permettre des retours en arrière lors des feed-back ou bien de travailler en s'enregistrant pour se réécouter ensuite. Et donc, il lui faut accepter de ne pas être d'emblée au top, de "faire faux" dirait Maryse.

J'espère donc des échanges lors du prochain séminaire et ultérieurement, je veux bien recevoir des témoignages pour continuer l'exploration.

Points de repères pour l'analyse d'un entretien d'explicitation dans une perspective de formation / évaluation personnelle

Mireille Snoeckx

Analyse de protocole 1

Les différents types de questions, relances, et leurs effets

Vous allez analyser ensuite les protocoles de vos collègues selon les critères suivants :

Critère 1 :

Repérez les verbalisations de l'interviewé-e qui se rapportent aux satellites de l'action (savoirs, jugements/commentaires, contexte, buts,)

Critère 2 :

Repérez les moments de l'entretien où l'interviewé-e vous paraît en évocation. Notez et discutez vos critères.

Critère 3 :

Repérez quelles questions ou relances amènent l'interviewé-e à décrire son vécu.

Repérez les questions faisant référence à un événement ou à un élément non nommé précédemment par l'interviewé. Observez et discutez les effets que cela produit.

Critère 4 :

Repérez le type de questions : ouverte, fermée, générale, alternative, en écho, simples ou composées.

Observez et discutez les effets que cela produit sur les informations recueillies : productives, inductives, ambiguës, précises...

Par rapport au but de l'entretien, quels sont les mots sur lesquels vous pourriez arrêter et relancer l'interviewé-e pour lui faire approfondir et fragmenter son vécu ou ses actions ?

Comment répondriez-vous maintenant aux questions que se pose l'intervieweur-e ?

Analyse de protocole 2

Les informations obtenues

Vous allez analyser ensuite les protocoles de vos collègues selon les étapes suivantes :

Soulignez les verbalisations en rapport avec le vécu passé *spécifié* de l'interviewé-e.

Établissez la chronologie de l'événement ou de l'activité décrite par l'interviewé-e.

Par rapport au but de l'entretien, est-ce que vous auriez besoin d'autres informations :

- Pour étayer votre compréhension ?
- Pour faire prendre conscience à l'interviewé-e de ses ressources, de ses compétences ?
- Pour repérer des difficultés, des obstacles ?

Choisissez un moment significatif selon vous pour obtenir ces informations. Testez des questions, des relances pour faire émerger les informations.

Analyse de protocole 3

Protocole du B

Les informations obtenues : compétences et thématiques

Vous analysez ensuite les protocoles selon les points suivants :

Le contrat : Quel est l'objet de l'entretien ? Quelle est la demande de l'interviewé ? Comment est formulé le contrat ? L'intervieweur s'assure-t-il du consentement de l'interviewé et comment ? Y a-t-il des moments où, selon vous, il aurait été nécessaire et/ou judicieux de reformuler un contrat ?

L'évocation : Comment l'intervieweur accompagne-t-il l'interviewé vers son vécu passé ? Sur quoi relance-t-il pour le garder en évocation ?

Les informations obtenues : Quelles sont les informations obtenues ? En quoi les informations permettent-elles de répondre à la demande de l'interviewé ? Les informations ont-elles favorisé une ou des prises de conscience pour l'interviewé ? Y a-t-il récapitulation des informations obtenues ? Qui récapitule ?

Y a-t-il des informations qui manquent ? Qu'est-ce qui n'est pas questionné ? Qu'est-ce que l'intervieweur aurait pu et /ou souhaité questionner et qu'il n'a pas pu faire et/ou su faire ? À quel moment cela aurait-il été possible ? *Formulez, s'il y a lieu, quelques relances à propos des informations qui manquent.*

Les relances : Quelles sont les relances qui montrent que l'intervieweur a su mettre des compétences d'explicitation en œuvre ? Quelles sont les relances qui produisent l'effet recherché ?

Quelles sont les répliques de l'interviewé dont l'intervieweur n'a pas su et/ou voulu reprendre le contenu ? Vers quoi oriente-il ensuite l'interviewé ? Quelles sont les relances qui ne produisent pas l'effet recherché ?

Pour le document Analyse du protocole B dans le portfolio, l'intervieweur choisit quelques points du questionnement pour mettre en évidence, soit :

→ Une compétence en explicitation

Soit

→ Une thématique en explicitation : le contrat, l'évocation, les effets perlocutoires, la direction attentionnelle, la fragmentation, le vécu de référence, la chronologie...

S é m i n a i r e

Vendredi 1 février

10 h à 17h 30

Espace Aurore,
23 rue des Terres au Curé, 75013, M°
Olympiades.

Atelier de pratiques

Samedi 2 février,

CISP Ravel, 6, Avenue Maurice Ravel, 75012
Paris, salle Vincennes, M° Bel-air, M° Porte de
Vincennes horaires : 9h30 à 16h30

S'inscrire auprès
de Marine Bonduelle :
marinebonduelle@free.fr

A g e n d a 2 0 1 9

**Dépôt des textes pour le n°122
le 7 mars au plus tard !**

29 mars : séminaire
30 mars : atelier de pratique.

14 juin : séminaire
15 juin : **journée pédagogique.**

S o m m a i r e n ° 1 2 1

1-2 Étapes de la prise de conscience et paliers de réflexivité en ateliers de professionnalisation. Nadine Faingold.

3- 19 Une expérience commune, trois points Retours réfléchis et réflexifs sur un entretien. Nadine Sion, Patrick Btheuil, Claude Lassalzède.

20- 25 Entretien d'explicitation et atelier de professionnalisation. Une forme différente d'analyse de la pratique en institut de formation en soins infirmiers.

Annexe : Exemple d'entretien pouvant servir comme support de mise en situation avant l'atelier de professionnalisation (identifier les savoirs d'observation et les savoirs d'intervention). Anne Millot.

26- 29 De la dévalorisation de soi à la mise au jour des compétences. Entretiens avec Louise. Catherine Estaque.

29- 32 Compte-rendu du stage de base animé par Fabien Capelli du 24 au 27 avril 2018. Florence Tardif Bourgoïn.

33- 37 Intervieweur expert en explicitation : être B. Claudine Martinez.

38-39 Points de repères pour l'analyse d'un entretien d'explicitation dans une perspective de formation / évaluation personnelle. Mireille Snoeckx.

Université d'été de l'association.

du dimanche 25 août, 9h00
au jeudi 29 août, 14h00 :

15 novembre : séminaire
16 novembre : atelier de pratique.

E x p l i c i t e r

Journal du GREX 2

Groupe de Recherche sur l'Explicitation 2
Association loi de 1901

*9 rue Saint Amand
75015 Paris 01 43 79 47 05*

www.grex2.com

Directeur de la publication P. Vermersch
N° d'ISSN 1621-8256