

# **EXPLICITATION ET DECRYPTAGE DES PRATIQUES PROFESSIONNELLES : METHODOLOGIE, EXEMPLES**

**NADINE FAINGOLD**

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

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

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

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

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

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

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

Savoir ralentir l'autre

Savoir l'interrompre sans le déranger, pour lui permettre d'aller plus loin dans l'exploration de son vécu.

Savoir reprendre exactement les mots de l'autre sans modification aucune et relancer par des questions rigoureusement non-inductives

Savoir reprendre ses gestes et faire émerger leur sens par un maintien en prise corporel

Savoir désamorcer tout effort conscient de mémoire

Savoir orienter l'attention de l'autre vers différentes strates de son vécu.

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

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

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

éléments implicites des savoirs cachés de l'activité par l'explicitation de moments spécifiés de la pratique correspond à l'étape décisive du recueil de données.

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

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

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

Comme le fait remarquer P. Vermersch, le terme de **réduction**, issu de la phénoménologie husserlienne, désigne à la fois un processus et le résultat qui en découle. « En tant que processus, la réduction désigne le fait de diminuer quelque-chose, de le simplifier, d'en retrancher une partie, de le reconduire à plus élémentaire. Un tel processus contient donc toujours la référence à un tout qui sera réduit, c'est par rapport à cet état initial que le processus de changement s'opère et que le résultat comme réduction réalisée prend son sens. Ainsi, chez Husserl, la réduction phénoménologique est repérée par rapport à un état initial, une *attitude qualifiée d'attitude naturelle* »... Ce qui est réduit est donc « une attitude qui est la base du vécu *habituel*, dans lequel la personne ne tourne pas son attention vers l'acte par lequel elle vise et atteint ce qui se donne à elle, mais seulement vers ce qui est donné » (Vermersch 2001).

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

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

En entretien d'explicitation, le professionnel va donc avoir à être accompagné, guidé, pour orienter son attention non plus sur le jeune mais sur lui-même, sur ce qu'il fait lui, dans la situation singulière qu'il évoque, et pour faire émerger son activité dans toute sa complexité, la

manière dont il perçoit la situation, la manière dont il intervient en conséquence, et les valeurs sous-jacentes.

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

Par rapport à un récit de pratique,

Première réduction :

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

Seconde réduction :

- . repérer les verbalisations portant spécifiquement sur l'action, notamment les verbes d'action
- . mais aussi les assertions en troisième personne qui expriment le résultat d'un traitement de l'information contextuelle
- . enfin, les formulations laissant entendre de l'implicite concernant des prises d'informations pré-réfléchies : « j'ai senti que », « j'ai fait ça à l'intuition », « je me suis rendu compte », etc.

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

- . obtenir une parole en première personne : « Et quand il... , toi, qu'est-ce que tu fais ? »
- . faire émerger les savoir-faire par relance sur les verbes d'action (« fragmentation de l'action » selon l'expression de P. Vermersch)
- . faire retrouver les prises d'information qui ont donné lieu à une assertion sur autrui (« Il voulait nous manipuler » - « A quoi as-tu su qu'il voulait vous manipuler ? »)

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

On peut distinguer

- . le processus de réduction quand il s'opère dans l'écoute ou la lecture d'un récit spontané de pratique : il s'agit d'entendre l'implicite, ce qui manque comme information sur les savoirs d'action mobilisés dans la situation décrite.
- . et le processus de réduction guidé par le questionnement de l'intervieweur en entretien d'explicitation, qui permet d'obtenir une lisibilité plus grande des prises d'information et des manières d'intervenir, pour donner lieu ensuite au déploiement descriptif de la complexité de l'activité.

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

### 2.1. – Le contrat de communication

La relation entre l'accompagnateur et le sujet nécessite la mise en place d'une relation de confiance sans laquelle l'entretien d'explicitation, qui suppose que la personne accepte de mettre en mot son univers intérieur, ne peut avoir lieu. En recherche, ce contrat d'entretien nécessite en

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

## 2.2. – Le premier récit

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

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

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

## 2.4. – L'explicitation de l'action

### 2.4.1. Installation dans le contexte et mise en évocation

L'accompagnement consiste ensuite à aider la personne à retrouver le contexte et les sensations qui étaient les siennes afin de permettre une re-présentification de la situation. Ceci consiste à proposer de retrouver le lieu, les circonstances, l'environnement, mais aussi et surtout la place et la posture du sujet dans ce vécu passé. Le but de cette installation dans le contexte est d'accompagner le sujet dans cette position de parole spécifique mise en évidence par P. Vermersch, la **position d'évocation** (ou « position de parole incarnée »), où le sujet revit la situation évoquée dans toutes ses dimensions, y compris sensorielles et corporelles, en étant présent à ce qu'il a fait et à ce qui s'est passé pour lui dans ce moment singulier.

L'accompagnateur joue plus alors un rôle de contenant que d'interlocuteur. Une fois de plus, expliciter ce n'est ni converser ni raconter ni expliquer : le sujet qui explicite n'est pas tourné vers l'autre mais vers lui-même, pour tenter de ressaisir et de mettre en mots les multiples facettes de son vécu dans un moment singulier. La position de parole incarnée se caractérise par la présence à soi-même, par le fait d'être en contact avec la situation évoquée et en « recherche intérieure » (Cesari, 2010). Ce qui avait été implicite et pré-réfléchi dans le présent de l'activité, sur le mode d'une conscience directe, peut alors se déployer et se mettre en mots, sur le versant de l'activité comme sur le versant émotionnel, ce qui d'ailleurs demande une vigilance particulière de la part de l'accompagnateur (Faingold 2004).

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

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

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

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

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

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

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

La ligne (1) correspond au traitement de l'information qui va être effectué par un sujet à partir de prises d'informations sensorielles. Le sujet livrant habituellement le résultat du traitement et non ses prises d'information initiales, l'un des points à élucider en explicitation va consister à

rechercher les prises d'information par des questions du type : Comment savez-vous que ? A quoi reconnaisssez-vous que ? Qu'avez-vous perçu qui vous mène à dire que ... ? Il va de soi que les identifications peuvent correspondre à la réalité de l'objet perçu, mais peuvent aussi donner lieu à toutes sortes de distorsions, projections, interprétations qui sont autant de points intéressants en analyse de pratiques et qui font souvent l'objet de prises de conscience cruciales pour les personnes. Par exemple « Le stagiaire est inquiet ». « Comment savez-vous que le stagiaire est inquiet ? » - (je vois que) « il bouge sur sa chaise », (j'entends que) « il parle avec hésitation » ... Mais aussi parfois : « En fait c'est moi qui suis inquiète »...

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

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

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

## 2.5. – Le décryptage du sens

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

J'ai eu l'occasion de souligner dans différents textes (Faingold 1997, 2002c, 2006b) l'importance de distinguer l'exploration de situations-ressource impliquant une valence émotionnelle positive, et les situations problématiques, sous-tendue par des états internes à connotation négative. Il est absolument impératif d'avoir fait un travail sur soi au plan émotionnel pour pouvoir déontologiquement s'autoriser à accompagner une personne en décryptage du sens sur des situations difficiles. Il est évidemment recommandé d'écouter sur un mode compréhensif une personne s'exprimer sur sa souffrance. Par ailleurs, il est possible quand on possède une expertise suffisante en explicitation de suivre le déroulement temporel factuel de la situation de référence, et de mettre au jour les actions matérielles et mentales, les prises d'information et les prises de décision, en surfant sur le niveau des stratégies, sans orienter l'attention du sujet sur son état émotionnel interne à ce moment. Cependant, sans formation clinique, il est impérativement déconseillé de tenter de faire un maintien en prise en position d'évocation en ce qui concerne les états émotionnels négatifs : l'orientation de l'attention vers ces affects les font revivre avec plus d'intensité encore que dans le moment initialement vécu. Par ailleurs, cela peut induire des ancrages négatifs et renvoyer à des chaînes associatives inconscientes relevant du domaine de la thérapie.

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

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

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

#### **3.1. – Rappel de l'objet de la recherche**

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

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

- . Une première phase de recueil de données par des entretiens d'explicitation auprès d'éducateurs expérimentés, permettant d'accéder à une analyse fine de leur activité dans le cadre de leur pratique en milieu ouvert
- . Une seconde phase de travail en groupe d'analyse réflexive des pratiques à partir des données recueillies en explicitation, pour favoriser la mise au jour d'invariants, et la formulation par les professionnels eux-mêmes d'énoncés traduisant des savoirs professionnels partagés.

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

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

### **3 .2. – Premier exemple : entretien d'explicitation avec Jean**

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

*En italiques*, mes questions et relances.

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

#### ***Mots-clés***

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

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

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

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

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

*Dis moi de quoi il s'agit*

**Invitation au premier récit.**

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

#### ***Consulter le dossier***

J'avais consulté le dossier. Les parents sont séparés depuis très très longtemps, le gamin avait 2 ou 3 ans, la mère s'est rapidement mise avec un beau-père, elle est partie en Afrique pour le décès de sa mère, le gamin devait avoir 5 ans, il en a 14 maintenant, et elle n'est jamais revenue. L'explication que j'en ai eu, c'est qu'elle n'avait pas de visa pour revenir. Le papa avait disparu dans la nature aussi, du coup le beau-père s'est retrouvé avec au moins deux, si ce n'est plus, enfants de la maman, il ne savait pas quoi faire, et donc il a fait appel à l'ASE qui a placé Marlon

en famille d'accueil. Donc le gamin est resté placé neuf ans en famille d'accueil. Et puis les parents ont resurgi, de façon à peu près concomitante, et ils ont réclamé de s'occuper de leurs mômes. Le juge ne leur a pas dit : « allez vous faire voir »... Mais : « ok, on va voir, mais on va essayer de comprendre ce qui se passe, vous avez disparu, vous revenez »... D'où investigation du magistrat. Donc arrivent le père et le fils...

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

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

### ***Accueillir en salle d'attente***

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

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

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

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

*Ce sont des questions que tu formules ?*

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

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

### ***Se présenter – Expliquer le Cadre judiciaire***

*Dis-nous comment tu procèdes... Cela donne quoi ?*

**Question visant la description précise de l'activité**

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

*Et là, en l'occurrence ?*

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

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

à quoi ça sert, les deux casquettes du juge, les deux casquettes du service des éducateurs, la présence d'un service d'éducateurs, de psychologues, d'une directrice.

*Donc tu leur as dit... ?*

#### **Recherche de précision sur ce qui a effectivement été formulé**

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

*Ca donne quoi ?*

#### **Recherche de la formulation en style direct**

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

*Tu as pris ce temps pour la mesure d'investigation...*

#### **Accompagnement de l'évocation par une reformulation en écho**

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

### ***Humaniser***

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

*Comment tu t'y prends ?*

#### **Recherche de description de l'activité**

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

*Vous êtes comment ?*

#### **Recherche de description de la situation spatiale des interlocuteurs**

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

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

#### **Recherche d'activités simultanées**

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

*A quoi ? Prends ton temps...*

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

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

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

### **Questionnement du déroulement temporel de l'activité**

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

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

### **Recherche des prises d'information**

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

## ***Ecouter-Comprendre-Rassurer***

*Et dans leur réaction il te revient quelque chose ?*

### **Aide à la remémoration**

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

*Il te parle de cela...*

### **Reprise en écho des mêmes mots**

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

*Et Marlon ?*

### **Recherche des prises d'information concernant le jeune**

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

*Comment tu le sentais ?*

### **Recherche de prises d'information plus précises**

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

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

### **Aide à la remémoration**

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

*Il y a autre chose sur ce premier entretien ?*

### **Incitation à poursuivre**

## ***Organiser la disposition spatiale de l'entretien***

### ***Faire exister le parent absent***

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

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

#### **Recherche de description du mode d'intervention**

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

*A quel moment ?*

#### **Retour à la chronologie de l'entretien**

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

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

#### **Incitation à décrire la séquence actionnelle**

Donc je me pousse et je mets une chaise.

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

#### **Recherche d'activités simultanées**

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

*Et là ?*

#### **Suivi du fil chronologique de l'entretien d'accueil**

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

*Et qu'est-ce qui se passe ?*

#### **Suivi du fil chronologique**

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

*Donc qu'est-ce que tu fais ?*

#### **Suivi de la séquence actionnelle**

### ***Etre sensible au vécu émotionnel de l'autre***

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

*Comment tu as su que ça pouvait être une torture ?*

#### **Recherche des prises d'information**

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

*Et qu'est-ce qui te revient visuellement ?*

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

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

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

### **Recherche des prises d'information sur autrui**

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

### ***Favoriser la parole sur l'histoire familiale***

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### ***Saisir le positif, s'appuyer sur le positif***

### ***Travailler le lien entre le jeune et sa famille***

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

### **Recherche des visées attentionnelles**

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

*Comment tu as fait ?*

### **Recherche de description de l'action**

J'ai dit : vous êtes musicien, cela m'intéresse, qu'est-ce que vous écrivez, quel type de chansons ? Le père avait envie que l'on déroule un petit peu. Est-ce que Marlon est au courant ? Parce que j'essaie de travailler le lien toujours. (*geste d'une main répété alternativement de gauche à droite, le pouce contre l'annulaire et l'auriculaire fléchis, l'index et le majeur groupés et tendus, dessinant un demi-ovale incurvé vers le bas*) Oui, il est au courant. D'ailleurs le père me dit : il a une belle voix, il peut chanter. Ah bon, tu entends ton père dit... Enfin bon, toujours le lien père/fils. Donc Marlon a une espèce de sourire :oui, je chante...

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

### **Recherche du but**

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

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

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

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

### ***Clore l'entretien***

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

### **3.3. – Second exemple : entretien d'explicitation avec Patrick**

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

#### **Récit**

- Là, ce qui a été important dans la relation, c'est l'idée de restauration, la volonté de recréer du lien entre un enfant, un adolescent et sa famille, et là plus particulièrement avec son père. Je

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

La relation entre ce mineur et son père ne s'est pas améliorée pendant les trois premiers mois du placement, et puis soudainement le mineur a besoin, j'ai besoin également, d'une autorisation parentale pour que le jeune fasse un stage, pour qu'il soit parrainé par un chef d'entreprise. D'un seul coup je dois contacter le père, et la question, c'est : « Comment contacter ce père et le faire venir et voir son enfant ? ». Donc avant d'arriver à ce rendez-vous qui va avoir lieu, on part avec le mineur voir son futur parrain chef d'entreprise. Le rendez-vous a lieu avec ce chef d'entreprise. Un long rendez-vous qui se passe bien, et on rentre sur le service avec le mineur, et il me demande : qu'est-ce que je fais maintenant ? Je rentre au foyer ? Je dis : « Non, tu viens au service ». Et à ce moment-là je n'arrive pas encore à lui dire que je vais convoquer son père.

### ***Entretien d'explicitation***

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

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

*Vous montez dans la voiture d'accord...*

Et dans la voiture...

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

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

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

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

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

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

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

Quand j'entends ça, j'entends déjà toute la perspicacité de ce gamin, la perspicacité parce que j'ai eu le même sentiment que lui sur le chef d'entreprise. J'ai eu comme lui cette impression qu'il

avait trouvé quelqu'un qui allait être à l'écoute, qui allait être à son écoute et qui allait lui faire des propositions concrètes et qui allait l'aider à l'avancer.

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

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

*Quand tu fais ce geste, c'est quoi ?*

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

*Il dit : je suis un marabout. Ça fait deux fois que tu l'entends, et donc tu en prends acte, tu ne sais pas encore quoi en faire, mais déjà ça fait écho parce que c'est la seconde fois que tu l'entends.*

Ca veut dire, je n'en fais rien sauf que...

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

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

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

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

*Tout ce dont tu ne fais rien c'est là...*

C'est stocké.

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

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

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

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

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

Fructifier, **faire fructifier**...

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

Toujours lui faire parler de ses perspectives...

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

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

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

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

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

A rencontrer son papa.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

L'enchaînement de ces deux entretiens est assez caractéristique de la dynamique qui s'est mise en place dans cette étude sur l'analyse de l'activité des éducateurs de la PJJ afin d'en dégager des savoirs professionnels partagés. A partir du moment où par inférence il a été possible de dégager des mots-clés (des verbes pour les savoirs d'action, des noms pour les invariants contextuels), par résonance au plan expérientiel, d'autres exemples ont émergé qui ont pu à leur tour donner lieu à explicitation, réduction, et à nouveau résonance, permettant la mise en évidence de nouveaux savoirs d'expérience ou de modes d'intervention experts.

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

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

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

##### **Récit**

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

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

##### **Contexte, formulation générale, en troisième personne**

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

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

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

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

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

### **Emotion. Le sens sous le moment ?**

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

### **Commentaire**

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

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

### ***Entretien d'explicitation***

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

#### **L'intervieweur choisit le moment de démarrage du zoom.**

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

*Donc Jordan est seul à son poste de travail ?*

Voilà, il est seul.

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

Oui, je suis occupée, c'est ça.

*Et donc qu'est-ce qui se passe ?*

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

tout ça. **Tout en étant là quand même** et à l'écoute des problèmes, des questions, de ce qui peut se passer.

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

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

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

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

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

J'ai l'oreille grande ouverte...

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

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

*Donc lui tu le vois un peu...*

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

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

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

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

Je suis vigilante à ça.

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

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

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

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

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

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

*Comment tu fais pour vérifier ?*

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

*Comment tu fais pour écouter vraiment ?*

J'arrête de faire ce que je fais.

*D'accord, tu arrêtes.*

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

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

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

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

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

*Et il est comment ?*

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

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

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

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

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

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

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

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

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

*Alors quand tu entends ça ?*

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

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

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

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

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

Ce qui est important c'est qu'alors qu'il ne le montre pas il a eu envie de me le montrer. Et donc il ne le montre pas chez lui, il ne le montre pas dans sa classe. Et de dire que là il a eu envie de me le montrer, et ça c'est important. Je me dis là il y a quelque chose...

*Et quand ça c'est important qu'est-ce qui est important encore pour toi ? Il a eu envie de te le montrer...*

Ce qui est important c'est d'être là à ce moment-là. Je me dis que s'il me le montre là c'est que j'ai permis, j'ai créé quelque chose pour qu'il me le montre. C'est déjà **une joie** de me dire, il me le montre, et il vient me chercher pour me dire : tu as vu, tu as vu j'ai lu... C'est une joie d'être la personne à qui il va le montrer. Mais de me dire, il le montre et il le dit, donc il y a quelque chose qui vient de se passer qui lui a permis de le dire, et permis de le montrer.

*D'accord, donc tu as cette joie et en même temps qu'est-ce que tu as créé qui a permis ça ? Si tu restes juste sur le moment où il a eu envie de te le montrer, quel sens ça a ? Qu'est-ce que tu as fait ? Si tu commences par "je", qu'est-ce que tu as fait qui a permis ça ?*

**Je ne lui ai pas demandé.** Je crois que souvent il ne fonctionne pas du tout par rapport à la contrainte, il a un contexte familial où il y a beaucoup de contraintes, beaucoup de pression, et je crois que c'est un petit garçon aussi qui est très inquiet de quelle image on a de lui, comment on le trouve. Et je ne lui ai pas demandé, je n'ai pas posé de contraintes. Finalement je ne lui ai pas dit : ouvre la disquette et lis-le à haute voix, relis-le.

*Donc tu entends qu'il s'adresse à toi, donc qu'est-ce que tu fais après ? Tu te retournes ...*

Je me retourne, je reste assise mais je me retourne comme ça. Je lui dis : oui je t'ai entendu.

*... Est-ce qu'il y a d'autres choses qu'il va dire après qui sont importantes pour toi ?*

Dans ce moment-là, non. Dans ce moment-là c'est vraiment fini, excepté qu'il y a quand même quelque chose d'important aussi, c'est que je me rends compte dans la même séance par contre qu'il a besoin qu'on soit là pour lui, à quel point il a tout le temps besoin de se rassurer sur le fait que l'adulte est bien là pour lui. Je lui dis : on va arrêter là et puis tu vas te mettre à taper ton texte. Donc il s'installe, il a un grand cahier où on a écrit, donc je lui installe son cahier, bien debout pour qu'il l'ait facilement à côté de l'écran, et puis il se met à taper. Je lui dis : c'est bon ? Tu n'as pas de questions à me poser ? Tu sais comment c'est ? Il me dit : oui. Je vérifie, je vais voir Shamir, qui se débrouille bien, qui me pose une question parce qu'il a des vagues rouges et il se souvient plus comment on corrige. Et je retourne sur ce que je faisais, mais vraiment à l'écoute sur ce que fait Jordan, très à l'écoute, en me disant, il vient de se passer quelque chose de tellement étonnant, là je suis hyper vigilante. Et donc il tape, et puis je me mets à faire quelque chose et là j'entends qu'il ne tape plus, je n'entends plus les touches. Je me retourne et je dis : Jordan tu as un problème ? Il me dit : ben non. Je dis : je ne t'entends plus taper. Et puis il me dit : non, non, j'ai pas de problème. Je reste un peu à le regarder, je vois bien l'écran, et il repart. Et puis rebelote, je me retourne, je me mets à quelque chose, et ça s'arrête.

*Et qu'est-ce que tu te dis à ce moment-là ?*

Je me dis à quel point il a besoin d'être sûr qu'on est là quoi. Là je m'en vais un petit temps, je pars un temps sur sa vie d'enfant, sa vie familiale, et je me dis à quel point il a besoin d'être sûr qu'on est là pour lui, qu'on s'occupe de lui. Et puis là j'entends bien, parce que je me rassois mais du coup je suis hyper vigilante, j'écoute tout, et j'entends, comme si c'était amplifié, le bruit des touches, et dès que je me retourne il n'y a plus rien, il ne tape plus.

*Et la seconde fois que tu l'entends à nouveau s'arrêter qu'est-ce que tu as fait ?*

Je lui ai dit : mais Jordan dès que je me retourne tu arrêtes de taper.

*Et alors ?*

Il me dit : ah non, non. Je lui dis : tu sais **je suis là (geste)**, je m'occupe de vous, vous m'avez demandé quelque chose, c'est aussi pour vous que je travaille, et de toute façon Jordan tu sais que je suis là (geste), je suis là pour vous, tu peux à tout moment poser une question, mais il faut qu'à certains moments tu puisses faire des choses seul.

*Et à ce moment-là ?... Tu te retournes à nouveau et ?*

Il y a un petit temps où il travaille tout seul et puis après il m'appelle carrément pour me poser une question, me dire qu'il a un problème, qu'il faut que je l'aide.

*Et c'est un vrai problème quand il t'appelle ?*

Oui, c'était une correction. Mais ce qu'il y a vraiment derrière ce moment-là, c'est qu'il soit sûr qu'on est là pour s'occuper de lui.

*Si tu repenses à ce que tu as déroulé, décrit, de ce qui se passe avec Jordan. Je me demande si tu n'as pas des éléments pour comprendre certains aspects de ce que tu fais, de comment tu t'y prends.. Si tu repenses à ce que tu as dit...*

Je crois qu'il y a plein de moments où je suis à l'écoute de tout ce qui se passe mais par contre je ne m'en empare pas... **(geste)**

*Oui, vas-y... (reprise du geste)*

Où je ne plante pas avec la fourchette **(geste)**, je ne lui tombe pas dessus, **je ne suis pas intrusive**. Où je ne vais pas tout de suite prendre les choses et m'en resserrir pour faire quelque chose où on va être à questionner, à demander, à solliciter.

*Et donc qu'est-ce que tu fais quand tu ne fais pas ça ? (reprise du geste) Quand tu ne plantes pas avec la fourchette ? Tu fais quoi ? Tu es à l'écoute...*

Je crois que je montre aussi que **je suis là (geste)**, que je suis à l'écoute, que **je suis là pour eux**. Mais que je leur laisse aussi une marge de liberté, je crois qu'il y a de cet ordre-là. Plein de moments je reste **en retrait (geste)**, c'est pas vraiment du retrait...

*Où tu n'es pas intrusive.*

Je ne suis pas intrusive, je n'ai pas l'impression de me servir tout de suite de tout ce qu'ils donnent. Ce n'est pas vraiment du retrait mais en même temps... **C'est un certain recul. (geste) C'est comme mon histoire de là et pas là (geste).**

*Tu peux revenir peut-être sur là et pas là (reprise du geste), simplement pour voir s'il y a d'autres mots qui viennent, tu dis c'est du recul, c'est là et pas là, et tu leur laisses une marge de liberté. Si tu reprends ton geste sur là et pas là... (reprise du geste) simplement pour voir s'il y a d'autres mots qui viennent.*

Je suis là (geste) dans le sens de tout ce que ça peut signifier de rassurant, savoir que je suis là pour les aider s'ils ont besoin de moi, et pas là (geste) comme si je disais, je ne suis pas trop là. Parce qu'en même temps je les entends souvent dire : vous nous demandez toujours des trucs, et

puis il faut toujours lire. Il y a cette espèce de vécu de fatigue, et puis ils en ont marre, on a ça, et puis on redemande. **Pas trop là (geste), pas trop sur leur dos quoi...**

En différé, après avoir réécouter la cassette, Laure dira que c'est sans doute précisément par cette posture professionnelle «**être là mais pas trop**» qu'elle a su mettre en place un cadre de confiance qui a permis à Jordan de s'autoriser, de se risquer à lui monter sa compétence naissante de lecteur.

## Conclusion

Une fois les données recueillies en explicitation, il appartient à la liberté du chercheur d'en faire un traitement qui corresponde à ses motivations théoriques ou praxéologiques. En ce qui me concerne, à partir des verbalisations descriptives de l'activité, j'ai eu à cœur de construire des dispositifs redonnant la parole aux praticiens dans un temps réflexif second, à partir d'une relecture des entretiens transcrits. Dans l'étude sur l'analyse de l'activité, des éducateurs de la PJJ, Sylvie Debris et Richard Wittorski ont animé un groupe réflexif composé des praticiens chercheurs ayant été interviewés, afin de créer les conditions d'une énonciation par les éducateurs eux-mêmes de leurs savoirs professionnels partagés, dans une perspective de professionnalisation (Faingold et alii 2009).

En ce qui concerne la recherche sur la construction de l'identité professionnelle des enseignants spécialisés, le dispositif de recherche a permis la mise au point en formation d'**ateliers de professionnalisation** : Le formateur mène devant le groupe un entretien d'explicitation à partir de la consigne « Je te propose d'évoquer un moment de pratique professionnelle représentatif pour toi de ton identité d'enseignant spécialisé ». L'entretien fait l'objet d'une écoute par le groupe des prises d'information et des prises de décision relevant de savoirs d'action en construction (en formation initiale) ou de savoirs d'expérience (en formation continue). Suit un temps d'écriture du groupe pour répondre à la question : « qu'est-ce qu'il (ou elle) a su faire ? » La parole est ensuite redonnée à l'interviewé à partir de deux questions posées successivement : « Qu'est-ce que tu as su faire ? », puis « Et quand tu as su... qu'est-ce qui est important pour toi ? ». Ce travail permet la mise en évidence de savoirs professionnels, mais aussi de valeurs partagées, à travers un processus de réduction et de mise en résonance, de sujet à sujet et de séance en séance. En ce qui concerne l'entretien avec Laure, la formulation de sa posture « être là mais pas trop » a suscité d'autres descriptions de situations, d'autres temps d'explicitation de l'activité et de décryptage du sens de ces moments, permettant par exemple de montrer l'importance dans ces métiers de la relation d'aide, de compétences « en creux » exprimées en forme négative : savoir ne pas intervenir trop vite, savoir ne pas dire, savoir ne pas imposer, savoir ne pas donner la solution, savoir ne pas interpréter, mais accompagner l'autre sur le chemin de l'apprentissage, de la prise de conscience et de l'autonomie.

## Bibliographie

Cesari Lusso Vittoria, 2010, Quelques effets de l'explicitation... *Explicitation* n° 83, pp. 1-14.

Faingold N., 1996, Du stagiaire à l'expert : construire les compétences professionnelles, in Paquay L. et alii., *Former des enseignants professionnel*., Bruxelles, De Boeck, p.137-152.

Faingold N, 1997, Contre-exemple et recadrage en analyse de pratiques. in Vermersch P. et Maurel M., *Pratiques de l'entretien d'explicitation*, Paris : E.S.F.

Faingold N., 1998, De l'explicitation des pratiques à la problématique de l'identité professionnelle, *Expliquer* n° 26, p.17-20.

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

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

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

Faingold N., 2002b, De moment en moment, le décryptage du sens, *Expliquer* n°42, p. 40-48.

Faingold N., 2002c, Situations-problème, situations-ressource en analyse de pratiques, *Expliquer* n° 45.

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

Faingold N., 2006a, Formation de formateurs à l'analyse des pratiques, *Recherche et formation* n° 51, Paris, INRP.

Faingold N. 2006b, Explicitation des pratiques, réflexivité, construction identitaire, *Expliquer* n° 63, p. 18-25.

Faingold N. et alii, 2008, Pratiques éducatives et savoirs professionnels en milieu ouvert, in *Cahiers Dynamiques* n° 41, *Dans la dynamique du milieu ouvert*.

Faingold N. et alii, 2009, Dire le travail éducatif – Une analyse de l'activité des éducateurs en milieu ouvert, Roubaix, Ecole Nationale de la Protection Judiciaire de la Jeunesse.

Faingold N. (2011), L'entretien de décryptage : le moment et le geste comme voies d'accès au sens. *Expliquer* n° 92, p. 24-47.

Miller G., Galanter E., Pribram K., 1960, *Plans and the Structure of Behavior*, New York, Holt.

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

Piaget J., 1974, *Réussir et comprendre*. Paris : P.U.F.

Piguet J.-C., 1975, La connaissance de l'individuel et la logique du réalisme, Neuchâtel, La Baconnière.

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

Vermersch P., 1996, Pour une psychophénoménologie (1), *Expliquer* n° 13, p. 1-6,

Vermersch P., 1996, Pour une psychophénoménologie (2), *Expliquer* n° 14, p. 1-11.

Vermersch P., 1998, Détacher l'explicitation de la technique d'entretien ?, *Expliquer* n°25.

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

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

Vermersch P., 2001, Psychophénoménologie de la réduction. *Expliquer* n° 42.

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

Vermersch P., 2006, Rétention, passivité, visée à vide, intention éveillante. Phénoménologie et pratique de l'explicitation, *Expliquer* n° 65.

- Vermersch P., 2008, Activité réfléchissante et créaction de sens, *Expliciter* n° 75, p. 31-50.
- Vermersch P., 2009, Méthodologie d'analyse des verbalisations relatives à des vécus (1), *Expliciter* n° 81, p. 1-21.
- Vermersch P., 2009, Méthodologie d'analyse des verbalisations relatives à des vécus (2), *Expliciter* n° 82, p. 1-24.
- Vermersch P., 2010, De l'explication à ses bases théoriques, *Expliciter* n° 83, p. 15-22.
- Vermersch P., 2012, *Explication et phénoménologie*, Paris : PUF.