

Identité professionnelle et co-identités

Nadine Faingold

Introduction

Notre question de départ a été celle des transformations identitaires dans les phases de changement de place professionnelle, lors du passage de praticien à formateur, et spécifiquement ici, d'enseignant à conseiller pédagogique. L'idée selon laquelle le fait d'être un enseignant expérimenté rendrait aisée la transition vers l'accompagnement de débutants est en effet battue en brèche par les témoignages et les besoins en formation exprimés lors de séances d'analyse des pratiques de conseillers pédagogiques débutants. Devenir formateur requiert nécessairement l'acquisition de compétences nouvelles, et la construction d'une autre identité professionnelle.

Depuis plusieurs années, nous avons cherché à recueillir des données exprimées en première personne sur ce qui se joue dans des moments-clé d'appropriation de cette nouvelle posture professionnelle. Une première recherche portant sur la construction de l'identité professionnelle des maîtres-formateurs et des conseillers pédagogiques (Faingold, 2001a, 2001b), a consisté à travailler à partir d'enregistrements de séances d'analyse de pratique portant sur des moments de déstabilisation émotionnelle. Ceci a permis de mettre en évidence la nécessité de pouvoir distinguer clairement dans l'exercice du métier, ce qui relève de la problématique personnelle et ce qui relève de la compétence professionnelle. Plus récemment, des entretiens de recherche ont été menés auprès d'étudiants du master « Formation de formateurs à l'accompagnement professionnel » de l'université de Cergy-Pontoise, sur des moments-clé de bascule entre une posture d'enseignant et une posture de formateur dans l'accompagnement de collègues débutants.

Notre hypothèse est que le processus de professionnalisation suppose le passage d'une phase de co-existence de co-identités (enseignant professionnel – formateur débutant) à l'appropriation d'une posture unifiée où le sujet peut habiter de manière stable son nouveau métier. J'utilise le terme « co-identité » pour désigner chaque constellation identitaire (Faingold, 1998) définie par un mode de fonctionnement, une posture, des enjeux et des valeurs, reliée à un contexte particulier (professionnel, familial, associatif, etc.). La notion de co-identité, renvoie donc « à une partie de moi installée, cristallisée (...) l'acquisition d'une identité professionnelle subjective, la construction d'une compétence qui s'incarne et me fait aussi appartenir à un groupe, une organisation, une mission ; ce niveau-là est facilement identifié socialement comme un « rôle » (Vermersch, 2011b, p. 52).

Nous présenterons dans un premier temps notre méthodologie de recueil des données par des entretiens d'explicitation (Vermersch, 1994, 2012) et de décryptage (Faingold, 1998, 2004, 2011, 2013). Nous montrerons ensuite à partir de différents exemples comment une prise en compte de la multiplicité des instances identitaires ou « co-identités » permet d'appréhender de manière nouvelle les réorganisations subjectives liés aux changements professionnels.

Méthodologie d'accès aux enjeux identitaires impliqués dans un moment de pratique professionnelle.

Notre méthodologie de recueil des données s'appuie sur l'approche psychophénoménologique (Vermersch, 2012) qui vise la description pas à pas du vécu subjectif, y compris dans des zones dont le sujet n'avait pas spontanément conscience. Or il n'y a qu'une seule source d'information possible sur le contenu du vécu subjectif, c'est le sujet lui-même ! L'un des apports essentiels de Pierre Vermersch est d'avoir mis au point une technique de questionnement et d'aide à la prise de conscience, l'entretien d'explicitation (EdE), qui sollicite la mémoire par un mode d'accompagnement en position d'évocation, et permet aux sujets de recontacter des situations vécues dans leur épaisseur et leur complexité.

La théorisation que fait Vermersch (1994) des étapes de la prise de conscience, inspirée de Piaget et de Husserl, montre que ce qui conditionne la réémergence du souvenir, c'est la mise en place d'un processus de réfléchissement (évocation du passé en « position de parole incarnée ») qui permet à des

zones pré-réfléchies d'un vécu passé d'être conscientisées puis verbalisées. Les techniques de mise en évocation par la sollicitation des éléments sensoriels et corporels du contexte de la situation explorée, et par l'utilisation de questions rigoureusement non-inductives donnent accès à des éléments de prime abord inconscients. Cette aide à la prise de conscience est rendue possible en EdE par un puissant ralentissement du flux verbal qui permet de renvoyer le sujet à son intériorité, de le mettre en posture de lâcher prise quant aux velléités de maîtrise du processus de ressouvenir, et de le maintenir ainsi dans l'exploration d'un moment passé.

Pierre Vermersch a montré que cette technique d'entretien permet de revisiter les différentes strates du vécu par éveil de la mémoire passive, et son œuvre vise la description et la compréhension des actes de conscience. En ce qui me concerne, j'ai d'abord utilisé l'entretien d'explicitation dans mes travaux de recherche²⁴ pour faire décrire finement des moments de pratique professionnelle en orientant le questionnement vers la succession des prises d'information et des prises de décision pour mettre au jour les savoirs d'expérience mobilisés par les praticiens. Or, en suivant ainsi le fil de l'action, on voit se détacher des instants porteurs d'émotion dont il ne s'agit plus de faire la description, mais de faire émerger le sens. En effet, en faisant un arrêt sur image sur ces instants « graines de sens », en effectuant un patient maintien en prise avec reprise des mots et des gestes, et en posant des relances inspirées des niveaux logiques de Robert Dilts (2006) comme « Qu'est-ce qui se joue là ? » « Qu'est-ce qui est important pour toi ? », et surtout la question très puissante « Qui es-tu quand tu ... ? », on peut constater que ces moments de pratique sont reliés au plan expérientiel à des instances identitaires dont le sujet n'a pas immédiatement conscience.

Afin de recueillir des données non plus seulement sur le « comment » de l'action mais aussi sur le sens des émotions qui peuvent surgir quand le sujet est en position d'évocation, en contact intime avec un vécu passé de sa pratique professionnelle, j'ai donc développé une technique d'entretien spécifique, l'entretien de décryptage, qui vise la mise au jour des enjeux identitaires sous-jacents (Faingold, 1998, 2005, 2011). L'entretien de décryptage du sens s'enracine donc dans l'approche de l'explicitation en ce qu'il reprend un accompagnement qui permet de redérouler un moment de vécu comme un film au ralenti, mais sa spécificité est de mettre en place des « arrêts sur image » et un travail introspectif permettant la prise de conscience par le sujet lui-même de ce qui se joue au plan identitaire (Faingold, 2013). L'entretien fait se succéder un temps de présentation de la situation, un temps d'explicitation visant la description de l'action du sujet (niveau expérientiel des stratégies), puis un temps de décryptage visant la mise en évidence des enjeux de sens (niveau expérientiel des valeurs, de l'identité et des co-identités impliquées).

Dans un premier temps, nous développerons deux exemples d'exploration d'un moment clé de passage d'une posture d'enseignant à une posture d'accompagnement professionnel chez des étudiants en formation de formateurs. Nous présenterons ensuite trois études de cas issues de séances d'analyse de pratiques pour montrer la co-présence d'instances identitaires multiples dans le vécu subjectif de certaines situations professionnelles. Enfin, nous élargirons notre propos pour évoquer les perspectives ouvertes par ces recherches dans le domaine de la formation aux métiers de la relation.

²⁴ - Rapport de recherche « Construction de l'identité professionnelle des conseillers pédagogiques du premier degré. ». IUFM de l'académie de Versailles, (1998-1999). Coord. N. Faingold

- Rapport de recherche « Construction de l'identité professionnelle des enseignants spécialisés chargés de l'aide pédagogique auprès des enfants en difficulté. ». IUFM de l'académie de Versailles (2000-2003). Coord. N. Faingold

- Rapport de recherche – “Analyse de l'activité des éducateurs de la P.J.J.” (2009) –N. Faingold (coord.), S. Debris, P.A. Dupuis, A. Flye Sainte-Marie, R. Wittorski,, *Dire le travail éducatif*, ENPJJ – CNAM.

D'une identité professionnelle d'enseignant à une identité professionnelle de formateur-accompagnateur

Premier exemple : Benoît

Benoît est conseiller pédagogique et chargé d'accompagner un jeune collègue, néo-titulaire. Ce jour-là, l'alarme incendie se déclenche, incident fréquemment provoqué par des élèves dans cet établissement difficile de banlieue. Benoît sait que cela ne vient pas de ses élèves, ni des élèves d'un autre collègue expérimenté qui est présent également, et il se doute que ce sont les élèves du jeune collègue qui ont déclenché l'alarme incendie. Ils se retrouvent tous les trois à l'entrée du gymnase.

Benoît résume : « On discute, je vois mon jeune collègue ennuyé ; il me dit très vite que ça doit être un de ses élèves, et je lui dis : « Ne t'inquiète pas, ça nous est tous arrivé, c'est souvent le cas au début, quand tu travailles au collège les premières années... »

Benoît exprime le désir de revenir dans l'entretien sur un moment où il sent qu'il se joue quelque chose d'important pour lui en termes d'identité professionnelle : « le moment juste avant que je parle, je pense que c'est un moment important, à la fois de mise en confiance et parce que j'ai la double casquette d'être à la fois enseignant, et quelque part j'essaie de l'accompagner...en étant proche de lui... »

- Ralentissement 1

N - donc on revient sur le moment juste avant que tu parles...

B - On discute avec l'autre prof d'EPS, je me retourne vers le jeune collègue, et je me dis qu'il doit pas se sentir très bien, il parle moins que nous, il ne réagit pas trop à ce qu'on dit, il a du mal à suivre notre conversation, il est là, mais il n'est pas avec nous... et je sens dans son regard qu'il se demande si je suis en train de le juger... et je me projette à sa place en me disant, si ça m'était arrivé il y a quelques années, je me serais senti un peu coupable, moi aussi... Je me demande s'il est en attente d'une remarque que je dois lui faire, j'ai l'impression qu'il est un peu perdu... il a un regard à un moment donné... je sais qu'à un moment donné je regardais ses élèves, et il a suivi aussi mon regard sur ses élèves... Il est en attente... Je ne veux pas le mettre mal à l'aise par rapport à ses élèves, je suis avec lui, donc je me mets à sa place...et là j'ai perçu qu'il était en attente - dans son regard, dans sa façon d'être...parce qu'il n'est pas comme d'habitude... il est moins expressif, il est là et un peu perdu, donc je sens dans son regard qu'il est en attente, et je veux le rassurer...

- Ralentissement 2

B - Là j'ai le sentiment de percevoir aussi que je me place en enseignant et en même temps en accompagnateur

N - Comment tu fais quand tu es en même temps accompagnateur ?

B - Parce que je fais attention à mes mots, je fais attention à mes mots, je sais ce que je vais lui dire, je prends du recul sur la situation, je ne parle pas comme ça me vient, je me pose, je me mets à sa place d'abord, et je me demande ce que j'aurais aimé entendre à ce moment là... je me mets à sa place... j'essaie de faire une comparaison avec ce que moi j'aurais aimé entendre à sa place, quand j'étais jeune enseignant : « que les plus anciens, aussi sont passés par là...que c'est des choses qu'on ne peut pas éviter, des sortes de passages obligés... » Donc je me questionne sur ce que je peux faire, pour le faire revenir vers nous, et surtout pour que lui, il ne perde pas confiance.

N - Et là, qu'est-ce que tu fais ?

B - Et donc je lui dis...je ne sais plus exactement comment je lui ai dit, mais ...je lui dis : « t'inquiète pas, tu sais, écoute, moi ça m'est déjà arrivé..., ça nous est tous arrivé, ...et je lui rajoute que même, l'an dernier ça m'est encore arrivé avec une classe difficile, des troisièmes... Je lui dis t'inquiète pas et donc ...il fait : Ah ouais, ah ouais ! Je lui dis : ah oui, ça nous arrive fréquemment et c'est les premières années, les élèves, ils nous testent aussi...

N - Et quand tu lui dis ça, qu'est-ce que tu perçois chez lui ?

B - Là ? il me regarde, je vois ses sourcils qui se relèvent...et, il me fait : ah ouais ? ... Il écoute...et c'est mon collègue qui m'interrompt un peu, et qui lui dit : « Oui t'inquiète pas... », et qui reprend un peu ce que je viens de dire.

- Ralentissement 3

N - On revient sur le moment juste avant que tu parles, il ne participe pas vraiment à votre conversation, il est là et un peu perdu, tu sens dans son regard qu'il est en attente, tu veux le rassurer... Donc qu'est ce qui se passe pour toi quand tu perçois tout ça ?

B - ça me gêne un petit peu car je ne le sens plus collègue avec moi... je ne le sens plus présent, et je le sens en attente... je le sens en attente de moi... parce qu'il suit mon regard.

N - D'accord il suit ton regard et qu'est ce qui se passe juste là ?

B - j'ai peur qu'il soit gêné.

N - il y a une peur, d'accord, une partie de toi qui a peur qu'il soit gêné

B - une partie de moi qui a peur qu'il soit gêné

N - et donc qu'est-ce qu'il y a d'autre, il y a cette partie de toi qui a peur qu'il soit gêné et puis qu'est-ce qu'il y a d'autre ?

B - et puis il y a une partie de moi qui dit j'ai la solution ou en tout cas j'ai une intervention à faire, je sens que je peux l'aider à revenir parmi nous.

N - qui tu es quand tu sens que tu peux l'aider ?

B - Je ne suis plus un collègue mais je positionne en tant qu'accompagnant.

N - d'accord et qu'est-ce que tu fais à ce moment- là ?

B - je prends du recul... je ne veux pas parler de suite, je sais que c'est une situation compliquée donc j'ai peur du poids des mots donc je prends mon temps... je ne veux pas qu'il le prenne pour lui je ne veux pas qu'il se sente coupable.

N - Qu'est ce qui est important dans le fait que tu ne veux pas qu'il se sente coupable ?

B - Je ne veux pas qu'il se rappelle de ça négativement, je veux le faire relativiser, donc prendre du recul sur sa pratique aussi et je me dis que j'ai l'occasion, que j'ai l'impression que je peux l'aider et lui montrer que s'il est en attente, je ne vais pas porter un jugement de valeur, je ne vais pas le juger donc je me mets à sa place.

N - et comment tu fais pour te mettre à sa place à ce moment là ?

B - Je me dis qu'est-ce que j'étais moi en 1ère année et qu'est-ce que j'aurais voulu moi entendre de quelqu'un de plus expérimenté pour ne pas me sentir mal à l'aise dans cette situation.

N - Et qu'est ce qui te vient à ce moment-là ?

B - Je me dis que je vais lui dire que ça m'est déjà arrivé et c'est des choses qui arrivent et que ça arrive surtout en 1ère année et que même ça m'est arrivé l'an dernier avec une classe de 3ème difficile. que ce sont... ? pas des passages obligés, mais que c'est des choses qui font partie de l'apprentissage aussi.

N - d'accord d'accord donc on reste juste là où tu es, donc qu'est ce qui est le plus important dans tout ça ?

B - Qu'il reprenne confiance

N - ce qui est important c'est qu'il reprenne confiance

B - Qu'il reprenne confiance en lui qu'il ne se sente pas coupable et aussi qu'il voit en moi une position de non-jugement

N - tu peux me montrer ta posture quand tu es dans ce moment-là qu'il faut le mettre en confiance et que tu sais qu'il est en attente parce qu'il suit ton regard et que tu es dans le non jugement donc c'est comment ?

B - Corporellement je suis à une distance assez proche de lui, j'essaye de l'accompagner...en étant proche de lui...je le regarde, je le regarde et je lui dis : t'inquiète pas ça nous est tous arrivé, euh moi ça m'est arrivé au début aussi et même encore l'an dernier ça m'est arrivé.

N - Donc si tu reviens juste avant de lui dire, dans le temps où tu sens qu'il est en attente qu'est ce qui est important ? Quelles sont les valeurs qui sont en jeu et c'est quoi l'accompagnement là justement ?

B - L'accompagnement là c'est ne pas parler de suite, c'est prendre le temps de parler.

N - donc si tu dis « je », ça donne je ...

B - je cherche à lui montrer qu'il peut avoir, enfin qu'effectivement il peut avoir confiance dans mon accompagnement euh, que ce n'est pas parce que je vois des choses qui ne vont pas que je vais en faire état...

N - ce qui est important c'est qu'il voie qu'il peut avoir confiance dans ton accompagnement. Donc qu'est-ce que tu veux garder de tout ce que tu as formulé sur le sens de ce moment ? Prends ton temps...

B - d'une part je vais garder quelque chose que je n'avais pas forcément perçu, c'est qu'il était en attente... il est en attente, mais il est aussi... j'ai l'impression qu'il a peur d'être jugé. Je sens son regard qui est hésitant quand à ma posture. Et de fait, pour moi elle est complexe car c'est un mixe entre formateur et collègue enseignant. Je suis dans les deux, dans les deux postures dans le même temps.

N - tu peux me dire quand c'est l'une et quand c'est l'autre ? la posture collègue et la posture formateur accompagnateur ?

B - Je dirais, je dirais que je suis en posture collègue lorsque je le sens à côté de moi et que j'ai mon autre collègue avec moi et qu'on échange. Et je le sens en posture de d'accompagné et moi d'accompagnateur lorsqu'il est plus de trois quarts mais pas à côté de moi, plus de trois quarts et donc je me tourne vers lui, c'est moi qui vais vers lui et j'essaie de capter son regard.

N - d'accord

B - Donc je vais garder aussi que moi je peux aussi avoir confiance en moi dans mes interventions et que c'est important que je prenne du recul sur ce que je vois et sur ce que je vais dire.

N - donc là tu découvres qu'il y a ce moment où tu es collègue et ce moment où tu es accompagnateur et que tu es en train de construire cette relation

B - ... Je suis assez content de moi parce que j'ai réussi à capter un moment où j'ai finalement dans une discussion qui était plutôt euh de collègue à collègue, j'ai réussi à un moment donné à percevoir une attente et à faire une intervention qui est peut être de 10 secondes pour essayer de lui redonner confiance ou en tout cas qu'il ne la perde pas.

N - Qu'est-ce que tu as su faire ?

B - « me mettre à sa place pour qu'il revienne vers nous et ne perde pas confiance ».

N - Dans ce moment, qu'est-ce qui est le plus important ?

B - C'est la position de non-jugement et la confiance effectivement.

N - Et là tu sais qui tu es à ce moment-là ?

B - Là je sais que je suis formateur ... et mon autre collègue perturbe ce moment en reprenant un peu ce que je dis et je me dis que finalement je redeviens collègue

On notera l'importance du changement de position corporelle, la présence à l'autre, l'intention de rassurer, l'attitude de non-jugement, l'enjeu relationnel de confiance réciproque. L'exemple qui va suivre illustre une posture similaire d'accompagnement, à laquelle s'ajoute une dimension pédagogique déterminante dans la situation décrite.

Second exemple - Lucile

Lucile est professeur d'anglais, et conseillère pédagogique chargée de l'accompagnement d'une jeune collègue enseignante d'allemand, Julie. Elles sont dans la salle de cours de Lucile, qui de sa place voit le tableau, les affiches destinées aux élèves, alors que sa collègue ne les voit pas. Julie explique qu'elle a du mal à mettre en place dans ses classes le « tout en allemand » (tout doit être dit en allemand, pas de français ni de la part du professeur, ni de la part des élèves). C'est une angoisse pour beaucoup de professeurs et un travail de longue haleine, que Lucile connaît bien pour l'avoir vécu elle-même. Julie explique qu'elle ne comprend pas pourquoi ses élèves de 6ème (première année d'allemand), ne font pas d'effort pour comprendre les consignes qu'elle donne en allemand ou pour dire des mots simples (oui, non, merci, je ne comprends pas...), et Lucile comprend tout de suite qu'elle rejette la faute sur les élèves qui n'apprennent pas. Elle la laisse parler, et en même temps elle pense à ce qu'elle a découvert, pendant cette année de master : l'importance de l'écoute de l'autre.

- *Ralentissement*

N - Elle parle, tu l'écoutes, qu'est-ce que tu te dis ?

L - Je me dis que mon rôle est de l'accompagner dans sa réflexion et non de lui donner des solutions. Et donc qu'il ne faut surtout pas que j'arrive avec ma « leçon » de formateur directif qui voudrait dire ce qu'il faut faire : « ce n'est pas la faute des élèves, tu dois les entraîner ».

N - Et quand tu te dis ça, qu'est-ce que tu fais après ?

L - Je l'amène alors vers une réflexion sur sa pratique, je lui demande : « as-tu mis en place quelque chose avec les élèves pour le tout en allemand ? »... Et au même moment je vois en face de moi des affiches de « Classroom English » (*listes d'expressions nécessaires aux élèves pour s'exprimer en anglais*) qui sont à la disposition de mes élèves à moi, un des outils dont je me sers pour qu'ils ne parlent

qu'en anglais ! Julie, elle, ne les voit pas, elle leur tourne le dos. Elle m'explique qu'elle leur répète en cours les mots (comme « cahier », « merci », « bonjour ») mais eux ne les utilisent pas. Et là, je réussis à ne pas lui montrer les affiches, à ne pas lui dire ce que je fais pour appliquer le « tout en anglais » dans mes cours.

N - Et comment tu fais pour ne pas lui dire ?

L - Je veux qu'elle se rende compte seule, donc je la relance : « tu leur répètes les mots, tu les dis à tous les cours ». Elle me répond que oui et qu'ils ne font pas d'efforts pour les réutiliser.

N - Et quand tu entends ça, qu'est-ce que tu fais ?

L - A ce moment-là, je laisse le silence s'installer, je la regarde avec bienveillance. Je me rends compte que mon corps aussi adopte une autre posture de formatrice à l'écoute de l'autre. Je lui souris et je me redresse sur ma chaise prête à écouter attentivement, j'acquiesce. Elle me regarde, me sourit mais je vois dans ses yeux qu'elle cherche mais ne trouve pas, je la relance : « Qui répète les mots en allemand depuis le début de l'année ? ». Elle répond « C'est moi ». Je continue : « Donc qui connaît parfaitement ses mots en allemand ? ». « Moi ! » répond-elle et son visage s'illumine.

N. Et quand tu vois son visage s'illuminer, qu'est-ce qui se passe pour toi ?

L - Je vois qu'elle a compris, je suis rassurée, il ne me reste plus qu'à accompagner sa réflexion. Je me tais comme pour l'inviter à prendre la parole, je veux qu'elle le formule elle-même. Elle me fait un grand sourire et me dit qu'elle s'entraînait à dire les mots mais pas ses élèves et qu'il fallait qu'elle les entraîne. Je l'amène ensuite à réfléchir sur ce qu'elle peut mettre en place pour les entraîner.

N - Si tu veux bien qu'on revienne sur le moment où tu vois les affiches de Classroom English, qui es-tu à ce moment-là ?

L - Je suis une enseignante qui sait ce qu'il faut faire.

N - Et quand tu entends Julie te dire qu'elle répète les mots mais que les élèves ne les utilisent pas, qui es-tu ?

L - Je suis l'étudiante en master qui sait qu'il vaut mieux ne pas dire mais aider à l'autre à comprendre comment elle pourrait s'y prendre autrement

N - Et quand tu laisses le silence s'installer et que tu lui souris, qui es-tu ?

L - Je suis la formatrice-accompagnatrice.

- *Analyse par Lucile des enjeux identitaires au cours de cet entretien de formation, dans un travail d'écrit réflexif a posteriori :*

« Même si nous travaillons dans le même établissement, lors de cet entretien, le sujet ne faisait pas entrer en jeu notre relation de collègues donc je vais plutôt développer les trois identités en jeu pendant ce moment : la formatrice-accompagnatrice, l'étudiante en master et l'enseignante expérimentée. Il me semble en effet que j'ai vécu cet accompagnement comme un va-et-vient permanent entre mon identité de formatrice et mon identité d'étudiante en master qui recadre, qui m'aide à tenir à distance mon Moi-enseignante et permet à mon Moi-Formatrice d'accompagner Julie de façon compréhensive et absolument pas évaluative. Je pense que cette prise de conscience pendant l'entretien est très importante car elle me permet, en tant que formatrice, de mettre en œuvre de nouvelles compétences acquises au master : avoir conscience de ces deux identités pendant l'entretien me permet de les faire travailler ensemble pour que l'étudiante « déplace » (dans le sens de faire changer de posture) la formatrice. J'essaie alors d'écouter Julie, d'accepter les silences, de ne pas lui donner de solutions et je la relance pour qu'elle réfléchisse et avance. Lorsque j'y repense, je me rends compte du système de régulation que permettent ces co-identités qui viennent, puis partent, puis reviennent, etc... »

Lucile et Benoît étaient étudiants dans le master de formation de formateurs et ont pu témoigner de l'importance pour eux de prendre conscience de la pluralité de ce qui se jouait en eux dans ces moments où il ne s'agissait plus seulement d'acquérir des compétences nouvelles mais de basculer globalement dans une autre identité professionnelle, de l'habiter pleinement.

Dans ce qui suit, nous présentons différents exemples issus de séances d'analyse de pratiques, où la prise de conscience des différentes instances identitaires co-présentes dans certaines situations critiques, permet aux conseillers pédagogiques concernés de mieux identifier les émotions qui peuvent les envahir, mais aussi d'apprendre à s'en distancer pour mieux investir leur rôle professionnel d'accompagnement et de formation.

Co-présence du personnel et du professionnel dans des moments de déstabilisation émotionnelle.

Premier exemple : Marc

Marc est maître-formateur débutant. Il demande la parole en groupe d'analyse de pratiques pour exprimer le malaise qu'il ressent par rapport à une intervention auprès d'une stagiaire dont il estime qu'elle n'a pas été satisfaisante en termes de formation. Il se demande s'il a joué son rôle de formateur, et a le sentiment qu'il n'a « pas assez donné ». Il s'agit d'une première visite auprès d'une stagiaire qui effectue son stage en responsabilité. Il observe la séquence et il a un violent mouvement de révolte intérieure quand, à un moment donné, alors qu'une petite fille a levé le doigt pour dire "je n'ai rien compris", la stagiaire évacue la demande et lui répond d'un ton cassant : "Oh, toi, tu ne comprends jamais rien de toute façon !". Cette interaction, deviendra essentielle dans le but poursuivi par Marc au cours de l'entretien de formation qui suivra : faire prendre conscience à la stagiaire du caractère "inadmissible" de son attitude.

Dans l'entretien, Marc reprend donc avec la stagiaire le déroulement chronologique de la séquence et aborde avec elle ce qui pouvait poser problème au plan didactique. Il s'agissait d'une séquence de mathématiques assez complexe sur les décimaux, à propos de laquelle la stagiaire finit par dire : "En fait, je n'avais pas compris" (les contenus). Curieusement, Marc ne rebondit pas sur le seul élément de vécu que lui amène la stagiaire quand il lui demande ce qu'elle pense de sa séquence. Puis il poursuit le but qu'il s'est fixé en fonction de ce qui lui paraît le plus important en termes de formation. Il lui demande alors : « Est-ce que tu te souviens à un moment de ce qui s'est passé avec une élève ? ». La stagiaire se trouble, ne voit pas ce à quoi il fait allusion. Il lui rappelle alors le moment qu'il a lui sélectionné comme étant le plus important à ses yeux : « Il y a une petite fille qui a dit qu'elle n'avait rien compris, et tu lui as répondu d'un ton cassant que de toute façon elle ne comprenait jamais rien ! ... ça, ce n'est pas possible... ». La stagiaire prend l'information de plein fouet, elle ne répond pas, elle a les larmes aux yeux.

Envahi par une forte réaction émotionnelle, Marc n'a pas pris le temps de se mettre à l'écoute de la déstabilisation de la stagiaire. L'élève dit « je n'ai pas compris », elle se fait rabrouer. La stagiaire dit « je n'ai pas compris », elle est renvoyée à son incompétence relationnelle. Il y a un isomorphisme entre la relation stagiaire / élève, et la relation formateur./ stagiaire : de même qu'il y a une non-prise en compte par la stagiaire du problème de l'élève, de même on constate la non-prise en compte par Marc de la difficulté spécifique de la stagiaire confrontée à une question à laquelle elle ne sait pas répondre. D'autre part, Marc se positionne prioritairement par rapport aux élèves, et il le fait avec une réaction émotionnelle qui ne lui laisse ni l'espace de distanciation ni le temps de se demander comment, en tant que formateur d'adulte, il pourrait faire progresser la stagiaire.

Après un temps d'entretien d'explicitation permettant de décrire la situation, mes relances en tant qu'animatrice du groupe d'analyse de pratiques ont alors consisté ici à viser la configuration identitaire (Faingold, 1998) relative aux différents vécus émotionnels de Marc.

N - Et à ce moment-là, qui es-tu quand la petite fille dit "je n'ai rien compris" et que la stagiaire répond "Oh toi tu ne comprends jamais rien de toute façon"... ?

M - "Je suis la petite fille", répond Marc

N - Et qui es-tu quand tu te dis « ça un enseignant n'a pas le droit de le faire, c'est inadmissible ! » ?

M- "Je suis un enseignant et je pense aux enfants"

N - Et qui es-tu quand tu arrives dans ce groupe d'analyse de pratiques, que tu n'es pas satisfait, que tu dis « je n'ai pas assez donné » et que tu te demandes : « Ai-je joué mon rôle de formateur ? »

M - "Je suis un formateur"

Mes relances vers le niveau identitaire avec la question réitérée : « Qui es-tu quand tu ... » a visé à mettre en évidence différentes co-identités. La seule pertinente dans la situation de référence aurait dû être celle de formateur. Celles qui ont été activées et ont emporté la décision d'intervention sont celles d'enfant-élève et celle d'enseignant. L'entretien permet une prise de conscience de ce qui a été touché

émotionnellement, et déterminant pour l'action dans la situation de référence. Le but en termes d'aide au changement est donc de permettre d'identifier les différentes parties co-présentes dans la complexité du vécu et de clarifier leur rôle. Comme vont le montrer les exemples suivants, la prise de conscience des co-identités permet de distinguer clairement problématique personnelle et rôle professionnel, et d'aider les sujets à réinvestir leur identité professionnelle en mettant de côté les zones vulnérables liées à leur histoire.

Second exemple : Nelly

Nelly a été nommée depuis peu conseillère pédagogique auprès d'un inspecteur du premier degré. Elle doit animer une réunion importante et elle note qu'il y a des enseignants absents, ce qui pose problème parce qu'ils devaient relayer l'information dans leurs écoles. Voici comment elle exprime la situation : « Au départ, je ne me posais pas la question de savoir si j'allais en parler à l'inspecteur... Et puis le lendemain, il m'a demandé comment ça s'était passé, et là, la question, c'était : "est-ce que j'en parle, est-ce que je n'en parle pas ?" Si j'en parlais, ça pouvait vouloir dire qu'il allait sanctionner... et cela me mettait mal à l'aise. D'un autre côté, c'était important qu'il soit au courant que ces gens-là n'étaient pas là parce que d'après moi ça posait problème ... »

Par ailleurs, Nelly insiste sur le fait qu'avec son inspecteur, il s'est instauré un climat de confiance auquel elle tient énormément. Donc quand il lui demande : « Tout le monde était là ? », ce qui domine, c'est la franchise, et elle lui dit : « Bah non, tout le monde n'était pas là ! » Ce à quoi il répond : "Vous faites bien de me le dire, en effet ce n'est pas normal..." Nelly se sent alors en pleine malaise, elle se dit : « là j'ai fait de la délation. En même temps il fallait que je lui dise, parce que, institutionnellement, "ils devaient être là", et je n'ai pas compris pourquoi ils n'étaient pas là. Et en même temps... Je ne voulais pas lui dire... Parce que je savais que quelque part c'est des enseignants comme moi et que ce n'est pas évident de risquer de faire sanctionner des collègues... » Nelly exprime à quel point elle ne parvient pas à « se démêler de tout ça » : « D'un côté, je lui ai dit, donc ... J'ai rapporté ! (rire). D'un autre côté, si je ne lui dis pas, du coup, là, c'est moi qui suis en faute, et qui brise cette confiance qu'il a en moi... Et s'il apprend que je ne lui ai pas dit...

En tant qu'animatrice de la séance d'analyse de pratiques, quand j'entends à la fois une formulation enfantine (« rapporter ») et une peur sous-jacente, je questionne :

- *Quelle est la menace là, quand tu formules : "s'il apprend que je ne lui ai pas dit" ?*

Nelly - S'il apprend je ne lui ai pas dit ... euh... (silence de plusieurs secondes – émotion forte)... Mais en fait, là, ce qui apparaît, c'est mon père... Donc là je ne vais pas aller plus loin. Là, arrive quelque chose vraiment de... de personnel... Et en même temps, tout ce que j'ai dit là, dans cette situation, d'après moi, c'est réellement professionnel.

Je reprends : « *C'est très important que tu fasses bien la distinction entre une partie de toi qui peut réémerger dans ces situations- là, une partie pour laquelle il y a un enjeu très fort, mais qui vient d'ailleurs, de beaucoup plus loin dans ton histoire, et puis la situation réelle sur laquelle, si tu en es d'accord, on va revenir maintenant pour clarifier et ne pas tout confondre. Or là, tout était mélangé dans la manière dont tu percevais la situation... Donc au point où on en est, est-ce que ce qui relève de la culpabilité de la délation d'une part, et d'autre part l'enjeu de perte de confiance que ça pouvait représenter si tu ne « disais pas », est-ce que donc tu peux mettre ça de côté parce que je sais que tu n'as pas envie d'aller plus loin ici, ce n'est pas le lieu... Donc ça, tu le mets de côté pour y revenir tranquillement plus tard... Et donc est-ce que tu te sens prête à revenir de façon beaucoup plus distanciée sur le contexte strictement professionnel : cette personne, ton inspecteur, et la question : "Est-ce que c'est plus important de lui dire ou de ne pas lui dire... ?"* »

Nelly ayant signifié qu'elle était prête à réenvisager la situation, je poursuis : « *D'accord. Donc maintenant on peut revenir à la situation, tu as un inspecteur, il y a des relations de confiance qui se sont nouées, c'est très important, tu as ton rôle de conseillère pédagogique, tu es allée animer une réunion d'information, il y a des gens absents, ils ont une responsabilité par rapport à leurs collègues, d'accord ? Que faire par rapport à ça ? Est-ce qu'il convient de dire ou pas ? Et à quel moment ? Comment est-ce que tu seras le mieux avec toi-même, en tant que conseillère pédagogique, en tant que collègue, et en tant que tu connais ton inspecteur... Donc si tu reprends la situation, si c'était à refaire maintenant, comment tu pourrais t'y prendre ?* »

Nelly - Ah oui... Je vois ... Donc là, à l'heure du déjeuner, je serais partie chez moi, tranquille. Et, par exemple l'après-midi, je serais passée dans les écoles, pour savoir... Et en fonction de ce qui est dit, si

c'était anodin, j'axerais ça vraiment sur ma motivation à leur faire passer cette information qui était très importante... Et par contre, si la personne s'opposait complètement en disant par exemple : « C'est pas mon rôle, ça n'a aucune importance, on n'a rien à apprendre », là je pense que je prendrais du temps pour en parler avec l'inspecteur.

Le travail d'analyse de pratiques a donc consisté à repérer les co-identités en jeu dans la situation, et le conflit interne qui en résulte :

- identité d'enfant fortement connotée émotionnellement, qui amène Nelly à "confondre" passé et présent en généralisant tous les contextes où "si on veut garder la confiance de l'autre, il faut tout lui dire", quitte à « rapporter »
- identité de collègue enseignante, qui sait ce que peut signifier souffrir de la position d'autorité d'un inspecteur ;
- identité de conseillère pédagogique consciente de l'importance de la bonne circulation de l'information dans les établissements, et de la responsabilité des enseignants convoqués vis à vis de leurs collègues.
- identité de collaboratrice pour qui il est essentiel d'entretenir une relation de confiance avec son inspecteur

La distanciation que met en place la distinction de ces co-identités permet un recadrage sur le contexte professionnel. La problématique issue du passé personnel est identifiée et remise à sa juste place. Une réflexion dissociée des enjeux émotionnels devient possible, permettant de ré-envisager ce qu'il conviendrait objectivement de faire dans cette situation pour que l'objectif professionnel soit atteint de la manière la plus satisfaisante possible.

Troisième exemple : Caroline

Suite à une séance d'analyse de pratiques, Caroline est amenée à prendre conscience que ses réactions émotionnelles à certaines situations professionnelles sont souvent disproportionnées. Elle est invitée à se poser la question « Qui es-tu quand tu réagis ainsi ? » à chaque fois qu'elle se sent submergée par l'énerverment ou la colère. Voici ce qu'elle exprime à la séance suivante : « Pour résumer l'entretien d'il y a un mois, en fait ce qu'on me suggérait de faire, c'était de faire la part des choses, à savoir qu'est-ce qui relevait de ma personne, Caroline, et qu'est-ce qui relevait du côté professionnel ? Mon problème, c'était que souvent je réagissais en fonction de ce que j'étais moi, et pas en fonction de la profession que j'exerçais. Dans certaines situations, c'était le côté affectif qui prenait le dessus. Donc ça m'a beaucoup fait réfléchir, le fait qu'on me dise : fais bien la part des choses entre ce qui relève de toi, de ta personne, et ce qui relève de ta fonction, du côté professionnel. Donc j'ai eu un mois pour y réfléchir. Dernièrement, je me suis trouvée dans une situation où effectivement j'ai pu prendre du recul grâce à ça, et je me suis dit : « Attention, là, tu es qui ? Dans quel rôle tu es ? Et c'est vrai que maintenant je pense très souvent au fait de savoir qui je suis, et en tant que quoi j'interviens, et ça m'aide énormément à prendre du recul. Donc le fait de se dire « attention, qui je suis quand j'interviens, quand j'ai cette fonction là, ça aide énormément à se décentrer, à analyser la situation sous un autre angle, d'un autre point de vue. Rien que la phrase, quand je l'ai entendue : « Qui tu es quand tu fais ça ? », ça m'a éclairée. Et je me le dis souvent. Je me revois me disant : attention, stop ! ». Parce que le fait de prendre conscience d'un certain nombre de fonctionnements, une fois que c'est mis en mots, de fait c'est disponible, c'est-à-dire qu'on va le repérer... ça ne veut pas dire que l'émotion ne va pas commencer à monter, mais je vais me dire : « attention, ça je sais ce que c'est, j'en ai déjà parlé, je sais de quoi il s'agit, donc on se calme ! C'est cet aspect-là de moi-même, mais ce n'est peut-être pas le plus pertinent dans la situation actuelle. »

L'entretien permet une prise de conscience de ce qui a été activé émotionnellement, et qui détermine la réaction dans la situation de référence. Le but en termes d'aide au changement est donc de permettre d'identifier les différentes parties co-présentes, pour pouvoir mettre provisoirement de côté ce qui relève d'une problématique personnelle avec ses fragilités éventuelles, afin d'agir de la manière la plus adéquate au contexte professionnel.

Les trois exemples décrits ci-dessus sont issus d'une recherche menée entre 1998 et 2000. Depuis, j'ai pu retravailler la question des co-identités dans le cadre du groupe de recherche sur l'explicitation (Snoeckx, 2011, Vermersch 2011a, 2011b), et je me suis formée à l'approche IFS (Internal Family System) de Richard C. Schwartz. Ceci m'a permis de concevoir en analyse de pratiques une modalité nouvelle d'entretiens de décryptage du sens, avec la mise au point d'un dispositif d'exploration des parties de soi. Cet accompagnement individuel consiste à proposer à un sujet de composer spatiale-

ment une cartographie émotionnelle à partir de l'écriture des mots-clé d'une situation-problème. Cette « mise à plat », qui est aussi une mise à distance, permet, après de multiples pauses et reprises, de faire émerger des fragilités et des ressources, et de distinguer ce qui relève du personnel et ce qui relève du professionnel. L'accompagnement est absolument non-inductif, consistant à tenir le cadre du dispositif, et à proposer différentes modalités de décentration. L'expérience montre que les différentes étapes entraînent une clarification des co-identités en jeu, avec souvent l'émergence de contenus associatifs fortement marqués émotionnellement (Faingold, 2013). La démarche d'aide au changement consiste ensuite à aider le sujet à accueillir les parties de soi qui étaient co-présentes dans la situation, à identifier celles qui demanderaient un travail d'apaisement, et à accompagner un ancrage des ressources, afin de permettre un recadrage du problème et une ouverture vers des solutions possibles.

En analyse de pratiques professionnelles, l'approche des entretiens de décryptage, par la mise au jour des enjeux identitaires qui sous-tendent les pratiques professionnelles, est donc l'une des voies d'aide à la prise de conscience de la pluralité des manières d'être qui co-existent en nous. Mais si les trois exemples cités décrivent surtout des situations-problème à forte implication émotionnelle, il est important de noter qu'en analyse de pratiques, une voie complémentaire et tout aussi essentielle est celle du décryptage de ces moments lumineux de la pratique du métier où co-identité personnelle et co-identité professionnelle se rejoignent dans la poursuite des mêmes valeurs, symbolisant ce qui fondamentalement fait sens dans l'engagement du sujet. En effet si l'on explore avec un formateur une situation professionnelle vécue positivement, on peut faire suivre un entretien d'explicitation par un entretien de décryptage, avec la question : « Et dans tout ce que tu viens d'explorer, quel est l'instant le plus important ? ». Quand un instant se détache alors sur le fond du vécu comme une graine de sens porteuse de ressources insoupçonnées, on permet souvent par un arrêt sur image et un patient maintien en prise, l'accès à un vécu de cohérence interne profondément émouvant. Par exemple :

- *Dans tout ce que tu viens d'explorer, quel est l'instant le plus important ?*
- Celui où j'écoute et où je suis totalement présent à l'autre
- *Et dans cet instant où es-tu totalement présent à l'autre, qui es-tu ?*
- Je suis un formateur
- *Et là quand tu es un formateur, qu'est-ce qui est essentiel pour toi ?*
- Le respect de l'autre
- *Et quand ce qui est essentiel pour toi c'est le respect de l'autre, qui es-tu ?*
- Je suis moi.

Le sujet découvre que dans ce moment de pratique, il est à la fois un formateur, et lui-même. On retrouve ici le processus d'unification subjective résultant de l'alignement des niveaux logiques formalisé par Robert Dilts (2006), qui, en permettant une prise de conscience des valeurs essentielles qui nous animent, nous remettent en connexion avec une identité profonde.

Identité et co-identités

La question qui nous occupe est celle du vécu expérientiel de l'identité au singulier et des co-identités plurielles, tel qu'il apparaît au sujet et tel qu'il peut être décrit avec un accompagnement adapté. Les différents exemples que nous avons développés montrent la prise de conscience par les sujets de la co-présence en eux de plusieurs instances identitaires : différentes identités professionnelles au moment du passage d'un métier à un autre, mais aussi des parties d'eux-mêmes liées à leur histoire, à leur problématique personnelle. Il semble donc que la conscience première de nous-mêmes soit le plus souvent liée à la certitude d'être à l'origine de notre action, évidence qui occulte la complexité sous-jacente des ressorts de nos prises de décision. L'utilisation uniforme du pronom personnel « je » pour décrire en première personne notre vécu participe de cette illusion d'unité.

Nous proposons donc un changement de paradigme : au lieu de poser l'unité d'un sujet dont l'identité s'exprimerait à travers l'emploi du pronom personnel « je », demandons-nous « Quand je dis « je » qui parle ? Quelle partie de moi-même ? et posons comme point de départ la multiplicité des « moi » comme toujours déjà-là. En effet, il y a en nous plusieurs identités que l'on peut qualifier, et qui sont le plus souvent spécifiques à un rôle social, à un contexte, à une interaction singulière avec autrui : identité de parent, de citoyen, de militant, d'homme ou de femme, etc. Comment rendre compte à la fois de l'unicité de l'identité singulière de chacun, et de la multiplicité des co-identités liées aux différents rôles sociaux que nous sommes amenés à jouer au fil de notre histoire ? La question qui se pose

est celle du rapport entre cette pluralité, et le sentiment d'une identité personnelle qui existerait au-delà des différentes manières d'être et d'agir en fonction de la place occupée. Une première signification de cette identité expérientielle relève « du maintien d'un soi qui trouve son ancrage dans le corps propre » (P. Ricoeur, 1990, p. 370), du « sentiment de continuité du moi qui s'enracine dans la mémoire biographique » (V. De Gaulejac, 2009, p. 60). Au plan subjectif, cette identité au singulier est « un sens vécu de soi-même comme ayant continuité et similarité » (Erikson, cité par Vincent Descombes (2013, p.30)).

Ce sentiment de soi peut aussi être le fait d'une émergence fulgurante. Henning Mankell rend compte dans son livre autobiographique d'une expérience cruciale vécue à l'âge de 9 ans alors qu'il est en train de regarder une affiche de cinéma. Voici comment il décrit cet instant décisif dont il dit qu'il l'a marqué à jamais : « Soudain je suis assailli par une idée totalement neuve. Une idée inouïe. C'est comme une décharge électrique qui me traverse. Les mots se forment tous seuls dans ma tête : « Je suis moi et personne d'autre ». C'est à ce moment précis que j'acquière mon identité... L'identité suppose un état de conscience. »²⁵ Je rapproche cette description de ce que j'ai pu personnellement vivre en séminaire intensif²⁶ comme avènement de l'évidence de mon identité propre au terme de trois journées de réponses à la question « Dis-moi qui tu es ? », où après avoir égrainé jusqu'à l'épuisement la liste des co-identités, ma tête a fini par lâcher prise, laissant la place au sentiment bouleversant d'unité. Et, paradoxalement, à la découverte que si je suis moi et aucun autre, je suis aussi moi et tous les autres.

Il y a donc à la fois un sentiment de soi comme unité et une conscience possible du système sous-jacent des co-identités. Mais les exemples que nous avons développés nous montrent que cette conscience possible n'est nullement donnée d'emblée, elle requiert un retour réflexif sur le vécu qui puisse faire apparaître la complexité des interactions entre ces multiples instances en nous. Le flux de la conscience immédiate, l'enchaînement rapide des prises d'information et des prises de décision nous donnent l'illusion d'une source unique de notre action, et l'utilisation indifférenciée du « je » pour décrire ce que nous avons fait parachève cette illusion. Au-delà de l'évidence des différents rôles sociaux que nous sommes amenés à jouer, se pose donc la question de la conscientisation de co-identités qui agissent en nous à notre insu.

La première topique freudienne (inconscient - préconscient - conscient) avait installé la remise en cause de la Raison comme seule détermination de nos actions, la seconde topique (ça - moi - surmoi) a proposé un modèle explicatif de nos modes de fonctionnement fondé sur une pluralité d'instances. Par la suite, un certain nombre d'auteurs ont repris différemment cette approche de la multiplicité du psychisme, et en ont montré l'efficacité dans le champ de la pratique psychothérapeutique. Citons les trois instances (enfant - parent - adulte) de l'analyse transactionnelle (Berne, 2012), les sub-personnalités de la psychosynthèse (Assagioli, 1997), ou encore, dans une perspective jungienne, l'approche du dialogue intérieur (Hal et Sydra Stone, 2010). Mais la théorisation la plus aboutie de cette conception plurielle du psychisme me paraît être celle de Richard C. Schwartz (2009) qui pose à la fois un système intérieur des « parties de soi » et une instance centrale en chacun de nous, le Self, comme espace de conscience, mais aussi d'accueil inconditionnel et de compréhension possible des émotions qui nous traversent, des croyances qui nous habitent, des réactions qui nous agissent, des valeurs qui nous animent.

Conclusion

Dans nos exemples, ce que montrent les prises de conscience des sujets sur la complexité de ce qui se joue dans des moments de transition d'une posture professionnelle à une autre ou dans des situations de déstabilisation émotionnelle, c'est bien qu'il y a en nous une instance JE qui observe, accueille et peut nommer cette multiplicité des « je ». On retrouve ainsi la permanence de la capacité réflexive de la conscience par laquelle le sujet se reconnaît comme existant dans l'évidence du Cogito cartésien, mais aussi, paradoxalement, la dimension inconsciente des déterminants de notre action. C'est notre

²⁵ Henning Mankell. *Sable mouvant. Fragments de ma vie*. Paris : Seuil (2015).

²⁶ Les séminaires intensifs « Qui suis-je ? » ont été conçus par Charles Berner et animés en France notamment par Jacques de Panafieu et Nanna Mickaël.

aptitude au retour sur soi qui rend possible l'accès aux zones pré-réfléchies du vécu, la reconnaissance des émotions et le lâcher-prise des dés-identifications.

Références bibliographiques

- Assagioli R. (1997). *Psychosynthèse. Principes et Techniques*. Desclée de Brouwer
- Berne E. (2012). *Que dites-vous après avoir dit bonjour ?* Editions Tchou
- De Gaulejac V. (2009). *Qui est « je » ?* Paris, Seuil.
- Descombes V. (2013). *Les embarras de l'identité*. Paris : Gallimard
- Dilts R. (2006) *Changer les systèmes de croyances avec la PNL*, Paris, InterEditions.
- Faingold N. (1998). De l'explicitation des pratiques à la problématique de l'identité professionnelle. *Explicititer n° 26*.
- Faingold N. (2001a). Analyse de pratiques : du formateur débutant à l'expert. Première partie. *Explicititer n° 39*.
- Faingold N. (2001b). Identifier les co-identités. *Explicititer n° 41*
- Faingold N. (2001a). Analyse de pratiques : du formateur débutant à l'expert. *Explicititer n° 40*
- Faingold N. (2004). Explicitation, décryptage du sens, enjeux identitaires. *Explicititer n° 58*
- Faingold N. (2006). Explicitation des pratiques, réflexivité, construction identitaire. *Explicititer n° 63*.
- Faingold N. (2011a). Explicitation des pratiques, décryptage du sens, in *Approches pour l'analyse de l'activité*, Hatano & Le Meur coord., Paris : L'Harmattan.
- Faingold N. (2011b) L'entretien de décryptage : le moment et le geste comme voies d'accès au sens. *Explicititer n° 92*.
- Faingold N. (2013). Accompagner l'émotion : explicitation, décryptage du sens et parties de soi, *Explicititer n° 100*, pp.29-38.
- Faingold N. (2014a) Réduction et résonance en recherche et en formation : des compétences en acte à l'identité professionnelle, in Alain Mouchet (dirigé par), *L'entretien d'explicitation, usages diversifiés en recherche et en formation*, Paris : L'Harmattan.
- Faingold N. (2014b). Les ateliers de professionnalisation, *Explicititer n° 103*, pp.23-28.
- Freud S. (1975, 1^{ère} édition 1916). *Introduction à la psychanalyse*. Paris : Payot.
- Lahire B. (1998). *L'homme pluriel*. Paris : Nathan
- Ricoeur P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : Seuil.
- Schwartz R.C. (2009). *Système familial intérieur. Blessures et guérison*. Elsevier Masson.
- Snoeckx M. (2011). Une contribution à la réflexion à propos des co-identités. *Explicititer n° 90*, p.1-12
- Stone H. & S. (2010). *Accueillir tous ses « je »*. Warina Editions
- Vermersch P. (2011a). Note préparatoire sur le thème des co-identités. *Explicititer n° 90*, p. 13-18. n° 92
- Vermersch P. (2011b). Notes sur les propriétés des dissociés dans la pratique de l'entretien d'explicitation. *Explicititer n° 92*, p. 52-58.
- Vermersch P. (2012). *Explicitation et phénoménologie*. Paris : PUF.