

L'entretien de décryptage :

le moment et le geste

comme voies d'accès au sens

Nadine Faingold

*Maître de conférences à l'Université de Cergy-Pontoise
Laboratoire de recherche : CRF - Centre de Recherche sur la Formation, CNAM*

Au moment de reprendre une version développée de ce qui était en germe dans mon article du n° 42 d'*Expliciter* : « De moment en moment, le décryptage du sens » (2002), l'image qui me vient, c'est celle de moments- pépites de vécu, petits cailloux d'or qui indiquent le chemin... Je pourrais les retrouver un à un, en raconter l'histoire, dont le point d'origine se situe en janvier 1990, un jour où j'étais allée écouter, au séminaire de Gérard Vergnaud, un certain Pierre Vermersch parler de l'entretien d'explicitation...

Le texte qui suit doit être publié courant 2012 dans un ouvrage collectif coordonné par Mokhtar Kaddouri et Maryvonne Sorel, à partir des travaux de l'axe 1 du Centre de Recherche sur la Formation (Cnam) sur les constructions identitaires.

Résumé – Dans le cadre de recherches sur la construction de l'identité professionnelle dans différents métiers de la relation, a été élaborée une méthodologie de recueil des verbalisations visant l'accès au sens subjectif de moments du vécu. Les entretiens de décryptage permettent ainsi, par un accompagnement spécifique de l'évocation d'un souvenir, d'aider à la prise de conscience et à la mise en mots des enjeux identitaires de points clés du parcours de vie. L'exploration par une même personne de moments d'enfance et de moments de pratique professionnelle a notamment permis de mettre en évidence des analogies structurelles entre les moments choisis, identifiables par des récurrences de mots, de thèmes, et surtout de gestes. Les entretiens ont visé la mise au jour du sens émergent de la mise en lien de ces moments clés. Trois exemples illustrent cette approche méthodologique de la recherche biographique et de la dynamique identitaire

Mots clés : entretien de décryptage, explicitation, approche biographique, identité professionnelle

Introduction

Dans les différentes recherches que j'ai coordonnées sur la construction de l'identité professionnelle², et qui ont eu pour point de départ l'utilisation de l'entretien d'explicitation comme outil de recueil de données, j'ai eu l'occasion de remarquer que les moments clés du parcours d'un sujet étaient souvent repérables à l'apparition d'une coloration émotionnelle et d'une gestuelle singulière, indices non-verbaux de moments où se joue une problématique identitaire. J'ai pu ainsi mettre au point un accompagnement spécifique de ces moments clés, et surtout des gestes qui les accompagnent, selon une modalité nouvelle : les entretiens de décryptage. Par ailleurs, l'entrée par les moments et par les gestes induit pour le sujet des processus de résonance qui le renvoient à d'autres moments de sa biographie, mettant en évidence des analogies et des liens entre différentes expériences du parcours de vie. Le sujet peut alors revisiter son histoire en prenant conscience, au fil de ces lignes de sens, des données biographiques qui ont pu structurer certains aspects importants de son identité professionnelle.

Méthodologie : Des entretiens d'explicitation aux entretiens de décryptage

Au plan méthodologique, notre entrée a été celle d'entretiens d'explicitation (P. Vermersch, 1994) et de décryptage (Faingold, 1998, 2004, 2005). Les consignes proposaient de s'arrêter sur quelques moments du parcours de formation (expériences d'apprentissage, vécus scolaires), et sur des moments de pratique du métier représentatifs de l'identité professionnelle. Chacun de ces moments était ensuite exploré au niveau de la description du vécu puis de l'accès au sens. Une décision méthodologique importante a consisté à abandonner la perspective d'une chronologie linéaire, pour privilégier une focalisation sur des moments clés choisis par la personne³.

L'entretien d'explicitation vise une description aussi fine que possible de l'activité du sujet en situation et des différentes strates de son vécu dans un moment singulier. Il n'y a aucune induction quant au contenu, mais il y a un guidage actif de la part de l'intervieweur qui respecte des conditions précises dans l'accompagnement : contrat de communication, appel à la mémoire concrète, recherche de la *position d'évocation* ou *position de parole incarnée* (Vermersch, 1994, p.55-69). Dans cette position de parole, le sujet n'est plus dans une adresse à autrui comme c'est le cas dans un mode de parole habituel, il est davantage tourné vers lui-même dans un processus de réfléchissement qui permet l'exploration pas à pas de ce qu'a été son vécu, qui est ainsi revisité comme un film au ralenti en caméra subjective. La fonction des entretiens d'explicitation dans notre approche est de permettre une aide à la remémoration, sur la base de la théorie psychophénoménologique de la passivité de la mémoire (Vermersch, 2004, 2006). On peut alors passer, dans un second temps, de l'explicitation de l'action au dé-

² - « Construction de l'identité professionnelle des conseillers pédagogiques du premier degré. ». IUFM de l'académie de Versailles (1998-1999). Coord. N. Faingold

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

- « Analyse de l'activité des éducateurs de la Protection Judiciaire de la Jeunesse en milieu ouvert ». Centre de Recherche sur la Formation (CNAM) – E.N. P.J.J. (2005-2007). Coord. N. Faingold

³ Sur le croisement entre l'approche biographique et l'entretien d'explicitation, voir les travaux de P.A. Dupuis (2002), de Francis Lesourd (2009), et ceux de Pascal Galvani et Yves de Champlain dans l'ouvrage « Moments de formation et mise en sens de soi », Paris : L'Harmattan, 2011.

cryptage par le sujet lui-même du sens de ces moments singuliers, grâce à une nouvelle modalité d'entretien privilégiant l'arrêt sur image et le maintien en prise du vécu évoqué. Il s'agit d'un accompagnement corporel et gestuel favorisant l'approfondissement de l'expérience, la densification du vécu, l'intensification émotionnelle, permettant ainsi la prise de conscience et la mise en mots des enjeux et des valeurs sous-jacentes, et l'émergence du sens identitaire (Faingold, 2004, 2005). Le sujet est maintenu en évocation sur un moment précis et très pointu (moment du moment – souvent de l'ordre de la seconde dans le vécu passé), et son attention est orientée vers la conscience corporelle du geste comme « porte symbolique » non loquace du sens. L'explicitation est un point de départ, et vise la description de l'activité, le décryptage est ce qui est recherché quand c'est le niveau expérientiel de l'identité qui est visé.

J'ai été amenée à élaborer cette notion de niveaux expérientiels à partir du constat de l'insuffisance des techniques d'aide à la verbalisation de l'entretien d'explicitation pour approcher la dimension identitaire. Une fois le moment clé identifié et/ou le geste repéré, il s'agit en effet de quitter la visée de description pour introduire un tout autre accompagnement visant l'aide à l'émergence du sens. La conduite d'entretien part bien de la recherche de la position d'évocation comme condition du réfléchissement du vécu, mais quitte le suivi du fil chronologique pour travailler l'épaisseur du vécu par un maintien en prise spécifique favorisant la prise de conscience du sens crypté dans le vécu⁴. Je me suis d'abord inspirée de la grille des niveaux logiques de Robert Dilts (1996, 2006) qui distingue dans l'exploration des situations vécues différents niveaux selon une échelle qui va du concret de l'activité au sens qui la sous-tend : le contexte (où et quand ?), le comportement (quoi et comment ?), les capacités (quelles compétences le sujet mobilise-t-il dans l'action ?), puis les enjeux et valeurs (qu'est-ce qui est important là ?), les croyances (qu'est-ce que le sujet croit dans cette situation ?), et enfin l'identité (qui est-il à ce moment là ?), l'appartenance (à qui est-il relié ?), et la mission (au nom de quoi ?). A chacun de ces niveaux correspond donc un mode de questionnement qui permet au sujet d'accéder à des prises de conscience des motivations et des enjeux profonds de ses actes. Une manière d'accéder au décryptage est de reprendre l'approche de Dilts et de « monter les niveaux logiques » en questionnant par étapes successives une situation donnée.

Tout en maintenant la possibilité d'utiliser l'approche de Dilts à des fins de décryptage du sens, j'ai été amenée à distinguer principalement deux niveaux expérientiels (Faingold, 2004, 2005), et deux seulement :

- le niveau des stratégies (où l'on retrouve les 3 premières catégories de Dilts : contexte, comportement, capacités)
- et le niveau du sens, qui est spécifiquement dédié à l'exploration des enjeux identitaires et à la recherche patiente du « Pourquoi ? ».

Au plan de la technique d'entretien et d'aide à la prise de conscience, j'ai ainsi pu différencier deux modalités radicalement distinctes :

- La visée de description de l'action, au niveau des stratégies (le « Comment ? »), qui donne lieu à une exploration de l'activité du sujet, selon les modalités de l'entretien d'explicitation, formalisées par Pierre Vermersch
- La visée de mise au jour du sens subjectif de la situation au niveau expérientiel de l'identité, par la prise de conscience des enjeux identitaires et des valeurs incarnées dans l'action. Ici intervient une réorientation de l'entretien, de l'explicitation vers le décryptage, avec la question : « Et là, qu'est-ce qui est important pour toi ? », question qui ne doit être posée que lorsque le sujet est suffisamment en contact intime avec le vécu de la situation évoquée, avec les

⁴ P.Vermersch a désigné ce processus de « réfléchissement du réfléchissement » par le terme de reflètement (2008, Expliciter n° 75)

signes émotionnels et gestuels de l'émergence tacite du sens, et qui fait basculer l'attention du sujet du fil de l'action vers la sphère identitaire.

Le moment du moment : identifier les graines de sens

Le mouvement d'un entretien de décryptage est le suivant :

D'abord, une consigne ouverte, découpant un champ thématique large. Dans nos recherches, nous reprenons la formulation mise au point par Pierre Vermersch, qui favorise un accueil de ce qui va être éveillé par l'orientation thématique choisie, et se présenter à la conscience sous une forme d'abord très floue, amenée à se préciser peu à peu au fil des sollicitations de reprise de l'évocation au fil de l'entretien.

Exemple : « Je te propose, si tu en es d'accord, de prendre le temps de laisser revenir un moment positif de pratique professionnelle, représentatif pour toi de ton identité de (conseiller pédagogique, ou enseignant spécialisé, ou éducateur en milieu ouvert...). Dis-moi de quoi il s'agit... »

S'ensuit généralement un récit qui peut être long, suivi de la relance : « Dans tout ça, quel est le moment sur lequel tu souhaites revenir ? »

Le choix par le sujet lui-même des moments qui vont être explorés est un élément décisif : ce choix est porteur d'un sens dont l'inconscient du sujet détient seul la clé. Mais ce choix se fait a posteriori, à l'issue d'un travail de repérage qui se fait en plusieurs étapes. Il permet, dans un premier temps au moins, d'éviter d'éventuelles orientations par le chercheur sur des voies qui l'intéressent lui, mais qui ne sont pas nécessairement celles qui ont le plus de sens pour l'interviewé. Le choix du moment par le sujet lui-même peut donner lieu à différents tâtonnements. Dans l'approche qui privilégie comme point de départ le récit d'un moment de pratique, le sujet ne sait pas a priori sur quel moment il aura envie de revenir. Il n'a souvent aucune idée en commençant un récit de pratique ou un récit d'une tranche de vie du fait que s'y cache une (ou plusieurs) graine de sens sur laquelle il pourra revenir afin d'en décrypter le sens. Une fois le moment choisi, il sera d'abord documenté avec la technique très précise de l'entretien d'explicitation : installation dans le contexte, suivi du fil chronologique, description de l'action, succession des prises d'information et des prises de décision. Il s'agit là d'une première exploration d'une « tranche temporelle » de la situation choisie, visant à approfondir la position d'évocation et le contact avec le vécu de la situation. A la suite de quoi la question devient : « Et dans tout ce que tu viens d'explorer, quel est le moment le plus important ? ». C'est ce que j'ai appelé « le moment du moment », souvent déjà repérable par des indices émotionnels et gestuels permettant au chercheur de faire l'hypothèse de la présence d'une « graine de sens » sur laquelle il pourra être intéressant de revenir pour un travail de décryptage. Quand le sujet s'est arrêté sur cet instant de vécu qui lui apparaît comme « faisant signe », parfois avec évidence, d'autres fois d'abord timidement puis avec constance, il convient pour l'accompagnateur de lâcher le fil chronologique, de proposer un arrêt sur image, et de guider vers un approfondissement en orientant l'attention non plus sur la description mais le « pourquoi » de ce qui fait appel à la recherche du sens. Il y a donc un travail de zooms successifs sur une même séquence temporelle, qui mène finalement au travail très pointu du décryptage. Il est important de noter la différence entre cette démarche et une approche biographique par des moments clés déjà identifiés. En décryptage, souvent le sujet ne sait pas a priori sur quel moment il aura envie de revenir⁵. S'il y a plusieurs moments qui paraissent

⁵ Il est intéressant de remarquer que, quelle que soit la tranche de vécu explorée, elle recèle des « graines de sens », tant il est vrai que nous sommes, à tout instant, l'expression de la totalité de notre histoire. Il est ainsi possible de revisiter un passé proche (la journée d'hier, l'heure qui vient de s'écouler...), et par zooms

intéressants, il suffit de demander : « par lequel de ces moments veux-tu commencer ? ». Il faut parfois explorer différentes séquences du film biographique avant que le « moment du moment », celui qui est une graine de sens indice d'un enjeu identitaire, se détache finalement clairement sur le fond du contexte évoqué. Une fois repéré, ce « point aveugle » appelle le sujet avec insistance. Et la fonction de l'entretien de décryptage sera de permettre la prise de conscience et la mise en mots de ce qui restera ensuite en mémoire comme un point lumineux, éclairant en retour le chemin parcouru et esquissant la direction de l'à-venir⁶.

Le travail très spécifique qui s'instaure alors relève d'une compétence à accompagner l'émergence du sens par un maintien en prise très ferme qui prend pour point d'appui le contexte sensoriel de la situation, et l'accroche corporelle des gestes du sujet. Le processus de retour sur soi réitéré que le sujet est invité à opérer relève de ce que Pierre Vermersch a désigné comme étant les « trois revirements » du sens-se-faisant (Vermersch, 2005). Le premier revirement de la conscience consiste à revenir en évocation sur le moment du moment et à maintenir le contact avec sa dimension sensorielle, à la manière dont Proust, dans l'épisode la madeleine, revient plusieurs fois à la sensation gustative pour favoriser le ressouvenir. Le second revirement correspond au fait pour le sujet de suivre la résonance en lui de ce moment de vécu dans toute sa profondeur, d'essayer différentes mises en mots et de se frayer un chemin vers une expression juste du sens qui se dévoile peu à peu. Le troisième revirement est une évaluation des réajustements progressifs de l'expression verbale jusqu'à obtenir la justesse, la co-incidence parfaite entre le vécu remémoré et la formulation de son sens subjectif.

Le travail effectué avec cette méthodologie d'entretien dans les différentes recherches sur la construction identitaire que j'ai été amenée à coordonner ces dernières années m'a amenée à faire l'hypothèse que chacun de ces moments signifiants émotionnellement forts, était comme un point culminant d'expression des co-identités du sujet (Faingold, 2001), désignées dans certaines approches en thérapie comme « subpersonnalités »⁷ ou « parties de soi »⁸. J'ai été amenée à parler de « constellation identitaire » (Faingold, 1998) pour désigner la structure du vécu expérientiel d'une co-identité, dont le signe est une émotion, et le sens, une histoire cristallisée autour de messages structurants.

Une autre découverte a été que le travail d'accompagnement de moments où s'incarne une constellation identitaire est très différent selon que les situations de référence sont porteuses d'émotions à valence négative (signes d'attitudes figées de nature régressive) ou au contraire qu'elles correspondent à des ressources positives porteuses d'une dynamique de confiance en soi, de point d'appui et de projet (Faingold, 2002).

Dans le premier cas, le vécu émotionnel négatif est souvent le signe d'un conflit interne de co-identités. Dans le second cas qui nous concerne ici, le vécu émotionnel positif d'un moment clé peut aider à comprendre la dynamique identitaire d'un sujet, comme étant un moment d'unité profonde, tout particulièrement en ce qui concerne nos recherches, un moment de co-incidence entre les valeurs professionnelles et les valeurs personnelles.

successifs, d'y trouver un ou plusieurs points où se condensent des lignes de sens.

⁶ Sur la place du futur, voir les travaux de Maurice Legault sur la symbolique en analyse de pratiques (*Expliciter* n° 55, 57, 62, et 64).

⁷ Voir les travaux de Carl Gustav Jung, qui ont inspiré ceux d'Hal et Sidra Stone (Dialogue intérieur) et de Roberto Assagioli (Psychosynthèse)

⁸ Voir les travaux de Richard C. Schwartz (Système Familial Intérieur)

Méthodologie des arrêts sur image et du maintien en prise : la reprise des gestes. Densification et intensification

A travers l'émergence de mots clés et de messages structurants dévoilant le sens subjectif de l'action, nous cherchons à penser la genèse et l'incarnation des **enjeux** qui sous-tendent l'identité professionnelle.

Dans ce travail de décryptage, le rôle du chercheur est de guider le sujet vers une expression en première personne, au plus près du vécu de l'expérience, au plus loin des reconstructions et des rationalisations. Il s'agit de susciter un « je » spécifique qui ne soit pas prioritairement dans une intention de communication, un « je » en contact avec lui-même dans un travail de prise de conscience. Ce qui importe là, c'est la qualité d'authenticité des verbalisations recueillies. Le critère est d'abord celui de la position de parole défini par P. Vermersch : « le sujet parle-t-il à distance de son vécu, ou en étant relié à son expérience ? » Dans l'approche du décryptage, la technique d'accompagnement de l'intervieweur a un rôle décisif en tant qu'il rend possible le réfléchissement, la re-présentification dans toute sa richesse sensorielle, corporelle et émotionnelle, de vécus qui n'ont jamais encore été mis en mots. Comme en explicitation, la technique d'entretien évite strictement toute induction sur le contenu, et vise à faire quitter systématiquement le registre du récit ou des commentaires en partant de la position d'évocation comme condition d'une mise en résonance des signifiés non-conscients. Dans cette démarche, le chercheur tend à s'effacer complètement, sa médiation n'étant qu'une mise en miroir qui renvoie constamment l'autre à lui-même. La conduite d'entretiens de décryptage du vécu est donc absolument non-directive sur le fond, sur le contenu, mais repose sur un guidage actif qui requiert une claire compréhension des différentes strates de l'expérience (action, émotion, éléments sensoriels et corporels), mais aussi une aptitude à passer consciemment de l'aide à la description à l'accompagnement du décryptage, ce qui suppose une compétence à stopper le flux verbal pour explorer en profondeur certains moments du vécu, à contenir et maintenir en prise, à saisir et « arrêter » certains gestes signifiants qui peuvent mener à des couches profondes du sens subjectif, de ce qui pour la personne fait lien et structure son histoire : la trame identitaire. L'ancrage corporel du travail de remémoration par la reprise et l'accentuation des gestes est un levier puissant pour aider à la mise en mots de ce qui se joue dans un moment clé. Le geste est un « signe-de-sens » qui « veut dire », c'est une invitation à donner accès à la parole, à laisser s'exprimer le message crypté dont le corps s'est animé.

Le décryptage n'est donc pas de l'ordre du récit, mais de l'émergence du sens à partir de la mise en mots d'éléments préréfléchis du vécu. La notion de préréfléchi (Vermersch, 1994, p. 71-85) désigne l'ensemble des entités psychiques précédant la prise de conscience. Quand il y a accès au préréfléchi, il s'agit pour le sujet de mettre en mots, de façon souvent très laborieuse, des éléments qui n'ont jamais encore été verbalisés... Cela donne des énoncés tâtonnants, maladroits, coupés de longs silences que l'intervieweur doit accompagner. Ce travail n'a pas pour but premier la communication à autrui. En explicitation de l'action ou comme en décryptage du sens, il s'agit pour la personne de trouver le mot subjectivement juste, celui qui *pour lui* colle le mieux à son expérience propre. Le sujet qui explicite ou qui décrypte ne raconte pas, il accède, il opère des prises de conscience grâce à un guidage spécifique... Il est tourné sur lui-même et non vers l'autre, même si la médiation de l'accompagnement peut être décisive.

Il est difficile de faire comprendre la notion d'émergence des mots clés ou des messages structurants à partir du contact retrouvé avec un vécu passé. L'exemple le plus parlant est sans doute celui de la mise en mots à partir d'une reprise des gestes. Le sujet commence par exprimer son vécu corporellement, il ne dispose pas encore des mots pour le dire. Le travail

consiste pour l'intervieweur à reprendre patiemment le geste qui a été fait inconsciemment, en le questionnant de manière large (par exemple « qu'est-ce qui se passe pour toi là ? »). La reprise du geste par l'intervieweur et l'incitation à ce que le sujet lui-même soit maintenu sur son geste qui est souvent amené à s'affiner et se préciser, est un point d'appui qui favorise, comme dans la technique du focusing de Gendlin (1984), l'émergence du sens. L'accompagnement des « arrêts sur geste » est à la fois corporel et verbal. Corporellement, le geste est repris et même accentué, et accompagné d'une part d'une incitation à « stopper » le fil chronologique (« reste là ») d'autre part de questions du type « et là quand tu... qu'est ce qu'il y a là, qu'est ce qui se joue pour toi ? ». Il s'agit d'inviter à une exploration non plus de la succession des faits mais de travailler l'épaisseur des couches du vécu présentes en simultanéité dans un moment métaphorique qui condense souvent plusieurs lignes de sens. L'accompagnement vise une densification émotionnelle, une intensification du contact avec le ressenti corporel de la situation, tout en maintenant le sujet à l'abri des tentations de rationalisation et de commentaire, pour maintenir ouverte l'attente de ce qui va advenir en mots. C'est ce que Pierre Vermersch (2004), à la suite de Husserl, nomme une « visée à vide », la disponibilité attentionnelle étant ici « tenue » par la présence au geste. J'ai donné un exemple de ce type de travail dans une étude de cas (Faingold, 1996) où une enseignante devenue formatrice explicite en différé le sens de trois gestes successifs : « j'accueille », « je prends du recul », « c'est une connivence très forte ». Plus récemment, j'ai eu l'occasion de reprendre avec un conseiller pédagogique un geste qu'il avait esquissé de la main à hauteur de la tête, à l'occasion de l'évocation d'un moment de formation avec une stagiaire. En reprenant le geste, celui-ci s'est précisé et affiné en un mouvement tournant effectué avec le pouce et l'index. Après un temps long d'approfondissement, les mots sont venus : « c'est une clé... ». Puis, en continuant à rester en contact avec la situation de référence et le geste qui l'exprimait, une formulation est venue : « Là, j'ouvre une porte ». On peut ainsi voir le sujet guidé par l'intervieweur, chercher l'expression juste qui rendra compte exactement du vécu qui s'exprime à travers son « inscription corporelle » (Varela, Thompson, Rosch, 1993). Le travail de recherche de la juste expression est souvent long, et c'est finalement sur des formulations condensées et très simples que le sujet s'arrête.

Le moment où le sujet accède aux mots justes qui expriment exactement ce que le geste indique corporellement, et qui rendent compte de ce qui s'est joué dans une situation, est vécu comme un moment de co-incidence avec soi-même, un moment de prise de conscience identitaire, de congruence entre la dimension personnelle et la dimension professionnelle. Une graine de sens a pu accéder à la parole, un moment de valeur incarnée a pu se dire. Ce temps de co-naissance à soi-même est éminemment touchant, il donne lieu à une émotion profonde, parfois violente et éblouissante, qui marque durablement et constitue ensuite pour le sujet une ressource essentielle, un socle identitaire.

De moment en moment : décryptage du sens et approche biographique

L'approche du décryptage vise la prise de conscience par le sujet lui-même des logiques subjectives internes qui peuvent rendre compte de la manière dont il incarne dans sa pratique ce qui fait sens pour lui en termes identitaires, mais aussi la mise en évidence des liens de signification entre des temps discontinus de sa biographie. Dans nos différentes recherches, il s'est opéré au fil des entretiens un va-et-vient entre les moments signifiants du parcours personnel scolaire et professionnel, et les moments de pratique choisis. Le travail d'accompagnement s'est fait à partir des formulations qui émergent de ces moments du passé proche ou lointain, moments désignés par le sujet et approfondis en explicitation, avec l'hypothèse forte qu'entre

ces moments il y a des liens, rendus lisibles par la récurrence des mêmes mots ou des mêmes expressions. Ce qui a fait l'objet d'une anamnèse, c'est surtout la mise en évidence de ces liens entre les ponctuations du parcours de vie et les différents moments de pratique professionnelle explorés.

La mise en relation des différents moments évoqués fait apparaître des mots clés identiques, des expressions récurrentes... Il devient possible de dresser une cartographie en réseau de différentes lignes de signifiante qui semblent étayer la dynamique identitaire. Dans les moments du passé se sont forgées des décisions et enracinées des valeurs qui sont comme la source vive qui s'actualise dans les pratiques. Ceci tend à valider l'hypothèse d'une cohérence psychologique interne à la construction identitaire de chacun. A travers la mise en mots de la signification subjective des moments-clé, on peut ainsi faire émerger les croyances et les valeurs qui donnent sens aux stratégies du sujet sur la base d'une cristallisation identitaire, c'est à dire d'une identification à des messages structurants relevant de son histoire.

Il s'avère que, dans les différents entretiens de décryptage menés au cours des recherches sur la construction de l'identité professionnelle, les moments choisis correspondent, après focalisation sur le « moment du moment », à un vécu d'unification entre les valeurs professionnelles et les valeurs personnelles. Le sentiment de justesse qui résulte de la co-incidence moment-geste-sens correspond à des expériences où les enjeux identitaires ont été de fait incarnés dans une pratique.

Trois exemples pour illustrer la méthodologie des entretiens de décryptage, en lien avec une approche biographique des enjeux identitaires

Je donnerai ici trois exemples de mise au jour d'enjeux identitaires ayant infléchi le parcours professionnel, issus de trois recherches différentes, et qui ont donné lieu à des traitements différents à la fois dans le recueil et dans la restitution des données.

Dans le premier exemple, une éducatrice est amenée à « zoomer » sur un moment précis d'une visite à domicile, moment dont elle va a posteriori comprendre qu'il condense une problématique qui a traversé tout son parcours professionnel, et qui s'enracine à l'origine dans son histoire personnelle.

Dans le second exemple, ce sont des moments qui ont été décrits par un enseignant spécialisé en des temps différents au cours d'entretiens successifs. C'est moi en tant que chercheur qui ai remarqué les analogies structurelles et les ai mises en évidence a posteriori par rapprochement et juxtaposition de ces moments.

Dans le troisième exemple, c'est l'accompagnement au cours du même entretien avec une conseillère pédagogique, par reprise des gestes et invitation à un processus de résonance vers d'autres moments de sa biographie, qui a pu mener au décryptage du sens.

Il y a en fait deux entrées possibles pour le travail de décryptage : le moment et le geste.

Dans le premier exemple, tout le travail de mise en lien se fait à partir d'un seul moment qui se détache d'un premier récit de pratique, et les résonances sont le fait de l'éducatrice elle-même, suite à un travail réflexif de retour sur chaque entretien successif. Dans le second

exemple, c'est moi en tant que chercheur qui ait fait le lien entre les deux moments évoqués (enfance et pratique professionnelle) et qui les ai juxtaposés dans l'exposé. Le troisième exemple est à mon sens le plus démonstratif de la puissance de l'entretien de décryptage quand il s'appuie sur la gestuelle du sujet en évocation.

Premier exemple : Françoise et la place éducative des pères.

Cet exemple est caractérisé par le fait que dans un premier entretien où la situation choisie par l'éducatrice interviewée est une visite à une famille, se détache un moment clé qui est la prise de parole d'un père, ou plutôt d'un beau-père, et que cet entretien sera suivi de différentes phases réflexives suscitant des résonances multiples qui seront évoquées dans deux autres entretiens d'approfondissement.

La consigne était : *« Je te propose d'évoquer un moment positif de ta pratique professionnelle, représentatif pour toi de ton métier d'éducatrice en milieu ouvert »*

Françoise est éducatrice à la Protection Judiciaire de la Jeunesse. Dans le cadre d'une mesure judiciaire concernant le suivi éducatif d'un jeune en grande difficulté scolaire, elle fait une visite à domicile en soirée, en espérant voir non seulement la mère mais aussi son compagnon :

« Parce que mon objectif, c'était d'arriver à rencontrer cet homme qui faisait dire par sa compagne : « je n'ai rien à voir avec cet enfant, puisqu'il n'est pas le mien, je ne l'ai pas reconnu... ». Donc cette visite à domicile... Je sonne, la maman m'accueille, elle me dirige vers la salle à manger, elle me dit « installez-vous, j'arrive... » et elle repart vers la cuisine, Il y a comme d'habitude la télévision qui fonctionne. Le jeune fait ses devoirs à la table de la salle à manger, il est face à la télévision... Je commence à discuter avec lui, je dis que ça doit être un peu compliqué de faire ses devoirs en même temps que de regarder la télévision. Je lui demande s'il a un bureau. Il me dit « non j'ai pas de bureau »

La maman est toujours dans la cuisine. Je pense que j'ai dû appeler « Madame ? », en lui demandant de venir nous rejoindre... Il y a aussi Monsieur qui est de l'autre côté, dans la cuisine. Mais lui, il n'est toujours pas venu me dire bonjour. Donc j'invite Madame à venir nous rejoindre et je lui dis qu'en effet je suis déjà passée plusieurs fois et que ça me paraît compliqué pour ce jeune de faire ses devoirs en regardant la télé.

Je pose la question à la maman : « Vincent me dit qu'il n'a pas de bureau ? »

Elle me dit « Non il n'a pas de bureau »

Et de la cuisine j'entends : « de toute façon, ils cassent tout ! »

Après cette phrase, prononcée avec une intonation marquée et un geste de la main indiquant la direction de la cuisine, Françoise marque un temps d'arrêt... Et reprend :

- ... Le beau-père lance un : « De toute façon ils cassent tout ... »

Je relance alors au plan du ressenti émotionnel (je fais l'hypothèse qu'il y a là un enjeu important) :

- *Et là, qu'est-ce qui se passe pour toi ?*

- La première chose qui me vient à l'esprit, c'est qu'en fait il entend ce qu'on est en train de dire... **Et qu'en fait il participe, qu'il a décidé de participer.** Et donc je demande à Madame de bien vouloir aller le chercher puisque voilà, il en a dit quelque chose...

- *Donc tu as entendu Monsieur, tu sais qu'il a décidé de participer, tu demandes à Madame, comment tu fais, ... en style direct ça donne quoi ? (retour à l'explicitation de l'action)*

- « Est-ce que vous pouvez demander à Monsieur de venir se joindre à nous puisque voilà il se passe quelque chose et c'est peut-être important qu'on en discute ensemble »

- *Et quand tu dis ça à quoi tu es attentive juste après ?*

- Je regarde à la fois Madame et je jette aussi un œil sur Vincent.

- *Et quand tu jettes un oeil sur Vincent qu'est-ce que tu vois ?*

- Vincent n'est pas opposé du tout.

- *A quoi tu sais ça ? (recherche des prises d'information)*

- En fait c'est la façon dont il se tient sur la chaise, il n'y a pas de réaction, il n'y a pas de raideur, il n'y a pas tout ça

- *Et quand il n'y a pas de raideur, qu'est-ce que tu perçois ?*

- Je pense que c'est une façon de me dire, bon c'est OK, pour moi je suis d'accord

Il n'y a pas de mouvement de vouloir partir. Il a entendu ma proposition, et il n'y a pas de réaction de sa part pour me dire « je ne suis pas d'accord »

- *Quand tu perçois ça qu'est-ce qui est important pour toi à ce moment-là ? (relance sur les enjeux)*

- Ce qui est important c'est qu'en fait à la fois Monsieur, c'est lui qui a décidé à quel moment il allait venir, Vincent accepte aussi .

A quoi as-tu perçu que l'enjeu de la mesure c'était de travailler la relation de Vincent avec son beau-père ?

- Je voulais travailler avec Madame et son compagnon c'est-à-dire que pour moi c'était reconnaître que même si ce n'était pas lui qui l'avait fabriqué, c'était lui qui l'avait élevé

Françoise reste pensive et enchaîne sur son histoire professionnelle :

- Quand j'ai commencé à travailler on ne travaillait qu'avec les mères... et avec les gamins. Dans les années 80, moi je me souviens, il y avait des pères qui travaillaient donc on ne les voyait pas. Ou bien il fallait accepter d'aller faire des visites de familles le samedi matin.

...

Je formule alors :

- *Donc dans cette situation se jouent des choses importantes par rapport à cette mesure... et par rapport à ton histoire professionnelle aussi... ?*

Françoise confirme alors que l'intervention du père ce soir-là et la manière dont elle l'a valorisée, à nouveau sollicitée et soutenue par la suite sera un élément décisif par rapport au devenir du jeune, et que ce moment clé est tout à fait symbolique d'une constante de sa trajectoire professionnelle concernant l'importance de la place du père, et le souci qu'elle a eu tout au long de sa carrière dans le suivi éducatif des jeunes, de travailler avec les pères, ou ceux qui les élèvent... Vont ensuite, après ce premier entretien, et par résonance avec cette situa-

tion, revenir pour Françoise plusieurs évocations de différentes époques de son histoire d'éducatrice.

Second entretien (temps réflexif deux jours plus tard)

Qu'est-ce qui te paraît essentiel dans ce que tu as retrouvé de cette situation ? Qu'est ce que tu gardes ? (je sollicite un mouvement de réduction à l'essentiel)

-Ce que je garde, c'est que par rapport à cette situation-là, qui était la question de la réorientation de ce gamin-là sur le plan scolaire, que le fait que je ne vois pas ce « beau-père », ça me questionnait... Parce que dans le service on avait fait un travail avec les magistrats en disant : « les pères ont aussi quelque chose à dire même quand il y a séparation », donc : « Comment on donne une place aux pères ? ». Et on avait aussi fait un travail de réflexion par rapport aux beaux-pères, c'est à dire ceux qui élèvent les enfants – Pour dire à moment donné : ils sont présents.

Il y avait tout ça qui était en jeu... Donc, en fait, le fait de repartir de cette situation, je trouve que c'était un moment vraiment important, que ce beau-père à un moment se repositionne. Quant tu m'as réinterrogée après, je me suis dit, mais comment dans ma carrière... comment ça s'est joué cette question des pères des gamins et de ceux qui les élèvent...

Et puis je suis remontée encore plus loin, dix ans avant, quand je travaillais dans un port de pêche ... Et quand on avait des mesures, les pères ils étaient en mer, donc on ne travaillait qu'avec les mères... Et il y a quelque chose qui m'est revenu. De fort. C'est, quand on allait faire des visites... Il y a des moments où en fait ils sont en contact avec les bateaux. Et donc les femmes arrêtent de travailler. Toute la maison s'arrête. Et on entend ce qui se passe là Le capitaine du bateau envoie des informations. En disant où ils sont, comment ça se passe, si ça va. Par radio. Les gamins savaient. Ils rentraient de dehors pour écouter. Les petits ils avaient besoin de ça : « On a des nouvelles de la mer ». C'est vraiment impressionnant. Je me souviens il y avait des moments forts. Un gamin par exemple qui a son anniversaire, le père envoie un message. C'est fort. Il y avait ça et du coup je me disais « Mais les pères... **On peut être présent sans être là.**

Troisième entretien, quelques mois plus tard, après relecture de la transcription des deux premiers.

- J'ai relu l'entretien, je revoyais vraiment les gens, la manière dont ces gens m'accueillaient, et ce gamin avec cette histoire bien particulière, qui était vraiment en attente, et que ce beau-père dise quelque chose de sa place...

C'est vrai que le fait d'avoir rebondi ensuite sur l'histoire des marins... Des histoires qui m'ont toujours titillée, ça a toujours été des histoires **où les pères, il fallait leur redonner une place...** et puis aussi parce que ça fait aussi partie de l'histoire professionnelle : c'est vrai qu'à un moment donné, on ne travaillait qu'avec les mères... Je le dis à un moment : ce beau-père il revendique d'être présent.

- *Si tu devais formuler en termes de valeur, qu'est-ce qui est important pour toi ?*

- Le père de la cuisine prend sa place... (*silence*)... Je crois que c'est : « **Il est présent même absent** ». Dans le travail éducatif que j'ai fait, les pères étaient en mer, mais ils étaient présents même absents...

Dans un quatrième et ultime entretien, Françoise fera le lien avec la place essentielle de son père dans sa propre histoire.

Commentaire

La particularité de ce travail de décryptage a été de se dérouler en des temps successifs et relativement éloignés de la première évocation du moment clé où le beau-père, depuis le lieu de la cuisine, donc à distance, intervient et finalement prend sa place. Chaque inter session d'entretien a ouvert un espace pour des processus de résonances multiples et des temps réflexifs. Les entretiens de recherche ont permis de ponctuer ce parcours à travers des mises en mots et des relectures, qui à chaque fois ont permis un nouveau dévoilement de sens, selon le processus de sémiologie mis en évidence par Pierre Vermersch (2009.)

Deuxième exemple : Patrick ou le rapprochement de deux mondes. Repérage d'analogies structurelles entre une situation d'enfance et un but professionnel.

Patrick est enseignant spécialisé pour l'aide pédagogique auprès des élèves en difficulté. Un premier entretien est mené avec la consigne suivante : « *Je te propose, si tu en es d'accord, d'évoquer quelques moments de ton passé scolaire qui te reviennent...* »

Patrick évoque d'abord le contexte de sa scolarité :

« C'est très fort pour moi, parce que ce n'est pas seulement mon passé scolaire, c'est mon enfance. Mes parents étaient gardiens d'école, ils n'étaient pas instituteurs, ils étaient gardiens d'école, on habitait donc en logement de fonction dans une école, et on vivait dans l'école... » Puis il revient sur deux moments qui vont mettre en scène sa perception de « l'autre monde », celui des instituteurs, incarné ici par deux figures d'enseignants qui l'ont marqué.

Premier moment évoqué :

« Je revois très bien l'institutrice sur un moment qui m'avait marqué en CE1. J'avais terminé un travail avant les autres et j'avais eu l'autorisation de jouer, et on était deux gamins dans ce cas-là, le fils de l'instit., qui vivait dans le logement de fonction à côté de moi, que je connaissais, qui s'appelait Frédéric, et moi... et Madame D. nous avait autorisés à jouer parce qu'on avait fini un travail. Et ça me paraissait mais incroyablement incongru, **tout d'un coup dans cette école qu'on puisse jouer**, alors que j'étais plutôt scolaire comme gamin, ça me paraissait vraiment, **on m'ouvrait des horizons nouveaux... Quelque part on m'autorisait à mettre de l'affectif dans l'école, je l'ai vécu comme étant une grande émotion....**

C'est-à-dire que c'était une situation de jeu où normalement la maîtresse aurait dû crier, aurait dû dire que ça n'allait pas, et là c'est elle qui... **bouleversement des valeurs...** On était voisins, on habitait le même bâtiment, c'était une dame qui me faisait peur, je sentais bien **qu'on n'était pas du même monde au niveau de mes parents et des instituteurs**, même s'ils étaient très gentils. Donc cette dame qui me faisait un petit peu peur, Madame D., **elle m'autorisait à jouer !** c'était fort, vraiment très très fort.

Et puis il y a des moments aussi un peu plus tard, en CM1 j'avais un maître qui m'a marqué aussi, un maître qui venait travailler dans une voiture de sport rouge, alors là... **on peut dire qu'on n'était pas du même monde**, mes parents avaient une 4L, on était six dedans, quatre mômes et tout, et lui venait bosser dans une voiture de sport, et il arrivait toujours en costard : ça m'impressionnait vraiment, il garait sa voiture de sport toujours au même endroit, rouge, flamboyante...

Il avait une petite fille, blonde et tout, elle allait très bien avec lui parce qu'elle ressemblait à une petite poupée, **j'avais l'impression d'un autre monde**. Mais cet instit., l'image qui me reste de lui c'est quand il traçait les lignes au tableau, parce qu'il n'y avait rien qui dépassait, sa voiture était toujours propre, il était toujours bien coiffé, toujours en costard, et au tableau c'était nickel, et quand il traçait ses lignes c'était un moment religieux, c'était quelque chose d'important, Monsieur B. traçait ses lignes... Il avait la règle comme ça, il avait une gestuelle, j'étais fasciné, et je ne rêvais que d'une chose c'était un jour de pouvoir faire ça.

Et Patrick évoque ensuite ces moments où petit il incarnait déjà son rêve d'accéder à cet autre monde :

Quand ma mère faisait le ménage le soir à la maternelle qu'est-ce que je faisais ? Je revois des moments comme ça, ma mère balayait la classe de maternelle, et moi j'allais au tableau, et je prenais la règle...

C'était de la fascination. Quelque part il me faisait très peur aussi, très peur **parce que ça n'était vraiment pas mon monde**, mais en même temps je trouvais ça vachement bien, d'avoir une voiture rouge, hein... Avoir une voiture rouge comme ça je ne vois pas ce que tu peux espérer de plus dans la vie... avec mon regard de gamin, j'étais en CM1... Il m'impressionnait beaucoup par sa rigueur.

Dans les deux moments évoqués de ses souvenirs d'école, est donc présente la problématique « on n'était pas du même monde »

Un second entretien est mené un peu plus tard avec la consigne suivante :

Je te propose, si tu en es d'accord de prendre le temps de laisser revenir trois moments de pratique professionnelle, représentatifs pour toi de ton identité d'enseignant spécialisé dans l'aide aux élèves en difficulté.

Tu pourras les noter avec un mot clé, et nous explorerons ensuite chacun de ces moments en explicitation.

Parmi ces moments, l'un d'entre eux m'apparaîtra avec évidence lié à la problématique des « deux mondes ».

Evocation d'un moment de pratique professionnelle : un entretien avec des parents

J'ai l'impression d'être dans mon rôle pendant des entretiens de parents... j'ai l'impression de commencer à arriver à trouver ma place, à trouver ma spécificité. J'ai un exemple. Il s'agit de parents que j'ai demandé à rencontrer, les parents de Damien, petit gamin de CE1. C'est un enfant qui connaît actuellement des difficultés importantes. Les parents ont à la fois des problèmes de santé et des problèmes financiers. Et le gamin, au milieu de tout ça, essaie de surnager et est souvent pris dans des soucis qui ne sont pas ceux que devrait avoir un gamin de cet âge-là. Ce qui s'était dit en réunion de l'équipe éducative, au moment où on a évoqué ce gamin, c'est qu'il n'avait pas sa place d'enfant, et que tout ce qui concernait sa scolarité n'était pas pris en compte par la famille.

A partir de là, on a cherché un angle de travail avec Damien et j'ai proposé de l'inclure dans un groupe de travail qui travaillerait autour d'un projet d'écriture à partir de la construction d'un jeu, et d'essayer d'impliquer les parents là-dedans. Et donc j'ai travaillé, j'ai mené le projet avec l'enfant. Et à la fin, assez récemment, on a réussi à organiser une rencontre. Il y avait le papa ... ça devait être la deuxième fois qu'il venait à l'école, le papa, la maman qui n'était pas hospitalisée à ce moment-là, ma collègue rééducatrice et moi-même. Et tout l'enjeu était à la fois d'entendre ce que ces parents avaient à dire de leur souffrance mais d'essayer aussi de leur montrer quelle était la vraie situation de Damien et sa situation de souffrance à

lui. Voilà. Donc cet entretien a commencé, il y a eu un long moment où le papa a parlé de ses propres difficultés. Et puis ensuite la maman a pris la parole, elle nous a parlé de sa dépression, et elle nous a dit toute sa culpabilité d'être absente de la maison très souvent, que c'était quelque chose qui était vraiment difficile à vivre, et qui était socialement mal accepté. Et on essayait de trouver un angle pour réussir à ramener qu'on était à l'école et qu'on voulait parler de Damien. Et donc là j'ai sorti le projet que j'avais mené avec lui (*geste mime*).

Installation dans le contexte, appel à la mémoire concrète

- *D'accord. Tu me dis comment vous êtes disposés, c'est dans quel lieu, tu es assis, les parents, sont où ?*

- Dans le lieu où je travaille habituellement à l'école, c'est un tout petit bureau exigu avec quatre places pas plus. Je suis assis à côté de la maman, le papa est à côté de la collègue rééducatrice, et on est derrière des tables. Et donc là, moi je ne suis pas très loin de mon bureau, et sur le bureau il y a le jeu... un jeu de lecture qu'on a fabriqué avec Damien et les autres membres du groupe. Et au bout d'un moment, je prends le jeu et je l'amène sur la table. Et je dis : « Est-ce que vous voulez bien que je vous montre ce que Damien a fait ? » Et je vois les yeux de la maman qui s'ouvrent à ce moment-là, je vois une réception de la maman, et je vois le papa qui lève les yeux au ciel.

Recherche des strates du vécu sous-jacentes

- *Et là, qu'est-ce qui se passe pour toi ? Juste à ce moment-là, quand tu vois à la fois les yeux de la maman qui s'ouvrent et le papa qui lève les yeux au ciel, qu'est-ce qui se passe ?*

- Eh bien ce que je me dis, c'est que là quelque part j'ai une ouverture, j'ai une ouverture dans le sens où ... je pressentais la réaction de rejet du papa qui n'avait pas du tout envie de parler de ça, mais je pense que ça correspondait pour la maman à quelque chose d'important pour elle.

Relance sur l'action :

- *Donc tu te dis que tu as une ouverture. Et qu'est-ce que tu fais ?*

Je sens qu'il y a une ouverture, et je tends une perche, à savoir que je dis : ce travail que vous avez ici sous les yeux, c'est important pour Damien. Mais je n'en dis pas plus. Et c'est la maman qui relance et qui me dit : de quoi s'agit-il ? Je lui dis : ben écoutez, c'est quelque chose qu'on a travaillé au cours de vingt-deux séances de travail, Damien y a mis son cœur, il y a mis tout son savoir-faire ... Et la maman commence à toucher le jeu, le plateau du jeu avec un dé... Mais le papa était silencieux sur ce coup-là ... ce que je ressentais moi, c'est que dans sa tête, c'était « ils sont bien gentils ces pédagoges, mais c'est pas important ». Et là je me suis dit : avec la maman on a quelque chose, on arrive à peu près à l'amener sur ce que fait Damien en classe. Mais elle, elle était sans doute prête à se poser la question, mais le papa il n'était pas prêt à se poser la question. Et j'ai essayé... **j'avais envie de l'impliquer** dans ce que Damien avait fait.

Relance sur le mode d'intervention :

- *Comment tu as fait là, à partir de ce moment-là ?*

Ben là, je l'ai regardé et je lui ai dit : « Il me semble que Damien aurait besoin de vous. »

Réorientation sur le fil chronologique :

-Et qu'est-ce qui se passe ?

Il y avait le jeu sur la table et là... il me regarde et il me répond : « Mais je m'occupe de lui, je lui donne à manger, je fais les courses, etc... » Je le laisse parler et je lui dis : « Il a besoin de vous sur ce travail-là ». Et c'est là qu'il a regardé le jeu pour la première fois. « Comment ça ? Je ne comprends pas ». Je lui ai dit : « Vous êtes dessinateur ». Il me dit : « Oui, je suis dessinateur ». Je lui dis : « Vous voyez notre jeu, il est pas attirant, il est pas beau, on aurait besoin de quelqu'un qui sache le rendre beau. » Et là il a compris où je voulais en venir.

C'est quelque chose que j'avais en tête depuis le début... En fait au moment où on a parlé de Damien, et qu'on m'a dit que le papa était dessinateur, même à l'origine du projet c'est quelque chose que j'avais en tête. D'habitude un jeu comme ça, on le décore, on l'enjolive pour que ce soit un bel objet. Et là, c'est volontairement que j'avais laissé quelque chose de nu, de blanc, de peu coloré ... Et donc, là j'ai proposé ça au papa : « On a besoin... vous ne trouvez pas que c'est un peu faiblard ? » Et là le papa m'a souri...

Passage de l'explicitation au décryptage des enjeux

-D'accord. Et là quand tu vois le papa qui sourit, qui se met à considérer le jeu, et que tu te dis qu'il regarde le travail de Damien, qu'est-ce qui est important dans ce que tu as mis en place ?

Là, ce qui est important, c'est que quelque part ça valide un petit peu mon acte de travail avec cette famille. C'est-à-dire que plutôt que de culpabiliser cette famille et de lui renvoyer des choses, j'ai préféré... j'ai préféré agir en utilisant leurs compétences et que ça ait des répercussions pour Damien. Et je crois que le papa avait besoin qu'on le reconnaisse comme ayant lui aussi des compétences. C'est quelque chose qu'il n'envisageait pas dans l'école. Quand je l'avais eu au téléphone, j'avais bien senti que l'école le faisait suer un petit peu, parce que ça rajoutait des problèmes à ses problèmes. Or, là, je pense qu'il était dans une démarche où il se disait : ce que je sais faire peut rendre service à l'école, peut rendre service à Damien. **Ça rejoignait son monde. J'avais un peu l'impression que deux mondes se rejoignaient. (geste des deux mains, d'abord largement écartées puis décrivant un demi-cercle à hauteur de la poitrine puis se rapprochant pour finalement se joindre)**

Commentaire

La juxtaposition des deux moments d'enfance et de la situation professionnelle choisie met en lumière l'enjeu identitaire pour Patrick de la thématique du rapprochement de deux mondes : celui de la famille et celui de l'école, mais aussi celui du jeu et de l'apprentissage, mais aussi du père et de l'enfant, et de deux classes sociales... De deux mondes étrangers l'un à l'autre, toile de fond de l'enfance d'un fils de gardiens d'école, émergent deux moments magiques : celui où le jeu est autorisé à l'école, où l'affect rejoint le scolaire, et celui où, tandis que sa maman balaye la classe, le petit garçon prend la règle pour tracer, comme son maître, des lignes qui symbolisent l'idéal à atteindre. Le moment professionnel incarne un exemple de réussite du but à atteindre, et aboutit à une métaphore gestuelle qu'en tant qu'intervieweuse je note, sans toutefois la reprendre, parce que son expression verbale me paraît déjà là.

A partir de ce constat qu'entre certaines des situations d'enfance et certains des moments de pratique professionnelle évoqués, il existe des analogies de signification, manifestées par les mots et souvent par des gestes métaphoriques hautement signifiants, j'ai été amenée dans d'autres entretiens à suivre le fil des mises en lien telles qu'elles apparaissent au fil de l'entretien, et à m'appuyer sur la gestuelle comme un indice hautement signifiant des enjeux identitaires. C'est cet accompagnement spécifique de la démarche de décryptage du sens

qu'illustre l'exemple suivant, issu d'une recherche sur la construction de l'identité professionnelle des conseillers pédagogiques.

Troisième exemple : Nicole ou la métaphore vive.

Exploration d'un geste identitaire cristallisant différentes lignes de signification

Au cours d'un même entretien de recherche, ont été explorés différents moments du parcours, dont il apparaîtra a posteriori qu'ils sont étroitement liés entre eux par un sens dont une juxtaposition de trois gestes va être le symbole, réitéré et peu à peu décrypté au fil de la remémoration.

L'accompagnement : de l'atelier de serrurerie à l'accueil des stagiaires.

Je propose dans un premier temps d'évoquer les moments d'apprentissage de la période scolaire

En retraçant son parcours, Nicole évoque en fait un moment d'enfance lié à un contexte familial : "Je me revois très bien, dans la serrurerie de mon père : il m'apprenait à forger ... Un **accompagnement** au plus près. Il me montrait comment faire un balcon et après je faisais, je taraudais, je coupais, je soudais à l'arc. Il y avait mon oncle aussi. Cette manière de montrer, d'aider... J'ai fait des balcons, j'ai coupé des morceaux de ferraille pour que les autres puissent les souder. J'ai travaillé dans une équipe, et ces gens qui savaient, qui me montraient, qui m'aidaient à comprendre et à faire, quelque part ça a été fort pour moi. Un moment qui me revient, c'est la première fois que j'ai fait ma soudure à l'arc. J'avais mon masque et mon oncle me disait : « Attention! Là, non, regarde, ce n'est pas bien soudé. » Donc je reprenais. Et je me revois bien devant ma machine. Et la fierté de mon père quand il présentait sa fille à ses clients... Là c'était une équipe aussi, on travaillait tous ensemble pour réaliser quelque chose. Chacun à sa place et chacun pouvait apporter quelque chose. »

Nicole fait alors spontanément le lien avec son vécu professionnel :

« Quand j'ai été maître d'accueil, je crois que pour moi c'était normal, c'était important que je puisse ouvrir ma classe à des jeunes, ou à des débutants, pour qu'ils puissent là aussi regarder... Quand je les accueillais, c'était toujours une volonté de partager avec l'autre. Un peu du compagnonnage, un peu de l'artisanat... C'était important qu'ils puissent prendre la dimension de ce métier-là et que moi je puisse leur apporter ce que je savais faire. En montrant, en accompagnant, en essayant d'expliquer. Ce qu'on m'avait apporté quand j'étais dans la serrurerie. Je pensais que c'était, pas une obligation mais presque, que d'accueillir des jeunes. C'était normal, cet **accompagnement**. »

Je repère le terme « accompagnement », dont je sais qu'il a déjà été mentionné par Nicole comme une posture essentielle dans la conception qu'elle a de son métier de conseillère pédagogique (elle a fait un mémoire de maîtrise de sciences de l'éducation à partir de cette notion). Je rebondis donc sur ce terme, en orientant son attention vers sa pratique professionnelle.

Evocation d'un moment de pratique professionnelle

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

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

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

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

A ce moment, en même temps qu'elle prononce le mot « pont », Nicole fait un geste de la main droite dessinant avec l'index un pont. Je reprends ce geste en le questionnant, mon hypothèse étant que les gestes sont indicateurs d'éléments préréfléchis importants pour la personne, et qu'il convient d'en décrypter le sens. Tout se passe comme si l'inconscient s'exprimait corporellement dans le geste, à l'insu même du sujet : sous le geste il y a un sens crypté. Il s'agit pour l'intervieweur de permettre à ce sens d'émerger et de se mettre en mots, sachant qu'il n'y a jamais eu encore de verbalisation de ce qui s'est inscrit symboliquement dans le corps et vient s'exprimer dans le mouvement du geste. Pour ce faire, je reprends le geste pour maintenir le sujet en prise corporelle avec la situation de référence, je vise ainsi une densification du vécu et une intensification attentionnelle, à la fois contact et ouverture, et je sollicite donc un arrêt sur image :

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

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

- *Reste avec ça et prends le temps de le mettre en mots là. Tu es en train de faire le pont... (reprise du geste)... Continue avec « faire le pont ». Qu'est-ce qui est important juste là ? (passage du niveau descriptif des stratégies au niveau expérientiel des enjeux)*

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

L'expression est centrée sur autrui, je recentre sur Nicole pour obtenir une expression en première personne :

- *Donc qu'est-ce qui est important pour toi là ? (orientation vers les enjeux identitaires)*

Second geste métaphorique ; le petit caillou pour franchir le gué

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

- (*Reprise du geste pouce et index joints pointant vers l'avant*) *Qu'est-ce qui se passe pour toi là quand tu pointes ?*

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

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

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

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

- *Et là ça pourrait être quoi le petit caillou, tu aurais un exemple que tu as utilisé ce jour-là ? (je cherche à maintenir le contact avec la situation de référence pour éviter un passage trop rapide à une expression abstraite désincarnée)*

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

- *C'était quelque chose de ta pratique ? (j'interroge le lien à l'expérience du sujet)*

- Oui, que j'avais fait quand j'étais dans ma classe de petits. Et après j'ai extrapolé, j'ai dit : « et on pourrait faire ça et ça », mais j'avais dépassé ce que je faisais dans ma classe de petits. Parce qu'au niveau théorique, j'y avais déjà réfléchi. Et **ce petit caillou que j'ai posé, il était justement je crois, justement entre les deux... entre théorie et pratique** et en même temps qu'il était entre les deux, il pouvait être **un support... Un support pour qu'ils puissent pas-**

ser de l'un à l'autre, franchir le gué... Et ça, je ne le fais bien que quand je suis dans ces moments où il y a des échanges et où les gens sont en train de discuter entre eux.

- *Et qu'est-ce qu'il y a d'important pour toi dans le fait que ce soit dans ces moments d'échange ? (relance sur un aspect maintes fois évoqué mais dont l'enjeu n'a pas été décrypté)*

Troisième geste métaphorique : l'émergence

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

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

- *Et qui tu es quand tu leur dis ça, de se déplacer un petit peu ? (relance au plan de l'identité)*

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

Evocation d'un moment d'enfance

- *Bien...Maintenant je vais revenir un peu à l'entretien précédent. Ecoute, moi ça me ferait très plaisir, si tu en es d'accord, **que tu reviennes à ta première soudure à l'arc...** Donc, est-ce que tu en serais d'accord ? (j'ai saisi les analogies entre les situations et je souhaite orienter l'attention de Nicole vers ces similitudes structurelles)*

- Oui...

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

- Alors, je revois bien l'atelier, je revois bien....

- *Prend bien le temps de revoir tous ces éléments... (je guide vers l'approfondissement de la position d'évocation)*

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

- *Et quand il te montre qu'est-ce que tu fais ? (relance vers un expression du vécu en première personne)*

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

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

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

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

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

- *Comment tu fais quand tu fais la seconde fois ?*

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

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

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

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

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

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

- J'étais fière...

- *Oui*

- Et je pense que mon père était très fier aussi... J'avais fait mon premier balcon... Et, c'est que **mon père m'a fait confiance** parce que bah, j'étais pas serrurier, hein, il m'a fait confiance, il

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

- *Tu étais épaulée. Donc pour toi ça représentait quoi cette parole-là ?*

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

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

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

- **Qu'est-ce qui est important là, dans le fait que ça n'existait pas et que maintenant c'est tangible... ?** (*relance sur les enjeux*)

La métaphore du sens

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

- (silence) **le fait d'avoir fait quelque chose**. Ce petit balcon va aller sur une maison et ça va être dans un environnement et il y a un petit bout de moi quelque part... Comme j'étais très fière quand mon père disait... On prenait une autoroute pour aller en vacances... L'autoroute du sud... et mon père a fait un pont qui enjambe l'autoroute (*geste*), une de ces barrières du pont ont été faites par mon père. Et quand mon père me disait "Tiens, celui-là c'est nous qui l'avons fait", pour moi, c'était "Tiens ça, c'est mon père là". Dans l'environnement. Dans le paysage il y avait quelque chose fait par mon père. **Ils avaient mis leur petite pierre là quelque part...** Et chaque fois que je passais, chaque fois que je passe encore, je sais qu'il y a un truc qui est fait par mon père.

- *Oui, c'est extraordinaire. (je prends conscience du lien de signifiante entre les différents moments évoqués, et des enjeux identitaires sous-jacents manifestant une unité dynamique entre le personnel et le professionnel... et je fais un commentaire qui me sort un instant de mon rôle quant à la conduite de l'entretien !)*

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

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

- (émotion – elle a les larmes aux yeux) Oui...

- **C'est le même geste, quoi...** (et moi aussi j'ai les larmes aux yeux... !)

- Oui... (émotion) (silence) ...bleu ciel.

- *Qu'est-ce qui était bleu ciel ?*

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

- *Juste au milieu pour te donner la main ?*

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

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

... **Et l'accompagnement... L'accompagnement c'est pas tout le temps donner la main. C'est pouvoir lâcher la main à un moment donné. Peut-être mettre encore un caillou là, et puis après on y va tout seul...**

Commentaire

"Le corps exprime du sens qui n'est pas encore réfléchi pour le sujet" (Vermersch, 1994).

La conduite de cet entretien de décryptage a consisté pour moi à recueillir les gestes de Nicole, les reprenant à mesure qu'ils apparaissaient, créant ainsi les conditions pour que pro-

gressivement puisse émerger leur sens. Des formulations successives ont exprimé au fil de l'entretien son vécu de l'accompagnement, comme autant de messages structurant son implication professionnelle. Ce qui pour Nicole se dit métaphoriquement à travers le mouvement gestuel, ce sont des valeurs ancrées dans son histoire et transmises en mission. Mots récurrents, gestes métaphoriques, mises en lien... Autour d'une thématique singulière, se tissent des réseaux de sens et des résonances dont le sujet détient seul la clé et dont la biographie décline les incarnations successives.

Conclusion

Les entretiens de recherche se sont avérés être des vecteurs de prise de conscience à partir de ces lieux d'intersection entre le personnel et le professionnel que sont les moments clés sur lesquels la mémoire s'est arrêtée pour pouvoir déployer les significations qui s'y condensent. A partir d'une hypothèse selon laquelle, pour comprendre le vécu subjectif de la construction de l'identité professionnelle, l'explicitation de moments ciblés du parcours permettrait un recueil de données plus riches qu'un récit chronologique sur le mode narratif, j'ai été amenée à construire une nouvelle technique de questionnement, l'entretien de décryptage, qui s'appuie sur l'apport théorique et méthodologique de Pierre Vermersch, tout particulièrement en ce qui concerne la conception psycho-phénoménologique de la mémoire, de l'inconscient, des processus de ressouvenir et du sens-se-faisant. La prise en compte très spécifique des gestes dans le travail du décryptage du sens rejoint certaines découvertes de Gendlin sur le sens corporel, et m'invite à aller chercher désormais les chemins de la dynamique identitaire du côté des différentes approches en psychothérapie qui ont fait avancer le savoir sur l'inscription corporelle et émotionnelle du sens, et sur le système de nos co-identités.

INDICATIONS BIBLIOGRAPHIQUES

- DILTS R., BONISSONE G. (1996). *Des outils pour l'avenir*, Desclée de Brouwer.
- DILTS R. (2006). *Changer les systèmes de croyances avec la P.N.L.* Paris : Dunod, Interéditions.
- DUPUIS P-A (2002). *Anthropologie temporelle des parcours singuliers en éducation et en formation*. Note de synthèse sur les travaux de recherche. Université Nancy 2.
- FAINGOLD N. 1997. « Contre-exemple et recadrage en analyse de pratiques ». in VERMERSCH et MAUREL, *Pratiques de l'entretien d'explicitation*. Paris, ESF, p.187-214.
- FAINGOLD N. (1998). De l'explicitation des pratiques à la problématique de l'identité professionnelle. *Expliciter* n° 26, p.17-20.
- FAINGOLD N. (1999). Chercher dans son expérience comment comprendre le vécu subjectif de l'autre. *Spirale* n° 24 : *L'approche biographique en formation d'enseignants*, pp. 129-145.
- FAINGOLD N. (2001). Identifier les co-identités », *Expliciter* n°41, p. 11-14.
- FAINGOLD N. (2002) Situations-problème, situations-ressource en analyse de pratiques, *Expliciter* n°42, p. 40-48.
- FAINGOLD N. (2002) Formateurs-tuteurs : quelles pratiques, quelle identité professionnelle ?, in ALTET, PAQUAY, PERRENOUD (eds.), *Formateurs d'enseignants – Quelle professionnalisation ?*, Bruxelles : De Boeck
- FAINGOLD N. (2004). Explicitation, décryptage du sens, enjeux identitaires. *Education Permanente* n° 160.
- FAINGOLD N. (2005). Explicitation, décryptage du sens, enjeux identitaires (*version longue*). *Expliciter* n°58, p. 1-15.
- FAINGOLD N. (2006). Explicitation des pratiques, réflexivité, construction identitaire. *Expliciter* n° 63, p. 18-25.

- FAINGOLD N. (2011a) La formation à l'entretien d'explicitation comme recherche-action sur soi. *Expliciter* n° 89, p. 15-23.
- FAINGOLD N. (2011b). Explicitation des pratiques, décryptage du sens, in LE MEUR et HATANO, Approches pour l'analyse des activités. Paris : L'Harmattan.
- GALVANI P., NOLIN D., DE CHAMPLAIN Y., DUBE G. coord. (2011). *Moments de formation et mise en sens de soi*. Paris : L'Harmattan.
- GENDLIN E. (1984). *Focusing, Au centre de soi*. (Montréal : Le Jour Editions).
- LEGAULT M. (2004a). La symbolique en analyse de pratique. La place du futur dans l'analyse au présent d'une situation passée. *Expliciter* n° 55, p. 31-38.
- LEGAULT M. (2004b). La symbolique en analyse de pratique (Intermède). Modélisation des étapes du retour vers un vécu. *Expliciter* n° 57, p. 47-52.
- LEGAULT M. (2005). La symbolique en analyse de pratique. Pour une pratique de la présence au vécu (1^{ère} partie). *Expliciter* n° 62, p. 35-44.
- LEGAULT M. (2006). La symbolique en analyse de pratique. Pour une pratique de la présence au vécu (2^{ème} partie). *Expliciter* n° 64, p. 1-7.
- LESOURD F. (2009). *L'homme en transition. Education et tournants de vie*. Paris : Economica.
- VARELA F., THOMPSON E., ROSCH E. (1993). *L'inscription corporelle de l'esprit*. Paris : Seuil.
- VERMERSCH P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Paris : ESF.
- VERMERSCH P. (2003). Des origines de l'entretien d'explicitation aux questions transversales à tout recueil de verbalisations a posteriori. *Expliciter* n° 50, p. 16-35.
- VERMERSCH P. (2004a). Pourquoi Husserl s'intéresse-t-il tant au souvenir ? *Expliciter* n° 53, p. 1-14.
- VERMERSCH P. (2004b). Modèle de la mémoire chez Husserl /2. La rétention. *Expliciter* n° 54, p. 22-28.
- VERMERSCH P. (2004c). Eveil des souvenirs et rôle de l'intersubjectivité. *Expliciter* n° 56, p. 20-31.
- VERMERSCH P. (2005a). Tentative d'approche expérientielle du sens se faisant ». *Expliciter* n° 60, p. 48-55.
- VERMERSCH P. (2005b). Approche psycho-phénoménologique d'un sens se faisant. *Expliciter* n° 61, p. 26-47.
- VERMERSCH P. (2006). Rétention, passivité, visée à vide, intention éveillante. Phénoménologie et pratique de l'explicitation ». *Expliciter* n° 65, p. 14-28.
- VERMERSCH P. (2008). Activité réfléchissante et création de sens. *Expliciter* n° 75, p. 31-50.
- VERMERSCH P. (2009). Notes sur la sémiologie et le sens : l'exemple du focusing. *Expliciter* n° 79, p. 24-41.
- VERMERSCH P. (2012). *Explicitation et Phénoménologie*. Paris : P.U.F.