

Dossier

Ateliers

de professionnalisation

Sous la direction de Nadine Faingold, mai 2019

Ce dossier documente un dispositif, les ateliers de professionnalisation, conçu par Nadine Faingold dans le but de favoriser la mise au jour des savoir-faire incorporés dans la pratique en acte, à partir d'un entretien d'explicitation sur un moment professionnel positif. Il rassemble des travaux d'étudiants et de formateurs ayant choisi d'expérimenter le dispositif dans le champ des soins infirmiers, de l'éducation et du travail social.

Dossier

Ateliers

de professionnalisation

Nadine Faingold

Mai 2019

Table des matières

Table des matières	4
Mettre au jour les compétences sous-jacentes à la pratique : Les ateliers de professionnalisation. <i>Nadine Faingold</i>	5
Étapes de la prise de conscience et paliers de réflexivité en ateliers de professionnalisation. <i>Nadine Faingold</i>	15
Entretien d'explicitation et atelier de professionnalisation. Une forme différente d'analyse de la pratique en institut de formation en soins infirmiers. <i>Anne Millot</i>	19
L'atelier de professionnalisation en formation d'enseignants. <i>Armelle Le Cun</i>	49
Retour réflexif sur un atelier de professionnalisation mené dans le cadre d'une journée d'initiation à l'entretien d'explicitation. <i>Florence Tardif Bourgoïn</i>	78
Dispositif Aligement des Compétences et des Valeurs (DACV). <i>Gérald Alayrangues</i>	109

Mettre au jour les compétences sous-jacentes à la pratique :

Les ateliers de professionnalisation

Nadine Faingold

Cet article présente un dispositif de formation qui met en jeu la compréhension et le partage des savoirs d'action mis en œuvre dans des moments de pratique professionnelle connotés positivement par les acteurs eux-mêmes, et que ceux-ci considèrent comme représentatifs de leur professionnalité.

Les ateliers de professionnalisation sont un dispositif d'aide à la prise de conscience des compétences en acte. Ils peuvent être mis en œuvre en formation initiale à des fins de construction de l'identité professionnelle, et/ou en formation continue dans le but de permettre aux praticiens expérimentés de renforcer leur sentiment d'appartenance à un même groupe professionnel. Dans les deux cas, il s'agit de se réapproprier le cœur du métier par la mise au jour de compétences communes à travers la singularité et la diversité de leurs modes d'exécution. La conduite de ces ateliers requiert une formation à l'entretien d'explicitation (Vermersch, 1994, 2012, Faingold, 2011).

En formation comme en recherche, le choix de l'entretien d'explicitation (EdE) permet de focaliser les descriptions de pratiques sur l'action, le questionnement visant à opérer une réduction de la complexité des récits par une mise entre parenthèses des éléments

contextuels, afin de mieux mettre en évidence l'enchaînement des prises d'information et des prises de décision des professionnels, et donc des savoirs professionnels mobilisés.

Ce dispositif de formation a pour origine la méthodologie qui a caractérisé une recherche que j'ai coordonnée entre 2005 et 2007 sur l'analyse de l'activité des éducateurs de la Protection Judiciaire de la Jeunesse¹. Cette étude avait été menée en plusieurs phases, qui ont inspiré le modèle des

- entretiens d'explicitation individuels à des fins de recueil de données
- travail de groupe à partir de la lecture des entretiens transcrits et mise en évidence des compétences actualisées dans le suivi des jeunes
- présentification par analogie et par résonance de nouvelles situations correspondant à telle ou telle compétence
- co-élaboration d'énoncés des savoirs professionnels spécifiques au métier à partir du repérage d'invariants actionnels dans les moments de pratique explicités. (Debris & Wittorski, 2011).

1. Les ateliers de professionnalisation : description du dispositif

Il s'agit d'une situation de formation se déroulant en groupe de 4 à 8 participants issus du même champ professionnel. Le formateur propose une consigne large pour l'ensemble du groupe : « Je vous propose de prendre le temps de laisser venir un moment de pratique professionnelle où ça s'est plutôt bien passé ». Une variante est possible : comme dans le travail d'élaboration d'une consigne en recherche, on peut formuler une proposition plus ciblée qui oriente le découpage du champ attentionnel, soit à partir d'un contexte (par exemple « un travail d'animation avec un groupe où ça s'est bien passé » ou encore un « entretien individuel de formation dont vous êtes plutôt satisfait ») soit à partir d'une compétence (une situation « où vous avez su accueillir l'émotion du groupe » ou « une situation où vous avez su gérer une situation de crise »).

Le formateur propose que chaque membre du groupe note sur une feuille quelques mots résumant la situation. Puis, après s'être assuré que chaque participant a trouvé une situation,

¹ *Rapport de recherche - N. Faingold (coord.), S. Debris, P.A. Dupuis, A. Flye Sainte-Marie, R. Wittorski, (2009), Dire le travail éducatif, ENPJJ – CNAM.*

il anime un tour de table où chaque personne décrit en quelques mots le contexte professionnel qui s'est présenté.

1.1.- Processus de réduction à l'action : le temps d'explicitation des pratiques

Un volontaire est sollicité pour commencer le travail d'explicitation de sa pratique. Il lui est proposé de se déplacer et de venir se placer à côté du formateur, de telle sorte que le groupe puisse suivre au mieux l'interaction verbale et non-verbale au cours de l'entretien d'explicitation. Le formateur donne une consigne d'observation, d'écoute et de prise de notes pendant l'entretien selon la grille suivante (qui suppose qu'il y ait eu un apport théorique préalable sur le modèle de l'action propre à l'entretien d'explicitation²) :

Les savoir-faire d'observation et d'évaluation diagnostique : prises d'information, identification	Les savoir-faire d'intervention : prises de décision, effectuation
Dans cette colonne, les membres du groupe notent les descriptions du contexte, les assertions sur autrui en troisième personne, par exemple : « <i>Il est inquiet</i> », et les réactions d'autrui, par exemple : « <i>Il s'apaise</i> »	Dans cette colonne, les membres du groupe notent les verbes d'action employés à la première personne (« <i>Je le rassure</i> »), les descriptions du savoir-faire utilisé (« <i>en lui souriant</i> »), et les nouvelles prises de décision (« <i>je reprends la parole</i> »), etc.

Le formateur mène alors devant le groupe un entretien d'explicitation sur un ou plusieurs moment(s) de cette situation, choisis en accord avec l'interviewé. Après un récit visant à resituer le contexte global de la situation choisie, le formateur invite le sujet à choisir le moment sur lequel il souhaite revenir, et l'accompagne ensuite par une sollicitation de la mémoire concrète dans une position d'évocation très spécifique qui va permettre une introspection guidée vers le détail du vécu subjectif de ce moment. C'est le ralentissement du

² Faingold N. (2005). Explicitation, décryptage, enjeux identitaires. *Expliciter* n° 58. www.grex2.com

flux de parole, par l'invitation à revenir constamment au moment évoqué qui permettra la prise de conscience des éléments constitutifs de la complexité des savoir-faire incorporés.

Le questionnement est alors orienté vers la boucle perception-action par un enchaînement de questions non inductives selon une structure :

Mise au jour des prises d'information et des opérations d'identification :

A ce moment là, à quoi êtes-vous attentif ? A quoi avez-vous perçu que... ? (recherche des indices observables prélevés le plus souvent de manière préconsciente)

Mise au jour des prises de décision et des opérations d'effectuation :

A ce moment là que faites-vous ? Et quand vous..., comment faites-vous ?

Durant l'entretien d'explicitation les participants prennent des notes en répartissant les verbalisations dans les deux colonnes correspondant aux savoir-faire d'observation et aux savoir-faire d'intervention. Ils sont ainsi amenés à opérer une réduction à l'action en repérant les prises d'information et les prises de décision parmi les autres informations.

1.2. Processus d'abstraction et dénomination des savoir-faire

Au terme du temps d'explicitation, le formateur pose au narrateur la question : « Qu'est-ce que tu as su faire ? » et lui propose d'écrire la réponse. Ce moment d'écriture correspond au processus de réflexion a posteriori, qui permet une première conceptualisation de l'action par le sujet lui-même.

Dans le même temps, consigne est donnée au groupe d'observateurs participants de synthétiser en énoncés de savoirs d'action ce qu'ils ont pris en notes et de répondre à la question : « Qu'est-ce qu'il (elle) a su faire ? ». Ceci correspond à la phase de réflexion « de l'extérieur » qui est celle au cours de laquelle sont extraits des mots clés permettant de catégoriser les savoirs d'action, voire d'inférer les compétences implicites à partir de l'analyse des verbalisations recueillies en EdE.

Après ce temps de synthèse des notes, un tour de table est effectué pour que chaque participant énonce les savoirs d'action mis en jeu par l'interviewé : « Tu as su repérer qu'il y avait de l'électricité dans l'air »... « Tu as su ramener le calme en... ». Il est important d'encourager les différentes formulations d'un même savoir-faire, le but n'étant pas d'aboutir à une formulation unique, mais de permettre au narrateur d'entendre de la part des différents

participants, même de façon répétitive, ce qu'il a su faire. Les notes écrites de chaque participant seront données au narrateur au terme de la séance.

Ensuite et seulement ensuite, le narrateur est invité à communiquer au groupe ce qu'il a lui-même identifié comme compétences, et c'est fréquemment un indicateur de ce qui lui paraît le plus important dans ce moment de pratique.

Souvent d'ailleurs la première compétence exprimée est en lien avec des enjeux identitaires et des valeurs fortes qui peuvent être mises en mots à ce moment là par un décryptage du sens. Le formateur peut alors reprendre un temps d'accompagnement à partir de la question : « Quel est le moment le plus important, celui où tu sais faire ça ? » Le travail de décryptage met en lien compétence et identité professionnelle par arrêt sur image, maintien en prise, reprise du ou des gestes, aide à l'émergence des mots, travail d'abrégé et d'ancrage de la ressource identitaire (Faingold, 2011).

1.3. Processus de résonance

Après une pause, un second temps d'écriture est sollicité, avec la consigne pour tous, observateurs et narrateur, de noter la ou les situations qui leur sont revenues au fil du travail, par analogie soit au contexte, soit à l'un ou l'autre des savoir-faire évoqués. Un tour de table est effectué, qui permet d'identifier des situations professionnelles communes au groupe, et /ou des compétences similaires mises en œuvre par les participants dans ce cadre professionnel. Cet échange favorise le sentiment d'appartenance à un groupe professionnel en dégageant le cœur du métier et les valeurs partagées, et contribue ainsi à l'appropriation consciente d'une identité professionnelle commune.

2. Exemple avec un éducateur décrivant un premier entretien avec une famille en vue d'une assistance éducative

2.1. Transcription d'un extrait de l'entretien d'explicitation

Éducateur : J'essaie de leur montrer que l'on n'est pas que des techniciens froids dans un bureau, on est des humains.

Formateur : Comment tu t'y prends ?

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

Vous êtes comment ?

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

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

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

A quoi as-tu senti ça ? Prends ton temps...

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

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

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

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

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

Et dans leur réaction il te revient quelque chose ?

Chez le père je pense qu'il y a eu quelque chose oui. Par exemple quand il m'a parlé des difficultés qu'il avait eues à obtenir des papiers en France, sa vie de SDF, il devait se cacher de la police, etc. Donc je lui ai dit et montré que je comprenais bien sa souffrance et sa douleur, cette double culture. En disant : quelque part je me mets à votre place, cela doit être dramatique. C'est toute sa famille en Afrique, arriver dans un pays que l'on ne connaît pas, noir en plus, avec tous les préjugés qu'il peut y avoir par rapport à ça. Donc je crois qu'il a senti qu'effectivement...

Et le jeune ?

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

Comment tu le sentais ?

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

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

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

Savoirs d'observation	Savoirs d'intervention
<p>J'ai senti que je pouvais être assez près d'eux. Ils étaient un peu affolés</p> <p>Le père m'a parlé des difficultés qu'il avait eues à obtenir des papiers en France, sa vie de SDF, il devait se cacher de la police, etc.</p> <p>je crois qu'il a senti qu'effectivement...</p> <p>Et le jeune je l'ai peut-être senti moins affolé, moins apeuré, mais je l'ai senti assez loin de tout ça. Je sentais qu'il était préoccupé par bien d'autres choses que ce que je pouvais lui raconter... Une espèce de regard dans le vide, on n'écoute plus à un moment donné, le regard est sur moi mais il est ailleurs. Et je crois que c'était un peu : cause toujours quoi... Mais ce n'était plus l'œil apeuré, affolé, il s'était posé quand même. Le regard en fait, le fait qu'il soit passé d'un côté affolé à un côté plus calme intérieurement.</p>	<p>montrer que l'on n'est pas des techniciens froids</p> <p>je ne suis pas d'un côté d'un bureau et eux de l'autre. Il y a trois chaises avec une petite table au milieu.</p> <p>humaniser</p> <p>temps d'explication : j'ai une mission, je suis un homme, on va pouvoir avancer un peu</p> <p>il y a la disposition des chaises, la disposition du corps aussi. Soit je peux être en retrait, soit je peux être proche... J'essaie d'attirer... du corporel, de la chaleur ...</p> <p>Je lui ai dit et montré que je comprenais bien sa souffrance et sa douleur, cette double culture. En disant : quelque part je me mets à votre place, cela doit être dramatique. C'est toute sa famille en Afrique, arriver dans un pays que l'on ne connaît pas, noir en plus, avec tous les préjugés qu'il peut y avoir par rapport à ça.</p>

2.2. Abstraction et dénomination des savoir-faire

Voici des exemples de réponses du groupe de participants à la question : « Qu'est-ce qu'il a su faire ? »

- Tu as su prélever en continu de indices non verbaux chez ton interlocuteur et les identifier au plan de leur état émotionnel
- Tu as su évaluer le degré d'attention du jeune
- Tu as su organiser spatialement la rencontre
- Tu as su humaniser la relation :
 - . en disant que tu étais un professionnel mais aussi un homme
 - . en tenant compte des aspects corporels de la communication (distance ou proximité)
- Tu as su rassurer
- Tu as su écouter et comprendre le vécu du père

Voici la réponse du narrateur à la question : « Qu'est-ce que tu as su faire ? »

- J'ai su établir le lien, j'ai su créer les conditions d'un travail social possible avec cette famille

2.3. Résonances

Les participants ont évoqué ensuite les situations suivantes par résonance avec la situation explicitée par l'éducateur :

- Par analogie avec le contexte : différents premiers entretiens avec une famille
- Par analogie avec une compétence : différentes manières de savoir créer la relation, de savoir organiser spatialement une situation, etc.

Une perspective de travail ultérieur s'est dessinée, visant la formalisation des savoirs professionnels spécifiques à un corps de métier, la mise au jour du cœur du métier et des valeurs sous-jacentes.

Conclusion

La spécificité du dispositif des ateliers de professionnalisation consiste à travailler en analyse de pratiques non plus sur des situations-problème, comme c'est souvent le cas dans les groupes d'analyse de pratiques professionnelles, mais sur des situations-ressource, ce que permet spécifiquement l'entretien d'explicitation en permettant la prise de conscience des savoirs implicites incorporés. C'est pourquoi la structure méthodologique des ateliers de professionnalisation est aisément transférable en entretien individuel d'accompagnement personnel ou professionnel, qu'il s'agisse de tutorat, de validation des acquis ou de relation d'aide.

L'entretien d'explicitation est ainsi un outil particulièrement adapté à l'exploration des situations de réussite, qui sont des ressources identitaires essentielles en termes de réappropriation de l'estime de soi et/ou de construction de l'identité professionnelle. C'est en revisitant pas à pas ces moments émotionnellement positifs que peut être déplié l'implicite des compétences en acte. C'est là aussi que s'enracinent et que s'incarnent les valeurs profondes portées par les sujets dans leur engagement professionnel. Au terme de l'atelier, un stagiaire a donné le témoignage suivant : « *J'ai appris des choses importantes sur mon fonctionnement ; j'ai fait émerger des stratégies singulières et personnelles que je peux facilement réutiliser. Enfin, j'ai pu identifier et me reconnaître certaines compétences grâce à la restitution du groupe.* ». Et un autre, à qui il est demandé un commentaire au terme de l'atelier, conclut : « *J'ai fait mon travail. Ça me donne un sentiment de fierté. J'ai le sentiment d'avoir été un bon professionnel* ».

Indications bibliographiques

Debris S. & Wittorski R. (2011). La professionnalisation par la formalisation de savoirs. Le cas des éducateurs de la Protection Judiciaire de la Jeunesse. *Education Permanente*, 188, 53-67.

Faingold N. (2005). Explicitation, décryptage du sens, enjeux identitaires. *Expliciter* 58, 1-15. Repéré à <http://www.grex2.com>

Faingold N. (2006). Explicitation des pratiques, réflexivité, construction identitaire. *Expliciter* 63, 18-25. Repéré à <http://www.grex2.com>

Faingold N. (2008). Les pratiques éducatives à la Protection Judiciaire de la Jeunesse dans les

services de milieu ouvert. *Expliciter* 73, 1-10. Repéré à <http://www.grex2.com>

Faingold N. (2008). Etudes sur l'analyse de l'activité des Educateurs de la Protection Judiciaire de la Jeunesse dans les services de milieu ouvert. Méthodologie de présentation des exemples. *Expliciter* 74, 1-14. Repéré à <http://www.grex2.com>

Faingold N. (2011). L'entretien de décryptage : le moment et le geste comme voies d'accès au sens. *Expliciter* 92, 24-47. Repéré à <http://www.grex2.com>

Faingold N. (2011). Explicitation des pratiques, décryptage du sens. Dans Hatano M. & Le Meur G. (dir.) *Approches pour l'analyse de l'activité*. Paris : L'Harmattan.

Faingold N. (2011). La formation à l'entretien d'explicitation comme recherche-action sur soi, *Expliciter* 89, 15-23. Repéré à <http://www.grex2.com>

Vermersch P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Paris : E.S.F.

Vermersch P. (2012). *Explicitation et phénoménologie*, Paris : PUF.

*Étapes de la prise de conscience
et paliers de réflexivité
en ateliers de professionnalisation*

Nadine Faingold

Il y a selon moi dans les dispositifs d'analyse de pratique, deux paliers de réflexivité³ correspondant à différentes étapes de la prise de conscience telles qu'elles ont été formalisées par Jean Piaget⁴:

- le premier, résultant d'un processus de réfléchissement et de mise en mots, qui permet de retrouver et souvent de « quasi-revivre » une situation professionnelle que le sujet a choisi d'explorer
- le second, résultant d'un processus de réflexion *a posteriori*, qui permet d'en apprendre quelque chose, de constituer une expérience de référence mobilisable ultérieurement.

Entre 2005 et 2007, j'ai coordonné une recherche sur l'analyse de l'activité des éducateurs de la Protection Judiciaire de la Jeunesse⁵, dont les différentes phases correspondaient à ces deux paliers de réflexivité. En effet, une première phase d'entretiens d'explicitation individuels avec les éducateurs avait permis la description de leur manière d'intervenir auprès des jeunes et de leurs familles. Dans une seconde phase, après relecture par tous (éducateurs et chercheurs) des transcriptions d'entretiens, un travail de groupe avait mené à la mise en évidence de

³ Faingold N. (2006) Explicitation des pratiques, réflexivité, construction identitaire. *Expliciter* n°63, pp.18-25.

⁴ Piaget J. (1974). *La prise de conscience*. Paris, P.U.F.

⁵ *Dire le fait éducatif, Rapport de recherche*. Faingold N. coord.(2009), ENPJJ Roubaix.

savoirs professionnels partagés et à une définition par les praticiens eux-mêmes de leur cœur de métier. Ce dispositif de recherche m'a amenée ensuite à construire un dispositif de formation⁶, les ateliers de professionnalisation, qui vise la mise au jour des compétences incorporées dans la pratique de manière implicite et non conscientisée.

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

Je présente ici le schéma des étapes de la prise de conscience, tel qu'il a été repris par Pierre Vermersch⁷, et j'y adjoints, pour chaque étape, un commentaire permettant de comprendre comment s'articulent les différentes phases des ateliers de professionnalisation⁸.

Les étapes de la prise de conscience

VECU IMMEDIAT : Conscience directe de ce que nous vivons au présent.

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

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

Comment donc ré-accéder à la complexité de ce qui est mis en œuvre par un praticien dans un moment de son activité professionnelle ? Comment créer les conditions de la prise de

⁶ Faingold N. (2014). Réduction et résonances en recherche et en formation : des compétences en acte à l'identité professionnelle. In Mouchet A. (Ed.), *L'entretien d'explicitation. Usages diversifiés en recherche et en formation*, pp. 39-60. Paris : L'Harmattan.

⁷ Vermersch P. (1994) *L'entretien d'explicitation*, p.80. Paris, P.U.F.

⁸ Faingold N. (2014). Les ateliers de professionnalisation. *Expliciter n°103*, pp.29-30.

conscience de ce qui se joue dans l'action, dans la succession des prises d'information et des prises de décision ?

PREMIER PALIER DE RÉFLEXIVITE

Processus de réfléchissement :

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

PRISE DE CONSCIENCE 1- Vécu re-présentifié

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

Processus de mise en mots

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

PRISE DE CONSCIENCE 2 : Vécu explicité

Le résultat est le contenu verbalisé du vécu de référence.

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

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

SECOND PALIER DE RÉFLEXIVITE : LE PROCESSUS DE RÉFLEXION A POSTERIORI

PRISE DE CONSCIENCE 3 – CONCEPTUALISATION DE L'ACTION : VECU OBJET DE CONNAISSANCE

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

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

Anne Millot

S'il est un processus qui interpelle souvent les formateurs en soins infirmiers, c'est celui de professionnalisation et de construction de l'identité professionnelle chez les étudiants qu'ils accompagnent. Si l'on se réfère à J. Beckers⁹, le professionnel se définit par trois caractéristiques : il est compétent, ce qui sous-entend qu'il possède des compétences qu'il sait mettre en œuvre à bon escient ; il prend du recul par rapport à ses choix en articulant savoirs d'action et savoirs théoriques et il se sent responsable de ses actes et des effets qu'il produit. Si ce descriptif, chez Beckers, concerne les enseignants, il semble aisément transposable aux infirmières. La compétence est une combinaison de savoirs, et notamment de savoir-faire, mobilisables en toute situation, et la prise de conscience de ces savoirs par les futurs professionnels devrait pouvoir contribuer à la prise de confiance, à la connaissance de soi tout autant qu'à la connaissance approfondie de son métier.

Le référentiel de 2009 a modifié en profondeur l'approche de la formation infirmière en ce qu'elle est maintenant organisée non plus uniquement autour de l'acquisition de savoirs théoriques et pratiques, mais surtout dans une logique d'acquisition de compétences. L'étudiant est considéré (en théorie) comme partie prenante engagée dans l'acquisition de ces compétences, il doit devenir ce qui est devenu le leitmotiv des formateurs "un praticien

⁹ Beckers, J. (2004). Comment amorcer la construction identitaire d'un praticien réflexif par la formation initiale ? *Recherche et Formation*, vol. 46, pp. 61-80

responsable, autonome et réflexif", professionnel qui s'insère parfaitement dans notre société actuelle qui prône "la nécessaire autonomie de l'individu postmoderne"¹⁰ où l'éducation a pour but de faire émerger chez l'individu ses propres règles de fonctionnement dans un système interactif au sein duquel il devient en mesure d'argumenter et d'explicitier de façon critique ses choix.

Comment donc former les étudiants à être des praticiens *responsables, autonomes et réflexifs* ? La mise en place de séances d'analyse des pratiques professionnelles doit contribuer à faire émerger chez ces futurs professionnels une posture réflexive. La terminologie « analyse de pratiques » est polysémique et regroupe une grande variété de modèles théoriques et de modalités de mise en œuvre¹¹. Sans faire ici une énumération qui présenterait peu d'intérêt, on trouve des dispositifs de groupe (Balint, GEASE, GAPP...) qui s'appuient sur une situation narrée par une personne qui fait ensuite l'objet d'un travail de réflexion groupale, mais également des dispositifs qui explorent de façon très fine une activité passée. Là où les séances groupales tentent de donner des hypothèses explicatives d'une situation afin de donner au narrateur des éléments de compréhension, l'entretien d'explicitation, mis au point par Pierre Vermersch¹² permet, grâce à cette technique particulière, une mise en mots et une prise de conscience des dimensions du vécu de l'action, non conscientisée par le sujet avant son exploration. La mise en évocation de l'action passée et le ralentissement du discours narratif pour le décomposer en mini-séquences permet au sujet de renouer avec l'expérience vécue, d'en revoir toutes les étapes et ainsi, de s'emparer de sa propre façon de faire, de ses erreurs, de sa technique mise en œuvre de façon pré-réfléchie....

Ce type d'entretien est en général singulier. Il est toutefois tout à fait possible d'utiliser cette technique d'entretien en travail de groupe autour d'un dispositif cadré. En effet, l'« atelier de professionnalisation »¹³, dispositif élaboré par Nadine Faingold lors d'une recherche sur

¹⁰ Verzat, C. (2010), *Pourquoi parler d'accompagnement des étudiants aujourd'hui ?* in *Accompagner des étudiants*, Bruxelles : De Boeck

¹¹ Altet, M. (2000). L'analyse de pratiques – une démarche professionnalisante ? *Recherche et formation*, vol. 34 pp. 25-41

¹² Vermersch, P. (2010). *L'entretien d'explicitation*, Issy-les-Moulineaux : ESF(1^{ère} édition :1994)

¹³ Faingold, N. (2014), les ateliers de professionnalisation, *Explicitier n° 103*, p 29-30, Disponible en ligne : <http://www.grex2.com/expliciter-sommaires-numeros.html?start=40>

l'analyse de l'activité des éducateurs de la protection judiciaire de la jeunesse¹⁴ permet, à partir d'un entretien d'explicitation, de faire travailler un groupe de participants non plus sur la compréhension d'une situation, mais sur la mise en évidence de savoirs mis en œuvre au cours d'un soin. Ce dispositif consiste en la réalisation d'un entretien d'explicitation auprès d'une personne, à partir d'un contexte « qui s'est bien passé » en présence des autres participants qui sont chargés d'écouter et de prendre des notes sur les différents savoir-faire en s'appuyant sur la grille suivante¹⁵ :

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

La réalisation de l'atelier de professionnalisation

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

L'atelier débute par une présentation du dispositif. Pour ce faire, j'ai sélectionné un extrait de verbatim d'entretien d'explicitation sur un geste technique réalisé auprès d'une ancienne étudiante. Chaque étudiant reçoit cet extrait (*voir exemple ci-après*) ainsi qu'un tableau à deux colonnes où ils devront noter les savoir-faire repérés dans ce verbatim. Je leur explique

¹⁴ Faingold, N. (2014), Etude sur l'analyse de l'activité des éducateurs de la PJJ dans les services de milieu ouvert, *Expliciter* n° 73, p 1-10, n°74, pp.1-15, Disponible en ligne : <http://www.grex2.com/expliciter-sommaires-numeros.html?start=40>

¹⁵ Faingold, N. (2014), les ateliers de professionnalisation, *Expliciter* n° 103, p.29

comment discerner les savoir-faire d'observation et d'évaluation diagnostique et les savoir-faire d'intervention qu'ils devront noter dans l'une ou l'autre colonne. Nous travaillons environ 15 minutes à partir du verbatim que j'ai photocopié pour chacun d'entre eux. Ils comprennent en général très vite la consigne.

Le choix de la situation se fait ensuite de façon consensuelle : chaque étudiant présente la sienne (ils doivent, trois jours avant la séance, réfléchir à un moment de pratique positif au cours de leur stage, une situation qui s'était bien passée¹⁶, qu'il s'agisse d'un geste technique ou d'une situation relationnelle avec un patient) et tous se prononcent individuellement sur celle qu'ils aimeraient travailler. Une fois la situation choisie, l'entretien d'explicitation auprès de l'étudiant narrateur est réalisée et, dans le même temps, les étudiants prennent des notes sur les savoir-faire qu'ils ont repérés au cours de l'entretien. Ces notes sont ensuite rédigées individuellement en "ce que l'étudiant(e) a su faire". Cette consigne est donnée au groupe et au narrateur. Puis, à tour de rôle, chacun énonce ce qu'il a formulé par écrit. La consigne donnée aux étudiants est de communiquer l'intégralité de ce qu'ils ont noté, même si certains savoirs sont énoncés à plusieurs reprises. Tous les propos communiqués sont transcrits sur un tableau. Ils sont parfois exprimés de façon assez floue, les termes précis concernant les savoir-faire étant difficiles à trouver d'emblée. Il s'en suit alors des échanges au sein du groupe afin d'arriver à une formulation suffisamment explicite et concise pour exprimer au plus près la pensée de l'étudiant qui l'a énoncée. Une fois que tous les savoir-faire ont été énumérés, les étudiants sont regroupés en binôme. Je demande alors systématiquement au groupe si cette situation leur semble proche de celles auxquelles ils sont régulièrement confrontés. Cette information est importante car les savoir-faire énoncés n'ont pas pour unique but d'assurer à l'étudiante qu'elle possède des compétences ; chaque membre du groupe doit pouvoir prendre conscience qu'il les a également acquises. Les situations narrées leur semblent toujours suffisamment représentatives de ce qu'ils vivent régulièrement. Je demande alors aux étudiants de prendre leur référentiel de formation et de se référer à l'extrait où sont déclinées

¹⁶ Les situations rapportées au cours des séances d'analyse de pratiques habituelles sont systématiquement des situations-problèmes. Demander une situation positive en début de séance risquerait paradoxalement de les mettre en situation d'insécurité. C'est la raison pour laquelle ils ont pour consigne de « venir avec une situation positive ».

les compétences métier¹⁷. Chaque binôme, travaille deux des dix compétences et a pour tâche de repérer celles qui ont été mobilisées dans la situation narrée.

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

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

La prise de conscience que la réalisation des soins explicités s'accompagne d'une "prise en charge globale"¹⁸ où le narrateur a non seulement effectué un soin technique, mais également perçu l'état psychique du patient, l'a rassuré, a évalué son état clinique, leur semble "*rassurant pour leur future fonction*"¹⁹.

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

¹⁷ Annexe 2 de l'arrêté du 31 juillet 2009 modifié, relatif au diplôme d'État infirmier : dix compétences, chacune déclinée en compétences détaillées décrivent les capacités à acquérir pour l'obtention du diplôme d'État.

¹⁸ Propos "leitmotiv" des infirmières sur la prise en charge holistique des patients

¹⁹ Dixit une étudiante

contribuer à donner au narrateur et aux participants, par effet de résonance et de transfert, une confiance en leurs capacités à assumer leur future fonction.

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

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

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

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

Solène : Donc, euh..., j'étais dans un stage dans un hôpital en médecine générale et y'a souvent des SAS²⁰ qui viennent.... Qui viennent le soir pour euh... pour des examens la nuit et après le lendemain, ils ont tous des gaz du sang

M : Oui

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

M : Vous choisissez....

S : Bah.... J'vais commencer par..... je sais pas

M : Celui que vous avez réussi ?

S : Oui, parce que les autres je les ai réussis mais l'infirmière, elle a, elle m'a reprise pendant que j'étais en train de chercher l'artère

²⁰ Syndrome d'apnée du sommeil

M : D'accord, le premier que vous avez réussi.

S : Donc, euh... je... prépare tout mon matériel pour effectuer le gaz du sang avec l'infirmière qui m'a bien expliqué. On a pris un moment où on avait du temps parce que c'était pas évident. Les fois d'avant j'avais pas tellement réussi donc je prenais, je réfléchissais bien à tout même quand j'étais dans le couloir... le matériel, tout. Ensuite, on rentre dans la chambre. Je me présente... donc la personne, je la connaissais pas vu que elle était arrivée la veille et moi je travaillais du matin du coup je l'avais pas vue la veille et donc je lui explique que je vais faire un gaz du sang, que je suis étudiante infirmière et je lui demande si je peux réaliser cet acte. Elle était très... très enthousiaste par rapport à cette idée « ah bah oui, allez y ». Alors, je tiens à préciser qu'on avait oublié de mettre la crème EMLA²¹... Voilà. Donc, je me suis quand même lancée. Elle m'a dit « est ce que tu veux faire quand même » l'infirmière m'a demandé ça. J'ai dit oui. Donc, la personne soignée, elle était très... elle était à l'aise, c'était pas la première fois que ça lui arrivait. Donc, je commence à m'installer, tranquillement, je... je cherche le poul. J'le trouvais pas... enfin, y'avait des moments où je le trouvais pas et l'infirmière m'a aidée. Elle a incliné sa main d'une manière à ce que je puisse sentir l'artère. Donc, ce moment a duré... le temps où je cherchais l'artère, ça a duré je sais pas combien de temps mais peut être une minute. Alors c'était quand même long parce que j'étais pas sûre de mon coup. Quand je la sentais pas, je voulais être sûre de moi. L'infirmière et la personne soignée elles m'ont encouragée, elles m'ont mis dans des conditions idéales. J'ai fait la désinfection tout ça (Solène m'interroge du regard pour savoir si elle doit détailler, je lui fais signe de passer et de continuer) et puis j'ai pris mon aiguille et là je l'ai... j'ai cherché, j'ai piqué. J'ai pas trouvé l'artère tout de suite et je me suis dit, vu que la personne était quand même à l'aise, tout ça, j'ai voulu chercher un petit peu l'artère mais toujours doucement et au bout de peut-être 10-15 secondes, j'ai vu le sang... remonter. Donc, euh... j'avais réussi. L'infirmière elle a crié (elle dit cela en chuchotant) « je suis la meilleure ». (Solène me regarde)

M : Oui...

S : Elle était contente pour moi. La personne aussi... On était tous contents. Alors que j'avais même pas fini... le sang remontait encore, mais y'avait une ambiance... c'était très calme et

²¹ Anesthésique local

y'avait pas trop de pression. Voilà... j'ai pris le temps et j'ai réussi à réaliser mon soin pour la première fois. Là, j'ai fini mon acte et puis je suis sortie. Et voilà...

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

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

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

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

M : D'accord. Donc vous êtes assise en face d'elle

S : Un peu plus sur la droite...

M : un peu plus sur la droite. Elle est assise au fauteuil. Vous êtes assise légèrement en décalé face à elle... Et là, qu'est-ce que vous faites à ce moment?

S : Là, dès que je suis arrivée (elle me regarde)?

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

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

M : D'accord. Donc l'infirmière tient la main...

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

M : C'est pas grave... Prenez le temps de laisser revenir....

S : J'étais... Donc je pique avec la main droite

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

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

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

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

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

S : Oui....

M : Que fait votre main gauche ?

S : J'avais les deux doigts posés sur l'artère pour sentir le pouls...

M : Comment vous le sentez le pouls ?

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

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

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

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

S : Oui.....

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

S : Je... préviens la personne que je vais piquer... je pique... (elle mime le mouvement de la main qui enfonce l'aiguille)

M : Oui, donc vous piquez

S : Oui...

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

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

M : Vous la bougez comment l'aiguille ?

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

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

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

M : Vous déplacez doucement votre doigt

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

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

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

M : D'accord

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

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

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

M : Comment vous saviez que c'était pas loin

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

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

S : Oui

M Donc vous la déplacez..

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

M : Le sang est monté

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

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

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

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

Un exemple d'atelier de professionnalisation

Chaque étudiant présente sa situation en quelques mots puis après ce tour de table, chacun s'exprime sur la situation sur laquelle il serait intéressé de travailler. Ce jour-là, la situation choisie par le plus grand nombre est celle d'une étudiante qui s'est retrouvée à réaliser un soin qu'elle connaît, qu'elle a réalisé deux fois sur un mannequin de simulation et une fois sur une patiente, mais qu'elle ne maîtrise pas. La particularité est qu'elle a été sollicitée par l'infirmière qui l'encadre pour qu'elle montre un soin à l'infirmière d'une autre aile du service. Il s'agit de poser une perfusion dans une chambre implantable percutanée, soin technique peu difficile à réaliser mais qui fait peur aux infirmières peu expérimentées. Ce soin nécessite une grande rigueur dans le respect des règles d'asepsie mais est surtout symboliquement très fort puisqu'il

est synonyme de cancer et de chimiothérapie. L'infirmière de l'autre aile n'a plus réalisé ce soin depuis très longtemps. La situation est donc très particulière en ce qu'il s'agit d'un renversement de situation où c'est l'étudiante en formation qui va encadrer l'infirmière diplômée.

Après accord de l'étudiante (ESI), j'installe les chaises pour que nous puissions débiter l'entretien d'explicitation qui durera 27 minutes.

CSF : Donc pouvez-vous rapidement nous re-narrer la situation avec un début et une fin, de façon assez rapide ?

ESI : donc, c'était un matin à peu près vers 9 h 30, on était dans une aile côté médecine - il y a deux ailes donc deux infirmières - donc moi j'étais avec une infirmière côté médecine on était en train de faire la tournée euh... des traitements du matin et l'infirmière d'une autre elle est venue pour avoir des renseignements sur la pose d'une aiguille de Hubert parce qu'elle n'en avait pas fait depuis très longtemps et elle était un petit peu perdue. Donc l'infirmière avec qui j'étais lui a proposé que je vienne euh... l'aider dans le soin étant donné que j'en avais déjà posé une la semaine d'avant, qu'elle m'avait déjà vue faire et que ça c'était bien passé donc on a organisé le soin sur le coup de 10h30 le temps que je ne finisse de m'occuper de mes patients de mon côté et que j'aille ensuite de l'autre côté pour aller aider

CSF : D'accord. Donc vous êtes allée dans la chambre

ESI : donc j'ai d'abord été préparer mon matériel, j'ai été dans la chambre de la patiente que je connaissais quand même parce que j'avais déjà eu l'occasion d'y aller, pas pour y faire des soins, mais pour rejoindre mes collègues et du coup je suis allée avec l'autre infirmière. Elle, elle s'est mise de l'autre côté du lit. Moi du côté gauche et elle du côté droit et donc j'ai préparé tout mon matériel et j'ai fait la pose de l'aiguille de Hubert donc elle, elle était en face et elle regardait bien tout ce que je faisais. Parce qu'en fin de compte elle m'a dit que c'était bien aussi de voir tout ce que les nouvelles infirmières faisaient, que ça leur permettait aussi de se remettre au goût du jour

CSF : Donc, si vous en êtes d'accord, je vous propose de revenir à un moment précis qui vous semble important dans le déroulement du soin. Je vous propose de laisser revenir à votre mémoire le moment au cours de ce soin qui nous semble vraiment important.

(cinq secondes passent durant lesquelles elle baisse la tête)

ESI : ... Le moment qui me semble vraiment important ? Alors, déjà, un moment important c'est quand l'infirmière de l'aile où j'étais en train de m'occuper m'a laissée aller vers l'autre infirmière pour faire le soin. Elle m'a fait confiance, elle m'a délégué...

CSF : donc, on peut commencer par ce moment-là si vous voulez puis on ira sur l'autre moment du soin. Donc, je vous propose de vous laisser revenir à votre mémoire les circonstances dans lesquelles ça se passe quand l'infirmière va vous laisser partir faire le soin. Où vous trouvez vous à ce moment-là, qu'y a t-il autour de vous, laissez tout cela revenir à votre mémoire

ESI : ... Eh bien, on était dans le couloir en train de distribuer les traitements. Il y avait l'infirmière, moi, et puis deux aide soignantes qui étaient dans le couloir avec leur chariot de soins. On était que tous les quatre

CSF : d'accord. Qu'est-ce qui se passe à ce moment-là ?

ESI : l'infirmière de l'autre aile arrive parce qu'elle a ce soin à faire, donc la pose de l'aiguille de Hubert. Elle est un peu perdue, elle demande des renseignements à l'autre infirmière parce qu'elle n'en a pas fait depuis un certain temps donc elle lui demande des renseignements sur la façon de faire le soin par lui-même

CSF : A ce moment là, vous, à cet instant précis quand l'autre infirmière demande des renseignements, qu'est-ce que vous vous dites ?

ESI : bien, j'ai envie de lui dire "si tu veux, je veux bien venir le faire avec toi parce que je l'ai déjà pratiqué et je sais comment ça se passe" mais j'ai pas pris l'initiative de le faire (elle me regarde) et j'ai laissé... Enfin, je n'ai rien dit au départ et c'est à ce moment-là que l'infirmière a proposé que je vienne

CSF : donc, vous, vous avez envie de lui proposer votre aide

ESI : mais je lui dis pas, j'attends que l'autre infirmière parle

CSF : donc, quand l'autre infirmière vous propose d'y aller, à ce moment-là, qu'est-ce que vous vous dites

ESI : je suis contente

CSF : vous êtes contente

ESI : Eh bien oui. Je me dis qu'elle m'avait vue faire, qu'elle avait validé mon soin et que si elle me laisse le faire c'est que quelque part elle sait que mon soin sera fait dans les règles de l'art.

CSF : vous êtes contente

ESI : et je suis fière de moi, je suis contente et je suis pressée et d'y aller (elle me regarde)

CSF : d'accord. Est-ce qu'il y a d'autre chose dans cette partie qui vous semble important de préciser ?

ESI : (elle me regarde) oui, je lui ai quand même dit que j'avais les patients à m'occuper et que je ne pouvais pas venir tant que je n'avais pas fini mon travail

CSF : donc vous lui dites que vous avez vos patients

ESI : oui je lui dis que j'ai huit patients à charge, qu'il n'y a pas de soucis, que je le ferai mais qu'il faut d'abord que je termine de faire ce que j'ai commencé

CSF : donc vous le dites que vous allez... vous devez terminer votre travail. Et à ce moment-là, qu'est-ce que vous voyez ?

ESI : elle me dit qu'il n'y a pas de problème, qu'elle-même a des seringues électriques à poser et que ça me laisser le temps de terminer mes soins.

CSF : Et donc à ce moment-là qu'est-ce que vous faites ?

ESI : je termine de distribuer les traitements, de poser mes perfusions, et puis après je vais voir l'infirmière de mon aile et je lui dis "j'ai terminé et est-ce que je peux aller voir l'infirmière de l'autre aile ?". Elle dit qu'il n'y a pas de soucis donc je vais préparer mon matériel et je rejoins l'infirmière de l'autre côté

CSF : d'accord. Vous rejoignez l'infirmière de l'autre côté

ESI : oui je la rejoins. Puis je commence à préparer mon matériel

CSF : d'accord. Est-ce que la préparation du matériel vous semble un moment important ?

ESI : (elle me regarde) oui. Parce qu'il ne faut rien oublier. La préparation se fait dans une salle qui se trouve au milieu des deux ailes. Et si pendant le soin j'ai oublié quelque chose, le soin va être interrompu, il y a quand même la patiente. Pour son confort personnel, il vaut mieux que j'ai tout à portée de main

CSF : d'accord. Donc si vous êtes d'accord, on va revenir au moment où vous commencez à préparer le matériel. A ce moment-là vous vous trouvez où ?

ESI : dans la salle de soins pour préparer le matériel

CSF : D'accord. Est-ce que vous pouvez me décrire ce que vous voyez ?

(trois secondes)

ESI : Ben, dans ma tête, je refais plus ou moins le schéma de ce que l'on a fait en travaux pratiques ici

CSF : comment vous y prenez pour refaire le schéma dans votre tête ?

ESI : je me revois en train de faire le soin. Je reprends le sens du soin

CSF : Donc vous commencez par quoi ?

ESI : je commence par prendre les sur-blouses, les masques, les paquets de compresse stériles, la Bétadine scrub, le sérum physiologique, la Bétadine alcoolique....

CSF : et comment dans votre mémoire, comment vous laissez revenir de manière à pouvoir être sûre de vos gestes ?

ESI : je fais comme si le patient est en face de moi. Je me projette dans le soin

CSF : vous vous projetez dans le soin. Et à ce moment-là,

ESI : je fais comme si je faisais le soin pour me rappeler les éléments dont j'ai besoin

CSF : donc, vous prenez tous les éléments

ESI : oui, je prends ce qu'il faut

CSF : et qu'est-ce qui est important pour vous à ce moment-là ?

ESI : De ne rien oublier

CSF : et comment vous organisez votre matériel ?

ESI : ben... Je vais dans la chambre... enfin d'abord je mets d'abord tout sur mon chariot. (elle me regarde). C'est comme ça qu'il faut faire (elle éclate de rire et les autres étudiants éclatent de rire)

CSF : Racontez moi juste ce que vous faites. Je ne vous évalue pas. Juste, vous vous remémorez ce qu'il s'est passé.

ESI : j'ai donc un chariot avec tout le matériel dessus. Et une fois que j'ai tout préparé, j'ai refait une deuxième fois dans ma tête pour vérifier que vraiment il ne me manquait rien.

CSF : d'accord. Vous avez tout vérifié est là qu'est-ce que vous faites ?

ESI : je pars rejoindre l'infirmière de l'autre côté. Elle était occupée en train de mettre une seringue électrique (elle me regarde) donc elle m'a dit "commence à t'installer". Donc j'ai commencé par désinfecter l'adaptable

CSF : Si vous êtes d'accord, on va repartir à partir du moment où vous entrez dans la chambre

ESI : la chambre était ouverte donc j'ai frappé. Je l'ai prévenue (la patiente) que je venais comme elle avait dû en convenir avec ma collègue. Elle était bien au courant. Je lui dis donc que je vais préparer le matériel et que ma collègue va arriver

CSF : D'accord. A ce moment-là qu'est-ce que vous voyez dans la chambre ?

ESI : je vois le bazar sur son adaptable donc je commence à me dire qu'il faut que je fasse du vide pour me faire de la place. Il me faut de la place pour que je puisse travailler, pour que je sois à l'aise dans le soin

CSF : d'accord donc vous voyez du bazar sur la table adaptable. Et la patiente ? Vous la percevez comment ?

ESI : elle avait une petite appréhension pour la pose de l'aiguille. Elle appréhendait un petit peu mais la collègue de nuit lui avait posé un patch d'Emla.

CSF : d'accord. donc à quoi vous voyez qu'elle appréhende un petit peu ?

ESI : la patiente déjà, elle est douloureuse et elle est en soins palliatifs. Elle appréhende toujours un petit peu les soins

CSF : Et là, à ce moment précis, est-ce que vous la visualisez ?

ESI : oui, je la vois dans le lit

CSF : vous la voyez dans le lit. Et qu'est-ce que vous percevez chez elle ? Comment vous la percevez ?

ESI : ///quand même un petit peu anxieuse

CSF : à quoi vous voyez qu'elle est anxieuse ?

ESI : A ses traits

CSF : comment sont-ils ?

ESI : un peu tirés.

CSF : ils sont tirés d'accord. Et là qu'est-ce que vous vous dites à ce moment-là

ESI : là avant de commencer quoi que ce soit je discute avec elle. Je la rassure

CSF : donc vous la rassurez. Et là comment vous analysez la situation ? Qu'est-ce que vous vous dites quand vous voyez ses traits tirés ?

ESI : ce que je me dis, c'est qu'il y a de la peur en elle. Je lui dit qu'il ne faut pas qu'elle s'inquiète, que ça va bien se passer.

CSF : comment vous être installé quand vous lui dites ?

ESI : je suis debout à côté de son lit

CSF : vous êtes à côté de son lit

ESI : je suis sur le côté gauche. Elle est carrément sur le côté. Elle est couchée sur le côté droit car elle a mal à la hanche gauche

CSF : dont vous êtes assise... Pardon, debout à côté d'elle

ESI : oui, je suis debout

CSF : et qu'est-ce que vous lui dites ?

ESI : (elle me regarde)

CSF : Prenez le temps de laisser revenir

ESI : déjà je lui propose de la réinstaller un petit peu mieux parce qu'elle est penchée. Je lui demande si je peux la remettre un peu plus sur le dos

CSF : comment vous vous y prenez ?

ESI : J'enlève le coussin qu'elle avait sur le côté gauche, donc je tourne, j'enlève le coussin qu'elle a sur le côté gauche, je passe ma main (elle fait le geste, arrondissant le bras pour mimer l'avant bras qui passe sous la nuque de la patiente. J'accompagne le geste). Je passe la main sous les épaules

CSF : Que sentez vous quand vous passez la main sous les épaules ?

ESI : // Je sens son corps

CSF : Vous sentez son corps, d'accord. Et ensuite, comment vous vous y prenez ?

ESI : Donc, je passe ma main sur le côté gauche et puis je crois que j'avais mon autre main sous son bras

CSF : Vous avez votre autre main sous son bras, d'accord

ESI : Je la prends bien contre moi et je la tire un tout petit peu vers moi

CSF : Vous la prenez et la tirez un petit peu vers vous. Et qu'est ce que vous percevez chez elle ?

ESI : Elle ne tremble pas, elle ne se plaint pas, il n'y avait rien de particulier au fait que je la mobilise

CSF : Donc, une fois qu'elle est redressée, qu'est ce que vous faites ?

ESI : Je repars de l'autre côté et je me dis que pour l'instant, je vais juste faire la détersion de la plaie.

CSF : Vous procédez donc à la détersion. Est ce que c'est un moment important pour vous la détersion ? Ou bien est ce que vous percevez des choses importantes dans la chambre à ce moment là ?

ESI : /// Pendant que je faisais la détersion, ça lui a permis de s'apaiser

CSF : a quoi vous voyez qu'elle s'apaise ?

ESI : Ses traits sont moins tirés

CSF : Ses traits sont moins tirés, d'accord

ESI : Une fois la détersion terminée, je commence à préparer tout mon matériel stérile. J'avais mis la blouse, le masque (à ce moment là, je dis "chut" à deux étudiantes qui discutent entre elles) parce que parfois on demande aux patients de tourner la tête mais là, elle a bien voulu le masque et à ce moment là l'infirmière est arrivée.

CSF : Est ce que le moment où vous préparez votre matériel vous semble important à analyser plus profondément ?

ESI : Non, je n'ai pas eu de soucis particulier pour préparer mon matériel

CSF : d'accord. Donc, l'infirmière arrive

ESI : L'infirmière arrive donc elle voit posé mon champ stérile sur la table. Elle me pose la question "pourquoi tu poses ton champ stérile sur l'adaptable et pas sur le lit ?"

CSF : Et à ce moment là, qu'est ce que vous vous dites ?

ESI : Je me dis que ça se fait pas. Elle me dit qu'elle n'y voit pas d'inconvénient, moi oui dans le sens qu'il y a un adaptable, il est là, il est très pratique, autant s'en servir. Je lui dis que si le champ est sur le lit, il suffit que la patiente bouge et vlan tout est par terre et j'ai plus qu'à aller chercher d'autre matériel

CSF : D'accord, donc vous lui dites que ça ne se fait pas

ESI : Oui, je reste sur le fait de rester sur l'adaptable et là, elle me dit "oui, oui, tu fais comme tu veux"

CSF : Elle vous dit "tu fais comme tu veux" et à ce moment là, qu'est ce que vous vous dites ?

ESI : Qu'elle le prend pas mal

CSF : D'accord. Ensuite, que faites vous ?

ESI : Donc je continue à préparer tout mon euh... mon matériel. je mets mon premier gant stérile (elle mime l'enfilage du gant. Je reproduis le geste) et là, elle me dit "je comprends pas, t'as un gant d'un côté, t'en as pas de l'autre". Je lui dis "oui, pour l'instant, je suis pas en stérile. Mon flacon de sérum phy, il est pas stérile mais je vais mettre l'autre après". Elle comprenait pas trop le sens sur le coup donc je sais pas trop comment elle pratiquait parce que je ne lui ai pas posé la question. Je me dis que les choses évoluent et qu'elle n'a pas appris pareil.

CSF : d'accord

ESI : après je mets mon deuxième camp stérile, et là je vois qu'elle comprend mieux

CSF : à quoi vous voyez qu'elle comprend mieux ?

ESI : parce qu'elle dit "ah, là tu as mis ton deuxième gant, d'accord. Je comprends comment tu vas fonctionner". Mais après, elle pensait que j'allais reprendre mon champ stérile pour le mettre sur le patient. Et là, je lui dis "non, j'ai gardé le papier stérile des gants stériles. Ça, tu peux le poser sur le lit". Elle me dit "je n'y aurais pas pensé. d'accord". Après, on a continué le soin. J'ai demandé à la patiente si ça allait, que j'allais lui poser l'aiguille, si elle était prête. Là, elle m'a fait signe que oui

CSF : alors, elle vous fait signe comment ?

ESI : de la tête

CSF : de la tête, d'accord. Et qu'est-ce que vous percevez à ce moment-là

ESI : quand même un peu d'angoisse, hein. Euh... C'est évident

CSF : et pour vous qu'est ce qui est important pour vous à ce moment-là

ESI : dans ma tête il ne faut pas que je me loupe parce que vu que c'est une patiente qui est déjà douloureuse, donc je voulais que ce soit... J'ai bien piqué au bon endroit du premier coup, que j'aie pas à m'amuser avec l'aiguille

CSF : donc vous vous dites qu'il ne fallait pas que vous vous loupiez. Et à ce moment-là vous faites quoi ?

ESI : là, je me mets un peu la pression

CSF : vous vous mettez la pression.

ESI : je sent le feu en moi (elle éclate de rire). Si on peut dire ça. Non, mais je sens la montée d'adrénaline

CSF : alors physiquement, comment vous vous sentez ?

ESI ://je me sens toujours à l'aise dans le soin ; il y a pas de soucis. Bon euh, peut-être un petit peu de ne pas me tromper devant la patiente. J'essayais un peu de me mettre à sa place sans pouvoir y être franchement. Mais je me dis, M..., il faut que tu le fasses du premier coup

CSF : d'accord, déjà par rapport à la patiente. Et par rapport à l'infirmière ?

ESI : l'infirmière, je la vois pas du tout

CSF : donc, à ce moment-là ?

ESI : tout est prêt. Donc... Euh... Je préviens la patiente que je vais la piquer, et je la pique

CSF : donc, si vous le voulez bien on va repartir au moment où vous posez votre matériel

ESI : je pose mon petit champ stérile et le matériel sur son torse, avec l'aiguille de Hubert, le prolongateur, la perfusion que l'infirmière avait déjà préparée en amont

CSF : tout est prêt, vous êtes prête à piquer. Comment vous y prenez-vous ?

ESI : je me rapproche d'elle. la distance est déjà un peu plus proche. Euh.. Tout en maintenant sa CIP entre mes deux doigts...

CSF : Vous maintenez la CIP entre vos deux doigts. Qu'est ce que vous sentez sous vos doigts ?

ESI : je sens bien le matériel///je sens le contact de sa peau

CSF : est-ce que vous percevez une réaction chez la patiente quand vous saisissez la CIP ?

ESI : non. Non. Pas de sursaut, pas de raidissement

CSF : donc, vous maintenez-la CIP sous vos doigts

ESI : oui, je la maintiens sous les doigts, l'aiguille est prête à la piquer. Je la préviens

CSF : et qu'est-ce que vous lui dites ?

ESI : je lui dis "Mme B, je vais vous piquer, respirez tranquillement". Et je la pique. Et là, elle a un sursaut. Et une fois que j'ai eu piqué, je savais bien que je ne pouvais pas aller plus loin, je lui ai demandé de respirer tranquillement, que c'était terminé, que maintenant c'était juste passer le produit pour voir si j'étais vraiment au bon endroit. Que je lui laissait le temps de se décontracter un petit peu.

CSF : d'accord. Est à ce moment-là comment vous la percevez ?

ESI : je la sens un peu douloureuse

CSF : à quoi vous voyez qu'elle est douloureuse ?

ESI : à sa respiration. Elle s'est fait plus importante. C'est pour ça que je lui dis de reprendre sa respiration et que c'est fini.

CSF : Et qu'est ce qui est important pour vous ce moment-là ?

ESI : quelle soit apaisée. Je dois la laisser récupérer avant de faire le pansement. Bon ça ne dure que quelques secondes, hein... Après, j'ai fait mon retour veineux, j'ai injecté mon sérum, ça passait bien. ma collègue m'a donné la tubulure, j'ai juste eu à reconnecter puis j'ai fait mon pansement. Et quand j'ai eu terminé, j'ai tout enlevé et tout mis à la poubelle, je lui ai pris la main et suis restée un peu à côté d'elle

CSF : et qu'est-ce que vous sentez quand vous lui prenez la main ?

ESI : une main tremblante

CSF : sa main est tremblante

ESI : oui, mais ça s'est dissipé après

CSF : et vous, comment vous vous sentez quand vous lui prenez la main ?

ESI : je me sens bien

CSF : est-ce que l'infirmière qui est présente dans la chambre est à ce moment-là présente dans votre esprit ?

ESI : pas vraiment.... Non, parce qu'en fin de compte, j'ai fait mon soin mais je ne l'ai pas calculée. Je l'ai pas calculée du tout parce que j'étais vraiment dedans. Après elle me dit que j'ai bien fait mon soin, que j'étais bien organisée.

CSF : L'infirmière vous dit cela, d'accord, et est ce qu'elle dit autre chose ?

ESI : que je me débrouille bien, qu'on a l'impression que j'ai fait ça plusieurs fois

CSF : D'accord. Et quand elle vous dit ça, vous vous sentez comment ?

ESI : eh bien, je suis contente. Contente, fière. Puis après je la réinstalle et je lui dis que les aide soignantes vont venir la voir. Après, l'infirmière me donne la feuille de traçabilité pour que je la signe. je lui demande si elle a encore besoin de moi pour repartir de l'autre côté.

CSF : Est ce qu'il y a une autre chose qui vous semblerait importante dans la situation que vous venez de nous raconter ?

ESI : //// je crois que j'étais quand même hyper contente, par rapport à la première infirmière qui avait délégué le soin

CSF : Ça a été important pour vous ?

ESI : Oui. Ça a été important que l'infirmière reconnaisse mes qualités.

(l'étudiante parle alors du stage, des soins qu'elle rencontre et de l'organisation générale)

CSF : D'accord. Vous avez d'autres choses à rajouter ?

ESI : Non

CSF : Bon, nous allons clore l'entretien maintenant. Comment vous êtes vous sentie ?

ESI : Bah, bien...

Prises d'informations et modes d'intervention : Quelques données

Les données qui figurent dans le tableau suivant reprennent une partie du verbatim, notamment pour ce qui concerne les éléments essentiels qui seront repris par les étudiants

pour l'énoncé des compétences. Il ne s'agit pas d'un listing exhaustif, mais de quelques données qui leur ont semblé les plus "parlantes".

Prises d'information - identification Savoir-faire d'observation et d'évaluation diagnostique			Prise de décision -effectuation Savoir-faire d'intervention	
Description du contexte	Assertions sur autrui	Réactions d'autrui	Verbes d'action en 1è personne	Nouvelle prise de décision
<p>Il y avait l'infirmière, moi, et puis deux aide soignantes L 33</p> <p>Elle était occupée L 111</p> <p>Il me faut de la place L 120</p> <p>Elle est couchée sur le côté L 147</p> <p>Ses traits sont moins tirés L 180</p> <p>sa respiration. Elle s'est fait plus importante L 262</p>	<p>Elle est un peu perdue L 38</p> <p>Elle est au courant L 116</p> <p>elle avait une petite appréhension L 124</p> <p>elle est douloureuse L 127</p> <p>il y a de la peur en elle L 142</p> <p>Elle comprenait pas trop le sens L 206</p> <p>elle comprend mieux L 210</p>	<p>Elle ne tremble pas, elle ne se plaint pas L 170</p> <p>ça lui a permis de s'apaiser L 178</p> <p>elle a un sursaut L 255</p> <p>une main tremblante L 271</p>	<p>je lui dis que j'ai huit patients à charge L 63</p> <p>je termine de distribuer les traitements L 70</p> <p>je lui dis "j'ai terminé L 73</p> <p>je refais plus ou moins le schéma L 86</p> <p>Je me revois en train de faire le soin L89</p> <p>Je fais comme si le patient est en face L 95</p> <p>je discute avec elle. Je la rassure L 139</p> <p>je lui propose de la réinstaller L 154</p> <p>J'enlève le coussin L 157</p> <p>Je la prends bien contre moi et je la tire L 167</p> <p>Je lui dis que L 194</p> <p>je me mets un peu la pression L 228</p> <p>J'essayais un peu de me mettre à sa place L 234</p> <p>je lui ai demandé de respirer L 256</p> <p>je lui ai pris la main et suis restée L 268</p>	<p>je me dis que pour l'instant, je vais juste faire la détersion L 173</p> <p>je reste sur le fait de rester sur l'adaptable L 198</p> <p>je dois la laisser récupérer L 265</p>

Je propose ensuite aux étudiants de reprendre leurs notes prises durant l'entretien afin de les rédiger en "ce que l'étudiante a su faire", et je donne la même consigne à la narratrice. Je réalise également l'exercice. Le temps imparti est de cinq minutes. Puis, à tour de rôle, chacun énonce ce qu'il a formulé par écrit. La consigne alors est de communiquer l'intégralité de ce que les étudiants ont noté, même si certains savoirs sont énoncés à plusieurs reprises. Je note tous les propos communiqués sur un tableau blanc. Certains énoncés seront exprimés de façon assez floue, les termes précis en savoir-faire étant difficilement réductibles. Il s'en suivra des échanges dans le groupe pour arriver à une formulation suffisamment explicite et concise pour exprimer la pensée de l'étudiante qui l'a énoncé.

Les savoir-faire mis en œuvre :

A su rassurer la patiente : 10 étudiants + CSF

A su communiquer avec la patiente : 2 étudiants

A su décrire son soin à l'infirmière : 2 étudiants

A su organiser son soin : 4 étudiants + CSF

A su s'organiser dans son travail de manière générale : 5 étudiants + CSF

A su se préparer mentalement au soin : 1 étudiant

A su préparer la patiente : 2 étudiants

A su réaliser le soin technique : 6 étudiants + CSF

A su transmettre son savoir et sa technique : 5 étudiants + CSF

A su percevoir les émotions de la patiente : 5 étudiants + CSF

A su agir avec empathie et bienveillance : 3 étudiants

A su gérer le soin en autonomie : 2 étudiants

A su faire preuve de dextérité : 2 étudiants

A su argumenter ses choix : 1 étudiant

A su assurer la sécurité de la patiente et d'elle-même : 1 étudiant

A su gérer ses émotions, son stress : 4 étudiants + CSF

A su mettre en place des stratégies dans son soin : 1 étudiant

- A su prendre sa place dans l'équipe : 4 étudiants + CSF
- A su être pédagogue avec l'infirmière : 4 étudiants + CSF
- A su prendre le temps : 1 étudiant
- A su transmettre les informations : 1 étudiant
- A su être professionnelle : 2 étudiants
- A su respecter les critères de qualité du soin : 1 étudiant
- A su évaluer la douleur : 1 étudiant + CSF

Pour la narratrice, ses savoir-faire sont les suivants :

- A su organiser son soin
- A su s'organiser dans son travail de manière générale
- A su réaliser le soin technique
- A su transmettre son savoir et sa technique
- A su percevoir les émotions de la patiente
- A su gérer ses émotions, son stress
- A su prendre sa place dans l'équipe
- A su évaluer la douleur

Les compétences mobilisées dans cette situation :

A l'issue de ces énoncés, je demande au groupe si cette situation leur semble proche des situations auxquelles ils sont régulièrement confrontés. Cette information est importante pour moi car les savoir-faire énoncés n'ont pas pour but d'assurer uniquement à l'étudiante qu'elle possède des compétences, mais à l'ensemble du groupe. La situation narrée leur semble suffisamment représentative de ce qu'ils vivent régulièrement, si l'on exclue l'encadrement d'une infirmière déjà diplômée, situation peu courante. Mais ils expriment leur sentiment que cette situation est assez emblématique du quotidien infirmier pour ce qui concerne le soin et l'encadrement d'un pair ou d'un stagiaire en formation. Je demande alors aux étudiants de prendre leur référentiel de formation et de se référer à l'extrait où sont déclinées les

compétences métier et les sous-compétences. Je forme rapidement des binômes de personnes assises côte à côte avec pour consigne de mettre en relation les savoir-faire énoncés avec les compétences du référentiel. Chaque binôme travaille sur deux des dix compétences métier. Cinq minutes leur sont laissées pour repérer les compétences mobilisées au cours de cet acte de soin.

Compétence 1 ; Évaluer une situation clinique et établir un diagnostic dans le domaine infirmier

Compétences détaillées :

1. Évaluer les besoins de santé et les attentes d'une personne ou d'un groupe de personnes en utilisant un raisonnement clinique
2. Rechercher et sélectionner les informations utiles à la prise en charge de la personne dans le respect des droits du patient (dossier, outils de soins...);
3. Identifier les signes et symptômes liés à la pathologie, à l'état de santé de la personne et à leur évolution ;
4. Analyser une situation de santé et de soins et poser des hypothèses interprétatives
5. Élaborer un diagnostic de situation clinique et/ou un diagnostic infirmier à partir des réactions aux problèmes de santé d'une personne, d'un groupe ou d'une collectivité et identifier les interventions infirmières nécessaires ;

Sur les huit compétences détaillées, cinq sont repérées par les étudiants dans cette situation.

Compétence 2 : Concevoir et conduire un projet de soins infirmier²²

2. Hiérarchiser et planifier les objectifs et les activités de soins en fonction des paramètres du contexte et de l'urgence des situations ;
3. Mettre en œuvre des soins en appliquant les règles, les procédures et les outils de la qualité, de la sécurité (hygiène, asepsie, vigilances...) et de la traçabilité ;
5. Organiser et répartir les activités avec et dans l'équipe de soins en fonction des compétences des collaborateurs et du contexte quotidien ;
6. Accompagner et guider la personne dans son parcours de soins ;

Six compétences sur les dix détaillées sont repérées.

Compétence 3 : Accompagner une personne dans la réalisation de ses soins quotidiens

4. Adapter et sécuriser l'environnement de la personne ;

Une compétence sur les six est repérée.

Compétence 6 : Communiquer et conduire une relation de dans un contexte de soins

1. Définir, établir et créer les conditions et les modalités de la communication propices à l'intervention soignante, en tenant compte du niveau de la compréhension de la personne ;

²² Les numérotations correspondent aux items numérotés du référentiel de formation infirmier

2. Accueillir et écouter une personne en situation de demande de santé ou de soin en prenant en compte son histoire de vie et son contexte ;
3. Instaurer et maintenir une communication verbale et non verbale avec les personnes en tenant compte des altérations de communication ;
4. Rechercher et instaurer un climat de confiance avec la personne soignée et son entourage en vue d'une alliance thérapeutique ;
5. Informer une personne sur les soins en recherchant son consentement ;
6. Identifier les besoins spécifiques de relation et de communication en situation de détresse, de fin de vie, de deuil, de déni, de refus, conflit et agressivité ;
7. Conduire une démarche de communication adaptée aux personnes et à leur entourage en fonction des situations identifiées.

L'intégralité des compétences est mobilisée dans cette situation.

Compétence 7 : Analyser la qualité et améliorer sa pratique professionnelle

1. Observer, formaliser et expliciter les éléments de sa pratique professionnelle ;
2. Confronter sa pratique à celle de ses pairs ou d'autres professionnels ;
3. Évaluer les soins, les prestations et la mise en œuvre des protocoles de soins infirmiers au regard des valeurs professionnelles, des principes de qualité, de sécurité, d'ergonomie, et de satisfaction de la personne soignée ;
4. Analyser et adapter sa pratique professionnelle au regard de la réglementation, de la déontologie, de l'éthique, et de l'évolution des sciences et des techniques ;
6. Apprécier la fonctionnalité des dispositifs médicaux utilisés dans les soins et dans l'urgence ;

Cinq compétences sur les sept sont observées.

Compétence 8 : Rechercher et traiter des données professionnelles et scientifiques

1. Questionner, traiter, analyser des données scientifiques et/ou professionnelles ;

Cette compétence sera argumentée par le binôme comme le recours par l'étudiante aux savoirs-acquis lors de enseignements théoriques au cours de l'UE relative aux techniques de soins en cancérologie ;

Une compétence sur les six est mobilisée.

Compétence 9 : Organiser et coordonner les interventions soignantes

1. Identifier les acteurs intervenant auprès des personnes ;
6. Coordonner le traitement des informations apportées par les différents acteurs afin d'assurer la continuité et la sécurité des soins ;
7. Organiser son travail dans les différents modes d'exercice infirmier ;

Trois compétences sur les huit sont mobilisées.

Compétence 10 : Informer, former des professionnels et des personnes en formation

5. Transférer son savoir-faire et ses connaissances aux stagiaires et autres professionnels de santé par des conseils, des démonstrations, des explications, et de l'analyse commentée de la pratique ;

Une compétence sur les six est mobilisée par la situation.

Le vécu de la narratrice

A l'issue de ce travail, j'interroge la narratrice pour explorer le vécu qu'elle a de la séance. Elle me dit qu'elle s'est sentie bien, même si le type d'entretien qui l'a poussée à revenir sur les détails de la situation l'a surprise au départ. Selon elle, sa maturité professionnelle lui a permis de ne pas se sentir dérangée par la teneur de l'entretien mais elle suppose que si l'entretien d'explicitation s'était déroulé en première année, elle l'aurait sans doute vécu différemment. Le fait de revivre le soin lui a, selon elle, "*permis de l'analyser*", et de "*revoir les moments où elle aurait pu se remettre en question*". A ma question sur ces éventuels moments, elle me dit qu'elle n'a pas vu d'éléments la poussant à remettre sa pratique en question.

Lorsque je l'interroge sur la façon dont elle a vécu l'énoncé de ce qu'elle a su faire dans un espace temps finalement assez restreint du soin réalisé, elle prend conscience que le nombre de compétences détaillées est important et que cela contribue à la mise en confiance à la perspective d'être diplômée dans quelques semaines même si "*elle a les pétoches*". Autour d'un soin d'une vingtaine de minutes qui consiste à "*planter une aiguille dans un dispositif intra veineux en montrant le soin à une infirmière*", elle n'imaginait pas que cela coordonne autant de compétences.

La passation de l'entretien d'explicitation

L'exploration des moments spécifiés s'est fait au choix de l'étudiante. Dans la perspective d'un travail contribuant à la construction de son identité professionnelle, le fait qu'elle choisisse les moments importants pour elle me semble particulièrement intéressant. Le fait qu'elle exprime à plusieurs reprises que le moment le plus important était la reconnaissance de ses qualités professionnelles par les infirmières me semble assez significatif.

Travailler sur une situation positive, créatrice chez l'étudiante d'une grande satisfaction était, par ailleurs, assez confortable. En effet, explorer son ressenti, même lorsqu'elle parle de son stress s'est avéré positif pour elle. Elle prend conscience qu'elle est capable de gérer une

situation d'émotion ce qui, chez cette ancienne aide-soignante relativement émotive et peu sûre d'elle, produit une grande satisfaction, ainsi qu'elle le dira hors atelier.

Conclusion

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

Dans la situation travaillée, toutes les compétences infirmières ont été mobilisées et si l'on s'attarde sur les compétences détaillées, exactement la moitié de celles-ci sont repérées par les étudiants.

La prise de conscience que la réalisation de ce soin s'accompagne d'une "prise en charge globale"²³ où la narratrice a non seulement effectué un soin technique, mais également perçu l'état psychique et rassuré la patiente, évalué son état clinique leur a semblé "*rassurant pour leur future fonction*" si je reprends les propos de l'une des étudiantes.

L'entretien d'explicitation, sous cette forme, permet donc une mise en perspective des actes de soin, la prise de conscience et la verbalisation collective des compétences incorporées au cœur de l'action.

²³ Propos "leitmotiv" des infirmières sur la prise en charge holistique des patients.

L'atelier de professionnalisation en formation d'enseignants

Armelle Le Cun

1. Déroulement de l'atelier

1.1 Mise en œuvre

Après avoir posé le cadre de confidentialité, bienveillance et non jugement, j'explique le dispositif aux professeurs stagiaires, je leur demande de laisser revenir une situation professionnelle positive où il/elle a su faire « quelque chose » puis je déroule les étapes comme ci-dessous :

- chaque professeur stagiaire communique au groupe en quelques mots sa situation
- le groupe se met d'accord pour choisir une situation à explorer
- je mène un entretien avec le professeur stagiaire dont la situation a été choisie
- le groupe a pour consigne de repérer, relever et noter ce que le professeur stagiaire a su faire dans la situation explorée, les compétences mises en œuvre
- en fin d'entretien, chaque professeur stagiaire communique au groupe trois à quatre compétences repérées
- le professeur stagiaire dont la situation a été explorée livre au groupe ce qu'il/elle a repéré de ce qu'il/elle a su faire dans cette situation

Puis je donne la parole au groupe et anime une phase de verbalisation sur le travail qui vient d'être fait, un temps d'analyse, de prise de conscience, d'association.

1.2 Méthode d'analyse des données

Dans un premier temps je traiterai d'une part, des données du groupe de professeurs stagiaires, des compétences qu'ils ont relevées et d'autre part des données de Marie.

Dans un deuxième temps, dans la retranscription de l'entretien, sous forme de tableau, j'établirai des liens entre les compétences repérées, les réponses données par Marie et ma conduite d'entretien.

1.3. Les compétences repérées

1.3.1. Compétences repérées par le groupe

Les compétences sont retranscrites ici dans l'ordre où elles ont été énoncées

Stagiaire 1	<ul style="list-style-type: none">• Elle a su repérer un élève en difficultés• Mettre en place un échange, un dialogue• Pas de stigmatisation de l'élève et de ses difficultés
Stagiaire 2	<ul style="list-style-type: none">• Identifier un élève en difficultés• Trouver des solutions par ordre hiérarchique• Gagner la confiance de l'élève• Tenir son engagement auprès de l'élève
Stagiaire 3	<ul style="list-style-type: none">• Individualiser son approche des élèves• Apporter de l'aide jusqu'au bout• Choisir les bons mots
Stagiaire 4	<ul style="list-style-type: none">• Se remettre en question, se réadapter à la situation et proposer de nouveaux dispositifs• Se mettre au niveau de l'élève (proximité spatiale)• Etre attentive à l'attitude de l'élève, son comportement, ses regards• Ne pas oublier le groupe lorsqu'elle s'occupait de l'élève
Stagiaire 5	<ul style="list-style-type: none">• Chercher à comprendre le blocage de l'élève• Se rapprocher de l'élève pour l'aider par tous les moyens• Se mettre à la hauteur de l'élève• Donner les moyens à l'élève de comprendre en expliquant, montrant

1.3.2. Le traitement des données du groupe

Pour faciliter ce travail d'établir des liens entre les compétences repérées par les professeurs stagiaires et les réponses de Marie dans l'entretien, j'ai opéré un regroupement des compétences énoncées relevant d'une même idée, puis j'ai nommé les catégories ainsi faites et je leur ai assigné une couleur pour en faciliter la visualisation dans l'entretien retranscrit ci-après.

Regroupement des compétences repérées	Catégorisation
Trouver des solutions hiérarchisées Se remettre en question et réadapter son dispositif d'aide	La diversité des solutions
Mettre en place un échange, un dialogue Choisir les bons mots	Le dialogue
Se mettre au niveau, à la hauteur de l'élève Se mettre en proximité spatiale	La proximité physique
Chercher à comprendre le blocage de l'élève Se rapprocher de l'élève <i>pour l'aider par tous les moyens</i> Gagner la confiance d'élève	L'empathie
Repérer, identifier un élève en difficultés Être attentive à l'attitude de l'élève, son comportement, ses regards	L'attention à l'autre
Ne pas stigmatiser l'élève et ses difficultés Ne pas oublier le groupe lorsqu'elle s'occupait de l'élève	L'équité
Donner les moyens à l'élève de comprendre en expliquant, montrant Individualiser son attitude par rapport à l'élève <i>Se rapprocher de l'élève pour l'aider par tous les moyens</i>	La diversité des moyens
Aider l'élève jusqu'au bout Tenir son engagement auprès de l'élève jusqu'au bout	La ténacité

Il est donc dégagé huit catégories de compétences, catégorisant chacune deux à trois énoncés de professeurs stagiaires. On peut remarquer un équilibre du nombre d'énoncés par catégorie

dégagée, ainsi il n’y a pas d’émergence forte d’une compétence et de minimisation d’une autre.

Dès lors, on peut s’attacher à repérer dans l’ordre chronologique des énoncés du groupe, le rang d’émergence de la catégorie dans le but de dégager une éventuelle priorité à dire un type de compétence.

	Énoncés du groupe dans l’ordre chronologique	Émergence des catégories	
1	Elle a su repérer un élève en difficultés	1	L’attention à l’autre
	Mettre en place un échange, un dialogue	2	Le dialogue
	Pas de stigmatisation de l’élève et de ses difficultés	3	L’équité
2	Identifier un élève en difficultés	1	L’attention à l’autre
	Trouver des solutions par ordre hiérarchique	2	La diversité des solutions
	Gagner la confiance de l’élève	3	L’empathie
	Tenir son engagement auprès de l’élève	4	La ténacité
3	Individualiser son approche des élèves	1	La diversité des moyens
	Apporter de l’aide jusqu’au bout	2	La ténacité
	Choisir les bons mots	3	Le dialogue
4	Se remettre en question, se réadapter à la situation et proposer de nouveaux dispositifs	1	La diversité des solutions
	Se mettre au niveau de l’élève (proximité spatiale)	2	La proximité physique
	Etre attentive à l’attitude de l’élève, son comportement, ses regards	3	L’attention à l’autre
	Ne pas oublier le groupe lorsqu’elle s’occupait de l’élève	4	L’équité
5	Chercher à comprendre le blocage de l’élève	1	L’empathie
	Se rapprocher de l’élève pour l’aider par tous les moyens	2	L’empathie, La diversité des moyens
	Se mettre à la hauteur de l’élève	3	La proximité physique
	Donner les moyens à l’élève de comprendre en expliquant, montrant	4	La diversité des moyens

Catégories hiérarchisées en fonction du rang dans l'énoncé				
	1er	2ème	3ème	4ème
L'attention à l'autre	2		1	
La diversité des solutions La proximité physique	1	1		
L'empathie	1	1	1	
La diversité des moyens	1	1		1
Le dialogue		1	1	
L'équité La ténacité			1	1

On peut remarquer une légère émergence de la catégorie « l'attention à l'autre » et une minimisation des catégories « l'équité » et « la ténacité ».

1.3.3. Les compétences repérées par Marie

Marie annonce les trois points de compétences qu'elle a repérés dans sa situation :

- Tenir compte du problème et ne pas le lâcher
- Comprendre la situation avec le rendez avec la maman
- Échanger avec l'élève, l'écouter et l'accompagner, lui expliquer

1.3.4. Le traitement des données de Marie

J'utilise les catégorisations émises précédemment pour traiter des compétences énoncées par Marie

Tenir compte du problème et ne pas le lâcher	La ténacité
Comprendre la situation avec le rendez parents	

Echanger avec l'élève, l'écouter et l'accompagner	Le dialogue La diversité des moyens
---	--

On remarque :

- La première compétence énoncée par Marie relève de la catégorie « la ténacité » qui est une de celle repérée comme minimisée par le groupe
- une des compétences énoncées par Marie ne trouve pas sa catégorie
- seule 3 des catégories sur les 8 repérées par le groupe sont reprises pour traiter des données de Marie

Nous allons voir ce qui dans l'entretien et sa conduite peut expliquer ces écarts.

1.4. L'entretien

1.4.1. Le récit initial de Marie

« Ça a démarré dès le début d'année avec un élève de 2nde CAP, qui refusait catégoriquement de travailler et qui le disait haut et fort « je m'en fous, je ne ferai rien ». Voilà, donc dès le début on a été au conflit quand même, je lui ai posé des questions, je lui ai demandé pourquoi « de toutes façons, j'aime pas les arts plastiques ». Donc on est reparti sur la discipline des arts appliqués, je lui ai parlé de la discipline de ce qu'il pouvait en attendre « non, je m'en fous, je ne travaillerai pas ». Je lui ai dit « si tu ne travailles pas pendant 2 heures tu as 2 heures de colle pour rattraper cette heure de cours, est-ce que tu es d'accord avec ça ? » « je m'en fous ». Donc élève collé pendant 2 heures, qui n'a rien fait pendant ses 2 heures de colle. J'ai attendu de voir comment allait se passer le 2^{ème} cours. Le 2^{ème} cours, exactement pareil, donc j'ai exclu l'élève du cours tout simplement, avec le même travail à faire, il avait eu les explications, c'est un élève qui écoutait le cours, qui participait oralement, mais qui refusait de se mettre au travail. Donc là j'ai convoqué les parents pour savoir si il y avait un problème et effectivement il y avait un problème, donc l'élève était dyslexique et c'est ce que j'expliquais aux parents, pourtant quand il participe à l'oral ça a pas l'air de le gêner. Pour la maman ça partait de ça. Après avoir rencontré la maman, j'ai convoqué l'élève en dehors des cours et on a eu une très, très longue discussion il m'a dit « de toute façon j'aime pas les arts plastiques ».

Donc il n'en démordait pas, on était en arts plastiques et il n'aimait pas ça. J'ai essayé de comprendre pourquoi et cet élève n'avait pas plus d'explication que ça, je lui ai dit que j'allais l'aider et qu'on allait y arriver ensemble. Je lui ai demandé si il était d'accord pour se remettre au travail et il m'a dit « bon je vais essayer ». Et de là c'est parti dans le positif. Au cours d'après j'ai été beaucoup avec cet élève, j'ai de la chance c'est une classe de 14 élèves, donc j'ai pu vraiment passer du temps avec lui pendant que les autres étaient au travail. Et la situation s'est petit à petit débloquée, il travaille maintenant systématiquement et en plus il a de très bonnes notes. »

1.4.2. De ma place dans l'écoute du récit

De façon très globale, voilà ce que je repère de ce que Marie a su faire à l'écoute de son récit :

- son recours à divers dispositifs et leurs mises en place successives, ce qui démontre de sa volonté et ténacité à débloquent la situation
- son changement de posture, entre ses 1ères réponses très institutionnelles et son choix final d'un aide individuelle et personnalisée
- pendant l'entretien avec l'élève, repérer le moment de bascule où la situation change
- sa satisfaction d'avoir débloquent cette situation

Ces repères me permettent de visualiser une espèce de fil conducteur de l'entretien ou plutôt des sortes de points culminants, de passages obligés, une anticipation des moments à explorer pendant l'entretien, tout en sachant qu'il me faudra suivre Marie d'une part, c'est elle qui sait, et faire émerger pour le groupe en observation le « comment » Marie a su faire, d'autre part.

1.4.3. La retranscription – Les mises en liens

Pour faciliter la lecture des actions de Marie, j'ai surligné ses paroles en « je »

	ENTRETIEN	MISE A JOUR DES COMPÉTENCES	CONDUITE D'ENTRETIEN	ANALYSE - COMMENTAIRES
B 2	D'accord, bon par rapport à cette situation, que tu viens de nous exposer, sur quel moment tu voudrais qu'on revienne ?		Sollicitation d'un moment spécifié	
A 3	<i>Peut-être sur la discussion que j'ai eue avec lui...</i>			<i>Marie saisit le moment que j'avais repéré comme celui du basculement vers la résolution du problème.</i>
B 4	Sur la discussion			
A 5	<i>Parce que c'est vraiment ce qui a déclenché, je pense que le fait d'avoir aussi convoqué sa maman, pour lui ça a été aussi peut-être « ben tiens, on s'intéresse à moi »</i>	<i>La diversité des solutions L'empathie L'attention à l'autre</i>	<i>Commentaire interne</i>	<i>Marie a repéré le moment déclencheur. Elle le met en lien avec l'entretien avec la maman, moment au travers duquel elle formulera une de ses compétences repérées. Compétences qui ne sera pas elle-même relevée par le groupe car ce moment de rencontre avec la maman n'a pas été exploré au cours de cet entretien.</i>
B 6	D'accord			
A 7	<i>Je pense qu'il était là le problème en fait</i>	<i>L'attention à l'autre</i>	<i>Commentaire interne</i>	
B 8	D'accord. Bon, on va revenir, si tu le veux bien, sur le moment où tu le prends en entretien, d'accord		Sollicitation du moment spécifié	
A 9	<i>Oui</i>			
B 10	Vous étiez où à ce moment-là?		Focalisation sur le moment spécifié Recherche de prise d'information	Emploi du « vous ». Emploi du passé que je quitterai peu pendant l'entretien et qui va gêner la position d'évocation mais sans pour autant empêcher

		sur le contexte	<p>l'exploration de la situation.</p> <p>En fait mener cet entretien face au groupe me met dans une double posture démonstrative :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Prouver, montrer à moi et aux autres mes compétences à mener des entretiens de ce type – je me sens sur la sellette 2. Démontrer, mettre à jour les compétences de Marie dans la situation <p>Tout à la fois étudiante, formatrice et enseignante d'arts appliqués</p>
A 11	On était dans ma salle		Réponse en « on »
B 12	Dans ta salle		
A 13	Dans ma salle d'arts appliqués		
B 14	Et vous étiez installés comment?		
A 15	On était sur les tables des élèves		
B 16	D'accord	La proximité physique	
A 17	On était assis tous les 2 en face		
B 18	Tous les 2, face à face, avec une table entre vous 2?		
A 19	Avec une table entre nous 2, une table d'élève, juste une table d'élève,		
B 20	Une table d'élève		
A 21	On n'était pas au bureau, parce que je ne voulais pas de positionnement de force par rapport à l'élève	L'empathie	But en cours d'action
B 22	D'accord		... et du but recherché par Marie

A	23	<i>Le but c'était vraiment de le mettre en confiance</i>		<i>But en cours d'action</i>	
B	24	<i>Donc vous êtes chacun l'un en face de l'autre, avec une table au milieu. A quel moment de la journée ça s'est passé, un moment où il avait cours ?</i>		<i>Recherche de prise d'information sur le contexte</i>	
A	25	<i>Non c'était un moment où il n'avait pas cours et où je n'avais pas cours</i>			
B	26	<i>Un moment où vous n'aviez pas cours tous les 2, donc tu lui avais donné rendez-vous précédemment ?</i>		<i>Recherche de prise d'information sur l'action</i>	
A	27	<i>Oui je lui avais donné rendez-vous</i>	<i>La diversité des solutions</i>	<i>Prise de décision</i>	
B	28	<i>Donc vous êtes installés, est-ce que tu pourrais, est-ce que tu te souviens comment vous avez commencé cette discussion ?</i>		<i>Focalisation sur l'action</i>	
A	29	<i>Ben déjà, j'étais contente qu'il vienne</i>		<i>Commentaire interne = émotion positive.</i>	
B	30	<i>Oui</i>			
A	31	<i>Parce que c'était pas vraiment officiel en fait, je lui ai dit faut qu'on discute tous les 2 et il m'a dit d'accord, mais je ne savais pas si il viendrait</i>	<i>La diversité des solutions Le dialogue</i>	<i>Contexte + commentaire interne = émotion négative : le doute</i>	
B	32	<i>D'accord</i>			
A	33	<i>Il est venu et je lui dit voilà, on a un problème tous les 2, est-ce que c'est par rapport à moi ? est-ce que c'est toi ? est-ce que c'est nous ? est-ce que c'est le cours ?</i>	<i>Le dialogue L'empathie</i>	<i>Intervention</i>	
B	34	<i>Ces questions-là tu lui as</i>			

	posées...			
A	35 <i>Je lui ai posé</i>		Action	
B	36 ...au moment où vous étiez en entretien, au démarrage de l'entretien ?			
A	37 <i>Au démarrage de l'entretien, là je lui ai dit, on est là pour voir ce qui ne va pas</i>	La diversité des solutions	Intervention	
B	38 D'accord			
A	39 <i>Au début il ne parlait pas du tout, il m'écoutait</i>	L'attention à l'autre	Prise d'information	L'exploration des regards permet l'émergence de la compétence d'attention à l'autre : « être attentive aux comportements, aux attitudes, aux regards » = 3 énoncés, 2 en 1 ^{ère} position et 1 en 2 ^{ème} position
B	40 Il t'écoutait, est-ce que tu peux te souvenir, à quoi tu voyais qu'il t'écoutait			
A	41 <i>Il me regardait</i>		Prise d'information = visuelle	
B	42 Il te regardait			
A	43 <i>Il me regardait dans les yeux</i>		Prise d'information = visuelle	
B	44 D'accord, et toi aussi donc tu le regardais			
A	45 <i>Oui, y'avait un contact visuel</i>		Prise d'information	
B	46 Il y avait un contact visuel. Donc tu as commencé à poser ces questions, on a un problème ensemble			
A	47 <i>Voilà, je lui ai expliqué pourquoi on était là, en fait</i>	La diversité des moyens	Intervention	
B	48 D'accord			
A	49 <i>Et après je suis rentrée dans le questionnement, donc qu'est ce qui ne va pas</i>	Le dialogue	Prise de décision = mode d'intervention	
B	50 Et là il t'a répondu, parce			

		que tu as dit tout à l'heure		
A	51	<i>Oui là il m'a répondu</i>		
B	52	Est-ce que tu pourrais essayer de te souvenir sur quelle question il t'a répondu ?		Recherche de prise d'information
A	53	...		
B	54	Ses premiers mots, et sur quelle question ?		Recherche de prise d'information
A	55	<i>Ben la question, ma 1^{ère} question ça a été « qu'est-ce qui ne va pas » et « toi est-ce que tu as quelque chose à me dire par rapport à ça » et sa 1^{ère} réponse ça je me souviens très bien c'est « j'aime pas les arts plastiques ». Chose que j'entendais pendant mes 2 heures de cours</i>	Le dialogue L'attention à l'autre L'équité	Position d'évocation « Chose que j'entendais pendant mes 2 heures de cours » cette phrase est dite sur un ton qui exprime une certaine lassitude, Marie grimace en la disant.
B	56	Qu'est-ce que tu as fait à ce moment-là ?		Relance sur l'action Je cherche à mettre à jour ce qui lui a permis de continuer avec l'élève, de ne pas laisser tomber devant son obstination, son blocage
A	57	<i>Je lui ai demandé pourquoi, pour quelles raisons il n'aimait pas ça</i>	Le dialogue	Action
B	58	Oui		
A	59	<i>Il n'a pas su trop me dire pourquoi, y'a des moments où j'ai été un peu plus sèche « on a pas toujours le choix, tu n'es pas là pour choisir tes matières, moi je n'aimais pas les maths par exemple, mais je faisais mes devoirs » voilà</i>		Commentaire interne plutôt négatif Je sens de la culpabilité, je n'y vais pas
B	60	Au moment où il t'a répondu « j'aime pas les arts plastiques » est-ce que tu peux te souvenir de ce...		Sollicitation du moment spécifié Je reviens sur ce moment

A 61	Ben on est reparti sur les arts appliqués, je lui ai rappelé		Action	
B 62	Tu es reparties, tu lui as rappelé, qu'est-ce que tu lui as rappelé exactement ?		Recherche de prise d'information sur l'action	
A 63	Ben je lui ai rappelé la différence entre arts plastiques et arts appliqués	Le dialogue	Action	
B 64	D'accord	La ténacité		
A 65	Je lui ai dit qu'il était passé à une autre étape que ça n'avait plus rien à voir, il m'a répondu que c'était la même chose, donc moi j'ai redéveloppé le cours que j'avais fait en début d'année sur voilà ce qu'on va faire, voilà ce qu'est la matière, on a discuté un petit peu	La diversité des moyens		<i>Je ne cherche pas à ralentir Marie, la précision sur l'ordre et la formulation des questions ne me paraît pas essentielle, je sens que le déblocage de la situation ne s'est pas joué là, puisque ces arguments, ces explications Benjamin les avait déjà eu, sans effet sur son attitude.</i>
B 66	Et ensuite, il t'écoutait, est-ce qu'il est intervenu pendant que tu réexpliquais ça ?		Recherche de prise d'information sur le contexte	
A 67	Pour lui c'était la même chose, il en démordait pas			
B 68	Il en démordait pas			
A 69	Il en démordait pas, oui « mais c'est du dessin et moi je sais pas dessiner »			
B 70	D'accord, et ensuite alors, qu'est-ce qu'il s'est passé dans la suite de l'entretien ?		Sollicitation du fil de l'action	Question qui manque de précision !
A 71	Ben je lui ai expliqué qu'il n'était pas là pour savoir dessiner que c'était pas du tout ce que je lui demandais , je lui demandais d'avoir des idées, de les montrer au travers de petits croquis, que si il ne savait pas dessiner c'était pas bien grave et que j'allais l'aider de toute façon	Le dialogue L'empathie La diversité des moyens La ténacité		<i>Beaucoup d'informations ! Je ne ralentis pas, car en fait, je pense dans l'après coup que je ne voulais pas aller sur le terrain de la discipline certainement pour garder à distance mon « moi professeur d'arts appliqués ».</i>

		<i>à mettre sur le papier les idées qu'il pouvait avoir</i>			
B	72	Il a duré combien de temps cet entretien avec l'élève?		Recherche de prise d'information sur le contexte	
A	73	<i>On a fait ça pendant une heure, euh, je crois que je l'ai laissé partir juste avant la sonnerie</i>	La ténacité		
B	74	D'accord			
A	75	<i>Ça a duré assez longtemps, presque une heure</i>			
B	76	Oui			
A	77	<i>On a fini par trouver un accord</i>			Résolution du problème
B	78	Est-ce que tu peux essayer de te souvenir, de ce que tu dis là, on sent que l'élève était un peu en résistance par rapport à la matière, est-ce que tu pourrais mettre le doigt sur le moment où tu l'as senti, peut-être basculer...		Sollicitation du moment spécifié	
A	79	<i>Oui, c'est au moment où je lui ai dit « je vais t'aider » « je vais t'aider à apprécier cette matière »</i>	Le dialogue L'empathie La diversité des moyens		
B	80	Qu'est ce qui t'a permis au moment de l'entretien de repérer ce moment-là ? qu'est-ce que chez l'élève tu as vu qui t'as permis de... ?		Recherche de prise d'information	
A	81	<i>J'ai vu qu'il lâchait un petit peu prise sur son braquage</i>	L'attention à l'autre L'empathie	Prise d'information	
B	82	Comment tu as vu qu'il lâchait un petit peu prise ?			
A	83	<i>Je sais pas, c'est dans son attitude, je l'ai vu dans son</i>			Prise d'information =

	<i>attitude</i>		<i>visuelle</i>	
B 84	Qu'est-ce que c'était son attitude ?			
A 85	Ben je l'ai senti moins tendu			
B 86	Qu'est-ce qui t'a permis de voir qu'il se détendait ?			
A 87	Le fait qu'il baisse le regard et puis je sais pas il était moins tendu, c'est difficile à expliquer ça, c'est plutôt un ressenti			A nouveau le regard
B 88	Un ressenti			
A 89	J'ai senti que c'était le moment je me suis dit faut qu'on se mette en confiance et il va y arriver, j'ai senti qu'il avait besoin...ouais d'un petit coup de pouce en fait.			
B 90	Alors tu dis que tu t'es rendu compte qu'il se détendait, quand il a baissé le regard			Je reprends sur cette idée de regard, pressentant que ce pourrait être dans ces regards que le basculement s'est joué
A 91	Oui... qu'il a relevé après			
B 92	Qu'il a relevé. Et quand il l'a relevé, est-ce que c'était le même ?			Du coup mes questions sont orientées, inductives
A 93	Non, effectivement c'était pas le même			
B 94	Comment tu t'es aperçu que c'était pas le même ?		Recherche de prise d'information	
A 95	J'ai senti un regard plus... comment dire... plus... comme si... un regard qui... euh... qui mendiait presque... un regard qui... « vous avez une solution pour moi ?	L'empathie L'attention à l'autre		
B 96	Il l'a dit ça ?			
A 97	Non il l'a pas dit. A aucun			

	<i>moment il a demandé de l'aide</i>			
B 98	Est-ce que c'est à ce moment-là toi que tu as dit je vais t'apporter de l'aide ?		Focalisation sur le moment spécifié	
A 99	<i>Oui, oui c'est à ce moment-là C'est à ce moment-là, « on va travailler ensemble, je vais t'aider et tu vas y arriver »</i>	<p>Le dialogue</p> <p>La ténacité</p> <p>La diversité des moyens</p> <p>L'empathie</p> <p>L'attention à l'autre</p>		<p><i>Le moment de la résolution, du basculement.</i></p> <p><u>5 catégories de compétences associées à cette réponse.</u></p>
B 100	Tu vas y arriver			
A 101	<i>Et là il a dit « OK, je vais essayer »</i>			<i>Marie sourit, son visage s'éclaire</i>
B 102	D'accord			
A 103	<i>Mais toujours un peu dans le « je demande à voir »</i>		<p>Commentaire interne = émotion négative = le doute</p>	
B 104	Oui			
A 105	<i>Et la 1^{ère} séance après cet entretien, elle a été dure, elle a été dure pour moi, j'avais très peur qu'il craque. Sur 2 heures, il a arrêté de travailler 20 minutes avant la sonnerie quand même. Il m'a dit « je peux plus »</i>		<p>Commentaire interne = émotion négative = le doute, la peur</p>	
B 106	Bon je pense qu'on a repéré le moment où tu l'as embarqué, si je peux dire ça comme ça, est-ce qu'on revient, sur le tout début de la séance où il s'est mis à travailler ?		Recherche du moment spécifié	Je suis Marie là où est allée : le début de la séance suivante
A 107	Oui			
B 108	Est-ce qu'on peut revenir sur ce moment-là pour voir ce			

	qu'il s'y est joué ?			
A	109 <i>Oui</i>			
B	110 <i>Donc tu es arrivée en classe, les élèves sont rentrés</i>		Recherche de prise d'information	
A	111 <i>Oui</i>			
B	112 <i>Il s'est mis à la même place que d'habitude ?</i>		Recherche de prise d'information	
A	113 <i>Non</i>			
B	114 <i>Non ?</i>			
A	115 <i>Non il s'est mis à côté de moi</i>			
B	116 <i>D'accord</i>			
A	117 <i>Il s'est mis plus proche de moi, il était au fond de la classe, effectivement, il s'est mis assez proche du bureau</i>			<i>Effet miroir de la proximité physique</i>
B	118 <i>Tu l'as vu, enfin tu l'as repéré à ce moment-là ?</i>			
A	119 <i>Oui, je l'ai repéré tout de suite, j'attendais son regard, parce que, enfin... les 1ers regards que j'ai eu de cet élève c'était euh... « toi, tu vas pas me la faire »</i>	<i>L'attention à l'autre</i>		<i>Encore le regard</i>
B	120 <i>Mmhh</i>			
A	121 <i>Et là il y avait quelque chose de différent, quand même, il y avait quelque chose de différent, qu'il était presque en attente de voir ce qu'il allait se passer</i>			
B	122 <i>D'accord</i>			
A	123 <i>Et comment j'allais m'y prendre, en fait, pour le mettre au travail... je me suis sentie sur la sellette</i>		<i>Commentaire interne = émotion négative = le</i>	<i>Sur la sellette... tout comme moi dans cet entretien !</i>

			<i>doute, la peur</i>	
B 124	Bon comment tu as fait pour le remettre au travail		Recherche de prise d'information sur l'action	
A 125	<i>J'ai fait mon cours déjà</i>			
B 126	Oui			
A 127	<i>J'ai donné un sujet aux élèves, euh.. je me souviens plus ce que c'était, j'ai oublié</i>			
B 128	C'est pas très grave			
A 129	<i>Euh... j'ai donné un sujet aux élèves et il attendait, donc je suis allée le voir tout de suite</i>	L'attention à l'autre La diversité des moyens L'équité		
B 130	Est-ce que pendant le moment où tu as donné le sujet, expliquer le sujet, est-ce que tu te souviens si tu as été peut-être un peu plus attentive, est-ce que tu l'as regardé plus que d'habitude		Recherche de prise d'information sur l'action	
A 131	<i>Non, non</i>			
B 132	Non ?			
A 133	<i>Non, non, j'ai fait comme d'habitude</i>	L'équité		
B 134	Comme d'habitude, alors juste après, une fois que tu as eu tout donné, tu es allée le voir directement			
A 135	<i>Je suis allée le voir directement, parce que j'ai vu qu'il attendait, il ne se mettait pas au travail tout de suite</i>	L'attention à l'autre La diversité des moyens		
B 136	D'accord			
A 137	<i>Et donc je suis allée tout de</i>			

	<i>suite vers lui</i>			
B	138	Et qu'est ce qui s'est passé à ce moment-là ?		
A	139	<i>J'ai pris une chaise, je me suis assise</i>	La proximité physique	
B	140	En face de lui ?		
A	141	<i>Non à côté de lui, parce que sinon, je ne voyais plus le groupe</i>	La proximité physique L'équité	
B	142	Pour avoir la vue sur le groupe		
A	143	<i>Ils ne sont pas nombreux, donc ils sont tous séparés, chacun à une place</i>		
B	144	Et qu'est-ce qu'il s'est passé à ce moment-là ?		
A	145	<i>Je lui ai demandé ce qu'il avait compris du sujet</i>	Le dialogue L'empathie	
B	146	Mmh		
A	147	<i>Il a dit « rien », alors qu'il avait participé</i>		
B	148	Participé		
A	149	<i>Donc j'ai repris avec lui, chaque étape</i>	L'attention à l'autre La ténacité	
B	150	Est-ce que tu peux te souvenir de ce qu'il s'est passé, de ce que tu as pensé, ce qui t'as traversé l'esprit quand il t'a dit « j'ai rien compris »		
A	151	<i>Ben je me dis « c'est pas gagné »</i>		
B	152	Oui	La ténacité	
A	153	<i>Et euh... j'essaie de</i>		Savoirs

		<i>reprandre le sujet, mais je savais qu'il avait compris</i>		<i>mobilisés dans l'action</i>	
B	154	A quoi tu savais qu'il avait compris			
A	155	<i>Parce qu'il avait participé à l'oral et donné des réponses pertinentes</i>			
B	156	Mmh			
A	157	<i>Non je savais qu'il avait compris. Depuis le départ, enfin depuis la 1^{ère} séance je savais très bien qu'il comprenait</i>	<i>L'attention à l'autre</i>		
B	158	Il comprenait			
A	159	<i>Maintenant il y avait un problème dans la mise en pratique</i>			
B	160	La mise en pratique Donc tu es installée à côté de lui, tu lui réexpliques le sujet et à ce moment-là il se passe quoi ?			
A	161	<i>Euh, il a pas voulu prendre le crayon de papier, donc j'ai pris le crayon de papier et je lui ai montré</i>	<i>La diversité des moyens</i>		
B	162	Et à ce moment-là donc, qu'est-ce qu'il a fait ?			
A	163	<i>Il m'a regardé, il m'a regardé faire, je l'ai regardé dans les yeux et je lui ai dit « tu essaies ? »</i>	<i>Le dialogue La diversité des moyens L'empathie La ténacité</i>	<i>Prise d'information = visuelle</i>	<i>Le regard !</i>
B	164	Mmh			
A	165	<i>Et il est parti...</i>			
B	166				
A	167	<i>Voilà comment ça s'est passé...</i>			

B 168			
A 169	<i>Et bon 20 minutes avant la sonnerie il m'a dit « là je peux plus »</i>		
B 170	Et qu'est-ce que ça t'as fait quand il a dit « je peux plus »		
A 171	<i>J'ai souris et je lui ai dit « c'est pas grave »</i>	Le dialogue	
B 172	Et pourquoi tu as pensé que ce n'était pas grave ?		Oups un « pourquoi »
A 173	<i>Parce que j'ai trouvé que c'était déjà un très grand pas d'avoir bosser pendant plus d'heure</i>		
B 174	Vous en avez reparlé après		
A 175	<i>Oui il est venu me voir</i>		
B 176	Alors		
A 177	<i>Pour me demander si j'étais contente de lui</i>		
B 178	Et alors, qu'est-ce que tu lui as dit ?	Recherche de prise d'information	
A 179	<i>Oui je suis très contente de toi, maintenant à toi de me prouver que j'ai raison d'être contente de toi et tout ira bien. Et depuis à chacun des sujets, il démarre tout seul.</i>		
B 180	D'accord. Tu as autre chose à rajouter		
A 181	<i>Non pas vraiment. J'avais trouvé la maman assez braquée tout de même</i>		Retour sur l'entretien avec la maman...
B 182	Mmh		
A 183	<i>Comme si c'était normal, son fils avait un problème alors c'était normal.</i>		...ce moment questionne Marie

B	184	Tu n'as pas revu les parents depuis ?			
A	185	Je n'ai pas revu les parents depuis, il y a eu la réunion parents profs, mais ils ne sont pas venus... Bon, je ne sais pas quoi rajouter...			
B	186	Bien si tu n'as rien n'a rajouté, on va arrêter l'entretien là, merci Marie.			Masi l'heure tourne et je suis contrainte d'arrêter cet entretien

1.5. À la suite de l'entretien

1.5.1. Le jour même, de la place de Marie

Le jour même, Marie exprime sa grande satisfaction « c'est que du bon ! » dira-t-elle. Elle dit également son étonnement devant la richesse de ce que lui renvoie le groupe. Elle ne pensait pas que tant de compétences étaient en œuvre dans cette situation. Elle parle de choses faites à l'instinct et que le groupe lui renvoie comme compétences professionnelles. Elle cite en exemple la proximité physique qu'elle estime normale, elle dit « je n'y ai pas réfléchi, ça s'est fait comme ça ».

1.5.2. Dans l'entre-deux, de ma place

Suite à cette expérience d'atelier de professionnalisation et de l'entretien mené avec Marie, je décide de réécrire son récit en 3^{ème} personne²⁴, en m'inspirant des travaux de Mireille Snoeckx. Double motivation à cela, d'une part m'exercer à ce travail et en voir les effets dans un cadre autre que celui de l'exercice de formation et d'autre part, aider Catherine à accepter, à prendre conscience que tout ce qu'elle a su faire dans cette situation, y compris ce qui n'a pas été pré réfléchi, à aider à la résolution de la situation et surtout, relève de compétences professionnelles.

²⁴ Le travail de réécriture, les annotation et commentaires de Catherine sont en annexe

1.5.3. Un mois après l'entretien, de la place du groupe

Un mois après cette journée, je retrouve le groupe de professeurs stagiaires pour une nouvelle journée. En début de séance je leur demande comment cette expérience d'atelier de professionnalisation a cheminé en eux. Marie²⁵ exprime sa prise de conscience de ce qui s'est réellement passé dans cette situation, ce qu'elle a su faire. Elle retient surtout l'idée de ne jamais lâcher, de toujours chercher le contact avec les élèves et d'aller jusqu'au bout.

Je demande au groupe de laisser revenir une compétence liée à la situation de Marie et de la nommer, ils expriment :

- Savoir repérer un élève en difficulté
- Observer et être active
- Prendre l'élève en entretien individuel
- Se mettre au niveau de l'élève physiquement
- Se mettre au niveau de l'élève au niveau affectif

1.6. Conclusion

Cet atelier de professionnalisation a été un moment très riche.

Riche, pour Marie à qui le groupe a révélé tout ce qu'elle a su faire dans cette situation et qu'elle ne soupçonnait pas et/ou qu'elle ne jugeait pas comme compétences professionnelles.

Riche, pour le groupe où chacun, à travers la situation de Marie a pris conscience de la professionnalisation de ses actes et ses postures.

Riche pour moi, car j'ai pris conscience en acte, des acquis liés à la formation du master. Je me suis surprise et réjouis de cette certaine facilité à mettre en œuvre et à naviguer avec les différentes « techniques » d'entretien : explicitation, reformulation, questionnement, synthétisation.

Riche également pour moi, car je pourrai à nouveau employer la méthodologie de traitement des données mise en place là et croiser les données relevées au cours de différents entretiens

²⁵ Marie a d'ores et déjà lu, commenté et annoté la réécriture en 3^{ème} personne

de professionnalisation dans une perspective de recherche, de conscientisation et d'amélioration de mes pratiques.

2. Annexes

2.1. Annexe A : Écriture en 3^{ème} personne

Je livre dans le même temps, le texte avec les passages surlignés par Marie et ses annotations sous forme de notes de bas de page.

Ça a démarré dès le début de l'année, « je m'en fous, je ferai rien », voilà ce que Blandine a entendu, dès le premier cours, haut et fort, Benjamin, un élève de 2^{nde} CAP, lui dit son refus de travailler. Blandine dialogue, elle questionne, elle veut comprendre pour aider son élève, mais elle n'obtient qu'une fin de non-recevoir, Benjamin de toute façon, n'aime pas les arts plastiques. Mais justement et c'est l'objet de ce premier cours, les arts appliqués sont différents des arts plastiques enseignés au collège. Blandine prend du temps pour réexpliquer cela à l'élève. Elle argumente, elle essaie de convaincre. Mais non, tout cela Benjamin, ça lui est égal, il ne travaillera pas.

Blandine devant tant d'obstination menace Benjamin de deux heures de colle s'il ne se met pas au travail. Benjamin répond qu'il s'en fout²⁶. Le conflit s'installe bien que Blandine ait l'intuition que ce refus de travail provient d'un blocage qui dépasse son cours.

Benjamin effectuera ses deux heures de colle, mais ne fera rien du travail donné par Blandine.

Blandine prend un peu de recul et se dit qu'elle doit attendre de voir comment se déroule le deuxième cours avec la classe et sa deuxième rencontre avec Benjamin. Peut-être va-t-il changer d'attitude... Et bien non, pas du tout, Benjamin est le même, exactement le même, Blandine est confronté au même refus de mise au travail. Pourtant, pendant la phase informative, Blandine a remarqué l'attention de Benjamin et ses interventions pertinentes²⁷, mais dès qu'il s'agit de produire, dès qu'il s'agit d'effectuer la tâche, le travail demandé, alors là, c'est un refus clair, total et obstiné de mise en activité²⁸.

²⁶ Il a alors un regard plein de haine et de mépris

²⁷ L'élève semble totalement ouvert, son regard sourit presque

²⁸ Le changement d'attitude est flagrant, l'élève se ferme complètement

Alors Blandine, tout simplement, décide d'exclure Benjamin de son cours. Il a eu toutes les informations et explications pour pouvoir faire son travail, Blandine estime qu'il peut aller le faire en salle de permanence à défaut de le faire dans son cours.

Blandine décide alors de voir les parents²⁹ de Benjamin, peut-être auront-ils une explication à l'attitude de leur fils, qui pourrait aider Blandine et Benjamin à sortir de cette impasse. Lors de l'entretien, Blandine reçoit la maman de Benjamin qui lui apprend que son fils est dyslexique, pour elle, tout vient de là, Benjamin est dyslexique donc c'est normal qu'il ne travaille pas.

Blandine trouve la maman un peu fermée, un peu braquée, dans une totale acceptation de l'attitude de son fils et finalement très peu dans une recherche de solution pour l'aider. Blandine est déçue par cet entretien, à double titre, d'une part parce qu'il ne lui a pas apporté l'aide escompté et d'autre part, parce qu'elle a vu une maman qui de son point de vue, n'aidait pas vraiment son fils.

Blandine décide alors de proposer un rendez-vous à Benjamin, en dehors de son cours, pour discuter et trouver des solutions. Benjamin accepte et le rendez-vous est fixé en salle d'arts appliqués à un moment où ni l'un ni l'autre n'ont cours. A l'heure du rendez-vous, Blandine est contente de voir arriver Benjamin, malgré son accord, elle n'était pas si sûre de sa venue, d'autant que ce rendez-vous est officieux, juste entre elle et lui, sans convocation administrative, sans obligation. Elle pense que l'intérêt qu'elle montre pour lui a pu motiver Benjamin à venir³⁰.

Dans la salle ils s'installent autour d'une table d'élève, l'un en face de l'autre. Blandine a volontairement choisi de ne pas se mettre à son bureau, elle cherche la confiance de Benjamin et craint que le bureau n'installe un rapport de force entre eux.

Elle prend la parole la première. Tout d'abord, elle explique les causes et les objectifs de leur rencontre d'aujourd'hui, ils ont un problème tous les deux, ils doivent ensemble en trouver la cause et les solutions pour y remédier. Ensuite Blandine enchaîne par une série de questions « qu'est-ce qui ne va pas, est-ce que c'est par rapport à moi, est-ce que c'est toi, est-ce que c'est nous, est-ce que c'est le cours ? ». Benjamin reste silencieux, Blandine sait qu'il écoute,

²⁹ La maman a commencé par me dire qu'elle n'avait pas du tout de temps à m'accorder, car « elle travaille, elle ! »

³⁰ Peut-être mais je n'en sais rien en fait...

qu'il est très attentif, elle le voit dans ses yeux, ses yeux qui regardent droit dans les siens. Le contact visuel est intense.

Et puis Blandine demande à Benjamin s'il a quelque chose à dire par rapport à tout cela et là, sur cette question, il lui répond « j'aime pas les arts plastiques ». **Encore cette phrase**³¹ Benjamin lui a déjà dite à plusieurs reprises. Blandine cherche à savoir pourquoi Benjamin a une telle aversion pour les arts plastiques, mais il ne sait pas bien répondre à cette question. Alors Blandine reprend ses explications, déjà données en classe, sur la différence entre les arts plastiques et les arts appliqués. Mais Benjamin dit qu'il ne voit pas de différence, pour lui c'est la même chose. Blandine développe les activités propres au cours d'arts appliqués qui sont bien différentes de celles des arts plastiques. Mais Benjamin n'y voit que du dessin et lui, il ne sait pas dessiner. Voilà, là, sur ce point précis, Blandine sait qu'elle peut rassurer Benjamin, savoir bien dessiner n'est pas si important en cours d'arts appliqués, ce qu'elle lui demande c'est d'avoir des idées et elle, elle sera là pour l'aider à mettre ses idées sur le papier.

Benjamin baisse son regard et quand il le relève à nouveau³², Blandine voit qu'il a changé, elle n'y voit plus de défiance mais une demande, une question « vous avez une solution pour moi ? ». Et Blandine comprend dans ce moment de détente et de lâcher prise de Benjamin, qu'il va y arriver, qu'ils vont y arriver. Elle sait alors, trouver les mots justes, rassurants, qui font s'installer la confiance. Elle va aider Benjamin, elle va l'aider à aimer cette matière, ils vont travailler ensemble et il va y arriver. Benjamin acquiesce et donne son accord, son accord pour essayer.

C'est une petite victoire pour Blandine, elle est contente d'en être arrivé là avec Benjamin, mais malgré tout, **elle appréhende le prochain cours**³³. Elle a peur que Benjamin craque, qu'il ne tienne pas son accord.

Lorsqu'elle retrouve la classe, dès l'installation des élèves, Blandine repère tout de suite que Benjamin ne s'installe pas à la place qu'il avait jusque-là occupé, au fond de la salle. Benjamin s'installe à une table proche du bureau de Blandine.

³¹ J'ai dû l'entendre au moins 10 fois !

³² Je pense que c'est à ce moment-là que tout a basculé dans l'entretien

³³ Je n'aurai pas su quoi faire d'autre si ce cours s'était mal passé

Leurs regards se croisent, en fait Blandine attendait ce regard, à chacun des cours précédents elle ne voyait que de la défiance dans celui de Benjamin, mais là, aujourd'hui elle y voit une attente³⁴. Du coup Blandine se sent un peu sur la sellette. Elle est sait l'enjeu de ce premier cours après sa discussion avec Benjamin, elle sait qu'elle doit combler cette attente, ne pas rater cette médiation, cette rencontre possible entre Benjamin et les arts appliqués.

Toutefois, Blandine au début du cours ne prête pas d'attention particulière à Benjamin. Elle démarre sa séquence comme d'habitude, fait son cours comme d'habitude. Elle sait que ce n'est pas sur cette phase de travail que Benjamin a besoin d'aide, c'est une fois le travail distribué, dans la phase de production que le problème se pose. Et effectivement, alors que tous les autres élèves commencent leur travail, elle voit que Benjamin attend. Il ne sait pas mis au travail, il la regarde, il l'attend. Alors tout de suite, sans perdre un instant, elle va le voir, elle prend une chaise et s'assoit à côté de lui. Cette position lui permet d'être à la même hauteur que Benjamin et également d'avoir les autres élèves dans son champ de vision. Elle demande à Benjamin ce qu'il a compris, la réponse est rapide et claire : rien. L'idée que la partie n'est pas gagnée pèse momentanément sur Blandine, mais elle s'est fixé un objectif, Benjamin va y arriver et elle doit l'aider. Alors elle fait appel à sa patience et sa ténacité. Et puis, au fond elle sait que Benjamin a compris, car il a participé de façon pertinente et juste pendant la phase informative du début de cours. Malgré tout, Blandine reprend les explications pour Benjamin et à un moment lui propose de prendre le crayon et fait devant Benjamin³⁵. Et Benjamin regarde attentivement les gestes de Blandine. Puis Blandine plante son regard dans celui de Benjamin et lui demande doucement si il veut essayer et là Benjamin acquiesce et il part, il part dans l'activité, il fait.

Blandine ressent une grande joie, une grande satisfaction ainsi qu'un grand soulagement, ils y sont arrivés ! C'est une vraie victoire pour Benjamin.

Vingt minutes avant la fin du cours, Benjamin s'exclame « j'en peux plus ». Blandine lui sourit et dit que ce n'est pas grave. Elle pense que c'est un si grand pas pour Benjamin d'avoir

³⁴ Je me suis sentie « testée » sans droit à l'erreur

³⁵ En lui expliquant comment et pourquoi je fais

travaillé pendant plus d'une heure³⁶, alors ce n'est pas grave s'il arrête vingt minutes avant la fin réglementaire.

A la fin du cours, Benjamin est venu voir Blandine et lui demande si elle est contente de lui. Blandine lui exprime sa grande satisfaction et l'encourage à persévérer³⁷. Depuis, à chaque cours, Benjamin se met au travail sans plus aucune difficulté et a de bons résultats.

2.2. Annexe B : Les commentaires de Marie - Texte rédigé par Marie à la suite de la lecture

« A la fin de la première lecture de cet écrit, j'étais presque émue, en me disant « c'est une belle histoire ».

Chaque fait décrit s'est bien déroulé comme ça, je reconnais l'histoire, mais je ne m'y reconnais pas dans le sens ou je ne l'ai pas vécue comme je la lis.

C'est une sensation étrange et difficile à décrire, je sais que c'est moi, je sais que c'est l'élève, d'ailleurs je reconnais parfaitement l'élève, par contre, si j'avais lu cette histoire avant de la vivre, j'aurai probablement pensé ne pas être capable d'agir comme ça.

C'est l'instinct qui a joué dans tout ce qui s'est passé, et aussi la peur que cet élève n'entraîne tout le reste de la classe dans son sillage.

C'est une classe fragile, avec pour la plupart des élèves de grandes difficultés de compréhension. Il aurait été certainement très simple pour eux de laisser tomber si je n'avais pas réagi face au comportement de « Benjamin », si je l'avais laissé « tranquille » ? C'est aussi ce qui m'a motivé à remettre cet élève au travail. Finalement, l'enjeu est certainement plus grand qu'il n'y paraît.

Par sa remise au travail, Benjamin a aussi contribué, quelque part, à maintenir le bon déroulement des phases de production de toute la classe. Tous les élèves travaillent, pendant 2 heures. Depuis ce début d'année un peu houleux, Benjamin parvient maintenant à travailler lui aussi pendant 2h00 complète. Lorsque je ne vais pas le voir, c'est lui qui vient au bureau me demander si « c'est comme ça madame ? », et maintenant, je peux lui dire « oui, tu pourrais encore améliorer en travaillant un peu plus cette partie-là » par exemple, ce que je n'aurais

³⁶ J'ai la classe 2 heures

³⁷ C'est seulement à ce moment-là que j'ai pensé « ça va marcher »

pas fait au début car je pense qu'il se serait très vite retourné dans une attitude butée. Parfois il râle un peu, mais il fait

J'avoue, c'est une grande victoire et je suis très fière de Benjamin, que j'ai pu défendre au conseil de classe d'ailleurs. Récemment, nous avons beaucoup discuté de cet élève qui a quand même une forte tendance à s'emporter très vite (du moins c'est ce qui est ressorti de son dernier bulletin scolaire). Nous avons beaucoup parlé de la maîtrise de soi et de l'écoute par rapport aux demandes qui peuvent lui être faites.

Pour finir, j'aimerais te remercier pour cette prise de conscience, qui me donne l'envie d'aller plus souvent vers les élèves en difficulté, et qui me donne l'espoir que, tout comme rien n'est jamais acquis, rien n'est jamais perdu. Il suffit de creuser et d'aller au fond des choses. Mais si cela ne fonctionne pas toujours comme pour Benjamin, ça vaut toujours le coup d'essayer. »

Les titres proposés par Marie :

Une double victoire

Renaissance d'une confiance perdue

Écoute et partage

Je l'ai aidé, il m'a donné

*Retour réflexif sur un atelier de professionnalisation
mené dans le cadre d'une journée d'initiation à l'entretien
d'explicitation*

Florence Tardif Bourgoïn

Université de Paris Nanterre

Résumé : Le texte proposé ici est un texte réflexif sur ma pratique de formation à l'Ede à la suite d'une première journée d'initiation réalisée il y a un an, auprès de tuteurs de stage. Il s'agit de la fin de la journée avec la mise en pratique d'un atelier de professionnalisation à partir du modèle développé par Nadine Faingold. L'atelier de professionnalisation permet, à partir de l'évocation d'une situation professionnelle vécue sur le registre du positif, de faire émerger des savoir-faire d'observation et d'intervention. L'idée à ce stade de la formation est de faire vivre aux tuteurs ce qu'ils sont susceptibles de pouvoir proposer à leurs stagiaires à partir de l'outil Ede. Tous les participants sont des tuteurs qui accueillent des stagiaires ou des apprentis. La matinée a été consacrée aux fondements théoriques et méthodologiques de l'Ede suivi d'un exercice pratique, avec la proposition d'une consigne visant à faire explorer le temps de trajet du matin. Après une synthèse des apports de la matinée, le texte propose ensuite la retranscription de l'entretien menée avec une volontaire du groupe sur le modèle des ateliers de professionnalisation en suivant la logique suivante : les étapes du récit pour aller sur du spécifié, l'installation dans le contexte et le déroulement de l'Ede en suivant les questions proposées par la grille d'écoute. La clôture de l'Ede à partir de la question « qu'est-ce que vous avez su faire ? » posée à la personne volontaire, permet enfin de restituer le retour des participants sur leur « vécu d'écoute » et de mettre en mots les savoir-faire qu'ils ont identifiés avant de proposer le partage de la réponse à la volontaire.

Je propose de me livrer ici à l'écriture d'un texte réflexif sur ma pratique de formation à l'Ede à la suite d'une première expérience d'initiation réalisée en novembre 2017 auprès de tuteurs de stage.

J'ai réalisé ma thèse sous la co-direction de Nadine Faingold en utilisant l'Ede comme outil

principal de recueil de données et en orientant vers le décryptage du sens pour accéder aux valeurs agies mobilisées par des salariés placés en situation d'accompagnement de bénévoles. J'avais initialement réalisé mon stage de base avec Nadine dans le cadre du master recherche en formation des adultes du Cnam (2012/2013). Tout au long de ma thèse, j'ai participé à trois autres stages avec Nadine entre 2013 et 2016 (aide au changement, analyse des pratiques, enjeux identitaires). Formatrice en travail social pendant près de dix ans (préparation au DEASS) dans un centre de formation, je suis actuellement enseignante-chercheuse à l'Université de Paris Nanterre en sciences de l'éducation et de la formation. J'interviens aussi ponctuellement comme formatrice indépendante et c'est dans ce cadre que j'ai proposé plusieurs fois des journées d'initiation à l'Ede dans des contextes différents de formation continue.

L'Ede proposé ici dans sa retranscription est issu d'une journée d'initiation à l'Ede proposé à un groupe de tuteurs de stage en formation. Il s'agit de la fin de la journée avec la mise en pratique d'un atelier de professionnalisation à partir du modèle développé par Nadine Faingold. L'atelier de professionnalisation permet, à partir de l'évocation d'une situation professionnelle vécue sur le registre du positif, de faire émerger des savoir-faire d'observation et d'intervention. L'atelier se déroule en petit groupe ; un volontaire expose une situation pendant que les autres participants identifient ce qu'ils repèrent en termes de savoir-faire mobilisés, à partir d'une grille d'écoute distribuée au préalable. L'idée à ce stade de la formation est de faire vivre aux tuteurs ce qu'ils sont susceptibles de pouvoir proposer à leurs stagiaires à partir de l'outil Ede. Tous les participants sont des tuteurs qui accueillent des stagiaires ou des apprentis. Ils sont d'origines professionnelles diverses (éducateurs spécialisés, comptables, auxiliaires de puériculture...). La matinée a été consacrée aux fondements théoriques et méthodologiques de l'Ede suivi d'un exercice pratique, avec la proposition d'une consigne visant à faire explorer le temps de trajet du matin (juste avant l'arrivée en formation).

Je propose ici de procéder à un compte-rendu de cette journée de formation en synthétisant d'abord les apports de la matinée pour passer ensuite à la retranscription intégrale de l'entretien avec Sonia et aux échanges qui ont suivi avec les participants. Dans la première partie, je reprends les apports théoriques et méthodologiques transmis aux participants et propose un retour personnel sur ce que l'exercice du trajet a suscité auprès des tuteurs du point de vue de l'appropriation de l'outil : étapes du récit, choix du moment plus ou moins

spécifié... Dans la deuxième partie, la retranscription de l'entretien suit la logique suivante : les étapes du récit pour aller sur du spécifié, l'installation dans le contexte et le déroulement de l'Ede en suivant les questions proposées par la grille d'écoute. Dans la troisième partie, je reviens sur la clôture de l'Ede : la question « qu'est-ce que vous avez su faire » posée à la volontaire, le retour des participants sur leur « vécu d'écoute » puis les savoir-faire qu'ils ont identifiés, le partage de la réponse de la volontaire au groupe. Les expériences de référence n'ont pas fait l'objet d'un temps dédié mais elles ont émergé plusieurs fois autour de la question relative à l'accueil d'un stagiaire en équipe.

I- Synthèse de la matinée : apports mobilisés et retour réflexif sur quelques thèmes

Cette demi-journée de formation est l'occasion pour les tuteurs en formation de se confronter à la technique de l'Ede et d'engager une réflexion quant à leurs perspectives d'appropriation et de réinvestissement.

1- Les apports théoriques et méthodologiques proposés aux stagiaires

Je travaille à partir de deux articles de Pierre Vermersch que j'avais mobilisés dans le cadre de la rédaction de ma thèse : *Aide à l'explicitation et retour réflexif* (Expliciter n°59/2005) et *Activité réfléchissante et création de sens* (Expliciter n°75/2008). Ces références permettent aux stagiaires d'appréhender la notion de conscience pré-réfléchie et les processus de réfléchissement et de réflexion qui accompagnent la mise en évocation et les prises de consciences qui suivent.

Je présente ensuite les quatre premiers points du guide méthodologique (*Expliciter n°58/2005*) en précisant les termes spécifiques associés à l'Ede : contrat de communication (à renouveler autant de fois que nécessaire), buts poursuivis, récit de la situation, appel à la mémoire concrète, installation dans le contexte, position de parole, indices de la mise en évocation, vécu spécifié. Je donne alors comme première consigne d'exploration de laisser revenir, sur le registre du positif, un moment du trajet du matin avant d'arriver à la formation. Après un temps de récit, la proposition est faite à celui qui évoque de revenir sur un moment plus précis. Les objectifs à ce stade sont de : s'installer dans le contexte, ralentir, suivre le fil chronologique. J'insiste sur l'importance du premier récit avant le choix d'« un moment qui se détache ». J'attire l'attention des participants sur les différentes techniques qui permettent le guidage vers

l'évocation : ralentir le rythme, faire spécifier, parler à l'autre de son vécu sans le nommer...Je propose ensuite à un volontaire d'évoquer son temps de trajet devant l'ensemble du groupe. Cela me permet de préciser certains éléments concrets sur la manière de s'installer pour favoriser l'évocation et les relances appropriées. Je passe ensuite à l'exercice où chacun va successivement occuper les places A, B, C. A la fin de l'exercice, je reviens sur les termes de « focaliser, élucider, réguler » proposés par Pierre Vermersch (1994) qui permettent de mettre en mots ce que les stagiaires viennent de vivre selon les places qu'ils ont occupées (A ou B).

2- Retour personnel sur ce que l'exercice du trajet a suscité chez les tuteurs

La fin de la matinée a été consacrée aux retours des participants sur ce que l'exercice du trajet avait provoqué chez eux en termes de vécu (temporalité du récit, installation dans le contexte, relances) et d'éventuelles transpositions dans leur fonction d'accompagnement de stagiaires.

2- 1 La temporalité du récit, le choix du moment et la question de la directivité

Je note que le travail sur les récits permet aux participants de bien prendre la mesure de l'importance de s'attacher à un moment précis (plusieurs moments possibles après le récit). Les termes de top départ, de zoom, de film, de séquence, d'arrêts sur image parlent bien aux participants pour accompagner ce travail autour de l'importance de revenir sur un moment précis.

Dans l'exercice du trajet, la temporalité est simple, l'objectif étant d'apprendre à ralentir sur un récit déjà déterminé (le choix du moment est très limité dans cette consigne). Le travail de B est facilité pour faire en sorte que A revienne toujours sur du spécifié. Par ailleurs, ce récit simple semble leur permettre de détacher une tranche temporelle et d'en repérer les étapes. J'identifie pour plusieurs participants une certaine frustration associée au fait de ne pas avoir pu choisir le moment (un autre moment de trajet par exemple). Plusieurs participants notent qu'il y a peu d'enjeux professionnels sur ce type d'évocation. Néanmoins, une stagiaire remarque que le choix des moments donne déjà à voir quelque chose de la personne qui s'engage dans l'évocation. Les participants se projettent déjà sur la transposition éventuelle de cet exercice au niveau de leurs pratiques d'accompagnement de stagiaires. Jusqu'où aller dans l'orientation des choix de moments ? Comment orienter A tout en le laissant libre de ses choix ?

Plusieurs d'entre eux repèrent l'importance d'annoncer les objectifs au préalable, de laisser le

choix du premier moment et de proposer éventuellement de revenir sur un moment qui paraît intéressant au tuteur d'explorer.

2-2 L'installation dans le contexte et le repérage des signes de la mise en évocation

Dans ce que les sous-groupes restituent de l'exercice, je repère qu'il n'y a pas eu de difficulté pour aller vers du spécifié. Pour certains, les récits sont déjà très proches d'une mise en évocation. Cela peut être lié au fait que ce trajet n'est pas un trajet habituel pour eux compte-tenu du fait qu'ils rejoignent le lieu de formation une fois par mois environ. Les participants ont attaché une grande importance aux éléments associés aux interventions des B en lien avec l'installation dans le contexte et les références à la mémoire concrète (le fil sensoriel). Je repère que cette dimension a été bien appréhendée, notamment par les questions qu'ils se sont autorisés à poser (en tant que B) pour permettre à A de retrouver les informations relatives à l'environnement : « y-a-t-il autre chose qui se passe à ce moment-là ? ». Le groupe identifie l'importance que cette installation dans le contexte prend pour permettre l'évocation (éveil des sens à renouveler autant de fois que nécessaire pour permettre à l'évocation de reprendre). Ce fut le cas dans deux sous-groupe quand un A n'a pas su choisir le moment sur lequel il souhaitait revenir ou qu'un autre décrivait un sentiment global lié à la situation sans décrire le moment précis. J'ai alors invité les B à prendre appui sur le guide méthodologique et parfois s'autoriser à guider l'autre avec des questions de précision (tu es dans le métro, qu'y-a-t-il autour de toi ?, tu es assis ou debout ?). Plusieurs participants ont su par ailleurs repérer les signes de l'évocation : le regard qui décroche, le ralentissement de la voix (un B remarque que ce ralentissement de voix semble suivre le ralentissement que A a vécu quand il s'est assis dans le métro).

2-3 Le contrat de communication, le non jugement et les reformulations

En lien avec le premier point du guide méthodologique, je reviens sur les questions relatives au contrat de communication. Je note qu'un groupe a tendance à rapprocher l'Ede d'autres techniques du champ de l'analyse des pratiques (communication non violente, analyse systémique, hypnose conversationnelle). Une participante reformule avec ses mots ce que l'autre vient de dire en apposant sa propre représentation du moment vécu et en formulant des hypothèses. Cela me donne l'occasion de rappeler la spécificité de l'Ede (accompagner le re- vécu en guidant simplement l'évocation). Je note que certains participants ont des difficultés à accepter la forte directivité de l'outil en comparaison avec des approches où l'on

ne coupe pas la parole (le récit n'est pourtant pas coupé).

Je profite de ces échanges pour rappeler quelques règles de base : la fait que A puisse se souvenir mais avoir le droit de ne pas « dire » ainsi que la possibilité pour A de stopper l'entretien à tout moment étant donné que l'évocation d'une situation, toute positive qu'elle puisse être, peut accompagner le surgissement d'un événement négatif (ici les stagiaires, pour certains provinciaux, ont du mal avec les attitudes parisiennes peu respectueuses dans le métro. Cela a pu générer des émotions négatives, certains B ont alors été en difficulté pour sortir A de son état interne dans le choix du moment à explorer alors même qu'on se situait bien dans l'évocation d'un temps de trajet a priori anodin sur le plan émotionnel). Je rappelle alors l'importance de proposer un temps de réflexion post Ede (notamment ici la place des observateurs dans les sous-groupes qui a permis de diriger ce temps d'analyse réflexive). A peut alors mettre en mots son ressenti à partir de ce que les C donnent à voir ce qu'ils ont pu observer.

Dans ma consigne de départ, j'avais surtout demandé aux C d'observer les relances de B dans l'objectif de s'approprier la technique de base du questionnement en Ede. Plusieurs C ont ainsi repéré ce qu'ils nomment les « efforts » de B pour respecter les relances « autorisées ». Néanmoins, les A ont également été bien observés (indices de la mise en évocation ou difficultés éventuelles, envie d'arrêter sans savoir le dire).

Beaucoup de gestes ont été observés des deux côtés (A et B) en écho avec le moment de trajet présenté au préalable (ce moment avait été accompagné d'un geste/main sur la valise).

2-4 Points associés à des questions en lien avec la pratique de tuteur

Le choix de la consigne du trajet a interrogé les participants par rapports aux objectifs qu'ils pourraient eux même donner à cet outil en situation d'accompagnement et plus particulièrement d'évaluation. Jusqu'où aller dans l'orientation de la consigne : aller vers une compétence en particulier, une situation vécue en termes de reconnaissance, faire un point sur les acquis ? Je reviens alors sur l'importance d'annoncer l'objectif visé en référence aux trois buts. Je précise qu'en situation d'accompagnement de stagiaire, il s'agit plutôt de « chercher l'autre à s'auto-informer » davantage que de « s'informer » et que l'instauration d'une relation de confiance est préalablement nécessaire pour faire en sorte que le stagiaire et le tuteur le vivent bien simultanément. Je note que certains participants ont trouvé difficile d'accepter que

L'Ede mobilise le fait de travailler sur du positif : « il ne faudrait pas que le stagiaire pense qu'il a bien fait alors qu'il est loin des attendus du référentiel ». La question qu'ils se posent alors est celle de savoir où placer cet entretien dans la temporalité de l'accompagnement. Je leur fait part de mon point de vue quant à la nécessité de détacher (au moins dans un premier temps) les objectifs de l'Ede de ceux qui seront nécessairement associés à l'évaluation finale qu'ils vont devoir conduire, l'idée principale étant de ne pas détourner l'Ede de son objectif (Cf. les trois buts visés) et de l'envisager davantage dans ce contexte comme un temps de bilan. Au-delà de la dimension très forte de l'évaluation, d'autres questions se sont posées pour trouver une application concrète à l'outil : l'espace et le lieu, l'informel et le formel, la place des collègues impliqués dans l'accompagnement. Une autre question a concerné le fait de pouvoir mener un Ede avec son stagiaire sur un moment que les tuteurs avaient eux-mêmes vécu. Les échanges qui ont suivi ont tourné autour du fait de prendre le temps, pour les tuteurs comme pour les stagiaires, de s'approprier la démarche, de faire des pauses quand l'Ede est mobilisé dans un temps d'accompagnement, de ne pas toujours chercher l'évocation, de faire des allers-retours entre des temps d'Ede et des temps de communication classique.

II- La retranscription de l'entretien/phase de réfléchissement

En début d'après-midi, je propose le modèle de l'action. Les références de Nadine que je mobilise plus particulièrement à cette étape sont deux articles qui permettent à la fois de « simplifier » le modèle de l'action (*Explicititer n°26/1998*) et d'identifier les techniques de questionnement qui lui sont associées (*Explicititer n°58/2005*) : les prises d'information et prises de décision qui permettent de renseigner alternativement les savoir-faire d'observation et d'intervention. Je présente ensuite le contexte des ateliers de professionnalisation (AP) et propose la lecture des extraits de l'entretien avec Marlon (*Explicititer n°74/2008*) qui permettent d'identifier les relances associées à la grille d'écoute distribuée aux participants (*Revue de l'analyse des pratiques professionnelles, n°6/2015*). Chaque participant a pris le temps de noter une situation à partir de la consigne suivante : « je vous propose, si vous en êtes d'accord, de prendre le temps de laisser revenir une situation « positive » en termes d'accompagnement d'un stagiaire ou d'un apprenti ». C'est une professionnelle éducatrice spécialisée (ES) qui accueille un stagiaire qui se porte volontaire et le groupe donne son accord pour que l'on s'arrête sur sa situation d'accompagnement. Sonia, la volontaire, accepte que j'enregistre son Ede. Mon objectif va être de la guider dans l'exploration de cette situation

vécue sur le registre du positif ; une situation que je vais guider en faisant en sorte qu'elle soit susceptible de faire écho aux autres participants en tant que tuteurs (idée d'une culture commune). Je vais également faire attention à la nature « positive » de cette situation (une situation peut avoir été difficile mais son résultat est vécu positivement). D'une façon plus générale, je préviens le groupe que cette expérience d'AP va être l'occasion de revenir sur des points techniques vus le matin et qu'il s'agit d'un exercice dont ils pourront s'inspirer pour se l'approprier avec leurs propres stagiaires.

Je vais m'adresser plusieurs fois au groupe pour commenter certains éléments de l'Ede en cours de réalisation ; dans la retranscription qui suit, j'ai détaché ces moments à partir desquels je vais également faire référence à plusieurs points méthodologiques évoqués le matin (*surlignés en gris*). J'ai par ailleurs inséré des commentaires internes (*en italique*) portant soit sur des éléments de la situation dans la phase de récit (notamment des indices relatifs à la détermination d'une tranche temporelle), soit sur certaines décisions de ralentissement et/ou choix de relances (que j'ai opéré selon les savoir-faire révélés en cours d'évocation), soit sur des amorces d'analyse réalisées selon les catégories d'informations recueillies du point de vue du modèle de l'action (savoirs, buts).

Au préalable, les stagiaires ont reçu la consigne de prendre en note les savoir-faire d'observation et d'intervention selon la grille d'écoute remise ; je précise qu'ils ne prendront des notes qu'à partir du moment où le choix du moment aura fait l'objet d'un consensus avec la volontaire, après le récit.

1- Les étapes du récit pour aller sur du spécifié

Alors Sonia je vous propose de laisser revenir un moment de pratique d'accompagnement d'un stagiaire ou d'un apprenti, sur le registre du positif. Un moment qui d'après vous s'est plutôt bien passé. Donc vous allez d'abord faire un récit, voilà sur quelques minutes, pour je comprenne un petit peu dans quel contexte ça s'est passé.

1- 1 Un premier récit assez général

S : Alors, donc en fait, on accueille un stagiaire depuis septembre sur le foyer. Et souvent. Alors j'ai une activité où je suis éducatrice relais. On est sur plusieurs foyers. Et en fait, je n'étais pas présente. Cela s'est passé cette semaine. Donc je n'étais pas présente. Donc j'ai demandé à notre apprenti Samir de prendre le relais, en fait. Et c'était aussi une manière de le mettre dans

la pratique et aussi d'aller chercher ses limites dont on avait parlé en entretien préalable. Donc que voilà, en tant qu'éducateur, des fois, il serait dans une situation où il devrait suivre des activités qu'il n'a pas forcément envie de faire mais que ce serait pour le bien du service et pour le bien des jeunes. Donc, il était... Enfin il n'était pas forcément à l'aise avec les chevaux. Il m'a parlé d'une expérience antérieure où cela ne s'était pas forcément super bien passé avec un cheval. Et justement je lui ai dit que cela pourrait être justement l'occasion d'essayer. Après je n'ai pas forcé. Je lui ai laissé la possibilité, un temps de réflexion. Et de me tenir informé par WhatsApp de ce qu'il allait faire. Pour que je puisse transmettre l'information à ma collègue. Donc, ben là, hier, il m'a envoyé des photos de lui sur le cheval. Et en fait il m'a dit qu'il était très content de lui. Parce que de lui-même, il ne l'aurait pas fait. C'est ce qu'il m'a dit. Mais en fait il s'est rendu compte que passée cette crainte, il a pu oser faire des choses et prendre le risque de. Donc j'étais assez contente parce que j'étais aussi un peu inquiète pour lui. Donc j'avais prévenu ma collègue qui allait l'accompagner aussi qu'il n'était pas forcément en confiance. Donc d'avoir un regard sur lui. Et de ne pas hésiter de m'envoyer en WhatsApp. Enfin voilà, j'ai laissé les choses ouvertes. Et il s'en est saisi, en fait. Il n'a pas eu forcément besoin de moi mais cela m'a fait plaisir qu'il puisse m'envoyer une photo de lui et qu'il puisse me dire qu'il était fier de lui.

Là, Sonia parle du contexte. Du coup je vais intervenir en même temps (je m'adresse aux participants). Là on est sur du récit. Ce que vous décrivez finalement c'est le résultat. C'est-à-dire que Samir s'est lancé et vous vous rendez compte grâce à la photo qu'il a plutôt apprécié ce moment. Est-ce que, si on devait choisir un moment d'accompagnement. Le résultat vous en êtes satisfaite mais le moment d'accompagnement en fait, c'est celui qui a précédé en fait. Vous n'étiez pas avec lui si je comprends bien quand il prend en charge ce groupe avec les chevaux. Est-ce que c'est le moment d'accompagnement qui a précédé qui vous semble important. Parce que vous voyez (je m'adresse aux participants) là je suis obligée de la remettre dans un moment où elle a été elle dans une action d'accompagnement. Parce qu'en fait, on a eu le début. Après on a Samir qui s'en va avec le groupe. Donc ça je pense que je ne peux pas intervenir dessus. Et le résultat dont vous êtes plutôt satisfaite. Vous voyez, il faut ne pas hésiter (je m'adresse aux participants- cf la question de la directivité abordée le matin quant au fait de laisser plus ou moins l'autre choisir son moment - raconter son trajet - pas de choix à proprement parlé - dans la pratique : se mettre d'accord sur les buts)...Pour faire en

sorte et pour que ça fonctionne et qu'on aille chercher vos propres savoirs d'accompagnement, qu'on trouve le moment plus précis...Peut-être au début, dans votre récit, vous avez dit que vous vous étiez fixé des objectifs, notamment le fait qu'il puisse prendre le relais, malgré le fait qu'il n'était pas à l'aise avec ce type d'activités. Et vous avez dit à un moment aussi : prendre en charge une activité même quand on n'en a pas envie.

S : C'est ça.

1-2 La recherche d'un moment plus précis à explorer/focaliser

Est-ce qu'il y a eu un moment plus précis, qu'on arriverait à formaliser avec un début et une fin où vous avez pu dire tout ça justement à Samir (j'ai en tête le moment du récit où elle évoque un entretien préalable où elle a proposé à Samir d'aller chercher ses limites).

S : Alors justement c'est qu'on s'est vus la semaine dernière en entretien. On a passé la soirée ensemble et justement on a pris une petite demi-heure ensemble. On s'est mis dans un bureau (je me dis qu'on tient le moment dans une temporalité plutôt visible). Enfin j'ai prévenu mes collègues à côté. Et je trouvais important de pouvoir discuter avec lui de ça. Par rapport au fait qu'on ne se voyait pas beaucoup, on n'avait pas les mêmes horaires. Donc je trouvais que c'était important qu'on se retrouve dans ce petit bureau, en plus c'est un tout petit bureau intimiste. Enfin voilà, on était, il n'y avait pas de tables entre nous, on était l'un à côté de l'autre, un peu en quinconce (amorce d'une installation dans le contexte, en tout cas je mémorise ces indices pour le démarrage de l'Ede qui va certainement suivre dans cet environnement spécifique qu'elle est en train de décrire). Et en fait, donc il a pu. En fait, on a d'abord démarré l'entretien pour faire un peu le bilan des deux semaines précédentes, un peu voir ce qu'il avait vu, ce qu'il avait repéré comme choses positives qui s'étaient passées. Et les choses à améliorer. Et c'est justement à ce moment-là qu'on a un peu parlé des choses à améliorer et de ses limites. Enfin voilà, en tant que professionnel, ce qu'il voulait travailler, ses attentes. Et j'ai, enfin pendant l'entretien, enfin on a un peu rigolé sur d'autres choses, on est revenu sur des fêtes.

Mais je savais que du coup comme je n'allais pas être là pour la semaine pour l'équitation, donc je me suis dit que ça pouvait être une bonne mise en pratique pour lui. En fait de ce qu'il me disait, qu'il puisse faire le lien entre la théorie qu'il avait à l'école, ses attendus, enfin ce qu'il avait repéré lui, du fait d'être sur le foyer et la réalité aussi de son travail en tant

qu'éducateur sur le foyer, de terrain. Enfin voilà la vraie réalité du terrain (je repère un savoir-faire : elle est en train d'identifier une mise en situation propice à un apprentissage et elle va lui proposer de s'y confronter en lien avec ce qu'il vient de dire de ses attentes-en termes de travail sur ses limites-mais aussi en lien avec les apprentissages théoriques de l'école ; je me dis que c'est une situation intéressante à explorer du point de vue de ce qu'elle a su faire avec son stagiaire à ce moment-là). Donc on est arrivé comme ça. Donc ça a duré une petite demi-heure (je note que là, j'ai une tranche temporelle). Et c'est vrai que l'équitation, le sujet de l'équitation est arrivé vraiment vers la fin de l'entretien. Donc au début il était un peu crispé, il faisait beaucoup de blagues. Enfin, quand il n'est pas à l'aise, il sourit beaucoup, il fait beaucoup de blagues (commentaires sur Samir, on est dans le récit mais c'est une amorce de prise d'information). Alors après je reconnais que parfois dans les entretiens (Sonia fait une généralisation sur sa pratique mais je la laisse poursuivre, on est encore dans le récit), je fais exprès de toucher beaucoup de sujets, pour voir s'il arrive à se recentrer, à capter une information précise et à en parler pour qu'il soit un peu plus à l'aise (elle donne des informations plus générales sur sa pratique d'accompagnement avec Samir, je me dis que son choix de situation va être intéressant à explorer pour elle). Donc quand j'ai vu qu'il était un peu plus détendu (une nouvelle prise d'information même si on est encore dans le récit ; en tout cas elle revient dans le spécifié), là j'ai abordé le sujet de l'équitation. Donc là, il a pu parler et décrire aussi son expérience, ses ressentis. Même sur la chaise, enfin il était, enfin il a arrêté de s'agiter. Beaucoup au tout début, les blagues, le sourire. Et quand on a commencé à parler de ce sujet-là, de l'équitation. Là je l'ai vu beaucoup plus concentré, beaucoup plus posé. Enfin voilà, il a pris un peu plus le temps de se remémorer les choses, de me parler de ce qu'il avait vécu. Enfin, on a eu des petits échanges de regard, des petits sourires. Après je l'ai laissé parler, mais pas trop parce qu'il fallait quand même s'occuper aussi des jeunes et qu'on avait un collègue qui était tout seul. Donc voilà, j'étais obligée de tenir compte de ça.

D'accord. Vous voyez la différence là (je m'adresse aux participants). Là on a un récit, on a une demi-heure, on sait où cela s'est passé, on sait que cela se passe avec Samir, le temps est très bien délimité.

Est-ce que dans ce récit, il y a autre chose que vous voulez rajouter (il me semble qu'elle a bien terminé le récit mais je reprends cette question dont on avait parlé le matin à propos de l'exemple sur le trajet, le moment ajouté par le volontaire avait été celui choisi pour

l'évocation) ?

S. : ...

Ou bien vous pensez que l'on a toutes les informations ?

S. : Oui, ça va.

Donc maintenant, dans tout ce moment-là, est-ce qu'il y a un moment plus précis, plus particulier qui vous semble intéressant, sur lequel il vous semblerait intéressant de revenir ; si on repense à la consigne du moment vécu comme positif pour vous en tant que tutrice/accompagnatrice.

S : Ben en fait, ce qui pour moi était positif, c'est que comme je ne suis pas forcément sûre de moi par rapport au fait de suivre quelqu'un, enfin, j'essaie, je tâtonne souvent, j'essaie de prendre le temps de me réajuster et tout. Là, le fait d'avoir essayé aussi. Parce que ça, il ne le sait pas, mais c'était un défi aussi pour moi de le mettre, enfin dans une pratique. Parce qu'il aurait pu aussi me dire non. Et c'était le risque aussi. Et là le fait qu'il y soit allé, peut-être le fait de l'avoir mis en confiance, d'avoir travaillé notre relation, de ne pas être allé de but en blanc sur l'activité qui était mon objectif, la manière dont j'ai tenu l'entretien. Ouais, je me dis que c'est quelque chose de positif que je pourrais réitérer avec lui (la transposition est intéressante dans ce choix de situation).

Et du coup, quel est le moment de l'entretien, si on prend cette séquence, si on devait choisir un petit top départ pour faire un zoom sur un moment plus précis de l'entretien (cf. ce matin, plusieurs choix de moment possible dans le récit une fois déroulé). Est-ce que qu'il y a un moment plus précis de l'entretien où tout ce que vous êtes en train de nous dire là, sur cette mise en confiance, sur ces tâtonnements que vous avez fini par réussir puisqu'il finit par vous dire oui (j'essaie de faire un lien entre ce qu'elle identifie déjà comme des savoir-faire pour elle et un moment où cela se serait plus particulièrement révélé tout à l'heure, je l'avais orientée sur un moment « spécifié » avec Samir en lien avec les objectifs qu'elle s'était fixés et dont elle lui avait parlé dans un entretien préalable). Est-ce que finalement, dans tout ce déroulé de la demi-heure, il y a un moment plus précis, significatif de ce que vous dites là ?

S : Quand il me regarde, il sourit, il me dit oui (mais on est encore sur du résultat, je sens que je ne pourrais pas accompagner le vécu sur les savoirs- faire avec cet instant-là). Pour moi, c'est ça.

Ça c'est la fin.

S : Oui.

Donc c'est le résultat ; il faudrait qu'on arrive à remonter un tout petit peu.

S : A remonter un petit peu.

Oui. Vous voyez pourquoi je lui demande de remonter un petit peu (je m'adresse aux participants), parce qu'on si on est sur des résultats, je ne vais pas réussir à aller sur les savoirs. A remonter un petit peu. C'est pour ça que c'est intéressant de reprendre les étapes de l'entretien (je lis mes notes), au début vous faites le bilan, donc ce n'est peut-être pas sur cette partie-là.

S : Non.

1-3 Le guidage vers un moment spécifié permettant d'extraire des savoir-faire/réguler

Est-ce que ce ne serait pas plutôt le moment où vous vous essayez, si j'ai bien compris, à lui proposer quelque chose sur lequel, a priori, c'est pas gagné (pour moi ici on a un savoir-faire général du tuteur de stage qui me semble intéressant d'explorer pour Sonia au regard de son choix de situation mais aussi pour les autres participants, pour détailler les savoir-faire).

S : Oui, en fait c'est compliqué.

Est-ce qu'il y a un moment dans l'entretien, où vous arrêtez de faire le bilan et où vous vous dites que c'est le bon moment pour lui (elle a dit plus haut « quand j'ai vu qu'il était plus détendu »).

S : En fait c'est après avoir servi le café.

Ah voilà. Pour vous, après avoir servi le café, il y a quelque chose d'autre qui s'enclenche.

S : Oui.

Vous n'êtes plus sur le bilan et vous passez à cette phase où vous vous êtes préparé à, cette phase plus de tâtonnement même que vous aviez identifiée.

S : Oui.

Est-ce qu'on part, est-ce qu'on prend ça comme top départ ?

S : Oui.

Est-ce que ça vous va ?

S : Oui.

Donc à partir de ce moment, c'est à partir de ce moment-là que vous allez essayer d'identifier ses savoir-faire dans l'action (je m'adresse aux participants).

2- L'installation dans le contexte

Est-ce que le moment où vous servez le café ; est-ce que vous. Quand vous vous remettez dans le contexte, comment vous êtes installés ?

S : Oui c'est ça, j'étais en train d'y penser. On a changé nos chaises de position.

2-1 L'appel à la mémoire sensorielle

Vous avez changé vos chaises de position. C'est-à-dire ? Plus précisément.

S : En fait on était côte à côte mais sur la chaise, je me suis mise un peu plus de côté. Enfin ma chaise n'a pas forcément bougé mais moi j'ai bougé. Et lui il avait les bras croisés, un peu plus croisés. Moi ça me renvoyait qu'il se protégeait (1ère prise d'information). Après quand il y a eu le café, il a décroisé les jambes (2ème prise d'information) et il s'est, on s'est un peu plus rapproché. Et c'est là où j'ai...

Donc si on reprend le contexte que vous nous décrivez, à un moment donné, vous repérez que Samir a les bras croisés, le moment du café ça se passe comment ? Vous vous dites, c'est vous qui allez chercher le café. Si je vous fais ralentir un petit peu sur ce moment-là, comment ça se passe ? (je me dis qu'on a deux prises d'information qui correspondent à deux temporalités différentes dans l'entretien, je me dis qu'il est pertinent de ralentir sur la première pour la remettre dans le contexte du démarrage du moment qu'elle a choisi quand elle va lui parler de son idée par rapport à l'activité d'équitation).

S : En fait, je lui dis. Enfin, intérieurement je me dis « comment je vais placer la proposition d'activité ». Donc en fait je me suis dit que c'était le bon moment pour prendre une pause. Pour que lui aussi il puisse digérer tout ce qui s'est dit avant.

Donc ce que vous vous dites quand vous le voyez les bras croisés, c'est que ça va être le bon moment de lui faire la proposition et que c'est peut-être aussi le moment de faire une pause.

S : Oui

Quand vous vous dites ça, qu'est-ce vous faites ?

S : En fait, je me suis levée, je me suis excusée, je lui ai dit...

Vous vous êtes levée (je la ralentis pour assurer l'installation dans le contexte/je lui fais signe de ralentir aussi).

S : Je me suis levée, je lui ai dit « je vais chercher un café ». Enfin je lui ai proposé s'il voulait un café. Donc il m'a dit oui. Donc je lui ai dit que je le laissais un petit instant. Je suis sortie.

Donc vous le laissez un petit instant, vous sortez.

S : Je récupère le café, je prends du sucre (on entend un rire dans la salle). Enfin voilà, j'ai ramené un petit plateau, un petit truc tranquille, des tasses personnalisées.

Donc vous ramenez tout ça.

S : Voilà, je ramène tout ça et...

C'est à partir de ce moment-là que vous changez de position ?

S : Oui.

D'accord, donc là vous êtes, à partir de ce moment-là, vous êtes assis comme vous nous l'avez décrit (je m'assure qu'on est toujours dans le démarrage choisi au départ).

S: Oui, oui.

Voilà, elle sort de l'évocation mais ce n'est pas très grave (je m'adresse aux participants). Donc si on se remet dans cette position-là, le café est arrivé, vous avez, vous êtes sur une nouvelle position par rapport à lui. Comment vous vous y prenez, qu'est-ce vous faites pour aller vers cet objectif que vous êtes fixé de cette proposition-là d'activité autour de l'équitation ?

S : En fait j'ai rebondi sur un de ces propos, un de ces attendus en fait, où justement il me disait qu'il attendait aussi que je puisse l'aider à voir sa pratique. En fait il m'a fait un geste de recul comme ça avec sa main. Il avait une main devant et l'autre main, avec sa main droite, il a fait un geste de recul.

2-2 Une première tentative d'élucidation autour d'une prise d'information

Donc à ce moment-là, il vous dit qu'il a besoin de vous

S : Oui

...pour, oui, avoir un retour sur sa pratique. Il fait un geste.

S : Oui

Ok. Qu'est-ce qu'il se passe du coup juste après ?

S : C'est justement à ça que j'ai vu qu'il était beaucoup plus sérieux et plus concentré en fait. Son corps arrêta de s'agiter.

Et comment vous percevez ça ?

S : ... (elle entend rire un participant ce qui déclenche un fou rire général et S. rit aussi)

2-3 Une pause nécessaire...et un petit détour méthodologique

On va faire une pause là. On est obligé de l'interrompre.

Qu'est-ce qui vous fait rire ? (aux autres participants)

S : C'est la fin de la semaine je crois.

On était arrivé au moment le plus intéressant (je ris aussi). C'était le moment le plus intéressant.

S : Vous m'avez coupé dans mon moment (elle s'adresse aux autres). La suite au prochain épisode. On a mis du temps en plus pour y arriver (rire).

Mais vous voyez (je m'adresse aux participants) c'était important.

Intervention d'un participant : Oui parce qu'en fait on n'était pas dans la chronologie, on était, et du coup c'était compliqué à suivre parce que « oui il y avait ça, oui mais après, oui mais avant » (Je pense qu'il fait référence aux prises d'information sur les attitudes de Samir ; de mon point de vue, la séquence temporelle était assez simple alors je vais en profiter pour reprendre ce point que nous avons abordé le matin).

D'où l'importance, vous voyez ce récit il est super important, la personne elle déploie cette fameuse petite séquence, vous quand vous écoutez ce récit, vous ne pouvez finalement pas prendre plus de notes que des espèces d'étapes pour vous repérer après. Après, quand je vous ai fait le signe, c'est bon là vous pouvez y aller pour prendre des notes, c'est le moment où je me suis assurée qu'elle tenait bien un moment (cf le matin, la question des buts de l'Ede et des objectifs que l'on peut se fixer d'un commun accord avec le stagiaire), que ça allait être à peu près simple. Et je vous conseille de faire pareil avec les stagiaires (cf le matin beaucoup de questions sur l'utilisation de l'outil dans le suivi des stagiaires), sinon effectivement ils vont partir dans tous les sens. Voilà, une demi-heure, c'est juste le truc idéal. Là c'est servi sur un plateau pour moi parce que je sais qu'il y a un début, qu'il y a une fin et après ça été une

question d'ajustement.

Quand je vous ai demandé le moment sur lequel vous aviez envie de revenir, vous étiez dans la description d'une satisfaction et donc il me fallait un top départ et c'est là le moment où il y a le café qui arrive. Moi je me suis dit que cet entretien d'une demi-heure, il y avait eu deux temps. C'est ça que j'ai repéré dans le récit, c'est ça que vous allez aussi chercher à repérer (je m'adresse aux participants) quand vous allez écouter les récits des personnes que vous accompagnez. Je me suis dit, à vous écouter, qu'il y avait eu un temps de bilan et qu'il y avait eu ce fameux moment où vous nous aviez déjà décrit des compétences en fait : « Il ne le sait pas mais je suis en train de tâtonner, il ne le sait pas ». Je me suis dit qu'il y avait eu forcément un moment où vous vous étiez lancée en fait et qu'il y avait eu forcément quelque chose, un élément déclencheur (ici je fais un parallèle avec ce que les tuteurs évoquaient le matin sur les applications de l'Ede ; je me dis que la situation exposée par Sonia est un bon exemple de ce qu'ils pourraient essayer de repérer pour aller sur des moments de compétences avec leurs stagiaires, même en les orientant un peu selon les buts poursuivis). C'est ça que j'ai cherché, l'élément déclencheur en fait c'était le café.

Intervention d'un participant : En fait le top départ aussi c'était un élément d'observation, il paraît fermé. Et du coup le café, c'était un...

S : Oui.

Parce qu'en fait je l'ai fait reculer pour arriver au moment du café mais le moment du café à proprement parlé n'est pas le moment, c'est le moment à mon avis où elle rentre. Vous arrivez dans la salle (je m'adresse à Sonia), elle a dit « le petit plateau, les positions de place qui changent ». Et vous avez vu dans le démarrage de mes questions (je m'adresse aux participants) « comment vous faites pour aborder ça avec lui », je rebondis sur un de ces propos (cf. ce matin, j'avais repéré des reformulations parfois mal appropriées) « Il a fait un geste, il a besoin de moi pour que je lui donne un avis sur ma pratique ».

S : Oui.

Et juste après vous avez dit « je perçois qu'il est... »

S : Mais en fait j'ai senti... (je me rends compte que je coupe Sonia. En tout cas je sens que l'on va pouvoir reprendre le cours de l'Ede, je me dis que la pause va pouvoir bientôt s'arrêter).

Et oui et c'est là que vous m'arrêtez (je m'adresse au groupe en riant) alors que c'est le

moment le plus précieux. Et c'est là que je lui ai demandé « Qu'est-ce que vous faites ? Comment vous faites ? ». Et à un moment donné, elle me donne un élément de quelque chose qu'elle a observé chez Samir qui est bien une prise d'information (j'en profite pour remettre le groupe au travail par rapport à la consigne à suivre qui est de remplir la grille distribuée). Voilà, donc on en est là.

Mais vous voyez (je m'adresse à tous), sur le moment où vous commencez à prendre des notes, c'est quand je dis « comment vous faites » que vous remplissez plutôt là (je montre la colonne correspondante au tableau) et « qu'est-ce que vous percevez chez Samir » que c'est plutôt ici. Mais là on est sur une vraie compétence de l'accompagnateur de stagiaires, d'autant qu'en plus, on est en train quelque part là aussi de...Enfin, vous vous êtes un peu testé dans cette situation (je m'adresse à Sonia). C'est une situation super intéressante je trouve. Est-ce que vous vous sentez capable de continuer après cet aparté ?

S : Oui.

Bon, il faut que je la remette dans le contexte maintenant (je m'adresse aux participants en souriant). Donc Sonia, vous êtes installés avec Samir.

S : Oui, je suis revenue

3- Le déroulement de l'Ede à partir de la grille d'écoute d'un AP

Vous aviez changé vos places. Il a dit qu'il avait besoin de vous pour que vous puissiez reformuler des choses sur sa pratique, je ne suis pas sûre que le terme de reformuler soit celui que vous avez utilisé. Mais vous l'avez, à un moment donné, perçu, senti.

3-1 Un ralentissement sur un couplage observation/intervention : « faire confiance »

S : Il a dit qu'il avait besoin de moi pour prendre du recul.

Il a dit qu'il avait besoin de vous pour prendre du recul.

S : Et en fait il a fait le geste avec les mains.

Il a fait un geste avec les mains.

S : Et en fait ce n'était plus les mêmes gestes d'agitation d'il est dans la blague. (évocation/savoir-faire d'observation). Enfin, là je l'ai senti beaucoup plus concentré. Et le regard et le sourire, en fait, m'ont donné une ouverture (je retrouve les mots qu'elle a utilisé

avant la coupure).

Alors, quand vous dites, le regard, le sourire, est-ce qu'il y a quelque chose de plus précis que vous pourriez décrire sur ce sourire et ce regard-là (pour moi c'est le savoir-faire d'observation qui a servi de déclencheur, j'essaie de lui faire préciser davantage).

S : En fait, c'est, il avait un regard un peu moins, je ne sais comment expliquer, quand quelqu'un se pose la question s'il est jugé ou pas et qu'à un moment, on sent juste que la personne est en attente, c'est. Je ne peux pas forcément le décrire avec des mots mais c'est...Le regard est beaucoup plus doux, même ses épaules sont redescendues. Quand je dis, il a décroisé les jambes. Enfin, j'ai trouvé qu'il était beaucoup. Enfin par rapport à la formation qu'on avait eu sur le langage corporel (savoir réinvesti/les savoirs dans les informations satellites), en fait il était en ouverture.

Vous avez dit qu'il était en attente de quelque chose, de l'ordre d'un regard qui vous faisait à ce moment-là vous dire qu'il ne se sentait pas jugé.

S : Voilà, exactement.

Donc ça, c'est ce que vous percevez à ce moment-là chez Samir. Qu'est-ce qu'il se passe juste après ? Qu'est-ce que vous faites à ce moment-là quand vous percevez ce changement corporel chez Samir, qu'est-ce que vous faites ?

S : Donc je lui sers le café et je lui dis « justement, tu m'as dit que tu voulais que je t'aide à prendre du recul, à aller chercher tes limites et tout ; ben justement, là, je ne suis pas là la semaine prochaine ». Je lui explique un peu le contexte que j'étais en formation, et qu'il y avait une activité équitation.

Alors peut-être ralentissez à ce moment-là. Vous avez Samir face à vous. Vous avez remarqué qu'il était plus, à la fois, vous avez dit dans une attitude corporelle un peu plus sérieux, à la fois plus détendu et plus sérieux, comment vous vous y prenez pour lui expliquer que vous n'allez pas être là. (ici la prise de décision m'intéresse car je fais l'hypothèse que le choix des mots qu'elle a utilisé est important dans sa pratique au regard de la prise d'information qu'elle vient de faire).

S : Alors je l'ai mis, comment dire, alors je crois que je lui ai dit « je te fais confiance ».

Vous lui avez dit : « je te fais confiance »

S : Oui je te fais confiance pour mener à bien, oui, pour mener à bien une activité. Enfin, je lui ai dit, je crois, de toute façon avec les chevaux, je crois que j'ai fait une blague mais...

Mais en fait à ce moment-là, il sait déjà qu'il va être tout seul ?

S : Alors justement il ne le savait pas encore. Et justement c'est pour ça que je lui ai expliqué qu'il y avait quand même une collègue d'un autre service qui allait être avec lui, mais que moi, je ne serai pas là.

Comment vous lui annoncez ça concrètement ? Il ne le sait pas encore. Comment vous lui annoncez que vous ne serez pas là la semaine prochaine, avant même de lui parler de l'activité équitation ? Comment vous vous y prenez pour lui dire qu'il ne sera pas avec vous la semaine prochaine ? (il m'a semblé qu'il y avait eu deux temps d'information : un premier temps où elle lui annonce qu'elle ne sera pas là et un deuxième où elle va lui parler de l'équitation).

S : En fait, je lui ai dit que j'étais absente, absente pour formation justement, pour le tutorat.

Et juste après qu'est-ce que vous lui dites ?

S : Et juste après je lui dis que j'avais pensé à lui parce que je lui faisais confiance par rapport à justement...Je suis revenue sur les bilans, sur les retours que j'avais eu de l'équipe par rapport à ce qu'ils me disaient eux aussi.

Alors allez un petit peu, peut-être, un petit moins vite. Alors juste après, vous lui avez dit que vous avez pensé à lui et vous lui dites qu'il y a une activité équitation ?

S : En fait, il le sait déjà, il sait déjà qu'il y a cette activité.

Mais il ne sait pas que c'est lui.

S : Il ne sait pas que c'est lui, donc je pense que j'ai dû prendre... En fait le tâtonnement, c'était de trouver les bons mots. Je me suis dit, en fait je lui ai dit que j'avais confiance en lui et que je ne serais pas là et que j'aimerais bien qu'il accompagne les jeunes à l'équitation parce que, par rapport à ce qu'il m'avait dit dans le bilan, par rapport au retour que j'avais eu des collègues, je le sentais d'y aller. Et en plus, par rapport à ce qu'il me disait dans le bilan, qu'il voulait que je l'aide à prendre du recul sur sa pratique, à l'aider à aussi aller sur ses limites, à aller chercher certaines limites. En fait je trouvais que c'était une bonne occasion (je me dis qu'on a bouclé ce premier couplage PI/PD autour du choix des mots « je te fais confiance » : Samir détendu, elle lui annonce sa proposition ; comme elle a évoqué à deux reprises le retour des collègues, je

vais faire le choix de lui faire détailler plus précisément comment elle s'y prend pour transmettre à son stagiaire le retour des collègues car c'est une occasion d'évoquer ensuite l'accueil des stagiaires en équipe/écho pour les autres participants. Pour Sonia, c'est aussi l'occasion de faire émerger de nouveaux savoir-faire d'intervention sur le choix des mots et les bons moments pour réaliser certaines transmissions ; cela a l'air d'être important pour elle compte-tenu du « défi » qu'elle s'était lancée ce jour-là avec Samir : elle dit plus haut « la manière dont j'ai tenu l'entretien ». J'aurais pu rebondir aussi sur le lien avec les éléments de bilan qu'elle a évoqué à plusieurs reprises mais je trouve qu'elle l'a explicité déjà indirectement).

3-2 Une relance à propos de la présentation du retour des collègues au stagiaire

Donc en fait, vous arrivez à lui dire à la fois que cette activité équitation, il peut la prendre en charge parce que vous lui faites confiance et vous faites du lien avec les éléments de bilan qui ont juste précédé et les retours des collègues. Comment vous vous y prenez de façon plus précise pour lui faire un retour sur ce que les collègues ont dit sur lui ? Vous avez dit « j'ai trouvé les bons mots ». Peut-être plus précisément « quels étaient ces mots », comment vous vous y êtes pris pour lui parler de ce retour là que les collègues ont pu faire sur lui ?

S : Très simplement en fait. Je lui ai dit que quand j'étais revenue, que mes collègues en fait, que quand j'étais revenue, mes collègues m'avaient fait, enfin m'avaient dit beaucoup de choses positives sur lui, qu'il savait se placer, enfin voilà, tous les adjectifs positifs.

Alors là plus précisément les adjectifs positifs

S : Qu'il était responsable, qu'il savait se placer, qu'il avait une bonne relation avec les jeunes, qu'il les avait mis en confiance, qu'il avait créé du lien avec eux.

Donc vous lui dites tout ça ; vous lui amenez aussi beaucoup de choses en termes de savoir-faire.

S : Oui pour qu'il puisse se placer (mon intervention l'amène à verbaliser une forme de but dans les informations satellites, j'aurais pu relancer avec une question sur les buts qu'elle poursuit).

D'accord, qu'est-ce que vous percevez chez Samir au moment où vous lui faites ce retour plus précis en choisissant les bons mots, sur ce que les collègues ont pu dire à votre retour ?

S :...

Qu'est-ce qu'il fait Samir à ce moment-là ?

S : Rien il sourit.

Il sourit.

S : Il sourit et il fait une blague.

Il fait quelle blague

S : Il me dit « ah oui, je sais, je suis super fort, je sais que je déchire ». Là j'ai levé les yeux au ciel en faisant « ouais et la modestie tu connais ? »

Vous lui avez dit ça.

S : oui, et en fait on a rigolé tous les deux parce qu'on sait que c'est un moyen de, je sais que c'est son moyen de se détendre (savoir cf. informations satellites) et je lui ai dit « non, mais sincèrement c'est le retour que me font les collègues ». Et je suis revenue sur le fait que c'est pour ça que je lui proposais aussi de tenir l'activité.

Donc après la petite blague, vous revenez encore une fois sur les termes positifs dans lesquels les collègues ont parlé de lui.

S : Oui.

Il a une autre réaction ? (il me paraît intéressant de s'arrêter un peu sur Samir à ce moment-là car les prises d'information éventuelles ont été peu détaillées jusqu'à présent).

S : Il rougit

Il rougit.

S : Oui,

Qu'est-ce que vous faites, vous, à ce moment-là ?

S : Je rougis aussi mais ça ne se voit pas. J'ai un sourire gêné et je crois que je joue avec mes cheveux, comme là (elle fait le geste). Je joue avec mes cheveux. Et je regarde un peu le mur, je reviens vers lui. Et après je recherche, ouais, je...

Vous avez dit que vous aviez rougi, joué avec vos cheveux, regardé le mur et que vous vous êtes retourné, votre regard s'est à nouveau reporté sur lui.

S : Oui. Et c'est en faisant ça que j'ai vu qu'il regardait un peu à terre mais il avait ce sourire. Enfin je ne sais pas mais un sourire détendu.

Un sourire détendu.

S : Oui un petit sourire de satisfaction.

Un petit sourire de satisfaction.

S : Oui.

Est-ce qu'il y a autre chose qui vous vient de ce moment, de cet entretien avec Samir ? (Cela fait 30 minutes que nous sommes en entretien devant le groupe ; je lui propose de mettre fin à l'évocation à travers cette question assez ouverte. Sonia prends alors conscience du calme qui l'entoure).

3-3 La fin de l'entretien, une prise de conscience

S : En fait, là je me rends compte (je me dis qu'une prise de conscience est peut-être en train de s'opérer) que c'était assez calme, en fait on a eu des temps de pause. Et puis enfin, il y a eu beaucoup de choses, enfin, non- verbales qui se sont passées (Sonia est sortie de l'évocation).

Du non verbal qui s'est passé.

S : Oui.

Vous sauriez dire quoi plus précisément ?

S : Mais c'est vraiment le visage, enfin les expressions du visage, du corps (je me souviens à ce moment-là que Sonia a fait référence en début d'entretien à une formation sur le langage corporel qu'elle a suivi mais je ne sais pas comment aller plus loin avec cette information).

Donc du non verbal que vous, vous auriez pu plus particulièrement repérer ; c'est ça finalement ?

S : Oui, oui.

Quand vous dites je me rends compte de tout ce calme.

S : En fait, c'est ça. Tout le temps du bilan, il y avait beaucoup d'agitation. Même je me rappelle, même dehors, même les jeunes, on les entendait parce qu'il y avait un match de foot, on les entendait crier et puis bizarrement ; enfin je ne sais pas si c'est eux qui ont arrêté de crier mais en fait on n'entendait plus, c'était paisible.

Il y a quelque chose qui vous revient, que vous souhaitez rajouter ?

S : Non.

On peut s'arrêter là ?

S : Oui

Merci

III- La clôture de l'entretien/phase de réflexion

Je propose ensuite à Sonia d'écrire sur une feuille sa réponse personnelle à la question « qu'est-ce que avez su faire dans cette situation ». Sonia écrit sa réponse sans la montrer au groupe. Ensuite, les échanges se sont déroulés en plusieurs temps dont je vais respecter ici la chronologie pour suivre les étapes qui ont accompagné le groupe à aider Sonia dans l'émergence et la mise en mots des savoir-faire qu'elle a mobilisés dans la situation d'accompagnement proposée à l'évocation.

1- Les échanges concernant le retour du groupe sur son vécu d'écoute

Je demande d'abord au groupe leurs premières réactions de « vécu d'écoute » sans entrer dans le détail des savoir-faire identifiés.

1-1 Les phases du récit et l'orientation de l'attention

Le groupe réagit d'abord sur le récit au début de l'entretien, sur le fait que cela prenne du temps de « cibler » un moment opportun pour une évocation. Effectivement, Sonia exprime d'abord de façon spontanée une satisfaction quant au résultat obtenu ce jour-là avec son stagiaire. Un participant prend l'image des poupées russes. Sonia intervient en disant « je me suis sentie comme un petit oignon ». Je reviens alors sur l'importance de pouvoir détacher une séquence temporelle avec un top départ (j'avais pris le matin l'image de la cassette VHS et des pauses que l'on peut faire). J'explique pourquoi le moment du café dans la situation de Sonia paraissait une entrée pertinente pour l'évocation (un indicateur temporel) du fait que ce café avait semblé marquer le début d'un moment d'échange particulier (et spécifié) avec le stagiaire. Je rappelle aussi que pour aller sur du spécifié, il faut pouvoir s'assurer que B s'installe bien dans le contexte. Je reviens sur le moment du café évoqué par Sonia et j'explique pourquoi j'ai décidé de la faire ralentir à ce moment-là.

Je rappelle alors aux participants que selon les objectifs fixés communément au départ, on peut se permettre, en re-sollicitant l'accord permanent de B, d'orienter son attention sur un moment qui nous semble pertinent (par exemple en lien avec des objectifs de stage et/ou des attentes formulées préalablement par le stagiaire). Je propose à Sonia l'idée qu'elle pourrait proposer à son stagiaire d'explicitier l'activité d'équitation qu'il a pris en charge tout seul.

1-2 La réalisation de l'exercice : prise de notes, repérage des relances

Le groupe arrive assez rapidement à la question de l'identification des savoir-faire. Certains participants notent une difficulté à prendre des notes quand le « je » de Sonia n'intervient pas spontanément (le café, les chaises). Ils repèrent alors que les ralentissements ou les demandes de précision ont permis de détailler ces deux moments. Le café ayant servi de top départ, j'explique pourquoi je l'ai fait plus particulièrement ralentir à ce moment-là (pour assoir l'installation dans le contexte) pour obtenir le « je » vais chercher le café. Un participant dit qu'il a repéré une alternance de prises d'information et de prises de décision en s'appuyant sur la grille d'écoute. Il résume en disant « observations/réactions/observations/réactions ». Je précise qu'en effet j'ai pu faire l'hypothèse que Sonia avait dû réaliser de nombreuses prises d'information pour prendre les décisions ce jour-là avec son stagiaire (et notamment lui annoncer qu'il pouvait prendre en charge seul une activité avec des jeunes). J'ajoute que les prises d'information sont parfois difficiles à extraire car les questions qui leurs sont associées peuvent être vécues « de façon un peu intrusive » étant donné que l'on s'éloigne vraiment d'un fonctionnement classique de communication. Sonia précise que ces détails lui sont revenus très facilement, qu'elle a revécu le moment. Une participante trouve qu'il est difficile d'imaginer faire de même avec un stagiaire qui n'a pas toujours confiance en lui. Je propose d'introduire progressivement des séquences courtes d'Ede dans l'accompagnement des stagiaires et d'aller d'abord sur les questions associées aux prises de décision : qu'est-ce que tu fais ? Et quand tu fais ça, comment tu t'y prends ? Le temps du recueil des prises d'information pourrait intervenir plus tard (en effet, si les stagiaires ont pris des initiatives, ils ont certainement pris aussi des informations avant de se lancer, cela peut alors faire l'objet d'un deuxième temps d'explicitation à une autre occasion).

1-3 L'intervention de Sonia sur la mise en mots de ses prises d'information

Sonia est ensuite intervenue sur les prises d'information qu'elle a pu mettre en mots et qu'elle n'aurait pas imaginées pouvoir faire sans Ede. Elle donne notamment des éléments qui sont de

l'ordre des savoirs investis qui ont circulé dans son évocation et que j'avais un peu repéré : des savoirs sur Samir (je sais qu'il aime le café), des savoirs théoriques appliquées à la situation (la formation sur le langage corporel). Je fais référence au modèle de l'action : les savoirs d'expérience qu'elle mobilise à partir de son expérience d'accompagnement de Samir, mais certainement plus globalement à d'autres expériences d'accompagnement compte tenu des apports théoriques qu'elle mentionne. Sonia rappelle son objectif global d'accompagnement avec Samir : l'amener progressivement à entrer dans la pratique ; d'où la proposition qu'elle lui fait ce jour-là. Cette intervention de Sonia m'amène à penser que le choix de la situation évoquée n'était pas anodin au regard de l'importance qu'elle accorde à cet objectif là avec ce stagiaire (et peut-être plus globalement à d'autres) : « je vais faire en sorte qu'il puisse faire, pas juste théoriser ».

1- 4 Les questions du groupe quant à l'utilisation de cet exercice avec les stagiaires

Je rappelle l'importance de ne pas faire de l'Ede un outil d'évaluation à proprement parler. L'Ede n'a pas d'autres buts que d'aller chercher les savoir-faire (en l'occurrence ici des savoir-faire d'accompagnement de stagiaires et dans la transposition avec les stagiaires, cela pourrait s'inscrire dans l'aide que l'on peut apporter à un stagiaire dans un but d'auto-information). Je rappelle l'importance des objectifs que l'on se donne avant de proposer un Ede, de se mettre bien d'accord avec le stagiaire sur ce que l'on peut aller chercher ensemble.

Je propose l'idée « d'outiller le stagiaire pour savoir où il en est », de « mettre à plat les compétences acquises dans une situation qui devrait pouvoir faire écho à d'autres ». Je reviens sur ma proposition faite à Sonia de mener avec Samir un entretien inspiré de ce que nous venons de vivre à propos de l'activité qu'il a menée.

Un participant note l'intérêt de l'exercice pour aider un stagiaire à donner du sens à sa pratique. Je fais du lien avec les moments de bilan qu'ils sont susceptibles de proposer à leurs stagiaires. Je prends l'image des « tiroirs » (des tiroirs dont l'étiquetage revient souvent à reprendre sans les personnaliser des mots valises fréquemment utilisés en travail social : l'écoute, l'aide, la relation) que je demande régulièrement aux étudiants de formation initiale de remplir avec leurs propres mots plutôt que de recopier à la lettre les éléments des référentiels (quand on leur demande de dresser leur bilan personnel de formation et des apprentissages qu'il y ont faits). Si on s'intéresse à Samir, dans le retour des collègues, on a des

savoir-faire qui ont pu être identifiés précisément : se placer, créer du lien avec les jeunes, mettre en confiance (du coup je reviens sur cette intervention de ma part dans l'Ede qui avait amené Sonia à revenir sur son objectif général d'accompagnement). Sonia reconnaît qu'elle n'aurait pas spontanément pensé à reparler de ce retour qu'elle lui a fait ce jour-là.

2- Le retour du groupe sur l'identification des savoir-faire repérés pour Sonia

Je rappelle au groupe l'importance de remettre les feuilles de prises de note à la volontaire. Je demande aux participants ce qu'ils ont noté « en premier » sur leurs feuilles entre les deux types de savoir-faire. Plusieurs nomment les savoir-faire d'observation et je leur propose de commencer par la restitution de ce type de « compétences » pour partager avec Sonia.

2-1 Les savoir-faire d'observation

Nous commençons par un tour de table sur les savoir-faire d'observation. Une participante se lance : il se protégeait, il a fait un geste de recul, il était en ouverture, il sourit, il fait un blague, il rougit. Cette première intervention me permet d'utiliser le terme d'indices pour illustrer ce que recouvre ces différents items identifiés sous l'appellation « savoir-faire d'observation ».

Les échanges reprennent, un participant intervient pour proposer ce qu'il a identifié en précisant qu'il a suivi la chronologie, d'abord Samir est fermé et ensuite on note plusieurs phénomènes qui montrent qu'il semble se détendre : regard doux, épaules descendues, jambes décroisées...Une autre participante intervient pour dire que ces indices relevés grâce aux savoir-faire d'observation relèvent beaucoup de la communication non verbale et de la gestuelle. Cela avait été effectivement repéré par Sonia en fin d'Ede quand elle prend conscience de « tout ce calme » et des « nombreuses choses non verbales qui se sont passées » au cours de ce moment d'accompagnement. Une autre participante prend la parole : le regard plus posé, il ne sent pas jugé, un regard de satisfaction.

Je partage avec le groupe l'idée que ces prises d'information sont relativement nombreuses tout au long de ce vécu d'accompagnement ; elles permettent à Sonia d'intervenir à bon escient dans le sens d'un aller-retour constant entre des observations prises et des décisions d'intervention, notamment dans le choix des mots (plus particulièrement « je te fais confiance »). Un participant note que le lien d'accompagnement est en cours de construction tout au long de ce moment de transmission ; l'évolution de la nature des prises d'information

montre un changement d'attitude chez Samir qui va permettre à Sonia de s'autoriser à intervenir plus spécifiquement sur la demande qu'elle souhaite lui formuler (cf. objectif qu'il accepte la prise en charge d'une activité nouvelle). C'est finalement dans l'interaction tuteur/stagiaire que les savoir-faire du tuteur sont rendus visibles et objectivables.

Les échanges se poursuivent sur les techniques que Sonia utilise pour amener Samir à s'ouvrir à elle quant aux attendus et difficultés éventuelles qu'il pourrait exprimer au niveau de son stage.

On retrouve ici des savoir-faire d'observation généralisables comme le fait d'observer les attitudes pour choisir le « bon moment » d'une transmission (sérieux, concentré, moins d'agitation, des yeux en attente) ou le média de l'humour qu'elle va employer après avoir observé que c'est un moyen pour Samir d'entrer dans une certaine écoute.

Une participante note qu'il y a de l'attente des deux côtés, Sonia et Samir. Je conclus ces échanges en reprenant les raisons de mon choix d'emmener Sonia sur ce moment d'accompagnement, notamment parce qu'elle s'était fixée des objectifs et qu'en tant que tutrice, elle était donc en attente. De ce fait, de nombreux allers-retours ont été possibles entre les indices repérés au niveau des attitudes de Samir et les savoir-faire d'intervention qui vont suivre.

Je partage avec les participants l'idée que cette situation illustre bien ce que les tuteurs pourraient envisager de proposer à leurs stagiaires par l'introduction de séquences Ede dans leurs pratiques et me donne l'occasion de rappeler l'importance de fixer un objectif à l'Ede dans un contexte d'accompagnement professionnel particulièrement empreint d'une culture d'évaluation.

2-2 Les savoir-faire d'intervention

Les participants repèrent qu'il y a des prises de décision qui s'enclenchent dans la continuité d'une prise d'information et d'autres qui semblent plus indépendantes, notamment au début de l'Ede. Un premier participant note ainsi la décision de Sonia d'apporter du café et le changement des places qu'elle a initié. Ces savoir-faire d'intervention illustrent bien la façon dont Sonia s'y prend pour engager le démarrage du moment qu'elle a choisi pour assurer sa transmission à travers une certaine forme d'installation dans le contexte. Un participant note

aussi le fait, un peu plus tard dans l'Ede, que Sonia reprenne des propos antérieurs de Samir au sujet de ses attentes au niveau du stage ; cela va constituer le déclencheur de cette séquence plus particulièrement dédiée à l'objectif qu'elle s'est fixée ce jour-là. Sonia intervient alors pour expliquer qu'effectivement elle a choisi de rebondir sur des échanges antérieurs avec son stagiaire pour annoncer à Samir qu'elle sera absente.

Un participant identifie que cette prise de décision va se généraliser un peu plus loin dans l'Ede à travers d'autres savoir-faire d'intervention que Sonia va mobiliser comme le fait de s'appuyer sur le retour des collègues qui vient concrétiser son argumentation autour de la mise en mots « Je te fais confiance ». Je profite de cette intervention pour expliquer aux participants mon choix de « relancer » Sonia sur cet instant précis, en leur précisant que j'aurais pu tout aussi bien tirer un autre fil (par exemple les bilans réalisés antérieurement) mais qu'il m'avait semblé que l'évocation du retour des collègues allait certainement contenir des éléments positifs en termes de positionnement (et de choix des mots) permettant à Sonia de repérer de façon plus précise comment elle s'y était prise ce jour-là avec Samir. Il s'avère que ce choix va également permettre un peu plus tard aux participants de tirer le fil de leurs propres expériences de référence en matière d'accueil d'un stagiaire en équipe (cf. 2-4).

Si l'observation des gestes, regards et attitudes semble constituer le fil conducteur des prises d'information, du côté de prises de décision, il semble que la recherche constante des « bons mots » accompagne Sonia dans son rôle de tutrice auprès de Samir, et ce dès l'instant où elle décide de lui dire « je te fais confiance ». Pour un participant, la recherche de ces « bons mots » est directement reliée aux prises d'information (« elle s'appuie sur ses réactions corporelles pour essayer de déterminer s'il a compris ou pas ») et il observe que les reformulations de Sonia associées aux prises d'information qu'elle recueille en continue, lui permettent d'assurer l'efficacité de sa transmission.

Sonia revient alors sur ses tâtonnements qui l'ont guidée dans ce moment d'accompagnement : lancer un mot (la confiance), puis les retours positifs des collègues et les propos de Samir lui-même qui constituent les appuis sur lesquels elle va se reposer tout au long de l'échange avec son stagiaire.

Un participant note l'impact de l'environnement sur ce moment d'accompagnement : le mouvement des chaises au démarrage pour engager une discussion côté à côté, le choix d'un petit bureau ; à la fin le bruit qui s'estompe et le calme qui s'instaure.

Un autre participant identifie l'impression d'une progression : Sonia arrive avec des objectifs (elle cherche à l'amener quelque chose), elle prépare la situation (de transmission), elle trouve les moyens d'aborder certaines choses avec lui, elle lui fait passer de la confiance, elle resserre les liens pour que cette confiance permette aussi à Samir d'avoir confiance en lui durablement. Cette dernière intervention permet à Sonia de s'exprimer sur la place qu'a occupé ce moment dans la globalité des temps d'accompagnement qu'elle a proposé à Samir depuis son arrivée : « il faudrait revenir sur le début des objectifs que je me suis fixée avec lui et des bilans qu'on a eu après ». Je partage avec les participants ce que cela peut renvoyer en termes de compétences transversales à une pratique de tutorat qui consiste à penser la globalité d'un parcours d'accompagnement en lien avec des objectifs préalables. Cela me donne aussi l'occasion de revenir sur « ce que l'on sait déjà » dans le modèle de l'action ; Sonia sait déjà des choses à propos de Samir qui lui permettent d'ajuster ses interventions de façon appropriée au fur et à mesure des temps qu'elle lui propose. Enfin, cette généralisation me permet de rappeler qu'un Ede, s'il ne concerne qu'une situation donnée, constitue une occasion de « montée en généralité » sur d'autres groupes de situations à partir des savoir-faire que l'on en aura extraits (ici les savoir-faire peuvent se généraliser à la fois à d'autres moments d'accompagnement avec Samir et/ou se transposer dans le cadre d'un nouvel accueil de stage).

2-3 La réponse de Sonia à la question « qu'est-ce que vous avez su faire »

Je propose à Sonia de nous livrer la réponse qu'elle avait formulé par écrit au début de l'Ede ; je précise le fait que la personne volontaire n'est pas obligé de livrer la totalité de ce qu'elle a écrit (elle peut en garder une partie pour elle-même. Sonia se lance : « J'ai su amener Samir à tester des nouvelles choses et sortir de sa zone de confort ». Sonia s'exprime sur une généralisation de pratique au niveau de la façon dont elle conduit ses entretiens. Elle reconnaît aussi être beaucoup sur le visuel et je fais le lien avec le fait que les observations ont ainsi été nombreuses (mais que ce n'est pas toujours le cas et que cela dépend beaucoup du A qui évoque).

2-4 Des expériences de référence sur la question de l'accueil d'un stagiaire en équipe

Bien que n'ayant pas fait l'objet d'un temps dédié, j'ai pu constater que les participants évoquaient plusieurs expériences de référence au sujet des questions relatives à l'accueil d'un

stagiaire en équipe. C'est l'élément le plus transversal qui a été partagé par les tuteurs après l'Ede de Sonia, leur permettant de faire du lien avec d'autres temps de formation où la place des collègues et plus largement de l'institution avait été évoquée au-delà de la relation duelle tuteur/stagiaire. En termes de savoir-faire, l'idée qui revient est celle de la capacité du tuteur à organiser des temps d'accueil institutionnels pour permettre aux stagiaires de repérer plusieurs « façons de faire », mais également d'apprendre à s'effacer pour permettre au stagiaire de s'intégrer dans une équipe de travail.

Références bibliographiques :

- Faingold, N. (1998). De l'explicitation des pratiques à la problématique de l'identité professionnelle. *Expliciter*, n° 26, 17-20.
- Faingold, N. (2005). Explicitation, décryptage du sens, enjeux identitaires. *Expliciter*, n° 58, 1-15.
- Faingold, N. (2006). Les ateliers de professionnalisation : mettre au jour les compétences sous-jacentes à la pratique. *Revue de l'analyse des pratiques professionnelles*, n°6, 2015, 32-41.
- Faingold, N. (2008). Études sur l'analyse de l'activité des éducateurs de la Protection Judiciaire de la Jeunesse dans les services de milieu ouvert. *Méthodologie de présentation des exemples*. *Expliciter*, n° 74, 1-14.
- Vermersch, P. (2005). Aide à l'explicitation et retour réflexif. *Expliciter*, n° 59, 26-31.
- Vermersch, P. (2008). Activité réfléchissante et création de sens. *Expliciter*, n° 75, 31-50.

Dispositif Alignement des Compétences et des Valeurs (DACV)

Gérald Alayrangues

Coordinateur et responsable pédagogique dans un Campus de formation des professions de santé et des métiers d'aide à la personne

Résumé - Cet article propose de décrire les différents protocoles d'un dispositif de recherche réalisé dans un Centre de formation pour travailleurs sociaux. Ces protocoles ont pour but de faire émerger les compétences et les valeurs d'apprenantes en formation d'éducatrices de jeunes enfants (EJE). L'émergence des compétences se réalise avec l'entretien d'explicitation de Pierre Vermersch. Des supports pour l'écriture permettent aussi l'émergence des valeurs en s'inspirant du dispositif des « petits papiers » de Nadine Faingold, associé aux techniques de la PNL de Robert Dilts. Ce dispositif à visée de recherche permet de verbaliser les pratiques et de comparer les actions des apprenantes avec le référentiel métier afin de constituer un référentiel commun.

Protocole de recherche auprès d'éducatrices de jeunes enfants en deuxième année de formation

Ce dispositif d'analyse des pratiques a été proposé dans un Centre de formation pour travailleurs sociaux situé dans les Yvelines. J'ai collaboré dans ce Centre de formation avec la responsable³⁸ pédagogique des Educateur(trices) de Jeunes Enfants. Nous avons co-animé les différentes phases du dispositif de recherche. Notre questionnement de départ : est-ce que l'apprenant(e) a acquis les compétences attendues pour le référentiel métier ? Le domaine de

³⁸ Mercedes CARRASCO, formatrice et responsable de la filière « éducatrice de jeunes enfants » à Buc Ressources, Centre de formation pour travailleurs sociaux (de 2009 à 2017)

compétence « Action éducative en direction du jeune enfant » (DC2) croise à la fois des connaissances et des pratiques tant dans le domaine de la pédagogie que celui de la santé. Les épreuves envisagées dans ce DC pour l'obtention du Diplôme d'Etat d'Educatrices de Jeunes Enfants (DEEJE) requièrent que l'apprenant(e) sache « favoriser le développement global de l'enfant et viser son inscription sociale dans ses différents milieux de vie (famille, école, loisirs...) en concevant et en mettant en œuvre des actions de prévention sur les questions d'éducation, de santé et d'exclusion sociale »³⁹. Cette épreuve de certification est organisée en centre d'examen et en fin de formation (3ème année). Elle consiste à l'oral de présenter 3 Travaux (5 à 10 pages chacun) à Finalités Educatives et Pédagogiques (TFEP) en relation avec les stages. La durée de l'épreuve dure 45 minutes avec un jury composé d'un formateur et d'un professionnel éducateur de jeunes enfants.

Afin de préparer les épreuves pour le Diplôme d'État d'Éducateur(trice) de Jeunes Enfants et d'identifier les compétences attendues, nous proposons un dispositif qui combine plusieurs outils : l'Entretien d'Explicitation (EdE) (ref : Pierre Vermersch⁴⁰), les « petits papiers » (ref : Nadine Faingold⁴¹), l'alignement des niveaux logiques (ref : Robert Dilts⁴²).

Ce dispositif a pour finalité de repérer les éléments qui activent le processus réflexif des apprenantes stagiaires EJE. L'outil EdE permet d'appréhender les savoirs mobilisés dans les situations de stage et de mesurer l'écart entre les référentiels existants. Le dispositif « mapping » inspiré des « petits papiers » permet de verbaliser et d'aligner les compétences et les valeurs en l'articulant au questionnement des niveaux logiques.

Je vous propose dans cet article de vous présenter les différents protocoles de ce dispositif de recherche. Après une présentation des différentes séances et de leurs objectifs, je m'appuie sur un exemple qui illustre les 4 protocoles.

³⁹ Arrêté du 16 novembre 2005 relatif au DEEJE

⁴⁰ *L'entretien d'explicitation*, Pierre Vermersch, éditeur ESF, 1994

⁴¹ « *Les petits papiers* » : un dispositif d'accompagnement professionnel. *Cartographie émotionnelle et exploration des parties de soi*, Nadine Faingold. Expliciter, Groupe de Recherche sur l'explicitation n°118 avril 2018.

⁴² *Changer les systèmes de croyances avec la PNL*, Robert Dilts, Dunod, 2006

I. Présentation des différentes séances : 4 protocoles

Contraintes temporelles, humaines et matérielles :

- 16 étudiant(e)s /apprenant(e)s EJE de 2eme année : 4 groupes de 4 apprenantes G1 (4) et G2 (4) /G3 (4) et G4 (4)
- 2 animateurs(trices)
- Une séance d'introduction (1H) pour présenter le dispositif (contrat d'attelage⁴³) et constitution des groupes : 8 étudiantes/apprenantes par animateur.

Séances	Contenu	Groupe Gérald	Groupe Mercedes
S	Séance d'introduction (1H) Lundi apm 12 septembre	Introduction générale et constitution des 4 groupes (G1/G2/G3/G4)	Introduction générale et constitution des 4 groupes (G1/G2/G3/G4)
S1	Apm Jeudi 8 décembre apm <i>Séance 1 : entretien d'explicitation</i>	G1 13h30 14h30 15h30 16h30	G2 13h30 14h30 15h30 16h30
S1	Vendredi Matin 9 décembre <i>Séance 1 : entretien d'explicitation</i>	G3 9h00 10h00 11h00 12h00	G4 9h00 10h00 11h00 12h00
S2	Mercredi 11 janvier apm <i>Séance 2 : alignement des compétences et des valeurs</i>	G1 : 13h30 14h30 15h30 16h30	G2 : 13h30 14h30 15h30 16h30
S2	Vendredi 13 janvier	G3 :	G4 :

⁴³ Contrat qui énonce les objectifs des séances et qui clarifie la mise en œuvre du dispositif

	apm <i>Séance 2 : alignement des compétences et des valeurs</i>	13h30 14h30 15h30 16h30	13h30 14h30 15h30 16h30
S3	Vendredi 10 mars matin <i>Séance 3 : le référentiel métier et le référentiel personnel</i>	G1 : 9h00 10h00 11h00 12h00	G2 : 9h00 10h00 11h00 12h00
S3	Lundi 24 Avril matin <i>Séance 3 : le référentiel métier et le référentiel personnel</i>	G3 : 9h00 10h00 11h00 12h00	G4 : 9h00 10h00 11h00 12h00
S4	Mercredi 31 mai apm <i>Séance 4 : le référentiel commun et bilan final</i>	13H30-16H30 avec les 4 groupes (G1/G2/G3/G4)	13H30-16H30 avec les 4 groupes (G1/G2/G3/G4)

Première séance (Protocole 1 : l'entretien d'explicitation)

Objectifs :

1. évoquer des situations professionnelles en lien avec le TFEP (DC2.1) : outil EdE
2. repérer des compétences clés : outils enregistrement et retranscription de l'EdE

Cette première séance propose un entretien d'explicitation avec l'apprenante EJE pour évoquer une situation de stage en lien avec le DC2 « l'action éducative en direction du jeune enfant ». Cet entretien est enregistré, il permet d'identifier des moments où l'apprenante a mis en œuvre des compétences.

« Je vous propose, si vous en êtes d'accord, de prendre le temps de laisser revenir un moment du stage concernant le domaine des travaux à finalité éducative et pédagogique (TFEP). Dès que vous y êtes, vous me faites signe... »

A la fin de la séance, l'intervieweur propose à l'apprenante d'écouter l'enregistrement et retranscrire la totalité de l'entretien. Cette retranscription permet de repérer les moments où des compétences sont mobilisées et sert de support pour la deuxième séance (protocole2).

2eme séance (Protocole 2 : alignement des compétences et des valeurs)

Objectifs :

1. identifier les compétences : outil « le mapping⁴⁴ »/enregistrement
2. faire émerger les valeurs : outil « niveaux logiques de Dilts »/enregistrement

A cette deuxième séance il s'agit de proposer de travailler sur les compétences mobilisées et de faire émerger les choses importantes pour l'apprenante. L'intervieweur propose d'écrire sur des petits papiers ce que l'apprenante a su faire.

Les compétences :

« Je vous propose, si vous en êtes d'accord, de prendre le temps d'écrire sur ce que vous avez su faire. A partir de l'entretien d'explicitation de la première séance et de votre retranscription quels sont les moments où vous avez su faire ? ».

Au fur et à mesure où sont nommées les compétences, l'intervieweur propose de les écrire sur des petits papiers qui sont disposés à proximité de l'apprenante.

Ce premier temps du protocole s'inspire des étapes d'accompagnement « des petits papiers » de Nadine Faingold. Il s'agit, après avoir donné le contrat d'attelage et les consignes, de revenir sur l'entretien d'explicitation qui a été retranscrit. A partir du récit de l'apprenante, l'intervieweur propose d'écrire les actions associées aux compétences. Une fois que le récit est terminé, l'intervieweur propose un deuxième temps où l'apprenante regarde les « petits papiers » pour pouvoir les organiser (mapping). Y-a-t-il des choses qui vont ensemble ? Y-a-t-il des choses qui manquent ?

Les valeurs :

Un troisième temps est consacré à l'émergence des valeurs. Pour ce faire l'intervieweur propose à l'apprenante de laisser revenir le moment le plus important.

⁴⁴ Inspiré du dispositif des « petits papiers » de Nadine Faingold.

« Je vous propose, si vous en êtes d'accord, de prendre le temps de laisser revenir le moment le plus important de la situation évoquée lors de l'entretien d'explicitation que vous avez retranscrit, dès que vous y êtes, vous me faites signe... »

- Qu'est-ce qui vous revient ?
- Dans ce moment-là qu'est-ce qui est important pour vous ?

Si l'intervieweur n'a pas de moment important dans cette situation évoquée, il peut proposer d'évoquer un moment de pratique professionnelle où l'apprenante s'est sentie EJE.

« Je vous propose, si vous en êtes d'accord, de prendre le temps de laisser revenir un moment de pratique professionnelle où vous vous êtes sentie EJE, dès que vous y êtes, vous me faites signe... »

- Qu'est-ce qui vous revient ?
- Dans ce moment-là qu'est-ce qui est important pour vous ?

Le noter sur un petit papier et le positionner sur l'alignement.

Un quatrième temps peut être consacré à la décentration :

« Je vous propose de regarder les papiers et de voir « qu'est-ce qui vous apparait ? ». Puis demander : « Qu'est-ce que vous reprenez de cet alignement des compétences et des valeurs ? »

A la fin de la séance, l'intervieweur présente le tableau « **référentiel personnel** » et propose de le remplir avec l'alignement des compétences et des valeurs afin de le comparer avec le référentiel métier DC2 et d'en discuter à la 3ème séance (protocole 3).

Tableau « référentiel personnel »

	Compétences (actions)	Indicateurs (comment tu t'y prends ?)	Ressources externes
Ante début			
Début			
Pendant			
Fin			
Post-fin			

3eme séance (Protocole 3 : le référentiel métier et le référentiel personnel)

Objectifs :

1. comparer les compétences avec le référentiel métier : outil référentiel du DE EJE
2. analyser la dimension temporelle des actions : outils tableaux des compétences et dispositif du « mapping »

Dans un premier temps, l'intervieweur propose de comparer le référentiel personnel avec le référentiel de compétences DC2 « référentiel métier » et ainsi mesurer l'écart ou de voir les différences entre les 2 référentiels.

Tableau « référentiel métier » DC2.1 Action éducative en direction du jeune enfant⁴⁵ « Démarche éducative »

Macro-compétence	Indicateurs
<p>2.1 « Favoriser le développement global de l'enfant et viser son inscription sociale dans ses différents milieux de vie (famille, école, loisirs...) »</p>	<p>2.1.1. Savoir concevoir et mettre en oeuvre un projet éducatif.</p> <p>2.1.2. Savoir proposer les conditions relationnelles et pédagogiques propres à favoriser la dynamique évolutive de l'enfant dans tous les aspects de son développement.</p> <p>2.1.3. Savoir conduire et aménager des espaces temps pour que les jeunes enfants puissent s'éveiller et expérimenter, par le jeu, l'expression, les conduites motrices et les interactions.</p> <p>2.1.4. Savoir utiliser ses capacités d'observation et d'écoute pour analyser les situations éducatives, adapter les dispositifs et démarches pédagogiques.</p> <p>2.1.5. Savoir individualiser les méthodes au sein d'un collectif.</p> <p>2.1.6. Savoir soutenir les processus d'autonomisation, d'acculturation et de socialisation de l'enfant</p> <p>2.1.7. Savoir établir des relations personnalisées et distanciées en ayant conscience de l'impact de sa subjectivité.</p>

Le référentiel métier présente une macro-compétence « *Favoriser le développement global de l'enfant et viser son inscription sociale dans ses différents milieux de vie* ». Les indicateurs de compétences se traduisent en termes de « savoir » et sont les observables qui permettent d'évaluer si la compétence est acquise.

La comparaison avec le référentiel personnel permet de se mettre d'accord sur le fil chronologique des actions et de noter les différences avec le référentiel métier.

Dans un deuxième temps, il s'agit d'identifier les situations professionnelles où les compétences repérées dans le référentiel personnel et le référentiel métier sont mobilisées.

⁴⁵ Les épreuves de certification concernant le DC2 sont : la « démarche éducative » DC2.1 et la « démarche de santé et de prévention » DC2.2 (épreuve qui est travaillée dans un autre dispositif de formation)

« Je vous propose, si vous en êtes d'accord, de prendre le temps de laisser revenir les situations professionnelles similaires où vous avez mobilisées les mêmes compétences, dès que vous y êtes, vous me faites signe.... ».

Il s'agit de noter la ou les situations qui sont revenues au fil de la réflexion par analogie soit au contexte soit à l'un ou l'autre des savoir-faire évoqués.

A la fin de la séance, l'intervieweur propose à l'apprenante de revenir à la dernière séance avec les référentiels « personnel » et « métier » et les papiers de l'alignement des compétences et des valeurs. Il s'agit de réaliser un travail collectif pour un référentiel commun et d'effectuer un bilan du dispositif (protocole 4).

4eme séance (Protocole 4 : le référentiel commun)

Objectifs :

1. travailler collectivement un référentiel commun : outil « tableau référentiel commun »
2. partager sur les compétences clés et les valeurs

Le référentiel personnel de chaque apprenant(e) permet de repérer les éléments qui activent le processus réflexif (séance 1, 2 et 3). Ces 3 séances sont individuelles. Dans cette dernière séance, nous proposons un travail en commun pour identifier des compétences communes et formaliser des classes de situations professionnelles. Il s'agit de tendre vers un référentiel commun partagé (séance 4).

Tableau Bilan TFEP EJE

TFEP sous-groupes	Intitulé des ateliers (TFEP)
Groupe 1 : 1) 2)	
Groupe 2 : 3) 4) 5)	
Groupe 3 : 6) 7)	
Groupe 4 : 8) 9)	
Groupe 5 : 10) 11)	
Groupe 6 : 12)	

Ce tableau est conçu après concertation des animateurs qui définissent des sous-groupes par type d'activités éducatives évoquées durant les séances individuelles.

Référentiel commun. Groupe numéro : Prénoms :

Macro-compétences	Indicateurs des compétences (micro-compétences)
1.	- - - - -
2.	- - - -
3.	-
Savoirs théoriques (référence, auteur)	
Objectifs éducatifs	
Objectifs pédagogiques	
Valeurs	

Comparaison référentiel DC2	
Comparaison avec d'autres situations professionnelles	

Le référentiel commun est travaillé dans les sous-groupes à partir des référentiels personnels de chaque apprenante EJE. Il s'agit de se mettre d'accord sur les compétences repérées et mobilisées durant les activités éducatives auprès du jeune enfant.

Support pour le bilan (évaluation du dispositif)

Protocole 1 : L'entretien d'explicitation et la retranscription

1. Évoquez un moment en tant qu'interviewé(e) qui a été intéressant pour vous ?
2. Qu'est-ce que vous retenir de ce moment ?
3. Qu'est-ce que l'entretien d'explicitation peut vous apporter dans votre formation ?
4. Qu'avez-vous appris au moment de la retranscription, est-ce utile de retranscrire ?

Protocole 2 : Alignement des compétences et des valeurs

1. Est-ce que le dispositif de l'alignement des compétences et des valeurs est utile ?
2. Qu'est-ce que vous gardez pour la pratique professionnelle à venir ?

Protocole 3 : le référentiel personnel et le référentiel métier

1. Le tableau à remplir vous a-t-il révélé des compétences acquises ou à acquérir ?
2. L'alignement des compétences et des valeurs a-t-il servi dans cette découverte des compétences ?

Protocole 4 : le référentiel commun

1. Le travail en sous-groupes est-il utile ?
2. Qu'avez-vous appris de nouveau ?

Perspectives

- Comment peut évoluer le dispositif en 3ème année ?

Ce questionnaire pour chaque protocole permet de faire un bilan individuel. Il est proposé à la fin de la quatrième séance et ponctue l'ensemble du dispositif. Une évaluation collective à l'oral peut être proposée à la suite de ce bilan écrit.

II. Un exemple pour les 4 protocoles : Clotilde, EJE 2ème année

Séance 1 : L'entretien d'explicitation (25 minutes)

C : C'est bon

G : Clotilde ?

C : Oui.

G : Donc je vous propose si vous êtes d'accord, de prendre le temps, de laisser revenir, un moment en lien avec le TFEP, que vous avez vécu sur le stage, premier stage ou le stage actuel... Prenez le temps, laissez revenir ce moment, et dès que vous y êtes, vous me faites signe.

« Blanc-réflexion »

C : J'y suis

G : Bon. Qu'est-ce qui vous revient ?

C : Euh... La fois où j'ai mené, seule le TFEP avec une autre professionnelle et que du coup je me suis mise en position d'observation...

G : D'accord

C : Pour évaluer mon action

G : Ok c'était sur le premier stage ?

C : Oui

G : Vous pouvez décrire la structure et où vous êtes ?

C : Euh... j'étais dans une micro-crèche, euh donc j'étais dans la micro-crèche n°8 et on était dans la chambre... dans le dortoir en fait, c'est pas la chambre, c'est le dortoir. Et on avait enlevé tous les lits, pour avoir un espace libre pour les enfants, on avait mis une grosse fleur par terre pour que l'adulte puisse s'asseoir, et euh elle avait pris les instruments parce que j'ai fait sur l'éveil musical et elle s'est mise à secouer les instruments et les enfants ont suivis.

G :D'a

ccord

C :

Voilà

G : Vous l'avez vécu plusieurs fois dans cette crèche cet atelier ?

C : Oui, je l'ai fait plusieurs fois

G : Donc là, y a un moment qui vous revient c'est la première fois ? *Acquiescement de C
« hum hum »*deuxième fois ? La troisième fois ? C'est ?

C : C'est la deuxième fois

G : D'accord, donc vous voulez qu'on explore ce moment-là de la deuxième fois ?

C : Oui, pourquoi pas ?

G : Si c'est le moment qui vous revient.

C : « Hum hum »

G : Donc par quoi vous commencez ?

C : J'sais pas « rire »

G : Vous êtes dans une chambre vous me dites, vous pouvez décrire l'espace ?

C : euh je suis dans la salle de dortoir

G : Oui

C : Donc c'est une salle plutôt en rectangle

G : Hum hum

C : Verte et blanche, la lumière est très, très jaune, et euh y a deux portes, et en fait sur les deux portes on peut voir, la, euh, la section en fait

G : D'accord

C : Où y a tous les autres enfants qui ne sont pas venus en activité

G : Ok donc vous... vous êtes où dans l'espace ?

C : Euh.. Moi je suis plutôt en retrait contre un mur, pour pouvoir observer mais pas trop proche, mais pas trop loin des enfants.

G : D'accord, ce jour-là qu'est-ce que vous voyez, qu'est ce qui revient de la situation ?

C : Bin... Je me rappelle les enfants qui secouent les bouteilles, parce que du coup j'ai fait des bouteilles sensorielles. Dont un en particulier, qui... un enfant qui est très actif et qui-là était très à l'écoute et qui était beaucoup dans l'imitation à ce moment-là.

G : D'accord donc là vous êtes où ? Vous êtes en retrait ?

C : Moi je suis en retrait avec ma grille euh d'évaluation

G : Oui

C : Et j'observe en fait tout ça, tout ce que font les enfants et ce que fait l'adulte.

G : Oui, ok et juste le moment d'avant ? Juste avant ça ? Juste avant que vous écriviez tout ça ? Est-ce que ça revient ?Vous commencez l'activité et juste avant ?

C : Bah euh... On fait entrer les enfants dans la salle

G : D'accord

C : Mais je me mets toute suite en fait en position d'observation parce que je veux vraiment tout observer

G : Ah Ok, et quand vous faites entrer ce jour-là, comment vous vous y prenez ?

C : C'est une très bonne question ...J'pense que j'ai... j'pense que j'ai proposé, en fait comme c'est une structure où y'a pas beaucoup d'activités...

G : Oui

C : Quand les enfants voient qu'on va dans cette salle là et qu'il y'a plus les lits, ils comprennent tout de suite qu'on va faire quelque chose

G : D'accord

C : Donc en fait j'avais même pas besoin de leur demander s'ils voulaient venir, ils sont tous venus d'eux même.

G : Hum hum

C : Et je me souviens que j'ai dû, euh dire à certains enfants d'attendre parce qu'il y avait trop d'enfants qui voulaient venir.

G : Vous êtes où là, devant la porte ?

C : Là j'étais devant la porte avec l'éducatrice

G : D'accord, elle est où à côté de vous ?...

C : Elle est avec moi aussi devant la porte parce qu'il y a des enfants qui forçaient un peu le passage

G : D'accord à quoi vous le voyez ?

C : Parce que même quand on leur dit non, et qu'on leur explique, ils essayent de pousser nos jambes pour quand même rentrer euh dans la salle.

G : Ok, vous vous êtes devant c'est ça ?

C : Oui

G : Et là après ? Juste après qu'est-ce qui se passe ?

C : Euh bah après, on réexplique aux enfants qui peuvent pas donc qu'il y a une auxiliaire qui vient et qui les prend avec elle. On ferme la porte et l'activité commence.

G : Vous allez vite hein. Vous avez fermé la porte, tous les enfants sont rentrés ?

C : Oui !

G : et y'a combien d'enfants dans la salle

C : *Réflexion* J'sais pas, je pense qu'il doit en avoir 5

G : D'accord, donc c'est vous qui fermez la porte ou quelqu'un d'autre ?

C : Non c'est moi

G : D'accord, vous la fermez

C : Hum

G : Et juste après, vous..., qu'est-ce qui se passe ?

C : euh bah l'activité commence et...

G : Et quand l'activité commence, qu'est ce qui commence ?

C : Bah l'adulte se met à parler en fait, à expliquer

G : Quel adulte ?

C : La professionnelle qui est avec moi

G : D'accord

C : Elle se met à expliquer, j'ai le souvenir qu'elle s'assoit directement, en fait sur le euh... la grosse fleur

G : Oui

C : Et en fait, elle commence l'activité et moi j'suis déjà en position pour euh... écrire et observer

G : Alors quand vous êtes déjà en position...

C : Hum hum

G : C'est quoi être déjà en position ?

C : Je me suis mise assise en fait avec euh, ma feuille et en retrait parce que, euh je ne voulais pas que les enfants soient euh, fin je voulais pas qu'ils me regardent et que du coup ils ne soient plus intéressés par euh l'activité

G : D'accord

C : Donc je me suis mise de façon à ce qu'il puisse euh...

G : Et ce jour-là alors, vous êtes où ? Y'a la fleur y'a votre collègue qui est dessus, les enfants sont comment ?

C : Bah les... y'a la collègue, les enfants sont autour et je crois avoir le souvenir que moi je suis dans le coin de la salle en fait contre mur.

G : Là

C : Ouai

G : D'accord, vous êtes face à eux

C : Oui

G : et après alors qu'est-ce que, qu'est-ce qui vous revient ?

C : La nonchalance de la professionnelle *Rire*

G : La nonchalance ?

C : Oui

G : Qu'est-ce qui vous fait dire ça ? A quoi vous voyez qu'il y a de la nonchalance ?

C : Bin je le savais déjà parce que quand on avait proposé l'activité avec l'éducatrice, euh elle avait montré qu'elle n'avait pas très envie, mais l'éducatrice, elle a un peu forcé parce que comme c'est une structure où ils faisaient pas beaucoup de choses, bin c'était un peu pour que, ils fassent des choses

G : ça c'est ce que vous savez au moment où vous la voyez

C : Oui, et du coup après quand elle est rentrée dans la salle c'est sa façon en fait de s'asseoir

G : Comment, qu'est-ce que vous avez perçu ?

C : Bin... Une façon très lourde en fait de..., de se poser sur le coussin et une façon de s'exprimer euh, un peu genre « Bon allez c'est parti on y va ... » Et moi je l'ai ressenti comme euh, bon bah j'ai pas le choix donc je vais le faire euh

G : hum hum

C : C'est parti

G : Ok, donc vous ressentez celà

C : Oui

G : Et là, donc juste après qu'est-ce qui se passe ?

C : Bah après en fait, elle secoue les bouteilles et les enfants rentrent tout de suite en fait dans l'action.

G : Voilà alors elle secoue les bouteilles

C : Oui

G : Et comment elle secoue les bouteilles ? Qu'est-ce que vous voyez ?

C : L'excitation chez les enfants, du plaisir

G : A quoi vous voyez qu'il y a de l'excitation et du plaisir ?

C : Euh... Des rires, des cris, des sauts, euh le fait qu'ils prennent des bouteilles qu'ils sautent avec en les secouant euh, pleins de sourires en fait

G : Oui, est ce qu'il y a d'autres choses qui reviennent ?

blanc

C : Le fait que y ait un enfant qui vienne avec, en face de la professionnelle, qui vient dans un premier temps, l'imité et ensuite cherche à être imité par la professionnelle, qui a ce jeu de regard en fait entre l'enfant et la professionnelle

G : D'accord comment vous, comment vous percevez qu'elle cherche, qu'elle cherche à être imité ?

C : Parce qu'elle secoue la bouteille, elle regarde la professionnelle et quand la professionnelle refait la même chose y'a un sourire qui se dessine sur le visage de l'enfant et il recontinue en fait à secouer.

G : D'accord et vous...

C : Oui

G : En posture d'observation. Après y a d'autre chose qui vient à ce moment-là ?

C : Non

G : Et juste après ?

C : Je pense ça a duré un petit moment, puis après elle a arrêté l'activité

G : Oui, ça se termine comment, ce jour-là ?

C : Bin en fait au bout d'un moment, euh elle dit bah « on va ranger » et du coup elle prend le carton et les enfants range en fait, puis c'est fini

G : D'accord et vous, vous êtes où ?

C : Je suis toujours en position d'observation, j'ai pas... enfin je ne bouge pas en fait, j'interviens pas, je ne parle pas.

G : Ok donc vous prenez des notes et vous observez

C : Ouais

G : et alors au moment où y a fin de l'activité vous êtes toujours en prise de note là ?

C : Oui

G : Qu'est-ce qui vous revient dans la prise de note?

C : Je sais plus exactement, mais je sais qu'à ce moment-là je note comment les enfants rangent et ce qu'ils rangent et est-ce qu'ils ont envie de rester plus longtemps ou pas mais je me souviens plus si..., je me souviens plus exactement.

G : A la fin de votre activité, vous avez noté ... beaucoup de choses ou pas ?

C : Non, parce qu'en fait ça s'est fait très vite, en fait ils ont rangé elle a ouvert la porte et ils sont tous sortis donc en une fraction de seconde c'était fini donc euh... bah après euh, je... j'ai pu... J'ai pas pris le temps d'écrire exactement à la fin

G : Ça a duré en tout et pour tout, le fait qu'ils rentrent dans la salle et qu'ils finissent l'activité ?

C : 10 min je pense

G : Ah oui, ok. C'est court

C : Hum

G : Et donc à la fin des 10 minutes qu'est-ce que vous avez fait une fois que, elle a rangé ...?

C : Je suis retournée dans la section et c'est tout.

G : Alors après est ce qu'il y a eu d'autres moments euh en lien avec cette situation ?

C : Euh... Après moi je l'ai refaite aussi toute seule, euh quand j'observais que les enfants... Ils avaient le besoin de... quand je les voyais taper sur euh des choses parce que ça faisait du bruit. Euh... J'allais chercher les instruments et je leur donnais. Donc je l'ai fait plusieurs fois toute seule

G : D'accord,

C : Mais après c'était plus vraiment en position d'observation pure

G : oui, et avant cette scène-là vous avez eu... à réfléchir avec l'équipe ou pas après ?

C : Non

G : D'accord, votre idée TFEP est arrivée à quel moment ?

C : Euh... Bin en fait je l'ai réfléchi avec l'éducatrice. Toute seule en entretien

G : Avant l'activité que vous avez décrite ou après ?

C : Avant, on l'a réfléchi ensemble..

G : L'éducatrice qui animait ?

C : Non l'éducatrice elle a animé la première fois mais pas la deuxième fois, pas cette fois là

G : Ah d'accord, ...

C : Et je sais que j'avais réfléchi avec elle et que elle m'avait conseillé sur comment en fait la mettre en œuvre.

G : Et vous avez assisté à la première avec l'éducatrice ?

C : Oui

G : Vous avez participé ?

C : C'est moi qui l'ai mené et c'est l'éducatrice qui a observé la première.

G : D'accord et ça vous intéresserait de revenir sur ce moment-là ?

C : Oui

G : C'était le moment d'avant ?

C : C'était le moment d'avant.

G : Combien de temps avant ?

C : J pense que, avec les coupures de l'école c'était 15 jours avant.

G : 15 jours avant ?

C : Ouais

G : Vous prenez le temps, d'accord de laisser revenir ce moment-là, dès que vous y êtes-vous me faites signe.

C : Je m'en souviens bien,

G : Et bien qu'est-ce qui vous revient ?

C : Euh... J'ai pris d'abord les plus grands j'avais déjà installé la salle, c'est-à-dire que quand ils sont arrivés j'avais déjà mis le carton avec tous les objets

G : Oui

C : Et je les ai laissé en fait regarder dans le carton, je les ai laissé prendre le temps de découvrir,

G : Alors d'accord, si vous voulez bien on revient sur le moment où vous préparez la salle

C : Bah j'ai enlevé tous les lits

G : Vous êtes toujours dans le même espace ?

C : Oui, toujours dans le même espace. C'est pareil j'ai enlevé tous les lits y'avait rien en fait autour et j'ai mis le carton au milieu de la salle.

G : D'accord,

C : Et quand c'était fait j'ai laissé... fait entrer les enfants

G : Ce carton est comment ? Vous pouvez le décrire ?

C : C'est un gros carton, euh carré, que les enfants avaient décorés et euh du coup j'avais mis tous les instruments dedans.

G : Et ce jour-là y avait quoi dedans, dans ce carton ?

C : Euh que des bouteilles sensorielles, il y avait que ça dedans

G : Que vous aviez créées vous-même ?

C : Oui avec les enfants

G : Avant ?

C : Oui, encore avant

G : Et oui, d'accord donc c'est des bouteilles sensorielles

C : Hum

G : Quand vous mettez les bouteilles sensorielles dans le carton, y'a une intention particulière ?

C : Oui, je voulais que, ils découvrent en fait, par eux même et je voulais voir, ce que eux allaient faire tout seul avec les bouteilles sans que moi j'intervienne, en fait.

G : D'accord et quand vous faites ça ? Quand vous mettez le carton, vous avez une intention, qu'est-ce que vous savez sur l'activité sensorielle ?

C : Comment ça ?

G : Quand vous mettez les bouteilles votre intention c'est pour l'éveil sensoriel ?

C : Hum

G : Qu'est-ce que vous savez de l'éveil sensoriel à ce moment-là ?

C : Bin je sais que ça les « aide » dans leur développement

G : hum hum

C : que les plus grands sont très attirés en fait, par tout ce qui est transvasement, mais euh, après j'avais pas approfondis plus que ça, je l'ai fait après mon activité

G : Ok donc, vous avez le carton, les instruments avec, après qu'est-ce qui se passe dans l'aménagement ça s'arrête là ? Y'a peut être autre chose après...

C : Non ça s'arrête là après ils prennent et une fois qu'ils ont investis les objets, moi j'en prends un et je commence à faire avec eux

G : vous allez vite, vous avez tout installé ?

C : Oui

G : Ils ne sont pas encore dans la salle, ce jour là ?

C : Non, ils rentrent après.

G : Comment vous vous y prenez pour les faire rentrer ?

C : Bah j'avais déjà une idée dans ma tête de... des enfants qui allaient rentrer en premier, parce que j'avais pris les plus grand en premier et après les plus jeunes.

G : D'accord

G : Comment vous vous y êtes pris pour faire rentrer les plus grands ?

C : Bah je les ai appelés par leur prénom

G : Vous êtes restés dans la salle et vous les avez appelés ?

C : Non, j'suis.... J'ai ouvert la porte et comme la section est collée à la salle, en fait, je me suis mise à la porte et j'ai appelé les enfants et en fait, ils sont tous venus dès que je les ai appelés.

G : Ok

C : Et je leur ai juste dit, on va faire une petite activité et en fait, quand ils sont rentrés, ils se sont tout de suite dirigés vers le carton, j'étais même pas rentré moi dans la salle que c'était tout de suite dans le carton

G : D'accord

C : Donc après j'ai fermé la porte et je les ai laissé faire

G : Vous, vous êtes installé près d'eux c'est ça ? Vous avez fait quoi après avoir fermé la porte, j'ai pas entendu ?

C : Je les ai laissé faire et euh... je me suis d'abord un peu mis en retrait et ensuite j'ai été vers eux parce que j'ai eu le souvenir qu'il y en a un qui osait pas, et donc du coup.

G : Il n'osait pas ?

C : Non il n'osait pas et ...

G : A quoi vous le voyez ?

C : Regarder dans le carton

G : A quoi vous le voyez ?

C : Bah en fait il reste en retrait et, et il s'approche pas du carton, et, comme si en fait, bah il le voit mais il ne s'approche pas

G : Hum

C : du coup pour euh... du coup après quand tous les enfants avaient leur euh, leur bouteille moi, j'ai vidé le carton mais il a pas pris l'instrument tout de suite non plus.

G : D'accord

C : Il a d'abord observé, et au bout d'un petit moment, je dirai peut être euh... j'sais plus... J'sais plus combien de temps ça a duré...

G : hum

C : J'ai pris une bouteille en fait et je l'ai secoué, et ensuite je lui ai tendu et c'est là qu'il a commencé à jouer

G : D'accord, donc vous prenez la bouteille, vous avez une intention particulière ?

C : J'ai l'intention de lui montrer comment ça fonctionne et pour pas qu'il ait peur en fait

G : Comment vous vous y prenez du coup ?

C : Bah je prends la bouteille et je la secoue tout doucement, et puis je m'approche de lui, et puis euh... je lui montre en fait ce qu'il y a dans la bouteille en la manipulant de manières différentes.

G : De manière différentes, ce jour-là comment vous vous y prenez ?

C : Bah je l'a secoue d'abord

G : Oui

C : Je vois qu'il me regarde, du coup je lui parle, et là je la manipule encore plus doucement et vu qu'il a l'air d'être intéressé, je lui tends la bouteille.

G : Comment vous voyez qu'il est intéressé ?

C : Bah il me regarde avec de grands yeux et la bouche ouverte en fait (rire).

G : D'accord

C : Et du coup je lui tends la bouteille

G : Oui

C : Et en fait après il la prend et il la prend pas longtemps ... Il la repose, et il reprend une autre bouteille avec de l'eau à l'intérieur et ...

G : D'accord

C : par contre celle-là il la garde jusqu'à la fin.

G : D'accord, et vous faites quoi à ce moment-là ?

C : Bah une fois qu'il est parti moi je le laisse et je... joue en fait avec les autres enfants

G : Donc ce jour-là, vous lui donnez, il va chercher une autre bouteille

C : Hum

G : Et là juste après vous faites quoi ... qu'est-ce qui vous revient ?

C : Je... le souvenir qu'il la garde pas très longtemps, qu'il la pose, et qu'il prend tout de suite la bouteille avec l'eau à l'intérieur et j'ai le souvenir que, il la lâche plus cette bouteille, il va la garder jusqu'à la fin.

G : D'accord et vous, vous faites quoi après alors ?

C : Bah après moi je... je joue avec les autres enfants et je rentre dans l'imitation avec un autre euh, avec un autre enfant.

G : A quel moment ?

C : En fait, quand les enfants ils commencent à bien jouer

G : Comment vous voyez qu'ils jouent bien ?

C : Bah qu'ils secouent bien, qu'ils sautent tout ça, euh, je prends une bouteille et j'essaie de faire un rythme et y'a... deux enfants j'crois, ouais j'crois y'en a deux qui me suivent en fait sur mon rythme.

G : Alors vous faites un rythme

C : Ouais

G : Ce jour-là ... Qu'est-ce qui vous revient du rythme ?

C : Euh c'était un rythme tout simple, c'était secouer trois fois, non deux fois la bouteille

G : hum

C : J'arrêtais, je recommençais deux fois et j'arrêtais.

G : Ok, qu'est ce qui se passe à ce moment-là ?

C : Euh y'a un enfant qui le fait avec moi et du coup y'en a un deuxième qui essaye de le faire avec moi aussi.

G : D'accord et là ?

C : Et là y'en a un sur les deux qui part avec la bouteille et qui continue de le faire

G : Oui

C : Mais après en fait il essaye d'inventer je crois son propre rythme

G : D'accord

C : Parce qu'il secoue autrement la bouteille

G : D'accord

C : Et en fait après j'crois j'ai arrêté parce qu'il me semble qu'il y a un enfant qu'a voulu ma bouteille donc du coup il me semble que je lui ai donné

G : Vous vous...., oui, ok il vous prend la bouteille ?

C : Oui

G : Et alors à ce moment-là vous ...

C : Bah du coup je lui donne ma bouteille et après j'ai... Je sais plus ce qui se passe, j'ai dû en prendre une autre

G : Oui

C : J'ai pas recommencé le rythme, je l'ai fait qu'une fois

G : D'accord. Ça se termine comment votre activité ?

C : C'est eux qui rangent tout seul les bouteilles en fait.

G : Et à quel moment ? Comment ça se passe ?

C : Bah en fait euh... quand ils ont en marre, je pense, ils prennent les bouteilles et ils les rangent. En fait il y'en a deux qui rangent et ensuite après l'autre il prend toutes les bouteilles de tout le monde et il les range toutes dans la caisse, euh l'air de dire c'est fini, et il se dirige vers la porte.

G : Qui fait le choix d'arrêter l'activité c'est vous-même ?

C : C'est moi, mais en fait, y'a un petit garçon qui prend sa bouteille et qui la range avec un autre petit garçon et donc du coup, il va chercher les autres bouteilles des autres enfants qui rangent dans le carton et lui se met devant la porte, donc du coup je lui explique que lui si il veut il peut sortir, donc il sort et après je redonne les bouteilles aux enfants qui n'ont pas fini

G : Oui

C : Mais quelques minutes après de toute façon ils les rangent et ils sortent

G : D'accord

C : En fait c'est un enfant qui a décidé de ranger, et du coup c'est un peu comme ça que l'activité s'est terminée.

G : Ce jour-là ?

C : Oui ce jour là

G : Alors, à quoi vous pensez à ce moment-là quand, comment ça se passe ?

C : Bah je me dis qu'il est très expressif et qu'il montre euh vraiment qu'il en a... Enfin qu'il a fini quoi.

G : Oui et après ?

C : Bah après il sort et en fait comme je disais les sections sont collées il va jouer directement à autre chose en fait et les autres enfants ils font pareils.

G : D'accord et vous vous... comment vous terminez l'activité ?

C : Euh ... après j'ai un petit moment d'échange avec l'éducatrice et ensuite il y a trois autres enfants qui viennent pour faire l'activité, parce qu'ils sont arrivés plus tard donc du coup ils n'avaient pas pu faire l'activité, du coup on recommence.

G : D'accord, quand vous dites y'a un échange ?

C : Oui y'a un échange d'enfant.

G : Avec les EJE, avec l'EJE ?

C : Euh non y'a ... un, échange avec l'éducatrice

G : Qu'est-ce qui vous revient du coup avec cet échange ?

C : Bah pas grand-chose parce que je crois qu'elle m'a juste dit si c'était bien et en fait les autres enfants sont arrivés

G : D'accord

C : Et là par contre ça s'est pas passé pareil, parce que c'était deux petites filles très jeunes et elles étaient beaucoup dans le transvasement et en fait elles ont fait que vider et remplir le carton.

G : Hum hum

C : Et ça a duré encore moins longtemps parce qu'elles en ont vite eu marre, et elles sont vite sorties aussi

G : D'accord, du coup, et... juste après qu'est-ce qui se passe ?

C : Bah après c'était l'heure du repas donc j'ai rangé l'activité et j'ai pas fait mon échange tout de suite avec l'éducatrice, j crois je l'ai fait quelques jours plus tard.

G : D'accord, vous avez fait un échange sur...

C : Hum

G : l'animation qui a eu lieu avec les enfants

C : hum

G : Ca duré longtemps l'échange avec l'éducatrice après ? Ça s'est fait à part dans son bureau ?

C : Ça s'est fait à part dans son bureau

G : Ok et vous avez échangé sur quoi du coup ?

C : Euh ... sur ma posture et sur euh comment l'activité s'était déroulée

G : Hum hum. Ça a duré longtemps l'entretien ?

C : Pff, non 20 minutes peut être.

G : 20 min ? On s'en dit des choses en 20 minutes

C : Oui, mais en fait je m'en rappelle plus trop, je me rappelle juste d'une chose

G : D'accord qu'est-ce qui vous revient ?

C : Euh ... Parce que j'avais un enfant en fait, qu'avait tourné l'instrument d'une certaine manière et je lui avais retourné d'une autre manière en lui disant que c'était comme ça.

G : Hum

C : Et elle m'a expliqué que en fait, euh c'était mieux que je le laisse découvrir par lui-même parce que ça, c'était l'enfant justement qui avait eu du mal à s'investir et que du coup ça pouvait le bloquer, parce que je le laissais pas faire par lui-même et du coup bin j'ai réfléchi à ça, et quand j'ai refait l'action avec la professionnelle eu non parce que là j'ai pas intervenue, quand j'ai refait une troisième fois toute seule j'ai bien fait attention de laisser faire les enfants comme ils voulaient, du coup.

G : D'accord, là ce que vous venez de me décrire il y a eu la professionnelle avec vous, dans les manipulations que vous avez fait avec les enfants ?

C : Deux fois il y a eu une professionnelle, la première fois il y a eu une éducatrice

G : Là ce que vous venez de me décrire juste avant.

C : Là Y avait que l'éducatrice, c'était avant la deuxième fois, oui.

G : hum

C : Donc il y avait que l'éducatrice et moi

G : Oui

C : Après je l'ai refait une deuxième fois avec une autre professionnelle où j'ai pas, je suis pas intervenue et ensuite je l'ai refait d'autres fois toute seule avec les enfants

G : D'accord vous l'avez vécu 3 fois ?

C : Même 4

G : D'accord, Ok

G : Là vous m'avez décrit la... deuxième fois ?

C : La première fois et la deuxième fois et après les autres fois c'était toute seule.

G : Sur tous ces moment-là, euh quel est le moment le plus important pour vous ?

C : *Temps de réflexion* Quand je, j pense que c'est quand j'ai vu les enfants euh... s'amuser avec les, les jouets, les objets

G : Oui

C : Que je les ai vu sauter et rigoler

G : Oui c'est quel moment celui-là ?

C : Euh... la première fois et aussi une des fois où je l'ai fait toute seule où là ils étaient encore plus grand et euh, j'ai beaucoup aimé parce que je les voyais bien observer à l'intérieur de la bouteille tourner la bouteille de façon différente, et je sais pas, je trouvais ça sympa.

C : D'accord...merci, on va s'arrêter là

2eme séance : alignement des compétences et des valeurs⁴⁶

1^{er} temps : identifier les compétences : outil « le mapping⁴⁷ »

« Je vous propose, si vous en êtes d'accord, de prendre le temps d'écrire sur ce que vous avez su faire. A partir de l'entretien d'explicitation de la première séance et de votre retranscription quels sont les moments où vous avez su faire ? ».

⁴⁶ Sur ce premier dispositif de recherche, nous n'avons pas enregistré la seconde séance. L'enregistrement permettrait de comprendre les étapes du processus réflexif de l'apprenante et de voir comment l'intervieweur permet l'émergence des compétences et des valeurs.

⁴⁷ Inspiré du dispositif des « petits papiers » de Nadine Faingold

2eme temps :

Clotilde regarde les « petits papiers » pour pouvoir les organiser (mapping). Y-a-t-il des choses qui vont ensemble ? Y-a-t-il des choses qui manquent ?

3eme temps : émergence des valeurs

« Je vous propose, si vous en êtes d'accord, de prendre le temps de laisser revenir le moment le plus important de la situation évoquée lors de l'entretien d'explicitation que vous avez retranscrit, dès que vous y êtes, vous me faites signe... »

- Qu'est-ce qui vous revient ?
- Dans ce moment-là qu'est-ce qui est important pour vous ?

Alignement des compétences et des valeurs



A la fin de la séance : le tableau « référentiel personnel » est donné à Clotilde pour qu'elle puisse le remplir et le comparer avec le référentiel métier.

3eme séance : le référentiel métier et le référentiel personnel

Le référentiel personnel

EDE Clotilde ... Choix : éveil musical dans le dortoir d'une micro-crèche

Compétences mobilisées

	Compétences (actions)	Indicateurs (comment tu t'y prends ?)	Ressources externes
Ante début	Concevoir	Savoir échanger avec une collègue Savoir fabriquer des objets sensoriels Savoir prendre connaissance de la théorie (transvaser)	
	Préparer la salle	Savoir aménager l'espace	Salle de dortoir Carton carré décoré par les enfants
Début	Proposer l'éveil sensoriel	Savoir se positionner dans l'espace Savoir expliquer Savoir manipuler les bouteilles sensorielles	Bouteilles sensorielles Grille d'évaluation
	Animer	Savoir repérer le paralangage (mimique, rire, gestes...) Savoir observer les comportements des enfants Savoir laisser faire	
	1.		
Pendant		Savoir jouer Savoir imiter	

		Savoir capter l'attention des enfants	
Fin	Rendre compte de l'activité	Savoir évaluer l'activité	
Post-fin			

Avec l'aide de l'entretien d'explicitation retranscrit et l'alignement des compétences et des valeurs, Clotilde a pu renseigner le référentiel personnel. Durant la séance, nous avons échangé sur le déroulé chronologique des actions. Ce déroulé n'apparaît pas dans le « référentiel métier ». Par ailleurs, les indicateurs du référentiel métier semblent être des micro-compétences au regard du référentiel personnel.

Le référentiel métier

Macro-compétence	Indicateurs
2.1 « Favoriser le développement global de l'enfant et viser son inscription sociale dans ses différents milieux de vie (famille, école, loisirs...) »	<p>2.1.1. Savoir concevoir et mettre en œuvre un projet éducatif.</p> <p>2.1.2. Savoir proposer les conditions relationnelles et pédagogiques propres à favoriser la dynamique évolutive de l'enfant dans tous les aspects de son développement.</p> <p>2.1.3. Savoir conduire et aménager des espaces temps pour que les jeunes enfants puissent s'éveiller et expérimenter, par le jeu, l'expression, les conduites motrices et les interactions.</p> <p>2.1.4. Savoir utiliser ses capacités d'observation et d'écoute pour analyser les situations éducatives, adapter les dispositifs et démarches pédagogiques.</p> <p>2.1.5. Savoir individualiser les méthodes au sein d'un collectif.</p> <p>2.1.6. Savoir soutenir les processus d'autonomisation, d'acculturation et de socialisation de l'enfant</p> <p>2.1.7. Savoir établir des relations personnalisées et distanciées en ayant conscience de l'impact de sa subjectivité.</p>

4eme séance : le référentiel commun

Tableau Bilan TFEP EJE 2eme année

TFEP sous-groupes	Intitulé des ateliers
Groupe 1 : Noëllie et Elisa	-Parcours moteur Multi-accueil -Motricité libre
Groupe 2 : Claire Camille P Julie	-Rituel avant la sieste en Multi-accueil -Rituel d'accueil, présenter le projet à la Directrice. -Rituel avant la sieste
Groupe 3 : Chloé Ornella	-Coin coussin pour se reposer -Tableau d'émotions
Groupe 4 : Emma Angélique Camille L	-Parcours sensoriel non dirigée. -Barbapapa à manger. -Atelier peinture
Groupe 5 : Audrey Clotilde Ketlaine	-Eveil musical en multi-accueil -Eveil musical en dortoir d'une micro-crèche. -Création des comptines aux moments clés de la journée
Groupe 6 Klervi Auréli Pauline	-Atelier lecture dans une crèche -Création d'un livre, des repères, des rituels pour apaiser les enfants. -Création d'une histoire en kamishibai

Ce tableau propose la constitution des sous- groupes. Clotilde est dans le groupe 5 avec Audrey et Ketlaine qui ont proposées des activités similaires.

Référentiel commun. Groupe numéro 5 : Ketlaine, Clotilde, Audrey

Macro-compétences	<p>Concevoir</p> <p>Préparer le projet</p> <p>Préparer la salle</p> <p>Animer</p> <p>Rendre compte de l'activité</p>
Indicateurs des compétences	<p>Savoir observer</p> <p>Savoir communiquer</p> <p>Savoir réajuster son projet</p> <p>Savoir aménager l'espace</p> <p>Savoir se positionner dans l'espace</p> <p>Savoir rentrer dans l'imitation</p> <p>Savoir laisser faire, laisser jouer</p> <p>Savoir proposer un environnement sécurisé pour l'enfant</p>
Savoirs théoriques (référence, auteur)	<p>Piaget, Winnicott, Anne Marie Fontaine</p> <p>Maria Montessori</p> <p>Jean Estien</p> <p>Philippe Bouteloup, Chantal Grosleziat</p>
Objectifs éducatifs	<p>Permettre à l'enfant de pouvoir explorer en utilisant le sensori-moteur</p> <p>Permettre à l'enfant de gérer son émotion</p> <p>Favoriser l'autonomie</p>
Objectifs pédagogiques	<p>Aménager l'espace</p> <p>Proposer des outils/objets/instruments adaptés aux enfants</p> <p>Instaurer des rituels avec des comptines</p> <p>Laisser l'enfant libre d'explorer son environnement comme il le souhaite</p>
Valeurs	<p>Adaptabilité, écoute, bienveillance, respect</p>

Comparaison référentiel DC2	<p>Socialiser l'enfant à travers des activités de groupe</p> <p>Favoriser le développement de l'enfant (respect du rythme, des besoins...)</p> <p>Mettre en place une démarche pédagogique par rapport aux besoins de l'enfant</p>

Remarques et/ou observations :

À chaque macro-compétence correspond des indicateurs de compétence, ces derniers ne sont pas précis et peuvent être traduits en actions plus élémentaires (micro-compétences). Ce référentiel commun est à enrichir au regard des différents contextes d'intervention de l'EJE.

Support pour le bilan (évaluation du dispositif) : Clotilde

Protocole 1 : L'entretien d'explicitation et la retranscription

1. Évoquez un moment en tant qu'interviewé(e) qui a été intéressant pour vous ?
2. Qu'est-ce que vous reprenez de ce moment ?

« Les Ede m'ont permis de réfléchir sur l'aménagement de l'espace que j'avais mis en place. Je ne me souvenais plus de ce moment, je pourrais l'utiliser pour mon oral. »

3. Qu'est-ce que l'entretien d'explicitation peut vous apporter dans votre formation ?

« Il nous permet de réfléchir sur des actions qui nous semblent au départ « sans importance » et les rendre importantes. Cet entretien m'a permis d'avoir une nouvelle vision sur mes autres actions mais surtout de réajuster ma pratique professionnelle »

4. Qu'avez-vous appris au moment de la retranscription, est-ce utile de retranscrire ?

« Je me suis d'abord rendu compte de mon langage et ma façon de parler. Ce que j'ai pu réajuster lors de mes oraux. De plus, je me suis souvenu de moments oubliés qui pouvaient me servir pour l'examen. »

Protocole 2 : Alignement des compétences et des valeurs

1. Est-ce que le dispositif de l'alignement des compétences et des valeurs est utile ?

« Oui car il nous permet de réfléchir sur des mots clés. »

2. **Qu'est-ce que vous gardez pour la pratique professionnelle à venir ?**

« Avec l'aide de l'intervenant, les petits papiers m'ont permis de découvrir mes valeurs mais aussi mes compétences que je pourrais développer plus tard dans ma pratique. Mais aussi d'approfondir ma réflexion lors d'activités éducatives. »

Protocole 3 : le référentiel personnel et le référentiel métier

1. Le tableau à remplir vous a-t-il révélé des compétences acquises ou à acquérir ?
2. L'alignement des compétences et des valeurs a-t-il servi dans cette découverte des compétences ?

« Oui, notamment des compétences que j'utiliserai dans mes futurs stages. Par ailleurs cela m'aidera pour la rédaction des prochains TFEP »

Protocole 4 : le référentiel commun

1. Le travail en sous-groupes est-il utile ?

« Le travail en sous-groupes nous a permis d'échanger sur nos activités. Mais aussi de voir les compétences de chacune. Certaines compétences vues chez mes collègues m'ont par la suite fait écho. Cela a enrichi le travail que j'avais fait en amont. La réflexion commune nous a permis de découvrir et d'approfondir certaines de nos idées.»

2. Qu'avez-vous appris de nouveau ?

« J'ai pris connaissance des tableaux de mes collègues et des valeurs. »

Perspectives

- Comment peut évoluer le dispositif en 3eme année ?

« Lors des Ede j'ai trouvé l'interview très enrichissant. Elle donne un plus pour l'oral car elle permet de nous faire penser et réfléchir sur des actions auxquelles on ne penserait pas. Je pense que cet outil est bénéfique pour préparer les oraux mais aussi les écrits. En effet, si nous sommes en difficulté pour la rédaction du TFEP, l'interview permet d'aborder des points qui

peuvent nous être très utile et qui sont « cachés dans notre mémoire ». La réflexion mis en œuvre dans cet outil est très enrichissante pour la création de dossier. »

Conclusion

Ce dispositif d'analyse des pratiques est un dispositif de recherche qui permet de faire l'inventaire des différentes situations professionnelles que les apprenantes EJE rencontrent sur les sites qualifiants (stages). L'ensemble des activités effectuées en tant que stagiaire permet de repérer des situations professionnelles communes. Il existe des compétences transversales à toutes ces situations. La synthèse de l'ensemble des entretiens effectués peut permettre de dégager des référentiels personnels et de les comparer avec le référentiel de formation. Existe-t-il des écarts avec les référentiels construits pour le Diplôme d'État (référentiel métier)? Cet exemple avec Clotilde montre qu'il existe des différences entre ces deux référentiels. Nous pouvons dire par ailleurs que le référentiel personnel vient enrichir le référentiel métier et permet d'identifier des situations professionnelles communes.

Le cadre de référence de notre approche est réflexif, il ne se focalise pas sur les ressentis émotionnels. Il appréhende les savoirs mobilisés et mesure les écarts avec les référentiels existants. La place de l'émotion et des ressentis s'inscrit dans un cadre de référence clinique. Nous avons choisi de prioriser des situations avec des activités à visée éducative et pédagogique. La finalité est de permettre d'élaborer un référentiel commun en permettant une boucle réflexive sur l'expérience de chaque apprenante en formation.

L'entretien d'explicitation et l'alignement des compétences sont des outils qui permettent de s'intéresser au déroulement de l'action. L'outil des niveaux logiques intégré dans l'alignement des compétences aborde les valeurs de l'apprenante. Il s'agit à ce niveau de questionner les valeurs partagées : le pourquoi des actions. Pour Clotilde l'adaptabilité et l'écoute sont les valeurs qu'elle énonce durant l'accompagnement de l'alignement. Ces valeurs sont partagées avec Ketlaine et Audrey, énonçant pour leur part la bienveillance et le respect. L'aide à l'émergence du sens, du pourquoi des actions s'articule à la description des actions et amorce le travail sur les parties de soi : un espace de travail que Nadine Faingold propose avec le dispositif des « petits papiers » permettant de mettre à jour ou de « décrypter » le sens des actions, le niveau expérientiel de l'identité, autrement appelé « pôle égoïque » chez Pierre Vermersch.