

Conservatoire national des arts et métiers

Chaire de formation des adultes

**Mémoire professionnel présenté en vue de l'obtention
du Titre RNCP de niveau II
« Responsable de projets de formation »**

Hervé FABRE

**LA CONSTRUCTION DE L'IDENTITE
PROFESSIONNELLE DES EDUCATEURS DE LA
PROTECTION JUDICIAIRE DE LA JEUNESSE
EN FORMATION INITIALE**

*L'entretien d'explicitation pour une connaissance de soi
et une reconnaissance par autrui*

Sous la direction de Nadine FAINGOLD

Promotion PJJ (2006/08)
Juin 2009

SOMMAIRE

LA CONSTRUCTION DE L'IDENTITE PROFESSIONNELLE DES EDUCATEURS DE LA PROTECTION JUDICIAIRE DE LA JEUNESSE EN FORMATION INITIALE

*L'entretien d'explicitation pour une connaissance de soi et une
reconnaissance par autrui*

Introduction	p. 2
1 - Présentation du dispositif	p. 4
2 - La notion d'identité professionnelle	p. 16
3 – L'entretien d'explicitation favorise la construction de « l'identité pour soi »	p. 24
A - Prise de conscience des éléments pré-réfléchis de l'action	p. 24
B - Prise de conscience des messages structurants l'action ou le décryptage du sens	p. 28
C - Gain de confiance en soi et valorisation de soi	p. 33
4 - L'entretien d'explicitation favorise la construction de « l'identité pour autrui »	p. 37
A - Reconnaissance d'appartenance au métier par les formateurs	p. 37
1 - La requalification de l'activité opérée par les formateurs	p. 37
2 - Les formateurs apprécient la beauté de la pratique évoquée	p. 39
B - Reconnaissance par les bénéficiaires	p. 40
C – Un dispositif à parfaire pour accentuer la construction identitaire	p. 42
Conclusion	p. 47
Liste des abréviations employées	p. 49
Bibliographie	P. 51
Annexes	p. 54

INTRODUCTION

Éducateur, j'ai exercé pendant huit années en hébergement et en milieu ouvert auprès des mineurs confiés à la Protection Judiciaire de la Jeunesse (PJJ) par décision de justice.

Désormais, depuis deux années, je me consacre à former principalement les futurs éducateurs (formation initiale) et ponctuellement les autres professionnels titulaires en formation continue (psychologue, assistant de service social, chef de service éducatif, directeur, ouvrier technique, veilleur de nuit, agent administratif). Enfin, je viens en appui des projets de formation montés sur le territoire d'un des départements d'Ile de France.

Mon lieu d'exercice professionnel se situe dans un pôle régional de formation (Ile de France) rattaché à l'École Nationale de Protection Judiciaire de la Jeunesse (ENPJJ) qui est implantée à Roubaix depuis septembre 2008. L'École nationale est considérée comme l'opérateur de l'administration centrale pour les questions de la formation ; elle se compose de dix antennes régionales, appelées « pôles territoriaux de formation¹ ».

Sur le pôle territorial d'Île de France, nous sommes une équipe de seize personnes (1 directrice, dix formateurs, quatre personnels administratifs et de gestion, une bibliothécaire). Au moment du dispositif, qui sera évoqué dans ce travail de recherche, nous n'étions que quatorze personnes.

Lors de ma prise de fonction de formateur (septembre 2006), je suis entré simultanément en formation au CNAM² pour y préparer le diplôme de « Responsable de formation » à la chaire de formation des adultes. Cette formation a été commandée par mon administration qui a signé une convention avec le CNAM. Pendant deux années, j'y ai consacré avec assiduité et grand intérêt une semaine par mois. Parmi les épreuves de validation de cette formation, figure la rédaction d'un mémoire.

Pour répondre à cette prescription, je suis parti d'une question d'action que j'avais identifiée assez rapidement lors de ma prise de poste : la qualité des écrits de formation et en particulier celle du mémoire. En cherchant à répondre à cette question d'action, j'ai mis en place au sein du PTF un atelier d'entretien d'explicitation de sa pratique professionnelle à l'attention des stagiaires éducateurs en formation initiale en deux ans.

Ce fut l'occasion de déplacer la question d'action ou plutôt de la porter à un niveau de généralité. En effet, en croyant traiter du problème de la qualité des écrits ; j'ai rapidement pris conscience que l'outil que je souhaitais employer, l'entretien d'explicitation, agissait bien plus sur l'enjeu plus général de la construction de l'identité professionnelle des stagiaires en formation initiale que sur la qualité de leurs écrits. Il y eut là une véritable surprise.

Pour examiner les aspects de cette découverte, j'ai dû me plonger à la fois dans l'examen approfondi de la méthode de l'entretien d'explicitation et par ailleurs, effectuer des recherches sur la notion d'identité professionnelle. En effet, l'identité professionnelle est un concept un peu fourre-tout qui se confond souvent avec le positionnement ou la posture professionnelle.

¹ Pôle territorial de formation : PTF

² CNAM : Conservatoire National des Arts et Métiers

Deux auteurs principaux m'ont aidé à construire une réflexion sur ces deux notions : Pierre Vermersch, l'inventeur de l'entretien d'explicitation et le sociologue Claude Dubar qui a écrit de façon nourrie sur la notion d'identité.

Si j'avais à résumer la question centrale de mon travail, je la formulerais ainsi : quels éléments contribuent à la constitution ou la construction de l'identité professionnelle chez un apprenant, en l'occurrence, dans le cas présent, chez l'éducateur de la PJJ en formation initiale ?

Avant de développer des éléments de réponse, je présenterai le dispositif expérimental de formation basé sur l'entretien d'explicitation (1^{ère} partie) que j'ai pu mettre en place au PTF Ile de France. Puis, je définirai la notion d'identité professionnelle en mettant l'accent sur sa double dimension : subjective et objective (2^{ème} partie)

Après cela, à la problématique exposée, je proposerai un raisonnement avec une double dimension : l'entretien d'explicitation apporte d'une part – 3^{ème} partie- une connaissance de soi (identité pour soi) à celui qui évoque sa pratique ; et d'autre part - 4^{ème} partie- une connaissance ou une reconnaissance par autrui (identité pour autrui).

1 - Présentation du Dispositif

Au départ j'identifie une question d'action : l'amélioration de la qualité des mémoires des éducateurs stagiaires.

Dans le cadre de la formation dite « initiale » des éducateurs (qui devrait plutôt s'appeler formation d'adaptation puisqu'elle a lieu après le concours d'entrée et avant la prise du poste), les stagiaires ont deux années de formation en alternance pour apprendre les gestes du métier et être en mesure d'occuper un poste d'éducateur titulaire à l'issue des deux années.

Parmi les exigences de la formation, figure la production d'écrits obligatoires. Nous en dénombrons plusieurs :

- le mémoire (le plus important en termes de coefficient dans la note finale générale)
- l'étude de pratique éducative
- l'écrit sur le dispositif de formation « activités de médiation éducative »
- le parcours individuel de formation.

L'exigence de la production d'écrits pendant la formation fait écho à l'exercice concret du métier d'éducateur qui ne consiste pas uniquement à être avec les mineurs dans le « faire avec » mais aussi à écrire de nombreux rapports (principalement au magistrat prescripteur) ou courriers pour rendre compte de l'évolution du mineur et de l'action éducative menée. Les écrits professionnels revêtent donc une grande importance et s'avèrent également être complexe aussi bien pour certains agents titulaires que pour ceux en formation.

Soucieuse d'insister sur ce point, l'ENPJJ prévoit parmi les critères d'évaluation de chaque stage une rubrique « connaissances techniques » avec un paragraphe sur les écrits professionnels : « les évaluations, l'appréciation, ainsi que la validation du stage portera sur les capacités du stagiaire dans les domaines suivants : (...) »³

- en première année (hébergement), « les écrits professionnels : le stagiaire confronté à la situation d'un jeune, rédigera un rapport au juge et divers courriers ».
- en deuxième année (milieu ouvert), « les écrits professionnels dans le cadre des mesures suivies, le stagiaire rédigera un ou plusieurs rapports d'évolution au magistrat ».

Or, au cours de ma première année d'exercice de formateur et particulièrement au moment de la soutenance des écrits de formation, j'ai entendu beaucoup de formateurs évoquer la qualité des mémoires qui pêchaient par leur absence de méthode et surtout par leur manque d'analyse réflexive sur l'action éducative conduite.

Par ailleurs, les mêmes critiques se répétaient au sujet de d'autres écrits de formation (étude de pratique éducative) dans lesquels les stagiaires parvenaient difficilement à dépasser le descriptif de leur intervention pour s'engager sur la phase analytique et réflexive.

Ces remarques revenaient suffisamment régulièrement pour être prises en compte ; toutefois elles exprimaient davantage des ressentis que le reflet d'une analyse scientifique et précise sur les travaux remis par les stagiaires.

³ Voir *Le protocole des stages d'expérimentation 1^{ère} et 2^{ème} année*, ENPJJ, 2008, p. 7 et 8

Enfin, sur les terrains de stage, au moment des évaluations de stage, souvent était posée, à notre rencontre, la question assez incisive : *comment formez-vous les stagiaires pour les écrits professionnels ?* Nous étions un peu gênés pour y répondre car nous comptions beaucoup sur ces mêmes terrains pour participer activement à la formation des stagiaires sur l'écriture.

Voici la situation de départ avec un problème récurrent : les stagiaires produisent des écrits dont qualité serait à amender. Notre directrice partageait ce constat sans pour autant le traduire en nouvelle commande de formation. En revanche, elle restait attentive à toutes les propositions tendant à apporter une amélioration à cette situation.

Simultanément, à l'initiative de deux formateurs inscrits au CNAM⁴, deux nouveaux dispositifs de formation ont été mis en place au PTF pour tenter d'améliorer ce point :

- Un premier intitulé « OADE » : observer-analyser-dire-écrire. Il consiste à travailler une demi journée lors de chaque venue des stagiaires au PTF (une semaine toutes les six semaines) sur les techniques d'observation, de formulation, de restitution et d'analyse. Pour faire progresser les stagiaires dans ces domaines, nous leur demandons régulièrement de s'entraîner en observant et en analysant des moments de pratique éducative conduits par des professionnels aguerris. Des travaux écrits leur sont demandé dans ce cadre.
- Un second « ATEPP » : atelier d'explicitation de sa pratique professionnelle. C'est ce dispositif qui retiendra toute notre attention pour cette étude.

Le choix d'une méthode

Lorsque j'étais encore éducateur en milieu ouvert (2005), une recherche à été lancée par la protection judiciaire de la jeunesse sur les pratiques des éducateurs en milieu ouvert⁵. Cette proposition m'a immédiatement intéressé car je trouvais que les éducateurs ne savaient pas suffisamment dire et expliquer (et pas encore expliciter) ce qu'ils faisaient au contact et au bénéfice des mineurs. A l'époque, je voulais m'améliorer pour communiquer clairement et simplement dans médias (presse et télévision) sur le métier d'éducateur à la PJJ. La recherche a finalement duré deux ans et j'ai découvert l'entretien d'explicitation – de la place de la personne interviewé - et la puissance de cette méthode. A l'époque, j'en demandais toujours plus, je trouvais souvent que nous pouvions aller encore plus loin dans l'explicitation.

Devenu formateur, lors d'un de mes stages de formation continue, j'ai eu l'occasion de m'exercer à la pratique des entretiens d'explicitation. A cette occasion, une des phrases de la formatrice, Nadine Faingold, m'a interpellé : « les entretiens d'explicitation aident les professionnels à construire une pratique réflexive et doivent en conséquence améliorer leur capacité à en parler et à l'écrire ».

Immédiatement, j'effectuais mentalement un possible transfert de cette méthode auprès des stagiaires pour tenter de répondre aux lacunes observées dans leur formation. J'en parlais à la

⁴ DESA « responsable de formation pour adultes »

⁵ *Etude sur les pratiques éducatives à la PJJ dans les services de milieu ouvert*, CRF (CNAM) et LISEC, 2005-2007, coordonnée par Nadine FAINGOLD. Voir à ce sujet, FAINGOLD Nadine, « Les pratiques éducatives des éducateurs de la PJJ » in *Expliciter*, N° 73, 2008, www.expliciter.fr ; FAINGOLD Nadine, « Méthodologie de présentation des exemples » in *Expliciter*, N° 74, 2008, www.expliciter.fr ; ou FAINGOLD Nadine, « Pratiques éducatives et savoirs professionnels en milieu ouvert », in *Les cahiers dynamiques*, éd. PJJ, 2008, N° 41 p 21-25.

fin de l'intervention avec la formatrice pour vérifier si j'avais bien compris ses propos et je lui exposais notre souci de formation en ébauchant déjà, avec enthousiasme, des perspectives de dispositif de formation ancré sur l'entretien d'explicitation. Nadine Faingold m'a conforté dans mon interprétation et encouragé pour mes projets.

La méthode de l'entretien d'explicitation.

Avant de développer notre méthode, je présenterai précisément la technique de l'entretien d'explicitation.

L'entretien d'explicitation est une technique d'aide à la prise de conscience et à la verbalisation des composantes implicites de l'action à partir de la description pas à pas du vécu subjectif et de ce qu'il mobilise dans un moment singulier de pratique. Cela passe par la mise en mots des prises d'information, de leurs modes de traitement, des prises de décision et des opérations d'effectuation qui sont en œuvre dans la pratique en actes. C'est Pierre Vermersch⁶ qui a inventé cette méthode d'accès aux savoirs d'action explorés.

Cette approche présente trois spécificités essentielles :

- L'entretien d'explicitation vise à installer l'interviewé dans une position de parole particulière où il sera tourné plus vers son univers intérieur que vers le monde environnant : la position d'évocation ou « position de parole incarnée » a l'ambition de permettre à la personne de re-présentifier le vécu subjectif d'une situation passée. Selon Pierre Vermersch⁷, les signes de la position d'évocation sont :
 - Un décrochage du regard, la personne ne regardant plus son interlocuteur mais ayant les yeux fixés au loin.
 - Un ralentissement de la parole
 - L'introduction de gestes liés à la parole« L'expression de *position de parole incarnée* désigne le fait de faire appel à la mémoire concrète en créant les conditions d'une réémergence des éléments sensoriels (image, sons, ressentis corporels) de la situation passée. L'installation dans le contexte par un guidage de l'intervieweur vers des éléments les plus concrets du moment exploré permet au sujet de recontacter le lieu, sa place dans l'environnement, sa posture, ses prises d'information »⁸. La communication nécessite une confiance réciproque entre les interlocuteurs.
- L'entretien d'explicitation entraîne un questionnement chez l'interviewé qui l'aide à une prise de conscience. Pour l'accompagner dans l'évocation de la situation choisie, il revient d'éviter de formuler des relances ou questions commençant par « pourquoi » mais plutôt choisir l'interrogation « comment ? ». Sont ainsi écartées toutes les réponses bâties sur la justification. Nous privilégierons plutôt un guidage vers « une position de parole incarnée où le sujet s'exprime avec sa propre mémoire enrichie des

⁶ VERMERSCH Pierre, *L'entretien d'explicitation*, éd. ESF, 2008 ; Pierre Vermersch est chargé de recherche au CNRS, psychologue et psychothérapeute de formation. Il a dans un premier temps, développé l'usage des théories de Jean Piaget dans le domaine des apprentissages professionnels en mettant en œuvre une méthodologie originale d'observation d'activité intellectuelle. Depuis plusieurs années, il élabore la technique de l'entretien d'explicitation et collabore étroitement avec des enseignants et formateurs dans divers cadres institutionnels.

⁷ VERMERSCH Pierre, *L'entretien d'explicitation*, éd. ESF, 2008, p. 60-64

⁸ FAINGOLD Nadine, « De l'explicitation des pratiques à la problématique de l'identité professionnelle : décrypter les messages structurants », *Explicititer*, N°26, Sept. 1998, p. 17.

éléments sensoriels du vécu subjectif »⁹. Nous voyons ici le processus mis en évidence par Piaget¹⁰ et repris par Pierre Vermersch nommé « réfléchissement¹¹ » : il permet une prise de conscience d'éléments pré-réfléchis de l'expérience lors de représentation d'une situation vécue avec tous ses détails, sentiments, émotions.

- Au sujet de l'évocation du vécu d'action, Pierre Vermersch distingue le procédural de l'action elle-même des « informations satellites de l'action¹² ». L'explicitation s'intéresse principalement à la case centrale, c'est-à-dire le questionnement sur les aspects procéduraux de l'action même : « comment as-tu fais cela ? ». Le reste est considéré comme de l'information satellite souvent exprimée sur le mode du récit. Parfois les éléments de contexte, les intentions, les savoirs mobilisés ou les opinions sont verbalisés en position de « parole incarnée » ce qui signale à l'intervieweur qu'ils font partie de l'action à proprement parlée.

Schéma du système des informations satellites de l'action vécue (Pierre Vermersch)

CONTEXTE <i>Circonstances</i> <i>Environnement</i>		
DECLARATIF <i>Savoirs</i> <i>théoriques,</i> <i>savoirs</i> <i>procéduraux</i> <i>formalisés,</i> <i>consignes,</i> <i>savoirs</i> <i>réglementaires</i>	PROCEDURAL <i>Savoirs pratiques</i> <i>Déroulement des</i> <i>actions</i> <i>élémentaires,</i> <i>actions mentales,</i> <i>matérielles,</i> <i>matérialisées</i>	INTENTIONNEL <i>Buts et sous-but</i> <i>Finalités,</i> <i>intentions,</i> <i>Motifs</i>
JUGEMENTS <i>Evaluations</i> <i>subjectives</i> <i>opinions et</i> <i>commentaires,</i> <i>croyances</i>		

Je me suis rapidement posé la question de savoir ce qui distinguait l'entretien d'explicitation de l'entretien rogérien. Ce dernier s'intéresse au vécu de l'émotion tandis que le questionnement d'explicitation se tourne vers le vécu de l'action¹³.

⁹ FAINGOLD Nadine, *op. cit.*, p 18.

¹⁰ PIAGET Jean, *La prise de conscience*, éd. PUF, 1974.

¹¹ VERMERSCH Pierre, *op.cit.*, p 79-84.

¹² VERMERSCH Pierre, *op.cit.*, p 43.

¹³ VERMERSCH Pierre, *op.cit.*, p 23-24

Une présentation prudente de la méthode dans mon service

Au PTF, j'ai commencé par demander un entretien à ma directrice pour lui présenter le projet. Auparavant, je m'étais rapproché de deux formatrices pour recueillir leurs premières impressions. J'avais choisi deux collègues à qui je reconnaissais de la bienveillance à mon égard.

La première pointa immédiatement une difficulté à laquelle je n'avais pas pensé : au pôle territorial de formation de Paris, « nous n'aidons pas les stagiaires pour leurs écrits ». Derrière cette phrase fourre-tout, souvent employée pour rappeler un principe flottant dans le service, se cachait une diversité de pratiques individuelles. Je m'étais rendu compte que si le principe était régulièrement réaffirmé, chacun y mettait ce qu'il entendait – sans le dire ni le montrer. Certains relisaient les écrits, d'autres allaient jusqu'à les corriger et la rumeur courrait qu'il y avait même des formateurs qui écrivaient à la place des stagiaires !!!

La formatrice me fit donc remarquer que mon dispositif de formation risquait donc d'être perçu comme menaçant ouvertement le principe affiché et souvent répété. Derrière cette allusion, se cachait une question plus large qui traversait, à mon sens le pôle de formation. Il s'agissait des modalités d'accompagnement des stagiaires durant leur formation. Comment un formateur effectue le suivi de formation d'un stagiaire ? Jusqu'où va-t-il ? Sur cette question émergeaient des controverses au sein du centre de formation. En introduisant ce dispositif de formation sur l'entretien d'explicitation, je suis venu réactiver des divergences souvent étouffées par confort ou refus du débat qui pouvait être houleux.

La deuxième formatrice n'objecta rien sur les limites du dispositif et sembla immédiatement intéressée pour y être associée tout en ne se sentant pas en mesure de conduire des entretiens d'explicitation.

Fort de ces deux premières rencontres, j'ai présenté le projet de dispositif à la directrice du service en m'appuyant sur la nécessité d'améliorer l'accompagnement des stagiaires dans la production de leur mémoire. J'ai dit qu'il s'agissait d'un dispositif expérimental pour cette année à dimension réduite qui ne concernerait qu'une partie de la promotion de stagiaires en cours (environ 8 à 10 stagiaires). J'envisageais qu'il mobilise probablement quatre formateurs (nécessairement formés à l'entretien d'explicitation) et nécessite la venue des stagiaires sur le pôle de formation pendant une heure environ. Les terrains de stage seraient informés à double titre : d'une part parce que les stagiaires devraient être libérés pendant le temps de la formation et d'autre part, parce que les lieux de stage nous interrogeaient sur nos méthodes de formation aux écrits.

Par ailleurs, j'imaginai qu'étant donné que nous appartenons à l'École Nationale, notre dispositif aurait pu s'inscrire dans l'offre générale de formation des stagiaires éducateurs. A ce titre, il me semblait judicieux que l'École soit informée et puisse ainsi identifier éventuellement ce dispositif comme une des ressources dont elle dispose. Je n'avais pas accès à ce niveau-là de décision, il revenait plutôt à ma directrice de le porter au niveau des instances nationales.

La directrice a immédiatement adhéré au projet en redéfinissant cependant verbalement l'objectif : le dispositif devait viser l'accompagnement à la production des écrits de formation en général et pas seulement le mémoire. En effet, elle m'a clairement signifié qu'elle craignait

que la seule évocation de l'objet mémoire provoque une réaction chez un des formateurs qui aurait pu se sentir remis en cause dans la qualité de son travail. En effet, au pôle de formation, un formateur est responsable du mémoire et cela devient de fait un de ses domaines de spécialisation. Même si l'objectif de l'atelier ATEPP n'était pas de remettre en question le travail réalisé sur le mémoire mais plutôt de le compléter, la préconisation qui consistait à élargir le dispositif à l'aide à la production des écrits en général, me paraissait avisée. Par ailleurs, elle correspondait mieux à la réalité et aux besoins des stagiaires.

Le déroulement du dispositif :

a/ L'élaboration

Pour la mise en œuvre du dispositif, j'ai constitué un groupe projet composé de quatre formateurs (dont moi-même) appartenant au PTF. J'occupais la place de chef de projet (pour tout ce qui est de l'organisation pratique du dispositif). Pour former l'équipe, j'ai repéré trois formatrices qualifiées pour l'utilisation de l'entretien d'explicitation. Tous les quatre, nous étions formés à l'entretien d'explicitation à des niveaux différents. Les trois formatrices avaient déjà obtenu le niveau de base¹⁴ (cinq journées) et avaient validé le niveau de perfectionnement (cinq journées) pendant le déroulement du dispositif ATEPP. Parmi les quatre formateurs, j'étais celui qui n'avait suivi que le module de découverte de deux journées ; en revanche, j'étais celui qui avait le plus de pratique et d'expérience à la place d'interviewé du fait de ma participation durant deux années et demi à la recherche sur les pratiques éducatives en milieu ouvert¹⁵.

Pour ce qui est des bénéficiaires : nous envisagions de constituer un groupe restreint de stagiaires éducateurs (huit stagiaires) car il s'agissait encore d'un dispositif expérimental. Par ailleurs, le temps que nous pouvions y consacrer et qui nous était accordé demeurait restreint. Pour communiquer, l'équipe projet a rédigé un courrier que nous voulions simple, bref et facilement compréhensible. Nous avons proposé le dispositif ATEPP à l'ensemble de la promotion de stagiaires-éducateurs (26 personnes) et huit candidats ne sont spontanément inscrits. Moyennant quelques adaptations pour faire coïncider les emplois du temps, tout a pu se mettre en place.

Copie du courrier adressé aux stagiaires le 10 janvier 2008 par la directrice du PTF

« Venez parler de votre façon de travailler ! »

¹⁴ La protection judiciaire de la jeunesse a inscrit pendant deux années dans le catalogue de formation des formateurs de l'école *L'entretien d'explicitation*. En 2009-2010, l'ENPJJ, est en cours un projet de conventionnement avec un prestataire pour proposer de nouveau cette formation. En dehors de cette possibilité interne, il existe toujours les formations dispensées par le GREX, voir sur <http://www.expliciter.fr/>.

¹⁵ *Etude sur les pratiques éducatives à la PJJ dans les services de milieu ouvert*, CRF (CNAM) et LISEC, 2005-2007, coordonnée par Nadine FAINGOLD. Voir à ce sujet, FAINGOLD Nadine, « Les pratiques éducatives des éducateurs de la PJJ » in *Expliciter*, N° 73, 2008, www.expliciter.fr ; FAINGOLD Nadine, « Méthodologie de présentation des exemples » in *Expliciter*, N° 74, 2008, www.expliciter.fr ; ou FAINGOLD Nadine, « Pratiques éducatives et savoirs professionnels en milieu ouvert », in *Les cahiers dynamiques*, éd. PJJ, 2008, N° 41 p 21-25.

Parmi les méthodes d'analyse de sa pratique, il en existe une dont vous avez peut-être entendu parler : **l'entretien d'explicitation.**

De quoi s'agit-il ?

L'entretien d'explicitation est une démarche consistant à accompagner un professionnel dans l'exploration pas à pas, d'un moment singulier de son vécu d'expérience de travail. Ce moment sera l'occasion d'explorer vos manières de faire, vos gestes de métier en construction, vos façons implicites d'agir.

Intérêt pour vous de la démarche :

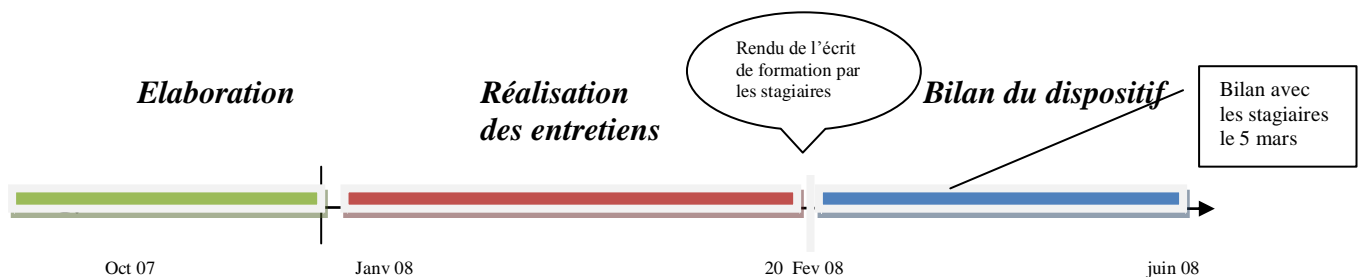
- A travers la description d'une situation, vous identifierez vos compétences et des ressources invisibles à vous-mêmes.
- Tout ce travail d'analyse de votre activité viendra également nourrir la réflexion écrite et orale qui vous est demandée sur votre pratique professionnelle (l'enregistrement audio sera précieux en ce sens).
- Expliciter un moment de votre pratique vous permettra de découvrir comment vous agissez. Vous parviendrez à décrypter l'implicite de votre activité professionnelle. Cela contribuera à asseoir votre posture et votre identité professionnelle.

En pratique : (...) »

La durée : initialement, prévu sur trois mois, le projet ATEPP a finalement duré huit mois. Dès la phase de l'élaboration, les temps communs de présence au PTF des quatre formateurs n'ont pas permis de terminer aussi rapidement que prévu la préparation du projet. J'avais imaginé que les entretiens d'explicitation débuteraient début janvier 2008 pour laisser un mois aux stagiaires afin qu'ils puissent réécouter leur entretien et le réutiliser éventuellement dans l'écrit de formation à rendre le 20 février 2008. Au final, les entretiens se sont déroulés fin janvier début février 2008 et un bilan s'est tenu le 5 mars avec l'ensemble des acteurs du dispositif (les bénéficiaires et les quatre formateurs).

Le projet ATEPP est donc allé à son terme et toutes les étapes ont été réalisées ; toutefois j'ai constaté que le retard pris a entraîné une compression des délais. Celle-ci a entamé la qualité du dispositif car l'ensemble des acteurs s'est trouvé sous pression et le retard pris pendant l'élaboration est une des causes de la quasi-simultanéité entre le vécu du dispositif et le rendu, par les stagiaires, de l'important écrit de formation. Cet élément sera à reprendre quand nous étudierons les effets du projet.

Schéma du déroulement réel du dispositif



b/ La réalisation des entretiens :

Pour chaque entretien nous avons pris le parti de travailler en binôme de formateurs et de favoriser si possible les croisements entre les quatre formateurs pour découvrir un maximum de pratiques.

Chacun des formateurs se plaçait au moins une fois dans l'activité de guider par ses relances le stagiaire, pour lui donner les moyens d'accéder à la position d'évocation recherchée. Le second formateur prenait la place de l'observateur de cette situation d'entretien. Le formateur-observateur n'intervenait pas pendant l'entretien, il prenait éventuellement des notes et venait en soutien du formateur qui conduisait l'entretien. Parfois, il énonçait le temps écoulé car les protagonistes impliqués dans l'évocation perdaient la notion du temps écoulé.

Nous avons instauré quatre moments distincts pour chaque stagiaire :

1. Cinq minutes environ consacrée à la présentation de la méthode et de son intérêt. A ce moment là, nous reparlions de l'aspect expérimental de cette proposition de travail et du fait qu'ils étaient partie prenante d'une expérience pouvant être utile à tous.
2. Le temps de l'entretien d'explicitation d'environ une demi-heure (figure 1)
3. Une autre phase (durée dix à vingt minutes), dédiée, dans l'après coup, à un bilan « à chaud » avec le stagiaire sur ce qu'il venait d'éprouver (figure 2). Le formateur-observateur, volontairement placé à une place plus extérieure, faisait des retours, au sujet de la pratique du stagiaire qui avait été mise à jour. Il me semble que nous pouvons mettre cette modalité de travail en parallèle avec ce que dit Gaston Pineau dans un article¹⁶ sur les « *Expériences d'apprentissage et histoires de vie* » où il évoque l'explicitation et reprend le titre de l'ouvrage de Schön en parlant de « tournant réflexif ». Schön distingue deux temps : le premier où la narration du travail constitue un moyen d'explicitation majeur du savoir incorporé dans l'agir professionnel. Le deuxième où faire réfléchir l'apprenant sur sa première narration permet d'opérer « une deuxième boucle d'apprentissage impliquant la personne parlante comme objet de formation par elle-même ». Sans s'ancrer consciemment sur la théorie de Schön, modestement nous souhaitons offrir un espace au stagiaire interrogé pour qu'il mette en réflexion ce qu'il venait de dire. Ce n'était ni formalisé ni très poussé mais j'y vois, après coup, une amorce du « tournant réflexif » de Schön. Cela constitue probablement un point qui pourrait être amélioré. Nous annonçons aussi la date prévue pour le bilan collectif (5 mars). (figure 2)
4. Un dernier moment entre les deux formateurs qui échangeaient sur ce qui venait de se vivre (analyse des relances employées, examen de la fluidité des échanges, impression générale, les aisances ou les empêchements de chacun...).

L'intégralité de ces quatre temps était enregistrée pour laisser une trace et pouvoir retravailler.

¹⁶ PINEAU Gaston, « Expériences d'apprentissage et histoires de vie » in CARRE Philippe, CASPAR Pierre (dir.), *Traité des sciences et des techniques de la formation*, éd. Dunod, 2004, p. 330

Nous avons pris la précaution, par ailleurs, d'organiser spatialement ces deux temps dans la salle. Nous avons veillé à ce que le formateur-observateur (figure 1) soit un peu en retrait, (en dehors du champ de vision direct) pour que le stagiaire n'accroche pas son regard. Nous avons dû parfois procéder à des rajustements en cours d'entretien car notre aménagement des lieux était insatisfaisant ou bien le stagiaire peinait à entrer en évocation et cherchait du regard le formateur-observateur.

En 2009, nous continuons les entretiens d'explicitation mais nous avons simplifié les aménagements spatiaux. Le seul point d'attention qui demeure : le stagiaire et le guidant soient côte-à-côte (position de dite de onze heure dix) et que le stagiaire ne soit pas gêné dans son éventuelle gestuelle.

*Schéma de disposition du moment consacré l'entretien à (temps 1 et 2) :
présentation et conduite de l'entretien d'explicitation*

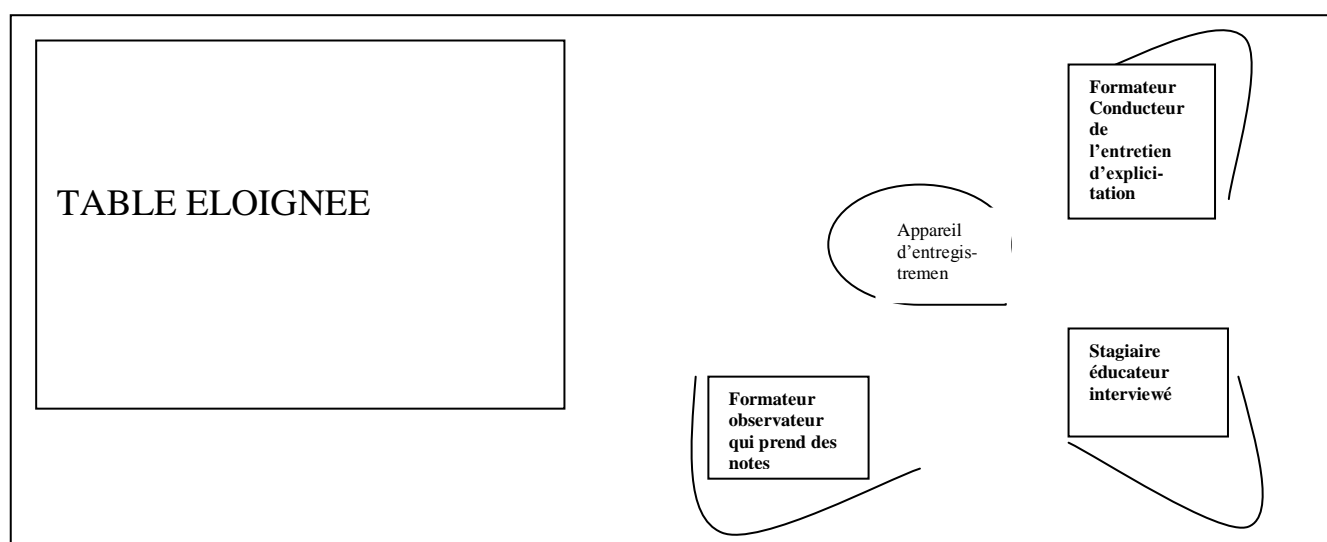


Figure 1 : Disposition spatiale d'un entretien d'explicitation

*Schéma de disposition du moment consacré au bilan à chaud (temps 3 et 4)
les formateurs et le stagiaire puis les formateurs entre eux*

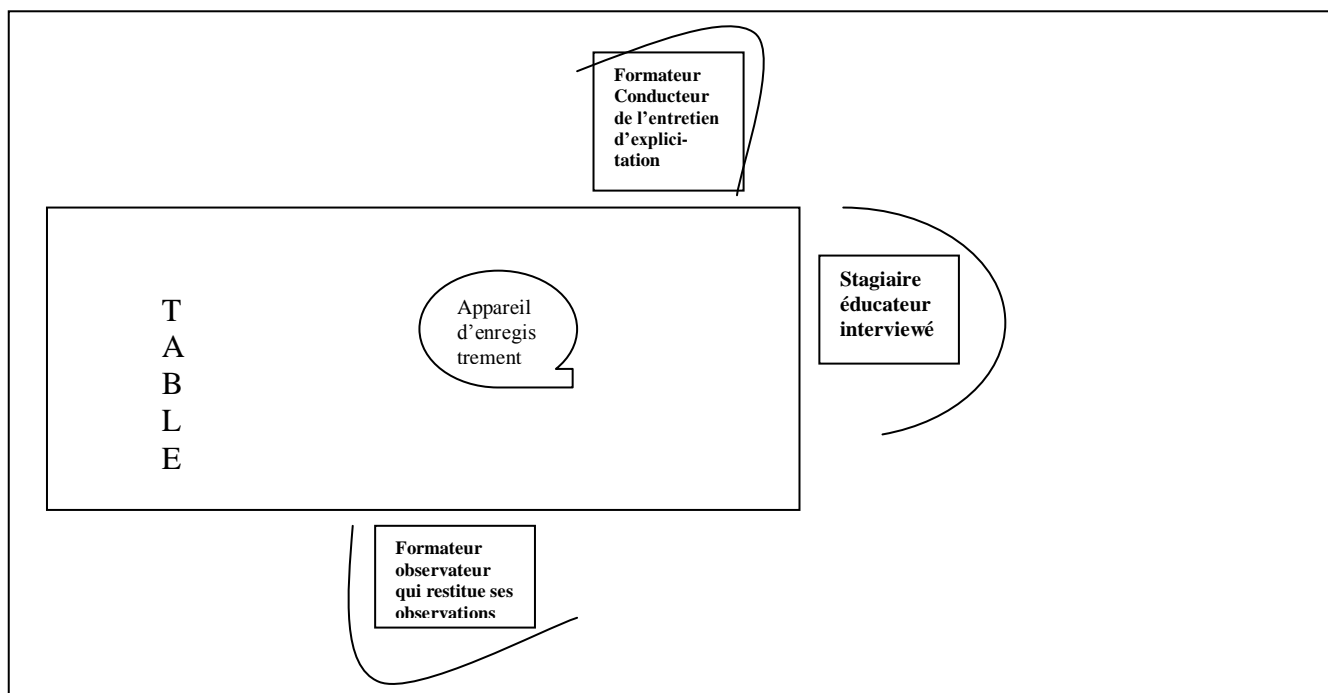


Figure 2 : Disposition spatiale du bilan d'entretien d'explicitation

c/ Le temps des bilans du dispositif

Deux importants bilans sont venus clore le projet ATEPP : un premier entre les stagiaires et les formateurs et un deuxième entre formateurs uniquement. Ils ont mis en lumière que la finalité initiale du dispositif – améliorer la qualité des écrits de formation – avait été imparfaitement atteinte et surtout se montrait difficilement mesurable. En revanche, un effet, attendu de façon subsidiaire, avait clairement émergé.

- **Le bilan entre stagiaires et formateurs**

Ce bilan a eu lieu le 5 mars 2008 au pôle territorial de formation dans la sa salle de réunion habituellement dévolue aux réunions d'équipe. Nous étions 11 personnes (7 stagiaires – la 8^{ème} stagiaire était malade - et 4 formateurs) autour d'une table ovale avec un micro posé au milieu de la table pour enregistrer le bilan. Les stagiaires étaient en arc de cercle, tous côte à côte. Les formateurs complétaient le cercle. Ce bilan s'est déroulé en fin de journée de formation (à 17 heure). Les stagiaires étaient informés depuis environ un mois de la tenue de ce bilan mais certains avaient oublié. Le fait que cela ait lieu en fin de journée explique le caractère assez succinct du bilan (3/4 d'heure) et la précipitation pour certains (formateurs comme stagiaires) de conclure.

La mise en route de ce moment de bilan a été assez longue car il fallait auparavant conclure la journée de formation qui venait de se dérouler et raccompagner les intervenants.

Les stagiaires étaient en fin de formation d'éducateur ; ils avaient tous déjà rédigé et soutenu deux écrits de formation et s'apprétaient à rendre le dernier (le mémoire) un mois plus tard.

L'intégralité des propos tenus a été retranscrite et figure en annexe¹⁷.

Analyse du contenu du discours :

En premier lieu, nous notons qu'il n'est pas fait référence par les stagiaires à l'amélioration de leurs écrits de formation – objectif pourtant énoncé et visé. La tentation d'effectuer une comparaison entre les notes obtenues à l'étude de pratique éducative des huit stagiaires en première année (2007) et en deuxième année (après avoir vécu l'expérience de l'entretien d'explicitation) a rapidement montré ses limites : l'échantillon de seulement huit personnes ne permet pas de tirer des enseignements fiables. Ensuite, la comparaison s'effectue entre deux écrits non identiques et soutenus dans des conditions différentes (le jury n'était pas le même). Par ailleurs, pour apprécier la qualité des écrits, il ne suffit pas d'examiner les notes obtenues. D'autres critères auraient pu servir comme les conditions de production, l'étude des commentaires émis par les jurys lors de la soutenance, l'observation des effets six mois plus tard... Enfin, les stagiaires ont vécu le dispositif de l'entretien d'explicitation pendant qu'ils rédigeaient leur écrit de pratique éducative. La quasi-simultanéité rendait difficile une assimilation et une réinjection des nouvelles réflexions dans les écrits produits.

En deuxième lieu, nous repérons un discours sur des effets inattendus au nombre de trois

Des bénéficiaires co-constructeurs de la formation future

Dès le bilan, les stagiaires se placent dans l'avenir et œuvrent pour leurs futurs collègues en nous donnant des conseils sur une meilleure organisation de ce dispositif de formation. Ils rappellent et insistent sur l'absolue nécessité du volontariat pour participer à ce type de dispositif. En revanche, ils se montrent plus divisés sur le moment où devait intervenir une telle offre de formation. Quoi qu'il en soit, ils jouent pleinement le jeu du dispositif expérimental et savent se saisir du moment de bilan pour devenir force de proposition pour l'évolution de l'entretien d'explicitation. Par là même, ils nous signifient qu'ils ont pleinement compris la proposition de départ que nous leur avons faite : « nous essayons avec vous une nouvelle méthode d'accompagnement des stagiaires, vous nous direz si elle pertinente et comment l'améliorer ». C'est intéressant de noter que les bénéficiaires sont devenus des acteurs pour les orientations des formations futures.

L'image de soi

Plusieurs stagiaires évoquent un processus de re-narcissisation grâce à l'entretien d'explicitation (« cela m'a redonné confiance en moi¹⁸ »). Il s'agit surtout de deux stagiaires (Charlotte et Amélie) qui ont insisté sur cette dimension, cependant les autres ne les ont pas contredites. Il me semble intéressant de mettre en perspective ce discours avec le moment où il est prononcé : en fin de formation, certains stagiaires ont été bousculés pendant la formation – parfois sans ménagement, voire même avec violence – que ce soit sur les terrains de stage, ou en pôle territorial de formation. L'entretien d'explicitation est alors saisi comme un moment de douceur qui favorise l'évocation de moments agréables de la pratique. Les stagiaires ont vécu cet entretien comme un espace de parole authentique entouré de bienveillance et sans évaluation. Ils se sont découverts capables d'être éducateurs avec une pratique éducative réfléchie. Plusieurs disent que c'est la première fois depuis leur entrée en formation. Derrière cette phrase, pointe cependant une once de reproche : ils nous demandent de les aider à se percevoir plus rapidement comme des professionnels à part entière.

¹⁷ Voir la retranscription du bilan, annexes, p 65-72

¹⁸ Voir la retranscription de l'entretien de Charlotte, annexes, p 62-63.

L'identité professionnelle

Propos de Naelle lors du bilan : « Et je me souviens de l'idée que oui j'étais plutôt quelqu'un qui avait tendance à pas monter en pression et qui, plutôt quelqu'un de posée. Et voilà et d'avoir un seuil de tolérance qui est peut-être un peu et ouais ça euh ; le fait d'avoir été accompagnée pour être capable de dire ça et au final d'en prendre conscience je trouve que ça été vraiment ouais, quand on parle d'une identité professionnelle, ça été un moment où on, où moi j'ai pu avoir une idée de ce que c'était mon identité à moi (silence et rires) professionnelle ! »¹⁹

Cette phrase de Naelle est venue claquer dans ma tête. Elle validait subitement un pressentiment que j'avais mais que je ne m'autorisais que peu à verbaliser. Certes, nous avions évoqué l'identité professionnelle dans le courrier adressé aux stagiaires²⁰ pour présenter le dispositif mais il a fallu que ce soit dit par une stagiaire pour que je prenne conscience qu'il y avait un réel enjeu.

En termes d'effets du dispositif ATEPP, je vois là, la grande découverte : l'entretien d'explicitation contribue à la construction d'une identité professionnelle chez les éducateurs en formation initiale. Pour approfondir et confirmer ce constat, j'ai eu l'occasion de lire un article passionnant de Jacqueline Bekers²¹, professeur d'université en Belgique, qui est venue étayer ma réflexion. Elle présente un dispositif de formation qui permet d'amorcer dès la formation initiale la construction identitaire d'un praticien. En prenant appui sur les travaux de Jean-Marie Barbier, elle explique, qu'en Belgique, un des enjeux de la formation des enseignants est de "s'approprier une identité professionnelle forte" dès la formation initiale. N'est-ce pas la même chose pour les éducateurs de la PJJ ?

- Bilan entre formateurs

Cette relation entretien d'explicitation/identité professionnelle a rebondi au cours du bilan entre formateurs qui s'est tenu le 17 juin 2008. Nous avons repris cette notion d'identité professionnelle en échangeant sur ce qu'elle signifiait pour chacun. Je n'ai quasiment pas parlé, je me suis concentré sur l'animation du débat et la prise de notes.

- Pour Catherine, *l'identité professionnelle* PJJ est singulière et différente de l'identité professionnelle des éducateurs spécialisés. Elle a « à voir avec la culture professionnelle de la PJJ ».
- Pour Françoise, le terme *identité professionnelle* la fait penser à la carte d'identité qui comporterait des critères attendus pour être éducateur. Ces critères renverraient au référentiel métier. Dès le bilan du dispositif ATEPP, Françoise s'interroge sur l'intérêt d'étendre l'entretien d'explicitation au bénéfice de la promotion suivante et d'en faire profiter tous les professionnels qui « passent d'un métier à un autre »²². Elle affirme

¹⁹ Voir la retranscription du bilan, propos de Naelle, annexes, p 59-62

²⁰ « Cela contribuera à asseoir votre posture et votre identité professionnelle. », voir ci-dessus page 9-10

²¹ BECKERS Jacqueline, « Comment amorcer la construction identitaire d'un praticien réflexif par la formation initiale ? », *Recherche et Formation*, N° 46, 2004, p. 61-80

²² Par les termes « passent d'un métier à un autre », Françoise fait ici allusion à l'autre formation qui permet de devenir éducateur à la protection judiciaire de la jeunesse. En effet, il y a deux types de formation : celle en deux ans – dite FI 2 ans - (c'est celle-ci qui sert d'objet

par ailleurs, que pendant les entretiens d'explicitation, elle s'est « sentie formatrice à plein pot » et évoque avec émerveillement, l'effet qu'a eu sur elle l'explicitation dans la relecture de sa carrière et de sa vie personnelles.

- Pour Laurence : elle reconnaît d'emblée ne pas utiliser le terme *identité professionnelle*. Toutefois, si elle avait à le définir, elle distinguerait *l'identité* qui correspond à l'histoire du sujet et professionnelle qui serait ce qui force un individu voulant rentrer dans un métier. Elle évoque l'obligation de « se mouler pour entrer dans le métier ». Laurence reconnaît que ce moule, symbole du « formatage » est aussi un soutien précieux. Elle souligne également que les expressions *identité professionnelle* et *pratique professionnelle* figurent dans la commande d'étude de pratique éducative²³. Pour aller encore plus loin, elle différencie la *posture professionnelle*²⁴ – qui s'apprécierait à un moment donné – du *positionnement professionnel* – qui s'inscrit dans la durée, la permanence et se trouverait donc de ce fait difficile à évaluer. Laurence note que l'entretien d'explicitation aborde les questions autour de l'identité / la posture / le positionnement professionnels. Il serait en ce sens un moyen de faire du lien entre le métier présent et antérieur.

En résumé, voici le questionnement que je retiens : aussi bien dans la bouche des stagiaires que dans celle des formateurs, nous percevons l'existence d'un lien entre entretien d'explicitation et identité professionnelle. Cependant l'interaction entre les deux reste à définir : si l'entretien d'explicitation opère un effet sur le processus de construction identitaire – ce qui reste à vérifier – comment s'y prend-t'il ? Le concept d'identité professionnelle, pourtant couramment employé, est-il clairement défini ?

d'étude dans ce travail de recherche) qui concerne les éducateurs qui ont un niveau universitaire DEUG et qui réussissent le concours. La deuxième, la formation en un an - dite FI 1 an - qui regroupe des personnes qui ont une expérience professionnelle dans le secteur sanitaire et social. Cette dernière est en fait essentiellement constituée d'anciens professionnels de la protection judiciaire de la jeunesse comme des agents techniques d'éducation (ou veilleurs de nuit), des ouvriers professionnels ou des personnels administratifs. C'est à ces agents que Françoise fait allusion, puisqu'ils « passent d'un métier à un autre ». Voir sur le sujet BARBIER Jean-Marie, "De l'usage de la notion d'identité en recherche, notamment dans le domaine de la formation", *Éducation permanente*, N° 128, 1996, p.23

²³ Ce n'est pas tout-à-fait exact puisque la commande nationale sur l'étude de pratique éducative emploie les termes « positionnement professionnel » (p. 2) et « culture professionnelle » (p. 3). En revanche, ils sont très fréquemment écrits dans les appréciations littérales par les membres du jury (une fois sur deux).

²⁴ « Posture professionnelle » est un terme que nous pouvons entendre assez régulièrement dans la bouche des travailleurs sociaux et davantage encore dans l'univers de la formation du travail social. Est très prisé et valorisé le professionnel apprenant qui témoigne d'une posture professionnelle saine et étayée. Mais qu'entend-on par « posture professionnelle ? Le dictionnaire Le Robert (éd. 2009, p. 1979) définit « posture » dans son acception didactique comme « l'attitude particulière du corps ». Dans le jargon du travail social, la posture professionnelle va au-delà de la dimension corporelle. Elle englobe l'attitude du corps et de l'esprit du professionnel dans l'exercice de son métier.

2 - La notion d'identité professionnelle

Le terme identité est véritablement un mot valise sur lequel chacun projette ses croyances, ses valeurs, ses références. Il se retrouve employé dans plusieurs champs disciplinaires.

Dès les philosophes grecs, la question de l'identité de l'être s'est posée. D'un côté, nous trouvons la position appelée essentialiste développée par Parménide²⁵ qui repose sur la croyance en des essences, des réalités essentielles, des substances à la fois immuables et originelles. Dans son poème, il affirme que « l'être est, le non être n'est pas(...) l'identité des être empiriques, c'est ce qui reste le même en dépit des changements ». Claude Dubar²⁶ résume ainsi la pensée grecque « l'identité des êtres existants, c'est ce qui fait qu'ils restent identiques, dans le temps, à leur essence ». Il y aurait en quelques sortes une appartenance, *a priori*, héritée à la naissance. Chacun accomplirait donc son destin marqué dans ses gènes ou son état civil. Il reste identique à son être essentiel.

A l'opposé, nous trouvons un autre philosophe du 5^{ème} siècle avant Jésus-Christ, Héraclite, auteur d'aphorismes dont celui-ci célèbre « on ne peut se baigner deux fois dans le même fleuve ». Pour lui, au contraire tout coule, il n'y a pas d'essences éternelles, il n'y a pas de différences spécifiques *a priori* et permanentes entre les individus. Tout est soumis au changement. L'identité de n'importe quel être empirique dépend de l'époque considérée, des éléments du contexte. Qu'est ce qui sert à identifier ces êtres toujours en mutation ? Ce sont des mots qui varient en fonction du sens qui leur est donné au moment où ils sont employés, sens qui fluctue également d'un lieu à un autre, d'une époque à une autre. Cette position est appelée habituellement nominaliste. Elle est porteuse de deux façons d'identifier : les identifications attribuées par les autres (appelées par Claude Dubar²⁷ « identité pour autrui ») et les identifications par soi-même (ou « identité pour soi »). Il peut y avoir convergence entre les deux façons d'identifier (les autres et soi-même disent la même chose ou emploient les mêmes catégories) ou bien au contraire divergence (la personne se définit elle-même en employant des termes ou des critères non reconnus des autres).

Toutes ces questions relèvent de la métaphysique. Kant, Hegel, et d'autres apporteront une grande avancée à la question de l'identité de l'être. Ils permettent notamment de comprendre qu'aucune réponse positive, susceptible d'être démontrée, n'est à attendre²⁸.

Le terme identité reste donc problématique et nécessite une poursuite du travail de définition.

Etymologiquement, « identité » vient du bas latin (1361) *identitas* dont la racine s'ancre elle-même dans *idem* qui signifie *le même*. C'est d'ailleurs le premier sens que donne le dictionnaire Le Robert²⁹ : « caractère de ce qui est identique ». Ce n'est que quelques lignes plus tard, dans l'acception juridique et d'usage courant, que l'identité est définie comme « le fait pour une personne d'être tel individu et de pouvoir être également reconnu pour tel sans nulle confusion grâce aux éléments (état civil, signalement...) qui l'individualisent ».

²⁵ Voir en ce sens BREHIER Emile, *Histoire de la philosophie, tome 1*, éd. PUF, 1983, p 55-56

²⁶ DUBAR Claude, *La crise des identités, l'interprétation d'une mutation*, éd PUF, coll. Lien social, 2007, p 3

²⁷ DUBAR Claude, *op. cit.*, p. 4

²⁸ Voir en ce sens DUBAR Claude, « Usages sociaux et sociologiques de la notion d'identité », *Education permanente*, N° 128, 1996 /3, p. 37-44

²⁹ Voir *Le Robert*, éd. Les dictionnaires Le Robert, 1985, p. 957

Déjà dans cette définition apparaît une double interaction dans l'identité puisqu'une part reviendrait à la personne elle-même « être tel individu » et une autre part reviendrait aux autres « être également reconnu pour tel ».

Si nous investiguons dans un dictionnaire de sociologie³⁰, nous trouvons « ensemble des circonstances qui font qu'une personne est bien telle personne déterminée ». L'auteur critique, à juste titre, me semble-t-il, le caractère vague de cette notion qui met l'accent sur les procédures d'attribution d'une identité légale, sur l'identification qui permet de positionner les individus à l'intérieur de catégories socialement définies et légitimées par des instances. Il juge cette définition « insuffisante car elle ne permet pas de comprendre les interrelations entre le niveau individuel et le niveau collectif, entre l'identité pour soi et l'identité pour autrui »³¹. Brigitte Bouquet³² pointe également la double dimension de l'identité « l'identité, c'est ce par quoi une personne, un groupe (familial, professionnel...), un peuple se reconnaissent eux-mêmes et se voient reconnus par les autres ».

C'est cette dualité d'identité qui m'intéresse et que je retiens pour socle de mon travail de recherche.

En sociologie³³, et particulièrement pour Renaud Sainsaulieu, le concept d'identité professionnelle « recouvre ce champ des rapports où le sujet s'efforce d'opérer une synthèse entre les forces internes et les forces externes de son action, entre ce qu'il est pour lui et ce qu'il est pour les autres, non obligatoirement accordée, inscrite dans le jeu de forces sociales »³⁴.

A travers cette définition, nous voyons que l'identité se traduit à la fois par le sentiment d'appartenance à un ou des collectifs dans lequel l'individu est socialement reconnu, la possibilité de se distinguer en construisant la différence, la capacité à conférer un sens durable à l'expérience vécue.

Claude Dubar reprend cette approche et la développe dans son ouvrage : *La socialisation, construction des identités sociales et professionnelles*. Dans le chapitre cinq, « Pour une théorie sociologique de l'identité », il écrit cette phrase, qui constitue désormais une quasi-référence sur la notion d'identité, « L'identité n'est autre que le résultat à la fois stable et provisoire, individuel et collectif, subjectif et objectif, biographique et structurel, des divers processus de socialisation qui, conjointement construisent les individus et définissent les institutions »³⁵.

En trois lignes, Claude Dubar nous aide à percevoir que les formes identitaires se situent à l'intersection des constructions biographiques voulues « identités pour soi » et des processus de reconnaissance par autrui plus subis « identités pour autrui ».

Quelques pages plus loin, il revient et insiste sur ces deux processus dans l'identité : « le premier (identité pour autrui) concerne l'attribution de l'identité par les institutions et les agents directement en interaction avec les individus. (...) le processus aboutit à une forme

³⁰ FERREOL Gilles, *Dictionnaire de sociologie*, éd. Colin, 1991, p. 109 -115

³¹ *Ibid*, p. 110

³² BOUQUET Brigitte et BARREYRE Jean-Yves, *Nouveau dictionnaire critique d'action sociale*, éd. Bayard, 2006, p. 293

³³ Il en va différemment de l'appréhension de la notion par la psychologie qui se centre sur le sujet et moins sur ses relations aux autres. Voir sur ce point DUBAR Claude, *La socialisation, construction des identités sociales et professionnelles*, éd. Armand Colin, 1996, p. 109-110.

³⁴ SAINSAULIEU Renaud, *L'identité au travail. Les effets culturels de l'organisation*, éd. Presses de la fondation nationale des sciences politiques, 1985, p. 319.

³⁵ DUBAR Claude, *op. cit.*, p. 111.

variable d'étiquetage produisant ce que Goffman appelle les *identités sociales virtuelles* des individus ainsi définis. Le second processus concerne l'intériorisation active, l'incorporation de l'identité par les individus eux-mêmes. Elle ne peut s'analyser en dehors des trajectoires sociales par et dans lesquelles les individus se construisent des identités pour soi qui ne sont rien d'autre que l'histoire qu'ils se racontent sur ce qu'ils sont. Goffman les appelle les « identités sociales réelles ».³⁶

Pour résumer³⁷ et *présenter* l'acception du terme d'identité que je conserve pour le développement de mon propos, je dirai que l'identité professionnelle est la synthèse de l'articulation qui s'opère dans le cadre du travail, entre une identité pour soi et une identité pour autrui.

Par identité pour soi, j'entends l'ensemble des représentations mentales permettant aux individus de retrouver une cohérence, une continuité entre leurs expériences présentes et celles du passé. Cette identité repose sur des transactions par le sujet entre le passé et l'avenir (processus biographique).

Par identité pour autrui, je désigne le système de repères conduisant à la découverte que l'on est proche de certains et différent des autres. Cette identité implique des transactions entre soi et les autres (processus relationnel).

Cette dualité de la notion servira de canevas à la présentation de mon travail puisque je verrai comment la méthode de l'entretien d'explicitation a contribué à la construction d'une identité professionnelle en nourrissant d'abord l'identité pour soi et également l'identité pour autrui.

Avant d'entamer ces développements, j'ai été curieux de chercher et repérer le terme « identité professionnelle » dans les textes régissant le métier d'éducateur à la protection judiciaire de la jeunesse :

Peu de textes emploient le terme à proprement parler.

Ceux où l'on retrouve l'expression : le référentiel de compétences³⁸ du métier d'éducateur établi en juillet 2002 explique que plusieurs raisons ont conduit la PJJ à construire un référentiel de compétences, parmi celles-ci figure : « dans une période de fort renouvellement et de recrutements massifs, il y avait une forme d'urgence à renforcer *l'identité professionnelle* de ceux qui assument la fonction sociale et éducative de l'institution pour conforter leur pratique et assurer la transmission des savoirs faire entre générations ». En revanche, dans le nouveau référentiel des métiers et des compétences³⁹ remis à jour en juillet 2008, les termes d'identité professionnelle n'apparaissent plus ni dans l'avant-propos introductif ni dans la fiche sur le métier d'éducateur.

Se retrouve avec prégnance le souci de la construction de l'identité professionnelle dans la conférence inaugurale⁴⁰ prononcée à l'ENPJJ au sujet du mémoire de la formation initiale des éducateurs en deux ans. Il est dit, en effet, qu'« un bon mémoire est un mémoire qui permet à

³⁶ Erving GOFFMAN in DUBAR Claude, *La socialisation, construction des identités sociales et professionnelles*, éd. Armand Colin, 1996, p. 113-114.

³⁷ Voir aussi sur cette notion : SARNIN Philippe, *Psychologie du travail et des organisations*, éd. De Boeck, 2007, p. 125.

³⁸ Document réalisé par le bureau K3 de la Direction de la PJJ en juillet 2002, p 3, disponible sur intranet justice.

³⁹ *Référentiel des métiers et des compétences à la PJJ*, disponible sur intranet justice, juillet 2008, p. 3 et 46-52

⁴⁰ Voir le fascicule intitulé *Mémoire* distribué par l'ENPJJ, en particulier « Finalités et modalités du mémoire des éducateurs PJJ : les grandes orientations », éd. ENPJJ, 2007-2009, p. 3-6 et 18-19

celui qui l'écrit de se constituer une identité professionnelle et à l'institution d'accroître les connaissances sur elle-même. Le mémoire est avant tout un élément de formation, déterminant dans le processus de développement de l'identité professionnelle du stagiaire ». D'ailleurs, il est précisé, quelques pages plus loin, dans une note adressée aux stagiaires que la soutenance orale de leur mémoire permettra entre autre de mesurer « à l'issue de la formation, le processus d'acquisition d'identité professionnelle ». C'est intéressant de voir que le mémoire est très investi comme un vecteur de la construction identitaire. Cette idée est également soutenue par Olga Galatanu⁴¹ dans un de ses articles sur l'identité Je mets cela en lien avec mon objectif initial du dispositif de formation (ATEPP) qui ambitionnait d'améliorer l'accompagnement des stagiaires dans la production de leur mémoire. Avec l'entretien d'explicitation, si l'amélioration du mémoire en lui-même est passée au second plan, l'enjeu de la construction de l'identité professionnelle a surgi.

Les textes qui évoquent des notions proches de l'identité professionnelle : nous constatons que l'expression « identité professionnelle » n'est pas usitée au profit de d'autres locutions dont le sens peut parfois se rapprocher sans recouvrir pour autant le même sens, à savoir : « culture », « valeurs éducatives du métier », « éthique du métier » et "positionnement professionnel". Ainsi, ai-je repéré que dans l'arrêté de 2004⁴² portant sur la formation des éducateurs à la PJJ, il est seulement mentionné que « les orientations pédagogiques et le programme (...) visent à garantir la finalité professionnelle des enseignements et leur conformité à la culture et aux valeurs éducatives du métier ». En annexe de ce décret, nous retrouvons le programme de formation où le terme « éthique du métier » apparaît. Des expressions se rapprochant des précédentes sont utilisées dans la grille d'évaluation des écrits de pratique éducative⁴³ : « intégration de l'éthique éducative », « compréhension de la culture et du contexte professionnels ». La "culture professionnelle", figure aussi le fiche de poste⁴⁴ du tuteur de formation à qui il revient de "transmettre les valeurs et les éléments de la culture professionnelle" à l'éducateur stagiaire en un an.

Toujours dans le domaine de l'évaluation, nous pouvons lire dans le protocole de stage que la capacité à "questionner son positionnement professionnel" compte parmi les critères d'évaluation des stages⁴⁵ des éducateurs en formation initiale de deux ans.

En lisant ces textes, je me suis demandé ce que recouvraient les expressions « culture professionnelle », « culture de métier », « éthique professionnelle » et « valeurs

⁴¹ " L'une des fonctions de ces mémoires de stage est celle que nous avons appelée : fonction de construction identitaire et d'intégration dans le milieu professionnel" : GALATANU Olga, "Analyse du discours et approche des identités", Éducation permanente, N°128, 1996, p 56

⁴² Article 2 de l'arrêté du 15 juillet 2004 portant organisation de la formation des éducateurs stagiaires de la PJJ dont la durée de stage est de deux ans.

⁴³ Écrit national de l'ENPPJ sur la commande au sujet des écrits de pratique éducative, inédit mais distribué aux stagiaires éducateurs, p. 4.

⁴⁴ Voir à ce sujet l'annexe du *protocole de stage d'implication et d'expérimentation* de la formation d'éducateur en un an, éd. ENPJJ, 2008, p.9.

⁴⁵ Voir le *protocole des stages d'expérimentation* des formations d'éducateur en deux ans, éd. ENPJJ, 2008, p.8. Remarquons que pour les formations d'éducateur de formation en un an, l'expression "questionner son positionnement professionnel" est remplacée par celui "questionner sa pratique professionnelle" dans le *protocole de stage d'implication et d'expérimentation* de la formation d'éducateur en un an, éd. ENPJJ, 2008, p.7. En revanche, nous retrouvons "le positionnement professionnel" comme critère d'évaluation de l'écrit de formation "Rapport d'étude professionnelle" des éducateurs en formation en un an (voir la commande écrite *Le rapport d'étude professionnelle*, éd. ENPJJ, p. 2).

professionnelles ». J'ai profité de la rédaction de ce mémoire pour chercher ce que je mettais derrière ces expressions que pourtant j'emploie régulièrement et qui circulent couramment dans les discours des professionnels.

- *Culture d'entreprise ou organisationnelle* : je me suis intéressé à la psychologie du travail et à la sociologie des organisations en procédant par le détour de l'examen de la notion de culture organisationnelle ou *culture d'entreprise* ou « corporate culture ». J'en retiens la définition suivante empruntée à Edgar Schein⁴⁶ « Structure faite de postulats fondamentaux, inventés, découverts ou élaborés par un groupe donné lorsqu'il apprend à faire face à ses problèmes d'adaptation externe ou d'intégration interne, qui a suffisamment bien fonctionné pour être considéré comme valide et être enseigné aux nouveaux membres comme la bonne façon de percevoir, de penser ou de ressentir face à ces problèmes ». La culture organisationnelle a été schématisée sous l'apparence d'un oignon avec quatre strates concentriques allant de des plus profondes et inconscientes aux plus superficielles et manifestes. Ces composantes sont :

- 1 - Les postulats fondamentaux particulièrement implicites et difficiles à élucider (pour l'éducateur PJJ, l'éducabilité permanente de l'homme).

- 2 - Les valeurs et croyances qui sont abstraites mais peuvent être étudiées (pour l'éducateur PJJ, priorité de l'éducatif sur le répressif).

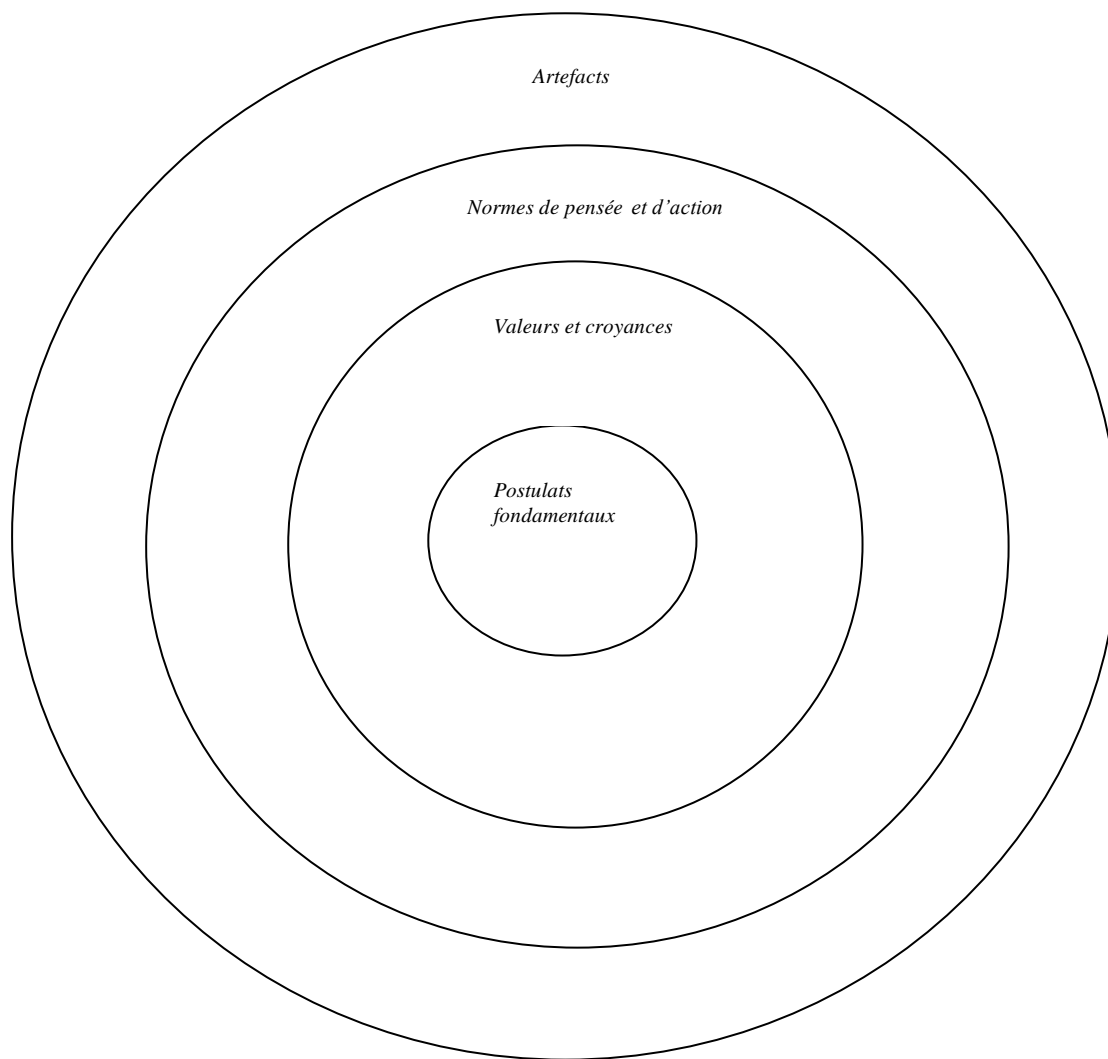
- 3 - Les normes de pensée et d'action qui correspondent aux routines, habitudes d'action et d'interprétation (pour l'éducateur PJJ, s'intéresser à l'acte commis et à la personne).

- 4 - Et enfin, les artéfacts c'est-à-dire les manifestations matérielles et tangibles de la profession (pour l'éducateur PJJ, la Marianne et l'appartenance au Ministère de la justice).

Par ses références au passé, son particularisme, son unicité de solutions et de pratiques, chaque entreprise se construit une culture, une identité voire une personnalité propre. Le courant culturel considère que la culture d'entreprise est un sous-système clé, intégrateur du facteur humain. Cette notion a donné naissance à un type de management dit « culturel et participatif » aujourd'hui fortement critiqué⁴⁷.

⁴⁶ DELOBBE Nathalie et VANDENBERGHE Christian « La culture organisationnelle », in BRANGIER Eric, *Les dimensions humaine du travail, théories et pratiques de la psychologie du travail et des organisations*, LANCRY Alain, LOUCHE Claude, éd. PUF de Nancy, 1984, p. 506-529 ; Pour une présentation en français des écrits de SCHEIN, voir également BELANGER Laurent, MERCIER Jean, *Auteurs et textes classiques de la théorie des organisations*, éd. PUL, 2006, 325-338

⁴⁷ BAGLA-GOKALP Lusin, *Sociologie des organisations*, éd. La découverte, 1998, p. 96-102



Les strates de la culture organisationnelle

En France c'est Renaud Sainsaulieu qui s'est intéressé à la notion de culture d'entreprise. Il a exploré les effets du travail sur les comportements relationnels. Pour lui, l'entreprise est composée de sous-groupes qui possèdent leurs propres modes de représentation, leurs propres relations au travail et à l'entreprise. Ces « subcultures » s'expliquent à partir de la position hiérarchique, des situations de travail, de l'organisation technique de la production. Appartiennent alors à la culture de l'entreprise les traits qui fédèrent l'ensemble des membres de l'entreprise, il s'agit des principes généraux ou des conceptions générales de la réalité de l'entreprise, des tendances fortes représentatives.

- *La culture de métier* : l'expression est singulière et se différencie d'autres cultures de travail par l'accent mis sur l'activité de travail comme espace de subjectivation. Dans un champ lexical proche, nous trouvons également « geste de métier », notamment dans les professions artisanales⁴⁸. La culture de métier « cristallise tous les tours de main, des savoirs opératoires mais aussi des croyances, des schémas mentaux indispensables à analyser les

⁴⁸ Voir à ce sujet le très bel article de ZARCA Bernard, « Identité de métier, identité artisanale », Revue française de sociologie, 1988, p. 250.

interactions de travail comme des espaces d'expression des valeurs du métier, et comme mises à l'épreuve de leur validité dans l'action »⁴⁹. A la suite de cette définition, Florence Osty insiste sur le corollaire à la culture de métier qui serait l'instance de formation initiale « considérée comme l'espace majeur de socialisation en organisant les modalités de transmission du savoir, des pratiques professionnelles, des normes des valeurs ⁵⁰ ». Même si Florence Osty complète son propos en précisant que le métier ne peut se suffire d'un cursus de formation initiale et qu'il doit se voir complété par des mécanismes d'apprentissage entre professionnels au cours des interactions du travail ; nous retrouvons ici une mise en lumière de l'articulation possible entre culture de métier et formation initiale. Le dispositif d'atelier d'entretien d'explicitation de sa pratique professionnelle (modalité de la formation initiale des éducateurs PJJ) révélera la pertinence de cette articulation.

- *Les valeurs professionnelles* : il s'agit encore une fois d'un terme que nous employons couramment dans le travail social sans forcément nous entendre sur son sens et encore moins sur son contenu. Le dictionnaire Robert nous guide quelque peu en indiquant « caractère de ce qui répond aux normes idéales de son type »⁵¹. Gilles Ferréol⁵² reprend l'idée d'idéal et précise la notion dans le domaine sociologique « manière d'être ou d'agir qu'une personne ou une collectivité se reconnaissent comme idéale et qui rend désirables ou estimables les individus, les groupes ou les conduites auxquels elle est attribuée ».

Les valeurs professionnelles se composeraient donc de l'ensemble des normes, des références, des canons qu'une profession estimerait intellectuellement comme idéal, comme non-ordinaire. Les professionnels s'y référeraient pour conduire leur pensée ou leur action de façon bénéfique, estimable.

A mes yeux, quelques valeurs professionnelles pour les éducateurs PJJ pourraient être : ne pas se contenter de regarder l'acte commis mais surtout accompagner le mineur qui l'a commis ; le passage à l'acte est une mise en scène de la souffrance du jeune, la répression (enfermement) ne peut venir que quand l'éducatif a échoué ; la relation éducative se construit avec de la bienveillance ; la pratique doit laisser toujours une place au questionnement, à la remise en cause ; les parents savent aussi ce qui est bon pour leur enfant ; l'éducation ne se fait pas par la violence.

- *Ethique professionnelle* : l'éthique est « l'ensemble des valeurs, des règles morales propre à un milieu, une culture ou un groupe »⁵³. Nous voyons que la notion d'éthique nous renvoie à celle de valeur⁵⁴ vue antérieurement. Pour compléter cette appréhension du mot éthique, je l'élargirais à l'ensemble des principes régulateurs de l'action emprunts de morale. Le non respect de l'éthique professionnelle est susceptible d'entraîner une sanction⁵⁵.

⁴⁹ OSTY Florence, *Le désir de métier, engagement, identité et reconnaissance au travail*, éd. PUR, 2002, p. 101

⁵⁰ OSTY Florence, *op. cit.*, p. 99.

⁵¹ Voir le mot « valeur », *Le nouveau petit Robert*, 2009, p. 2673.

⁵² FERREOL Gilles, *Dictionnaire de sociologie*, éd. Armand Colin, 2003, p. 217. Voir également sur la notion de valeurs : « Les valeurs en questions » in *Sciences humaines*, N° 79, 1998, p.19-33.

⁵³ Mot « éthique », dictionnaire *Le nouveau petit Robert*, 2009, p. 945.

⁵⁴ Pour une approche plus complète et fort intéressante de la notion d'éthique en travail social, voir BOUQUET Brigitte, *Éthique et travail social, une recherche de sens*, éd. Dunod, 2004

⁵⁵ Voir sur ce point : « l'éthique (...) comprend toutes les règles d'action qui s'imposent impérativement à la conduite et auxquelles est attaché une sanction », DURKHEIM Emile, *De la division du travail social*, éd. PUF, 2004, p. 16.

L'éthique professionnelle est considérée par les auteurs comme une forme « d'éthique appliquée » puisqu'elle s'appliquerait à un domaine précis : celui du monde du travail. Les autres formes d'éthique appliquée seraient la bioéthique et l'éthique environnementale. Pour revenir à l'éthique professionnelle, Jean-François Dortier⁵⁶ la cerne comme étant la discipline qui « tente de définir ce que doivent être les pratiques dans les différentes sphères du travail : les responsabilités, les droits, la déontologie professionnelle... Tous ces secteurs de l'éthique professionnelle, s'ils posent des problèmes généraux, nécessitent souvent une connaissance technique approfondie. Ils témoignent en tout cas d'une appropriation concrète par la société des questions éthiques et morales ».

Resitué dans le contexte de la PJJ, je pourrais dire, par exemple : au titre de l'éthique professionnelle, à l'audience, devant les magistrats, l'éducateur n'est pas l'avocat du jeune mais il est là pour rendre compte objectivement de l'évolution du jeune en positif comme en négatif.

- *Le positionnement professionnel* : il est intéressant de noter que la locution « positionnement professionnel » est un terme que l'on retrouve peu dans les ouvrages ; il s'agit quasiment d'un néologisme du travail social. Il a fallu attendre les années 1990 pour voir apparaître une cinquième signification, qualifiée de "familiale", au mot positionnement dans le dictionnaire *Le Robert*⁵⁷ : « attitude, prise de position, positionnement politique ». Habituellement, le mot « positionnement » est réservé soit à une action technique de positionner un objet ou une pièce soit au domaine de la publicité ou du marketing ; on parle alors de positionner un produit quant au type de clientèle qu'il intéresse soit encore en matière financière où on calcule la position (le solde) d'un compte.

Nous sommes bien loin du positionnement professionnel des éducateurs de la PJJ ; je le définirais personnellement comme *l'ensemble des idées et des actes qu'une personne soutient dans le cadre de sa profession et qui la situe par rapport aux autres professionnels*.

Jacques Danancier⁵⁸ centre plus sa définition "positionnement professionnel" en articulation du mot implication : "mode d'implication que chaque intervenant met en jeu au quotidien dans ses rapports à l'usager, à l'équipe, à l'organisation" ou "la part d'implication du travailleur social dans les missions auxquelles il est associé".

Dans un proche périmètre de la PJJ : je suis allé voir ce qui était prévu dans les décrets et arrêtés régissant le diplôme d'état d'éducateur spécialisé (DEES)⁵⁹ et celui d'assistant de service social (DEASS)⁶⁰. Ces deux métiers sont proches du nôtre. Ils sont de même niveau (niveau 3) et constituent les métiers phares du travail social. Pour les assistants de service sociaux, le dossier de pratiques professionnelles doit permettre de déterminer chez le candidat « son positionnement professionnel ». Chez les éducateurs spécialisés, l'épreuve de pratique professionnelle est l'occasion d'évaluer « le positionnement du candidat au niveau des pratiques professionnelles ». Nous constatons que plutôt que de parler « d'identité professionnelle », il est question « de positionnement » dans les décrets et arrêtés de ces deux diplômes d'état.

⁵⁶ DORTIER Jean-François, *Le dictionnaire des sciences humaines*, éd. Sciences humaines, 2004, p. 213-215.

⁵⁷ Voir « positionnement », dictionnaire *Le Robert*, 2009, p. 1974

⁵⁸ DANANCIER Jacques, *Analyser et faire évoluer les pratiques éducatives*, éd. Dunod, 2006, p. 3 et 115.

⁵⁹ *Diplôme d'état d'éducateur spécialisé*, éd. Berger-Levrault, référence 531613, 2007, p. 20.

⁶⁰ *Diplôme d'état d'assistant de service social*, éd. Berger-Levrault, référence 531055, 2004, p. 38.

3 – L’entretien d’explicitation favorise la construction de « l’identité pour soi » :

Pour un éducateur novice, l’identité pour soi se construit à la fois par une prise de conscience des éléments pré-réfléchis de son action et par une prise de conscience des messages structurants cette action. A ce processus s’ajoute éventuellement une troisième composante : le gain de confiance en soi ou la valorisation de soi.

A - Prise de conscience des éléments pré-réfléchis de l’action

Pierre Vermersch s’est particulièrement intéressé à cette notion car elle est essentielle pour comprendre le principe de la démarche de l’explicitation puisque l’entretien est basé sur une aide à la prise de conscience pour permettre le réfléchissement de ce qui a été vécu mais qui est encore pré-réfléchi et ne peut donc pas être mis en mots directement.

Par pré-réfléchi, Vermersch entend « mode de la conscience, à la fois ante-prédictif (dont le langage est absent pour nommer le contenu de l’expérience), qui est simple conscience du monde au sein de l’action et non encore réfléchi, c’est-à-dire dont il reste à opérer la prise de conscience (...). Cela justifie la nécessité des techniques d’aide à l’explicitation»⁶¹.

Or, la prise de conscience n’est pas un exercice spontané et naturel, car pour agir et réussir, nous n’avons pas besoin de comprendre comment nous nous y sommes pris.

« L’action est une connaissance autonome »

Pierre Vermersch s’appuie beaucoup sur Piaget pour construire sa théorie. Piaget se centre surtout à l’enfant mais ce qu’il en dit peut s’étendre, sans risque, à la construction de toute nouvelle connaissance. Pour Piaget, « l’un des deux principaux résultats de nos recherches, à côté de l’analyse de la prise de conscience comme telle, est de nous montrer que l’action à elle seule constitue un savoir autonome et un pouvoir déjà considérable, car, il ne s’agit que d’un « savoir-faire » et non d’une connaissance consciente au sens d’une compréhension conceptualisée, il constitue néanmoins la source de cette dernière, puisque la prise de conscience est presque sur tous les points en retard, et souvent de façon très sensible, sur ce savoir initial qui est donc d’une efficacité remarquable, bien que ne se connaissant pas lui-même »⁶².

Si je replace ces propos dans notre étude, je vois bien qu’un des obstacles majeurs auquel je me suis heurté dans le questionnement relatif à l’action c’est que le questionné doit d’abord ou en même temps, conscientiser ses connaissances pré-réfléchies. Et plusieurs fois, à la question « comment faites-vous ? » l’interviewé répond « je ne sais pas » ou adopte le silence, ou se met à bafouiller.

En fait, souvent, « je ne sais pas » constitue une façon de parler. Le locuteur prend le temps de recontacter avec le passé et utilise cette phrase pour meubler la discussion. La mémoire est lente⁶³, il lui faut du temps pour reconstituer le passé. L’enjeu de l’accompagnement dans l’entretien d’explicitation consiste "à aider la personne retrouver le contexte et les sensations

⁶¹ VERMERSCH Pierre, *L’entretien d’explicitation*, éd. ESF, 2008, p. 210

⁶² PIAGET Jean, *La prise de conscience*, éd. PUF, 1974, p. 275

⁶³ Voir sur ce point le chapitre 5 « Mémoire concrète et questionnement sensoriel », VERMERSCH Pierre *L’entretien d’explicitation*, éd. ESF, 2008, p. 89-103

qui étaient les siennes afin de permettre une représentation de la situation. Le re-souvenir se présente souvent sous forme vague : images floues, sensations, bribes sonores, petits flashes"⁶⁴. Le stagiaire ne dit probablement pas l'exacte réalité quand il prononce la phrase « je ne sais pas » ; il parle plutôt de son impression d'ignorance. Bien souvent, il sait mais il a besoin de quelques instants pour revenir sur sa pratique avec détails et pour l'explicitier. Dans ce sens, Alex Laine⁶⁵ nous dit que « les acquis de l'action sont relativement peu conscients, c'est certainement parce que lorsque l'on sait faire, on ne se demande pas comment on fait pour parvenir aux résultats que l'on a atteints ».

Pour éclairer ces propos, reprenons l'entretien de Renan⁶⁶ :

CO : comment tu te sens quand tu crées du lien ?

Renan : avec les jeunes ?

Co : avec les jeunes ou avec ce jeune-là ?

Renan (25'00) : avec ce jeune, moi je me sens, **je sais pas, je pourrais pas l'expliquer , c'est naturel avec, c'est naturel**

Face à la question précise de Catherine qui resitue Renan dans la situation avec ce jeune, le stagiaire se réfugie, en quelques sortes, derrière le « naturel ». Quand les stagiaires se trouvent confrontés à une question inhabituelle sur leur pratique, nous allons voir d'autres termes évasifs qui peuvent servir de réponse.

Le feeling ou la connaissance : à travers l'exemple ci-dessus nous percevons que Renan n'a pas besoin de savoir qu'il sait pour agir. Il agit et si nous lui demandons comment il a fait il a tendance dans un premier temps à répondre qu'il « ne sait pas » ou que « c'est naturel », ou que « je le fais au feeling, et à travers ce petit test [l'entretien d'explicitation], ça m'a permis de voir que rien n'est fait au hasard et c'est ce qui m'a le plus étonné⁶⁷».

Je trouve que le mot employé de « feeling » qui signifie « intuition qui permet de bien sentir les événements, la situation⁶⁸ » est très intéressant car il est couramment employé par les professionnels éducateurs pour exprimer cette croyance. Au sens littéral du terme, le feeling – comme l'intuition - constitue donc une forme de connaissance immédiate qui ne recourt pas au raisonnement.

Or, je pense, que dans la bouche des éducateurs, le mot feeling revêt un autre sens : avoir du feeling est une qualité quasi-indispensable à l'exercice du métier. Celui qui n'en a pas rencontre un handicap dans sa pratique. Derrière feeling, se cache probablement la notion de flair, de clairvoyance, de perspicacité qui traduit une faculté de discernement qui mobilise les cinq sens de l'éducateur. Nous voyons bien, qu'avant d'avoir explicité leur pratique, les éducateurs utilisent en fait un mot fourre-tout au contenu inexploré.

L'explicitation provoque la prise de conscience des savoirs d'action. En posant la question « comment as-tu fait ? », elle s'intéresse au procédural employé et en particulier aux prises

⁶⁴ FAINGOLD Nadine, "Explicitation, décryptage du sens, enjeux identitaire", *Éducation permanente*, N° 160, 2004, p. 83

⁶⁵ LAINE Alex, *Quand l'expérience se fait savoir, l'accompagnement en validation des acquis*, éd. ERES, 2006, p. 40

⁶⁶ Voir la retranscription de l'entretien de Renan, annexes, p 59-62

⁶⁷ Voir la retranscription du bilan, propos de Renan, annexes, p. 65-72

⁶⁸ Voir *Le nouveau petit robert*, au mot « feeling », éd. Les dictionnaires Le Robert, 2007, p. 1023

d'informations effectuées. Les éducateurs ont des qualités très développées dans l'observation. En guidant l'interviewé dans l'exploration du moment de sa pratique, le guidant l'invite à évoquer toutes les prises d'informations effectuées qui n'ont rien d'hasardeuses ou d'intuitives. Au contraire, elles sont prises, traitées et recyclées pour conduire l'action suivante. Sylvie Debris⁶⁹ parle de décomposition « d'un moment singulier de leur vécu professionnel perçu naturellement comme une totalité qui leur paraissait insécable »

La prise de conscience de ce processus est très surprenante ou étonnante pour l'interviewé :

Line⁷⁰ : « ça m'avait permis de retrouver les sensations du moment que j'évoquais ça m'a permis aussi de me rendre compte ou d'explicitier des mécanismes dont je n'étais pas consciente au moment où cet événement a eu lieu. (...) Ce n'était pas conscient mais inconsciemment il y avait des choses que je sentais et donc en reprenant ça et bien c'est apparu un peu comme un peu une **fuyance** euh une **fulgurance** donc voilà. »

Line butte et hésite entre « fuyance » et « fulgurance ». Les termes employés – dont l'un est impropre, mais tellement beau - pour signifier cette surprise sont très forts. Si nous nous référons à l'adjectif *fulgurant*, dont l'une des acceptions est « qui frappe vivement et soudainement l'esprit, l'imagination »⁷¹, nous comprenons que l'explicitation a eu un effet de quasi-éclair qui est venu subitement mettre en lumière l'opacité de son action. Pierre Vermersch parle de « grandes fascinations qu'exerce sur moi, encore maintenant, la pratique de l'entretien d'explicitation : de questionner une personne qui commence par l'affirmation de ne pas savoir comment elle fait ou ce qui s'est passé (donc subjectivement non-conscient pour elle) et de l'entendre décrire progressivement, avec précision, ses actions au fur et à mesure que l'entretien se déroule en découvrant (elle et moi) le détail de son vécu »⁷².

Pour comprendre cette fascination, je reprends l'entretien mené avec Renan où la formatrice l'interroge sur le lien qu'il crée avec un jeune et sur les freins qu'il rencontre. Après avoir dit « je ne sais pas, je pourrai pas l'expliquer, c'est naturel », Renan livre subitement ses savoirs, ses ficelles qui lui sont propres :

CO : et comment tu as fait pour dépasser ce frein ?

Renan « C'est toujours en partant, toujours en le mettant à l'aise sur son terrain, en le mettant à l'aise ; il fallait pas trop que je parle vite fait, en un sens, il fallait pas que je vienne et que je parle de moi, que je parle de la raison qui me pousse à être face à lui. Il fallait pas que je parle d'entrée du sursis avec mise à l'épreuve, des obligations, je pense qu'il se serait braqué et j'aurais pas pu en attendre grand-chose. Donc, c'était juste lui faire comprendre que j'étais là, son nouvel éducateur ».⁷³

La lecture de ces quelques phrases de Renan me place en harmonie avec la « fulgurance » de Line ou la « fascination » de Pierre Vermersch. En effet, quel jaillissement que de voir que celui qui dit qu'il « ne sait pas » enchaîne avec une démonstration de virtuosité de la mise en

⁶⁹ DEBRIS Sylvie, *in Dire le travail éducatif, une analyse de l'activité des éducateurs en milieu ouvert*, éd. ENPJJ, à paraître en 2009, p. 119 ou DEBRIS Sylvie *in FAINGOLD Nadine, Etude sur les pratiques éducatives à la protection judiciaire de la jeunesse dans les services de milieu ouvert, Rapport*, tome 2, éd. CNAM, 2007, p. 172

⁷⁰ Voir la retranscription du bilan, propos de Line, annexes, p. 65-72

⁷¹ Voir *Le nouveau petit robert*, au mot « fulgurant », éd. Les dictionnaires Le Robert, 2007, p. 1112

⁷² VERMERSCH Pierre, *L'entretien d'explicitation*, éd. ESF, 2008, p. 74-75

⁷³ Voir la retranscription de l'entretien de Renan, annexes, p 59-62

place du lien avec un jeune. Au contraire de ne pas savoir, il sait déjà ce qu'il ne faut pas faire pour que le jeune comprenne qu'il est là, qu'il est son nouvel éducateur !

Souvent l'impression de ne pas savoir nous inhibe et nous n'essayons même pas de retrouver, de ré-évoquer la situation. Le guidage dans l'entretien d'explicitation permet de recontacter avec le moment raconté, d'avoir une parole incarnée. La formulation de la question de la formatrice « et comment tu as fait pour dépasser ce frein ? » a placé Renan dans une position réflexive qui facilite la prise de conscience. Il s'agit d'un guidage dans la mise en mots, dans la verbalisation de ce qui a été réfléchi. C'est ce que Pierre Vermersch appelle « la pédagogie du retour réflexif ».

Une loupe sur l'activité invisible de Line

Line⁷⁴ : *euh, plus justement quand j'avais cette sensation que la loupe avait vraiment fonctionné et que ça avait creusé et que ça avait vraiment pu révéler quelque chose d'intéressant.*

Pour comprendre la nécessité de la loupe, il me semble intéressant de repartir de l'approche de science-action de Schön pour qui la pratique est opaque à elle-même. « Les praticiens⁷⁵ les plus expérimentés ne savent pas d'emblée formuler le comment de leur mode d'intervention, l'enchaînement de leur prise d'information au cours de la situation et des prises de décision qui en résultent ». Pour mettre en lumière les « savoirs cachés dans l'agir professionnel » ou bien les « savoirs tacites », une loupe est bienvenue. Cette loupe aurait des qualités singulières, elle creuserait selon Line. Derrière ce terme de « creuser », il faut entendre la sensation qu'ont eue les stagiaires de devoir rentrer dans l'épaisseur de leur action au moyen de questions de plus en plus précises. Ils se sont vus comme des archéologues qui petits coups de pinceau après petits coups de pinceau découvrent leur propre relique, enfouie sous les couches d'événements.

Pour employer une autre métaphore, qui fait écho au mot employé par Line « révéler » ; je pourrais comparer l'exercice d'explicitation à un développement de photos en laboratoire. Le stagiaire-éducateur jetterait dans le bain de révélateur un cliché de sa pratique qui progressivement apparaîtrait aux yeux de son propriétaire.

« Creuser » et « révéler », deux verbes d'action que Line emploie au sujet de l'explicitation. En symétrie parfaite, nous les retrouvons dans le corps de son entretien d'explicitation au cours duquel elle nous explique que face à un jeune qui « a pu [lui] révéler...que son père n'est pas son vrai père » ; Line adopte une délicate retenue dans son questionnement. Elle affirme et argumente son geste (« ne pas creuser ») de non-intrusion à l'égard de ce jeune qui s'épanche.

Line : *Enfin je continue dans la même, (25'20) je creuse pas davantage à ce moment là*
RV : *creuser, vous creusez*

⁷⁴ Voir la retranscription du bilan, propos de Line, annexes, p. 65-72

⁷⁵ FAINGOLD Nadine, in *Dire le travail éducatif, une analyse de l'activité des éducateurs en milieu ouvert*, éd. ENPJJ, à paraître en 2009, p. 16 ou FAINGOLD Nadine, *Etude sur les pratiques éducatives à la protection judiciaire de la jeunesse dans les services de milieu ouvert*, Rapport, tome 2, éd CNAM, 2007, p. 10

Line : je lui pose pas des questions plus personnelles, plus intrusives, plus, je reste déjà au niveau de ce qu'il a pu me dire, au niveau de ce qu'il a pu me dire. Je reste un peu dans le même registre que je ne cherche pas oui c'est ça, à être plus intrusive.

En situation professionnelle, Line ne creuse pas la révélation ; alors qu'en entretien d'explicitation, Line creuse et creuse encore pour révéler sa pratique cachée.

B - Prise de conscience des messages structurants l'action ou le décryptage du sens.

Une fois que la description du vécu de l'action (question : comment tu fais ?) a eu lieu – elle est indispensable comme point de départ – il est possible d'accéder au sens que met le sujet (question ; qui tu es quand tu fais ça ?). Nadine Faingold⁷⁶ parle « d'aide au décryptage du sens⁷⁷ » et note « qu'il arrive que le sujet quitte la description de l'action pour être submergé par l'émotion, et cela d'autant plus qu'en explicitation, il est dans une position de parole qui le met étroitement en relation avec son vécu passé dans toutes ses dimensions. (...) Lorsque l'émotion est au centre du vécu évoqué, il est possible de chercher une mise en mots de ce qui se joue là. (...) Le lien qui peut être établi entre une réaction émotionnelle, des enjeux et des croyances, permet de formuler l'hypothèse de constellations identitaires qui se sont construites dans l'histoire du sujet».

A partir du schéma sur les informations satellites de l'action de Pierre Vermersch⁷⁸, Nadine Faingold en propose un deuxième, un peu en décalcomanie du premier, en affirmant : les « deux niveaux, celui des stratégies et celui du sens et des enjeux identitaires sont constamment co-présents dans toute situation vécue ». L'auteur a construit ce schéma à partir des « niveaux logiques » de Robert Dilts⁷⁹ :

Schéma de Nadine Faingold : le niveau du sens

Déclencheur

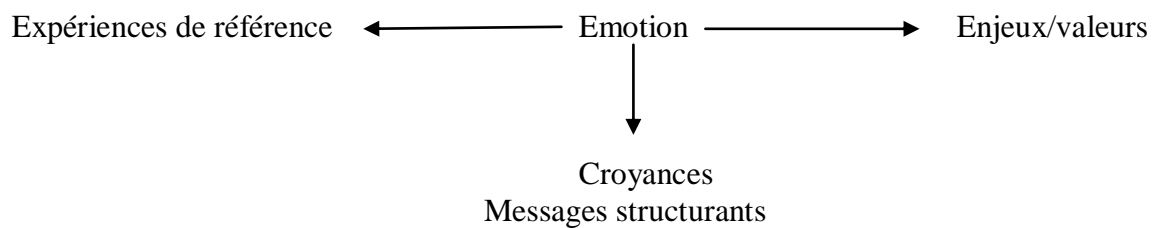


⁷⁶ FAINGOLD Nadine, « Explicitation, décryptage du sens, enjeux identitaires », *Education permanente*, N° 160, 2004, p. 81-99 et FAINGOLD Nadine, « De l'explicitation des pratiques à la problématique de l'identité professionnelle : décrypter les messages structurants », *Expliciter*, N°26, Sept. 1998, p. 17 (<http://www.expliciter.fr/>).

⁷⁷ Dans l'article de revue en ligne *Expliciter*, op. cit., p 19, Nadine FAINGOLD définit le terme « entretien de décryptage » : la technique de questionnement qui vise non plus seulement la mise au jour des éléments préréfléchis de l'action, ce qui est le propre de l'entretien d'explicitation, mais également à partir de l'émergence d'une émotion, la mise en mots des croyances et des valeurs qui donnent sens aux stratégies du sujet sur la base d'une cristallisation identitaire, c'est-à-dire d'une identification à des messages structurants relevant de l'histoire du sujet ».

⁷⁸ VERMERSCH Pierre, *L'entretien d'explicitation*, éd. ESF, 2008, p. 45.

⁷⁹ Voir à ce sujet, FAINGOLD Nadine, « Situations-problème, situations ressources en analyse des pratiques », *Expliciter*, N° 45, 2002, p. 39-42 (<http://www.expliciter.fr/>) et le livre de DILTS Robert, *Des outils pour l'avenir*, éd. Desclée de Brouwer, 1995. Robert DILTS y distingue six niveaux : trois qui correspondent à l'action à savoir l'environnement, les comportements et les capacités puis trois autres qui sont porteurs de sens pour le sujet : les croyances ou valeurs ; l'identité et enfin la mission.



On constate, qu'à la différence du schéma sur les informations satellites de l'action où toutes les flèches convergeaient justement vers elle, ici, hormis le contexte déclencheur de l'arrivée de l'émotion, c'est à partir de l'émotion exprimée que le sujet peut éventuellement se tourner vers ses expériences de référence, ses valeurs, ou ce à quoi il croit dans sa pratique.

Une précaution qui semble importante : toujours partir d'une situation positive et ce n'est pas un travail direct sur les émotions (qui plus est négatives) qui serait du ressort d'un cadre thérapeutique⁸⁰. Il s'agit de permettre à la personne qui évoque de passer des manifestations émotionnelles à des mises en mots qui parlent des enjeux et des messages structurants de la personne.

L : *Et vous vous êtes senti comment, quand cette maman a repris le dialogue avec la psychologue et vous vous étiez à côté.*

S : *J'avais fait mon travail, (rires).*

(...)

S : *Et à force de tourner la pièce, on regarde bien, et à force de regarder et une fois que ça s'enclenche, c'est simplement... On a un soulagement, quoi.*

Co⁸¹ : *comment tu t'es senti avec ce jeune-là quand tu as senti que tu rentrais en lien avec lui ?*

Renan : *je me suis, j'ai senti une certaine fierté*

Co : *la fierté*

Renan : *une certaine, la fierté de pouvoir ne serait-ce qu'échanger. Ne serait-ce qu'échanger avec lui c'est ...*

CO : *échanger*

Renan : *oui échanger, à savoir, avoir, savoir juste comment dire. Savoir ce qu'il pensait de tout et de rien. Parler de banalités c'était juste une entrée en matière et ensuite parler de banalités tout en prenant en compte qu'il a été suivi par des anciens éduc qui avait aussi un lien assez fort.*

(...)

CO : *il a ressenti qu'il pouvait compter sur toi*

Renan (28'00) : *qu'il me faire confiance*

Co : *et toi tu t'es dis quoi quand tu as ressenti qu'il pouvait compter sur toi ?*

Renan : *je me suis dit que maintenant le travail il peut commencer*

(...)

CO (32'00) et comment tu es quand le jeune est apaisé, comment tu te sens ?

Renan : *je me sens apaisé aussi ; j'ai l'impression d'être tout le temps apaisé ; c'est vrai que face à un jeune apaisé c'est ... ça me fait, j'ai le sentiment d'avoir été un bon professionnel.*

CO : *Un bon professionnel*

⁸⁰ Voir sur ce point : FAINGOLD Nadine, « Situations-problème, situations-ressources en analyse des pratiques », *Expliciter*, N° 45, 2002, p. 40 (<http://www.expliciter.fr/>).

⁸¹ Voir la retranscription de l'entretien de Renan, annexes, p 59-62

Renan : tout à fait.

RV (26' 20) et au nom de quoi, vous ne cherchez pas à être plus intrusive ?

Line : parce que je pense qu'à ce moment là, que ce qu'il m'a dit c'est déjà important pour lui et que j'ai pas envie d'être dans cette demande enfin dans cette curiosité que je trouve malvenue à ce moment là. Je pense que c'est déjà bien qu'il m'ait dit ça et qu'il faut peut être pas être dans la précipitation.

Les "clac" de la mécanique de Brigitte, les terrains de foot de Renan ... les expériences de référence pour l'action éducative d'aujourd'hui

Dans le décryptage du sens, les relances peuvent avoir pour dessein d'investiguer soit les enjeux/valeurs (et quand tu fais ça qu'est-ce qui est important pour toi ?) soit les messages structurants (et quand tu fais ça, qu'est-ce que tu crois par rapport à ça ?) soit enfin les expériences de référence⁸² (et quand tu fais ça qu'est-ce que tu sais déjà ?).

Dans les exemples ci-dessous, nous constatons que Brigitte se laisse surprendre "c'est dingue ça" par le rapatriement de ses savoirs d'action liés à son activité professionnelle antérieure : Comme elle le dit elle "retourne" dans le champ de la mécanique pour récupérer des sensations (le bruit du "clac" de l'enclenchement réussi) et le transposer dans l'action éducative. Tant qu'elle n'a pas retrouvé cette satisfaction du bon emplacement pour la pièce, elle estime qu'elle ne peut poursuivre. Au contraire, en cas de clac qui sonne juste, elle "peut continuer le reste". C'est ce qui se passe concrètement avec Brigitte et la mère de la jeune fille : en disant à la mère qu'elle fait partie du travail mené auprès de sa fille, elle lui donne une place réelle et la colère de cette mère tombe. A partir de là, le travail devient possible puisque "l'enclenchement" s'est produit. Il n'est pas surprenant que le vocabulaire de la mécanique convienne si bien à l'action éducative. En effet, celle-ci se compose de déclics recherchés avec minutie par l'éducateur pour que la relation tourne à l'instar des engrenages et qu'il y ait le moins de grippage possible.

S⁸³ : c'est pas le fait, j'ai bien travaillé, c'est plus euh, dans le fait que, vous savez ... je suis souvent...des fois, je fais de la mécanique et c'est vrai que quand j'arrive à trouver le...le. Des fois, la pièce, elle n'arrive pas à rentrer dedans parce qu'elle n'est pas à la bonne dimension ou au bon diamètre, mais c'est parfois simplement parce qu'on a pas trouvé les bons crans pour que ça s'enclenche. Et à force de tourner la pièce, on regarde bien, et à force de regarder et une fois que ça s'enclenche, c'est simplement... on a un soulagement, quoi.

L : qu'est ce que c'est de faire de la mécanique ?

S : Non, c'est moi, j'ai une formation, je travaille avec de la mécanique

L : c'est quoi faire de la mécanique pour vous (voix basse)

S : C'est réparer. Dès fois c'est même pas réparer, c'est juste trouver la place d'une pièce, si une pièce ne va pas, si ça ne va pas au niveau de l'entretien, c'est ça faire de la mécanique :

⁸² Terme repris à FAINGOLD Nadine, « De l'explicitation des pratiques à la problématique de l'identité professionnelle : décrypter les messages structurants », *Expliciter*, N°26, Sept. 1998, p. 19, (<http://www.expliciter.fr/>).

⁸³ Voir la retranscription de l'entretien de Brigitte, annexes, p.52-59

c'est vraiment entretenir un véhicule par exemple, mais pour moi c'est plus trouver la place pour euh....

L : C'est quelque chose que vous avez fait avant « faire de la mécanique » ?

S : oui

L : c'est un métier que vous avez connu avant ?

S : Mm (elle acquiesce)

L : c'était dans une expérience professionnelle antérieure ?

S : oui, j'ai fait un an d'éducateur technique en région parisienne dans une unité éducative d'activités de jours, avant.

L : quand vous dites dans cette situation d'entretien faire de la mécanique.... C'est ...

S : Pour l'entretien ?

L : oui, juste pour se reconnecter avec ce petit moment très important, ou vous vous dites, je le dis comme ça : j'ai fait mon travail c'est comme faire de la mécanique, ou quelque chose comme ça...

S : c'est dans la sensation que c'est similaire, c'est parce que quand on arrive, quand on a cherché longtemps, longtemps et qu'on arrive à trouver l'emplacement ou comment la pièce entre dans le mécanisme, et bien vous ressentez, ce n'est même pas du soulagement c'est simplement, une satisfaction . Non pas une satisfaction pour se faire « mousser »... mais c'est juste dire ... on peut continuer le reste ... ça enclenche la continuité. Tant qu'on n'a pas trouvé, on ne peut pas continuer. On ne peut rien aborder.

(...)

L : qu'est ce que vous vous dites, des fois, dans le travail ?

S : le travail, je me dis, (petit silence), si moi, c'est vrai que je m'appuie beaucoup sur ce qui est théorique mais après, sur ce que je peux retranscrire. Et je me dis que dans ce travail, s'il n'y a pas ce moment ou on peut se dire « clac » ça c'est enclenché...

L : clac, ça c'est enclenché

S : oui, c'est le clac, oui, voilà c'est pas le clac de la prison (rires) c'est le clac...je retourne dans la mécanique, c'est dingue... (Rires)

Dans la mécanique, vous avez des puits de distribution, et si les (roues) ne s'enclenchent pas, et bien même si on est là mais qu'on ne trouve pas le bon calage, ça ne va pas.

L : si ça ne fait pas clac parce que ça fait clac, quand l'écrou est bien placé ?

S : par exemple, pour certaines pièces, vous avez des petites pièces, je m'en rappelle pas très bien le nom là, quand vous mettez par exemple le vilebrequin, tant que vous avez pas entendu « le clac », vous avez pas vu que c'était bien enclenché, le reste des pièces ne fonctionnent pas...voilà.

Renan emploie un autre langage : celui du football. Si le matador entre dans l'arène, Renan entre sur le terrain. Il déploie alors les savoirs d'action du footballeur et les réinvestit dans la prise de contact avec ce jeune rugueux. Il se pose immédiatement comme récupérateur ("j'ai récupéré") ; le récupérateur au football est celui qui profite ou provoque la maladresse chez l'adversaire pour lui subtiliser la balle et la transmettre à ses coéquipiers et construire son jeu. Dans le champ éducatif, Renan remarque le détail de la paire de crampon et il en fait un support à son intervention. Rien n'est laissé au hasard, il recycle cette paire de crampons pour nouer la relation. Une autre expression signifiante de la stratégie de Renan qui se comporte comme au football : « j'essaye d'aller sur son terrain ». Il joue à l'extérieur ou chez l'adversaire. Il veut signifier par là qu'il se positionne en position de vulnérabilité en allant sur les terres de l'autre. Cette prise de risque d'aller sur le terrain de l'autre est calculée ; si elle peut sembler périlleuse, elle produit une mise en confiance plus rapide. C'est exactement ce que cherche Renan. D'ailleurs, il y parvient très bien et pourtant il y ajoute une autodérision sur sa prétendue vieillesse.

Nous constatons qu'avec dextérité, Renan transfère avec une grande aisance, des savoirs qu'il possédait dans le football vers la sphère éducative. Il conserve le champ lexical du football et le replace judicieusement quant à la description de son action dans son nouveau métier. D'ailleurs, au cours de l'échange que nous avons eu avec Renan, immédiatement après l'entretien d'explicitation, Catherine⁸⁴ a pu lui dire à ce sujet : « *ta passion pour le foot, en fait, devient un outil professionnel que tu réinvestis dans ton métier d'éducateur. Tu peux faire des liens entre les deux* ».

Renan (19'30) *Quand je suis arrivé à l'hôtel, j'ai vu une paire de crampons*

CO : *oui*

Renan : *donc, j'ai récupéré, j'ai dit ou là là, il y a quelqu'un qui joue au foot, il a dit "oui c'est moi", de ce fait j'ai plaisanté avec : à oui c'est dommage, maintenant j'ai vieilli donc je ne pourrai pas jouer mais si il y a 5 ans de ça, je pense que t'aurais pas pu suivre sur un terrain et là c'est parti on a commencé à rigoler.*

CO : *donc tu plaisantes avec le jeune*

Renan : *oui je, je plaisante de façon à créer du lien, je détends l'atmosphère.*

CO *et comment tu fais pour détendre l'atmosphère*

Renan : *j'essaye d'aller sur son terrain*

CO : *sur son terrain*

Renan : *c'est pour ça que de mon côté, j'observe énormément, j'observe énormément qu'est ce qui est intime dans le jeune, qu'est-ce qu'il aime qu'est ce qu'il aime pas ...*

En résumé, aussi bien la mécanique de Brigitte que le football de Renan constituent des véritables situations-ressources. Les deux stagiaires, après les avoir identifiées, peuvent s'en resservir dans d'autres contextes où ils rencontreront des difficultés similaires. L'explicitation permet de réaliser des ancrages de ressources. Nadine Faingold⁸⁵ en parle ainsi « il s'agit là sans doute d'un nouveau type d'ancrage, intrinsèque au sujet. Faire cadeau à la personne de ce qui est en elle, pour qu'elle puisse le recontacter dans tous les contextes où elle en aura besoin, n'est-ce pas lui ouvrir le chemin d'un moi plus unifié ? ». Elle explique par ailleurs, que la reprise des gestes (ce que nous ne sommes parvenus à pratiquer que très rarement) est une « voie encore plus puissante pour permettre au sujet de mettre en mot son vécu ». Cela constitue une marge de progression. J'ai pu d'ailleurs mesurer comme la reprise de la gestuelle était travaillée lors du stage de perfectionnement sur la pratique de l'entretien d'explicitation. Le fait de fixer un geste en le reprenant permet ensuite de le retenir plus facilement. Cela améliore le processus de mémorisation.

L'expérience passée sous silence : Renan évoque beaucoup son observation "j'observe énormément". Il démontre qu'il s'appuie en permanence sur cette capacité pour agir. Il n'inscrit pas cette compétence dans le champ du foot alors qu'il est courant de dire dans le jargon footballistique "tel joueur a une bonne vision du jeu"; ce qui signifie du joueur qu'il sait justement observer le positionnement sur le terrain de ses équipiers et des adversaires pour ajuster une passe qui permettra de créer une opportunité de jeu. Renan ne l'évoque pas et n'y fait pas référence.

⁸⁴ Voir la retranscription de l'entretien de Renan, annexes, p 59-62.

⁸⁵ FAINGOLD Nadine, « Situations-problème, situations ressources en analyse des pratiques », *Expliciter*, N°45, 2002, p. 42 (<http://www.expliciter.fr/>).

Je me permettrai d'émettre une hypothèse sur l'origine de ce savoir d'action : Renan est un ancien surveillant de prison. Or, les surveillants de prison développent une acuité du regard très aigüe pour lire et interpréter voire anticiper à partir des petits détails que donnent à voir les détenus. Je suppose que Renan, sans le dire et peut être sans en être conscient, est en train de rapatrier cette compétence dans son nouveau métier d'éducateur. Peut-être n'en parlerai-t-il pas car il ne voudrait plus de cet ancien métier ?

Pour conclure ces développements et insister sur la nécessité de faire verbaliser les expériences passées qui deviennent des expériences de référence, je reprendrai à mon compte quelques lignes d'Alex LAINE⁸⁶ : « tant que le sujet garde de ce qu'il a fait par le passé la représentation d'une suite éclatée d'activités sans lien entre elles, il lui associe un sentiment d'errance, d'incohérence dévalorisante où ce qui a été réalisé hier est vécu comme étant de peu d'intérêt pour ce qui est entrepris aujourd'hui ».

En sus d'illustrer le raisonnement sur les liens à établir entre activité passée et activité présente, la citation d'Alex LAINE nous invite à aller voir du côté de l'effet valorisant de la démarche.

C – Gain de confiance en soi et valorisation de soi

Parmi les effets des entretiens d'explicitation, deux stagiaires ont tenu à préciser le bien que cela avait pu leur faire. A ce sujet, Etienne Bourgeois⁸⁷ attire notre attention sur l'intérêt de garantir la formation comme un espace sécurisé où l'apprenant peut, sans risque, effectuer le passage ou la transformation identitaire. Il relève que "le sujet ayant une faible estime de soi, par exemple, aura *a priori*, plus de difficulté à surmonter ce passage. Mais les conditions, pédagogiques peuvent contribuer à soutenir le sujet dans l'apprentissage lorsque celui-ci comporte un enjeu identitaire important". Cette remarque soulève en fait plusieurs questions pédagogiques : celle du lieu de la formation (sur le lieu de travail ou sur un lieu dédié à la formation), celle des personnes présentes à la formation (absence ou présence des supérieurs hiérarchiques), celle des modalités pédagogiques (contrat de communication et bienveillance). Pour qu'il puisse y avoir gain de confiance, Etienne Bourgeois nous recommande d'être attentifs aux modalités de formation.

L'explicitation a offert aux stagiaires un espace pour aborder un moment positif parmi leurs expériences passées. L'exercice leur a semblé parfois « difficile » car nous voyons qu'Amélie ne se considère pas porteuse d'une pratique digne d'être mise en mots. De son côté, Charlotte mentionne à quatre reprises l'effet « valorisant » de l'explicitation et par deux fois la mise « en confiance en soi » que l'exercice lui a provoqué.

Alex LAINE développe une idée qui va dans ce sens : « cette fonction d'intégration de son parcours s'accompagne toujours d'un effet de revalorisation et de donation de sens à l'expérience »⁸⁸.

Par valorisation, il faut entendre « reconnaissance explicite de valeur à un être, ce qui le grandit à ses propres yeux⁸⁹ ». Je trouve que nous retrouvons vraiment cette idée dans la

⁸⁶ LAINE Alex, *VAE, quand l'expérience se fait savoir, l'accompagnement en validation des acquis*, éd. Eres, 2006, p.134 et p. 258.

⁸⁷ BOURGEOIS Etienne, « Identité et apprentissage », *Éducation permanente*, N°128, 1996-3, p 27-35

⁸⁸ LAINE Alex, *op. cit.*, p. 134.

réaction de Charlotte qui n'ose pas parler du grandissement que cela aurait déclenché en elle mais elle met en avant le bien-être que cela lui a provoqué car elle découvre que les actes qu'elle réalise ont un sens. Charlotte ne travaille pas au hasard mais sa réflexion contribue à la réussite de la pratique qu'elle développe auprès des mineurs et de leur famille. Nous pourrions le dire plus familièrement en écrivant : elle y est pour quelque chose.

Amélie⁹⁰ : *C'est difficile de parler de sa pratique, pour ma part c'est difficile parce que j'ai l'impression que j'en ai une mais qu'elle a pas encore d'intérêt à être racontée, donc voilà donc déjà d'une parce que j'ai l'impression que j'en ai pas assez voilà et de deux parce que je doute de ce que j'en ai fait de ce que j'ai fait voilà sur le plan éducatif.*

Charlotte⁹¹ : *c'est un exercice que je trouvais plutôt valorisant qui permettait de, d'avoir comment dire d'avoir un peu plus confiance en soi au moins sur un moment donné en tout cas, euh de se rendre compte qu'effectivement qu'on agissait de manière, de manière comment dire que nos actions elles avaient un sens que même si nous on pensait pas y mettre de sens à ce moment là. (...) Je trouve que ça permet... Ça a cet aspect assez valorisant pour l'autre et nous qui commençons tout juste en plus et qui s'en prenons pas mal dans la tronche je trouve que c'est plutôt sympa. (...)*

Moi je ne pensais pas avoir agi de façon plus que ça, je pensais même bon voilà. On m'a dit de parler d'un truc qui c'était bien passé alors moi j'ai parlé d'un truc qui s'est bien passé. Mais pas en pensant que moi j'ai agi pour que ça se passe bien et en ça c'est valorisant de se rendre compte que par nos gestes justement on fait des choses qui sont pour le jeune et pour sa famille ça se passe bien et qu'on a peut être des qualités dont on se rend pas compte comme ça. C'est en ça que c'est valorisant et que ça permet de gagner un petit peu en confiance en soi, en tout cas ça y contribue. (rire de plusieurs) Je pense que ça peut y contribuer en tout cas par rapport à la formation en elle-même, c'est des temps où je pense, ça peut faire du bien.

La fin du feeling, la venue de la métis : plutôt que de prendre conscience des ressorts activés dans sa pratique, l'éducateur dissimule son ingéniosité, sans s'en rendre compte, derrière le mot quasi-générique de « feeling ». En agissant ainsi, il procède involontairement à une disqualification de sa pratique, voire à une dépréciation. En effet, il se contente de dire que c'est « naturel » d'agir de la sorte, que c'est le « hasard », il n'en perçoit pas la valeur. L'entretien d'explicitation provoque, doucement et de façon inattendue pour le stagiaire, un renversement du regard sur soi-même. Le témoignage⁹² de Renan illustre ce mouvement de bascule.

Renan : *moi et moi... Je ne savais pas en fin de compte, j'ai tendance à dire tout ce que je fais ...jusqu'à maintenant je dis je le fais au feeling et à travers ce petit test, ça m'a permis de voir que rien n'était fait au hasard et c'est ce qui m'a le plus étonné*

Françoise : *dans quel sens rien n'était fait au hasard ?*

⁸⁹ MORFAUX Louis-Marie, *Vocabulaire de la philosophie et des sciences humaines*, éd. Armand Colin, 1988, p. 380.

⁹⁰ Voir la retranscription du bilan, propos de Amélie, annexes, p. 65-72

⁹¹ Voir la retranscription du bilan, propos de Charlotte, annexes, p. 65-72

⁹² Voir la retranscription du bilan, propos de Renan, annexes, p. 65-72

Renan : *rien n'était fait au hasard par rapport aux gestes, par rapport au positionnement et c'est ce que j'ai fini par comprendre parce que jusqu'à maintenant je me disais oui j'y vais et en fonction, je vois. Mais en ayant décrypté mes gestes, j'ai pu m'apercevoir que la façon d'entrer en relation avec les jeunes en fin de compte, je cherchais, je cherchais le geste, le moment opportun pour pouvoir agir et ça m'a beaucoup aidé et ça m'a aidé aussi pour surtout pour en parler par la suite parce que par rapport à ma pratique le fait d'avoir... Moi ça m'a fait, ça m'a apporté beaucoup de bien par rapport à l'écriture de mes situations en ce moment, par rapport à l'EPE 2 pour parler de ma pratique éducative, ça j'ai vu, j'ai revu les situations, les analyser et tout, moi ça a été que du positif d'autant plus que quand je suis venu vers vous je savais même pas dans le fond de quoi j'allais parler ; donc c'est venu naturellement quoi.*

Décortiquons ces quelques lignes car elles s'avèrent très riches :

- D'abord, le résultat n'est pas recherché par le stagiaire ; « je savais même pas dans le fond de quoi j'allais parler ». Renan est naturel, honnête et se prête sans arrière-pensées au « petit test » comme il le dit lui-même. Il se laisse guider en confiance, et découvre par lui-même sa façon de travailler. Il parle à sa façon du contrat de communication établi pour un entretien d'explicitation. A ce sujet, Pierre Vermersch⁹³ rappelle une évidence : avec le questionnement de l'entretien d'explicitation « nous pénétrons dans l'intimité psychique du sujet, nous abordons sa pensée privée. Il n'est déontologiquement, pas souhaitable et, techniquement pas possible d'aller dans ce domaine sans précautions ni garanties pour l'interviewé. Dans la pratique, cela signifie mettre en place, dès le départ, un contrat de communication explicite : on demande à l'autre l'autorisation de pousser le questionnement ». Au postulat de demander l'autorisation, se rajoute un principe que Nadine Faingold aime à rappeler régulièrement en stage de formation sur l'entretien d'explicitation : « c'est l'interviewé qui sait ». L'intervieweur ne doit pas imposer le choix de la situation évoquée, la détermination du moment le plus important de l'entretien. S'il procède ainsi, l'entretien peut tourner court - alors que le questionnement est correct - car l'intervieweur a mal installé le contrat de communication et déclenche un climat porteur de résistance chez l'interviewé. Le contrat de communication garantit le cadre et laisse le stagiaire seul propriétaire de ce qu'il dit et des découvertes qu'il effectue éventuellement. D'ailleurs, Renan parle à la première personne de singulier (signe de son appropriation réelle du résultat) : « j'ai fini par comprendre ».

- Le basculement est symbolisé par la répétition de l'expression « rien n'était fait au hasard ». Il y a véritablement un avant et un après. Il « finit par comprendre », ce qui présuppose cependant qu'il cherchait auparavant sans y parvenir. Que comprend-il ? Ou plutôt que découvre-t-il ? Il se voit comme un chercheur (répétition du mot) au sens noble du terme puisqu'il passe par le tâtonnement, l'hésitation, l'analyse avant d'aboutir. Il nous parle de sa quête du « geste » juste, adapté, « du moment opportun pour pouvoir agir ». Subitement, le jeune professionnel se décrit, avec modestie, comme un scientifique, un inventeur. Pour Renan, en prononçant ces phrases, il abandonne son feeling pour parler, sans le savoir, de sa *métis*. La *métis* (terme grec qui est étymologiquement le noyau du terme métier) recouvre l'intelligence mobilisée face au réel, l'intelligence de la pratique du travail. Pour Christophe Dejours⁹⁴, « elle est mobilisée face aux situations inédites, à l'imprévu, face aux situations mouvantes et changeantes. (...) Son ressort est la ruse ». Cette perception de la *métis*

⁹³ VERMERSCH Pierre, *op. cit.*, p. 108

⁹⁴ DEJOURS Christophe, *Le facteur humain*, éd. PUF, coll. Que sais-je, N° 2996, 2002, p. 47-51 et DEJOURS Christophe, « Intelligence pratique et sagesse pratique : deux dimensions méconnues du travail réel, *Education permanente*, N° 116, 1993.

correspond tout à fait à la situation de Renan puisque pour rentrer en relation avec le jeune, il a dû d'abord « parler de banalités », le mettre « à l'aise sur son terrain » (*sic*). Florence Osty⁹⁵ reprend également cette notion *métis* ou intelligence pratique, ingéniosité qu'elle qualifie de « savoir pratique dont il est malaisé de décrire les différentes étapes dans sa mise en œuvre. Cependant, affilié à cette ancienne notion qu'est la *métis*, le savoir-faire réhabilite et revalorise le bricolage, l'expérimentation, le tâtonnement comme processus de construction de savoir et non comme forme dégradée et non optimisée d'un savoir savant ». Sur ce dernier point aussi, il y a convergence entre Christophe Dejours et Florence Osty pour redonner une réelle place aux savoirs pratiques issus de l'activité elle-même.

Là où il y a recherche du « geste, du moment opportun pour agir », il y a virtuosité, ingéniosité, intelligence pratique chez Renan. Sans la nommer ainsi, Renan nous parle de sa *métis*. Peu importe finalement qu'il n'emploie pas le terme ; l'important pour lui, c'est qu'après avoir « décrypté (ses) gestes » par l'explicitation, il ait « fini par comprendre » comment il agissait. Cerise sur le gâteau, il nous explique qu'il a su réinvestir ses nouveaux savoirs pratiques dans son écrit de formation suivant.

J'ai eu l'occasion de vérifier cette affirmation en croisant le discours de Renan et avec celui de l'évaluateur de son jury de sa soutenance orale⁹⁶. Le membre du jury - également formateur (non formé à l'explicitation) - a pu me dire qu'il y avait eu deux moments durant la soutenance. Une première où Renan était à la peine pour présenter son travail et l'analyse de la situation qu'il avait choisie. Le voyant s'embourber et s'enliser dans la confusion, le formateur lui a demandé soudainement « parler nous de votre pratique éducative ». A l'écoute de cette question qui aurait pu déstabiliser Renan par sa brusquerie ; le formateur a remarqué que Renan a « relevé la tête et redressé les épaules ». Renan a alors avec aisance et brio décrit par le menu détail sa pratique professionnelle.

A ce moment là, nous voyons une illustration du réinvestissement dont nous parle Renan : « *ça m'a apporté beaucoup de bien par rapport à l'écriture de mes situations en ce moment, par rapport à l'EPE 2 pour parler de ma pratique éducative* ». Si nous croisons cette phrase avec une autre tenue quelques minutes plus tard « *je dis ah ! C'est ça ma pratique éducative ! (rire) ah, je vais pouvoir en parler, ça m'a fait prendre conscience, ça m'a fait prendre conscience de certaines choses* » ; nous mesurons que Renan a acquis deux nouvelles compétences : il comprend désormais le terme « pratique éducative » et sait mieux la décrire.

Ne déduisons pas de cette constatation, un effet miraculeux qui reviendrait à tresser des lauriers au seul entretien d'explicitation. En effet, d'une part, si Renan ne parvenait pas à mettre en mots son action, tous les professionnels qui l'avaient évalué au cours de ses stages reconnaissaient déjà en lui un fin praticien qui savait nouer une relation éducative même dans des circonstances complexes. En d'autres termes, il ne savait pas dire ce qu'il savait parfaitement faire. Avant même l'entretien d'explicitation, Renan était déjà un très bon praticien.

⁹⁵ OSTY Florence, *Le désir de métier, engagement, identité et reconnaissance au travail*, éd. PUR, 2002, p. 59

⁹⁶ En mars 2008 – deux semaines après l'entretien d'explicitation -, Renan a soutenu son EPE (étude de pratique éducative). Les propos du formateur-jury ont été récoltés, par mes soins, à la fin de la journée de soutenance, après le jury plénier. Le formateur-jury a présenté en quelques mots la soutenance de Renan. Quand j'ai entendu qu'il y avait eu deux temps distincts – un médiocre et un excellent - ; immédiatement j'ai voulu savoir ce qui avait permis le basculement. A l'issue du jury plénier, j'ai donc interpellé le formateur pour obtenir davantage de précision sur le dérouler de la soutenance.

D'autre part, il nous faut resituer le moment où intervient la compréhension de Renan à propos du terme « pratique éducative ». C'est pratiquement la fin de la formation, depuis un an et demi déjà, il entend cette expression. Plus modestement, peut-on dire, peut être, que l'entretien d'explicitation a achevé un processus entamé depuis l'entrée en formation.

En conclusion, avec les développements qui précèdent, nous avons pu mesurer combien l'entretien d'explicitation favorise la construction de l'identité pour soi. Mais en examinant notre dispositif de plus près, nous pouvons découvrir que vient s'articuler aussi à l'entretien d'explicitation l'autre dimension de l'identité professionnelle, celle que Claude Dubar nomme l'identité pour autrui. C'est-à-dire celle qui nécessite l'entremise d'une tierce personne.

4 – L'entretien d'explicitation favorise la construction de « l'identité pour autrui » :

Repartons des termes de Claude Dubar « on ne fait pas l'identité des gens malgré eux et pourtant on ne peut pas se passer des autres pour se forger sa propre identité »⁹⁷. Sans autrui point de reconnaissance. Qui se trouve derrière « autrui » ?

Pour la mise en construction de l'identité professionnelle des éducateurs stagiaires, nous verrons œuvrer les formateurs et les bénéficiaires de l'action éducative.

A – Une reconnaissance d'appartenance au métier par les formateurs.

Avant de voir comment les formateurs ont contribué à la reconnaissance des stagiaires, il me semble intéressant de noter que les quatre formateurs du dispositif présenté sont des éducateurs qui occupent une fonction de formateur. A la PJJ, jusqu'à aujourd'hui, il n'existe pas de statut de formateur. Nous nous sommes donc situés toujours à mi-chemin : à la fois comme des pairs (éducateur aussi) mais également comme des formateurs (à une autre place que l'éducateur).

1 - Les formateurs requalifient le « naturel », les « réflexes » et « le bon sens ».

Avant de procéder à une requalification, nous avons pris le temps au cours de l'échange post entretien d'explicitation de revenir sur les moments forts. C'est en partie au formateur observateur qu'est revenue cette tâche. En effet, aussi bien le stagiaire que le formateur-intervieweur avaient consacré beaucoup d'énergie à la conduite de l'entretien. Le formateur observateur de par sa fraîcheur et sa position de recul était plus à même de cerner les phrases ou les situations qui lui avaient semblé intenses. Assez souvent, en fait, il avait pris des notes sur l'entretien pour ne pas les oublier.

Le fait de revenir, après coup, sur des moments de l'entretien a contribué à les mettre en exergue et en valeur. Pour faire ressortir davantage encore les actions ré-évoquées, souvent les termes du stagiaire étaient cités. La démarche de reprendre ses propos, accroît la puissance de

⁹⁷ DUBAR Claude, *La socialisation, construction des identités sociales et professionnelles*, éd. Armand Colin, 1996, p. 119.

la démonstration qui prend appui sur eux. Les démonstrations en question avaient souvent pour objectif reformuler l'idée du stagiaire, de la préciser ou bien carrément de requalifier la situation ou l'action. D'où vient ce souci ? En fait souvent par humilité, les stagiaires n'osent pas employer certains mots dont ils maîtrisent mal le sens ou bien dont l'emploi leur semble prétentieux. Ils se réfugient alors des termes valises « naturel » ou « le bon sens ». L'intérêt de la démarche du formateur c'est d'user des termes justes.

C'est ainsi qu'aux mots « naturels » ou « réflexes », nous avons introduit l'idée de professionnalisme dans l'action. Les gestes décrits sont reconnus comme étant déjà ceux d'un professionnel. Nous renvoyons le message suivant : vous êtes éducateur (trice) quand vous faites cela.

Rv⁹⁸ : *c'est amusant, vous dites « j'ai agi naturellement » et quand on vous écoute, il n'y a pas grand chose de naturel. Au sens où, il y a une accumulation de gestes et de réflexions de professionnel qui dictent votre action. Ce n'est pas des décisions, vous ne prenez pas des décisions comme ça.*

Co : *c'est mûrement réfléchi, mûrement observé et je pense qu'en réécoutant l'entretien tu verras tout ce que tu as emmené comme éléments qui t'ont amené à prendre cette décision d'aller voir le jeune.*

Renan : *si je vous dis que j'ai pas l'impression d'avoir eu toute cette part de réflexion ; c'est ; effectivement quand je redis la situation, effectivement, je la vois mais sur le coup je ...j'ai...*

Rv (39,40) *Le professionnel il est là. Il est dans : Renan, il rentre dans la chambre du gamin, vous ne vous en rendez sûrement pas compte de ce que vous faites, vous balayez le regard partout et vous shootez un élément, les crampons et vous allez, avec ces crampons, sur son terrain.*

Rv 38'00 *On voit la masse de choses que vous faites, en fait vous conduisez peu. Vous avez vu tout ce que vous faites en plus de conduire (...)*

Rv (39'40) *Vous avez remarqué plein de choses chez le jeune, vous racontez toute la masse d'info que vous chopez sur le gamin ; à ce moment là vous en remplissez une mallette quoi. Et comme par hasard lui il vous dit des choses qu'il a jamais dites ailleurs.*

Line (40' 40) *il y a des choses qu'on a du mal à exprimer, qu'on sent sur le moment. Et ça c'est difficile à le dire, on sent que, c'est quelque chose... On agit aussi et par réflexion et par réflexe. Les deux, on se dit oui peut être que j'ai pas à faire ça mais en même temps ça nous semble. Il y a un doute mais il est très faible ce doute, ça paraît...*

RV : *l'action est remplie de pré- réfléchis*

Line : *voilà*

Rv : *c'est justement tout d'un coup là vous vous êtes intéressé à : quels étaient ces pré-réfléchis, réflexes, est ce que c'est des réflexes ?*

Line : *en tout cas c'est des réflexes qui se travaillent parce que je pense qu'ils peuvent changer avec le temps mais ils s'établissent déjà dans le peu d'action éducative que j'ai mais qui est moindre, quand même qui est que sur un an et demi donc il y en a peu mais il y a en a quelques uns qui commencent à se forger mais très peu.*

RV : *des reflexes professionnels, des postures professionnelles*

Line *houai*

Dom *en tout cas ce reflexe- là, ce que tu appelles reflexe, il s'est vraiment entendu. Il est décrit de manière très claire.*

⁹⁸ Voir la retranscription de l'entretien de Renan, annexes, p 59-62

Ou bien le formateur met en valeur ou fait mettre en valeur par le stagiaire lui-même, la construction de l'action qui relève souvent d'un savant dosage et de subtils enchaînements.

RV : (45,15) vous définissez un bon professionnel, c'est celui qui apaise les jeunes
RENAN : c'est pas que je dis que c'est naturel, en fin de compte, face au jeune, j'ai pas l'impression de faire, de sur-jouer ou de faire...
CO : Non, c'est pas naturel dans le sens où tu as construit une observation qui fait que tu arrives à déterminer très vite sur quel registre tu vas être avec un jeune et à partir de l'observation du jeune et de son environnement sur quel point tu vas pouvoir aller pour rentrer en contact avec lui ou pour l'apaiser. Ce que tu as dit.
Rv : ce que vous appelez naturel, moi j'appelle ça professionnel.
CO : voilà, c'est ça....Appuie toi sur tout ça.

Line : (...) il y a un moment où il me révèle que son père n'est pas son vrai père, je décide de ne pas creuser à ce moment là justement, de ne pas chercher à en savoir plus , de le laisser parler et à ce moment là on sent que ...j'ai une façon de le regarder et une façon de le soutenir qui moi me paraissait naturelle en fin... voilà du bon sens pour moi mais qui, en fait, était sans doute oui pas calculée mais qui en tout cas...
Françoise : élaborée ?
Line : oui sans doute, et ça, ça je ne le vois que par le ...l'entretien (silence)

Parfois, certains stagiaires parviennent à formuler clairement leurs attentes vis-à-vis du formateur : ainsi cette année, en évoquant ce moment de notre dispositif où les formateurs reprennent la parole en quelques sortes, une stagiaire m'a dit "c'est important car le formateur est expérimenté, il a du poids, qui est légitime". La valeur ajoutée de ses propos s'appuierait à la fois sur l'expérience rattachée à l'ancienneté dans la profession et au poids de la parole qui s'ancre dans la position occupée : celle de formateur. Nous percevons un sous-entendu assez courant : les formateurs sont des sachant du fait même qu'ils sont nommés formateurs par l'administration ce qui leur conférerait une légitimité. Cette stagiaire y accorde de l'importance.

2- Les formateurs apprécient la beauté de la pratique évoquée

A partir de la pratique évoquée, les formateurs posent un regard sur le travail. Christophe Dejourns⁹⁹ parle de "jugement de beauté" qu'il définit en deux volets. Le premier concerne « la conformité du travail, de la production ou du service avec les règles de l'art. Ce jugement, qualitativement, confère à ego l'appartenance au collectif ou à la communauté d'appartenance¹⁰⁰ ». Le deuxième volet du jugement de beauté constitue un jugement supplémentaire mais qui a beaucoup de valeur : « il consiste (...) à apprécier ce qui fait la distinction, la spécificité, l'originalité voire le style du travail. En contrepartie, ce jugement confère à ego la reconnaissance de son identité singulière ou de son originalité¹⁰¹ ».

⁹⁹ DEJOURS Christophe, *Le facteur humain*, éd. PUF, coll. Que sais-je ?, p. 59-62.

¹⁰⁰ DEJOURS Christophe, *op. cit.*, p. 61.

¹⁰¹ DEJOURS Christophe, *op. cit.*, p. 62

Durant les entretiens d'explicitation et plus précisément dans l'échange post-entretien, nous avons plus souvent mis en exergue la conformité de la pratique évoquée avec les règles de l'art. Il est plus malaisé de pointer la spécificité des actes même si parfois de telles appréciations sont sous-jacentes.

CO¹⁰² : cette observation que tu mets en œuvre tout le temps, ça devient, sans doute, un geste professionnel qui t'appartient à toi et c'est beaucoup de matériel tout ça pour l'écriture du mémoire.

Cette phrase est à mettre en parallèle avec ce que dit Catherine quelques instants plus tard au cours de l'échange que nous avons tous les deux : « c'est vrai que c'est une, je vais dire, une machine de guerre, de guerre éducative quoi ». Au langage policé « un geste professionnel » réservé au stagiaire, Catherine se lâche et substitue des termes crus, guerriers – ce qui est inattendu dans la bouche d'une éducatrice -, mais au combien signifiant de la « grande fascination¹⁰³ » exercée par l'évocation de Renan. Par « machine de guerre éducative », Catherine tente de retraduire, que face à la complexité de l'approche de ce jeune rétif, Renan déploie une démarche huilée, aux articulations sophistiquées et en permanence ajustée aux éléments contextuels rencontrés. Le fin positionnement de Renan correspond aux exigences du métier : il inscrit son intervention dans l'histoire du jeune et dans le cadre judiciaire imposé, il observe avec attention les détails, il les analyse, il tisse une relation de confiance, il apaise, il sait procéder par la pédagogie du détour... Tous ces gestes sont reconnus comme ceux d'un professionnel de l'éducation ; quand ils s'emboîtent les uns dans les autres avec autant de brio, ils forment une machine éducative.

RV : au moment où vous expliquez à la mère par exemple comment vous rassurez la mère, comment est votre sourire ; quelles sont les valeurs qu'il y a derrière ces sourires ; ces multiples sourires, vous êtes capable de sourire de plein de façons différentes (rires de Charlotte). Vous avez un sourire avec Redouane c'est pas le même qu'avec la mère, il y a un sourire rassurant, il y a un sourire un peu un sourire enjoué parce que vous savez que Redouane est en train de jouer une carte qui est pas vraiment la sienne. Et puis il y a un sourire authentique parce que vous dites il est rigolo, à des moments, ce même. Il y a tous ces sourires dans votre pratique, posture, il y a une maîtrise de tous ces gestes.

CO : (...) à l'arrivée sur les marches et que tu sens que la maman est inquiète et que tu dis je parle à Redouane, l'environnement de la gare pour qu'il parle à sa mère de ça pour faire baisser un peu la tension chez la maman, tout ça c'est très très professionnel.

Charlotte : (45'48) ah mais on se rend pas compte

B - Reconnaissance par les bénéficiaires

L'entretien d'explicitation ne s'intéresse pas en principe aux bénéficiaires puisqu'il se centre sur l'action du stagiaire. Mais à plusieurs reprises, de façon incidente, les formateurs ont formulé des relances sur le ressenti du stagiaire. Cette entreprise est périlleuse, voire même déconseillée techniquement, car c'est l'action qui nous préoccupe et non les émotions. A

¹⁰² Voir la retranscription de l'entretien de Renan, annexes, p 59-62.

¹⁰³ Termes repris à Pierre Vermersch, *L'entretien d'explicitation*, éd. ESF, 2008, p. 74

l'évocation du ressenti, les stagiaires nous ont souvent parlé du regard, de l'attitude des bénéficiaires à leur égard.

Chez les éducateurs, il y a souvent le souci de lire dans le regard du bénéficiaire pour saisir si l'action conduite à un effet. C'est comme si le professionnel tentait de répondre ainsi à la question "A quoi je sers ?"

En pendant au jugement de beauté, évoquée antérieurement, Christophe Dejourn¹⁰⁴ emploie celui de jugement d'utilité : « il confère à l'acte technique son inscription dans la sphère du travail. Sans évaluation utilitariste, l'acte technique peut aussi bien relever du loisir que du travail ».

En principe, ceux qui profèrent ce type de jugement sont souvent les supérieurs hiérarchiques (les chefs de service, les directeurs de service). Dans notre configuration d'entretien d'explicitation, le formateur ne s'est pas situé en position hiérarchique et pour éviter toute confusion, nous avons veillé à ce que les deux formateurs qui assistent à l'entretien ne soient pas en même temps en situation d'évaluer le parcours de formation du dit-stagiaire.

Cependant Christophe Dejourn note aussi que « les clients sont juges de l'utilité du travail de production ou de service, lorsqu'ils sont directement en relation avec ego, ce qui est de plus en plus le cas avec les orientations actuelles de la gestion et de l'administration »¹⁰⁵. Cette remarque est particulièrement bienvenue dans le contexte de la PJJ qui doit respecter la loi¹⁰⁶ dite « loi rénovant l'action sociale et médico-sociale » du 2 janvier 2002 qui prévoit entre autres des modalités de consultation des usagers du service public. Cette disposition se traduit à la PJJ, par des questionnaires de satisfaction pour recueillir les opinions des usagers sur l'utilité et la qualité du service rendu.

En fait, de façon un peu inattendue, au cours des entretiens d'explicitation, les stagiaires éducateurs ont soulevé la question de leur utilité dans le métier. C'est en parlant des usagers ou des bénéficiaires de l'action éducative (les mineurs et leur famille) qu'ils parviennent à mettre en mots une forme de reconnaissance dont ils estiment bénéficier en lisant au travers les gestes et les regards des bénéficiaires. A chaque fois qu'un jeune fait comprendre ou montre à un éducateur qu'il possède les attributs ou les postures d'un professionnel de l'éducation, cela contribue à la construction de l'identité professionnelle de ce dernier.

En voici quelques illustrations :

Line : je le regarde dans les yeux en fait

RV : vous regardez ses yeux et qu'est ce que vous voyez dans ses yeux ?

Line : ben j'y vois, je sais pas quel mot employer (15'45) une sorte de ... pas de soulagement, pas non plus de contentement mais je pense qu'il apprécie à ce moment là que je sois là pour lui, enfin que je l'écoute pleinement et que je sois pas seulement là pour l'emmener à un lieu de RDV, voilà

Co : comment tu t'es senti avec ce jeune-là quand tu as senti que tu rentrais en lien avec lui ?

Renan : je me suis, j'ai senti une certaine fierté

Co : la fierté

Renan : une certaine, la fierté de pouvoir ne serait-ce qu'échanger. Ne serait-ce qu'échanger avec lui c'est ...

¹⁰⁴ DEJOURS Christophe, *op. cit.*, p. 62

¹⁰⁵ DEJOURS Christophe, *op. cit.*, p. 60

¹⁰⁶ Loi N° 2002-2 « rénovant l'action sociale et médico-sociale » du 2 janvier 2002, JO 3 janvier 2002.

CO (32'00) et comment tu es quand le jeune est apaisé, comment tu te sens ?

Renan : je me sens apaisé aussi ; j'ai l'impression d'être tout le temps apaisé ; c'est vrai que face à un jeune apaisé c'est ... ça me fait, j'ai le sentiment d'avoir été un bon professionnel.

La construction identitaire vient se parfaire également par le regard du formateur ou du bénéficiaire car il induit et entraîne un gain pour la confiance en soi. Dans les métiers de la relation, la reconnaissance d'une personne extérieure est capitale, d'autant plus à la PJJ, où elle ne se lit pas à travers des marqueurs qui existent dans d'autres métiers (l'utilité sociale, le prestige de la fonction, le diplôme, le salaire, les possibilités de promotion sociale).

La reconnaissance par un pair ou un bénéficiaire vient souvent sceller des moments intenses qui constituent dès lors des situations ressources où, à l'impression personnelle d'avoir su faire, s'ajoute le sceau validateur du jeune ou du collègue professionnel expérimenté. Pour les novices dans le métier, ces ancrages positifs me semblent capitaux.

En s'exprimant, Renan emploie un terme fort : "la fierté". Et comme pour s'excuser de ressentir cette émotion, il la minore en nous disant qu'elle prend sa source dans une situation qui pourrait paraître minime : " ne serait-ce qu'échanger".

Le « pouvoir ne serait-ce qu'échanger » resterait non signifiant, s'il n'était pas remis dans le contexte compliqué du quotidien de l'éducateur à la PJJ.

C – Un dispositif à parfaire pour accentuer la construction identitaire

- Un travail sur les retranscriptions des entretiens pour un meilleur accompagnement.

En l'état du dispositif mis en place, le travail et le retour réflexif n'a pas été nourri très longtemps. En effet, en dehors du retour à chaud auquel nous procédions à l'issue des trente minutes d'entretien et du moment de bilan un mois plus tard, nous n'avons rien organisé de formel à partir des huit entretiens enregistrés. Certains éducateurs stagiaires les ont réécoutés, parmi ceux-là, certains en ont retranscrit des parties, mais à aucun moment nous n'avons mis en place une instance de formation pour poursuivre le travail à partir d'une retranscription écrite des entretiens.

Plusieurs raisons à cela : d'abord nous n'avions pas les retranscriptions. Naïvement, nous (les quatre formateurs de l'équipe ATEPP) pensions que dans les jours, voire les semaines, qui suivaient les entretiens, nous allions pouvoir les retranscrire nous-mêmes. Nous ne l'avons pas fait car notre direction ne nous a pas accordé un crédit supplémentaire de temps pour le réaliser et que nous n'avions pas envisagé de le demander au démarrage du projet. Par ailleurs, nous avons sous-estimé le temps nécessaire pour retranscrire un entretien. Les retranscriptions qui ont été réalisées l'ont été par nécessité impérieuse. J'ai retranscrit moi-même plusieurs entretiens et le bilan final pour les besoins de réalisation de mon mémoire et Laurence a mis par écrit l'entretien de Brigitte en vue de s'en servir de support pour la rédaction de son écrit du concours de chef de service éducatif à la protection judiciaire de la jeunesse¹⁰⁷. Le matériau de travail faisait donc défaut.

Par ailleurs, nous n'avions pas prévu ni inscrit dans la formation une poursuite du travail à partir des entretiens réalisés. Ce qui signifie que les stagiaires, au planning déjà bien chargé,

¹⁰⁷ VELASCO Laurence, *De l'explicitation de sa pratique professionnelle aux gestes de métier*, disponible à la médiathèque de l'ENPJJ, biblio.enpjj-roubaix@justice.fr, 2008.

ne disposaient pas de temps repéré et libéré pour revenir sur le pôle de formation pour continuer la démarche engagée.

Peut-être, aurions-nous pu utiliser les prises de notes du formateur observateur et les remettre au stagiaire qui venait d'évoquer sa pratique. C'est en lisant Alex Lainé¹⁰⁸ qui décrit sa pratique d'accompagnateur de VAE, que j'ai eu cette idée. En effet, ce dernier met en avant l'avantage suivant : cela permet « de laisser à son auteur une trace précise de ce qu'il a dit ». Il me semble que la question de la trace est importante ; *les paroles s'envolent ; les écrits restent* dit le proverbe. Sans aller jusqu'à dire que le stagiaire oublierait tout ce qu'il a dit au cours de l'entretien d'explicitation, la densité et le condensé de l'exercice ne garantissent pas une bonne mémorisation des paroles prononcées. La remise du support des prises de notes (tout incomplet soit-il) offrirait un point de départ précieux et commode pour relire ce qui a pu être dit.

Si j'avais à réorganiser ce dispositif de formation, je rajouterai un temps post-entretien : à partir des entretiens retranscrits, le groupe de stagiaires et deux formateurs auraient pu relire ensemble les entretiens pour retravailler sur le contenu. En particulier, ce que je trouverais intéressant ce serait de faire émerger par résonance chez les autres stagiaires des situations similaires à celle qui a été explicitée. J'ai déjà connu l'intérêt d'un tel fonctionnement à l'occasion de la recherche sur les pratiques éducatives en milieu ouvert. En effet, après la phase première des entretiens individuels, nous nous étions retrouvés entre praticiens et en présence de deux chercheurs pour relire les entretiens et dégager les savoirs d'expérience qui faisaient consensus entre nous. Nadine Faingold¹⁰⁹ avait pu dire « nous sommes constamment dans ce double mouvement, et j'espère que nous arriverons à garder les deux ...Prendre des exemples comme point de départ, faire émerger les savoirs d'expérience et puis par résonance trouver d'autres exemples...Pour terminer, je trouve que ce dispositif est extrêmement intéressant car les éducateurs qui travaillent avec nous ont envie de venir parce que ça les réinstalle dans leur identité professionnelle d'éducateur ».

A la lumière de cette expérience, je pense qu'il serait opportun de mettre en place un dispositif similaire. Pour le coup, si ATEPP était un projet expérimental, la nouvelle configuration revêtirait un caractère plus ambitieux et plus ajusté. Je nuancerai toutefois les propos de Nadine Faingold qui s'appliquent à des professionnels déjà en poste dont la quasi-totalité avait plus de six années d'ancienneté. L'auteur peut donc parler de "réinstalle(r) dans leur identité professionnelle". Pour des éducateurs en formation, la question est plutôt de tendre vers une installation dans leur identité professionnelle.

- Un travail d'accompagnement pérenne.

Après l'entretien d'explicitation, les éducateurs en formation se trouvent changés et mieux à même de répondre aux commandes de la formation (pour les écrits comme pour les présentations orales). Cependant, je trouve que les effets de notre dispositif risquent de retomber comme un soufflé car le travail d'accompagnement post-entretien d'explicitation est juste entamé. Il me semblerait intéressant de continuer à travailler avec les stagiaires à partir de l'entretien réalisé. Cela signifie de retranscrire les entretiens et d'organiser une confrontation du stagiaire avec sa production. En fait, l'entretien initial n'est que la première phase. Pour pouvoir entamer réellement le processus de construction identitaire, un approfondissement et une inscription dans la durée me paraîtraient aujourd'hui nécessaires.

¹⁰⁸ LAINE Alex, *VAE, quand l'expérience se fait savoir, l'accompagnement en validation des acquis*, éd. Eres, 2006, p.147.

¹⁰⁹ FAINGOLD Nadine, *Dire le travail éducatif, une analyse de l'activité des éducateurs en milieu ouvert*, éd. ENPJJ, à paraître en 2009, première partie, chapitre 1, p. 26

Quand je parle de confrontation avec l'écrit, je pense à deux scénarios : un premier où le stagiaire qui a évoqué se retrouve avec le formateur accompagnateur ; ils relisent ensemble le contenu de l'entretien en approfondissant certains points. Le deuxième, où le formateur accompagnateur utilise, avec l'accord du stagiaire, son entretien retranscrit au sein d'un groupe de plusieurs apprenants. Par exemple, au PTF Île de France, il existe en formation initiale des groupes d'accompagnement des pratiques. L'entretien mis sur le papier, pourrait servir de base d'échange sur les pratiques entre les éducateurs novices. Je pense que cela constituerait alors un moment favorisant la mise en construction de l'identité professionnelle. La réalisation de ce dispositif m'ouvre un horizon rempli de d'autres projets à construire.

- Des entretiens d'explicitation avec deux stagiaires et un formateur

La configuration qui a toujours prévalu pendant le dispositif ATEPP se composait d'un stagiaire et de deux formateurs (un accompagnateur, un observateur).

Cette année, un concours de circonstances, m'a conduit à improviser un nouveau scénario : pour un entretien, la stagiaire n'a pu venir le jour prévu et s'est présentée quelques jours après, à l'occasion de sa venue au PTF. Elle m'a demandé s'il était possible de mettre en place l'entretien d'explicitation. J'avais un créneau de temps entre midi et deux heures. Au moment où j'acceptai, je me suis demandé à quel formateur je pouvais m'adresser pour qu'il observe l'entretien. Etant donné que le formateur initialement prévu était absent et que l'entretien allait se dérouler durant la pose méridienne, je n'ai osé solliciter aucun de mes collègues.

En revanche, une idée m'a traversé la tête alors que je me dirigeais avec la stagiaire pour effectuer l'entretien sans observateur : pourquoi ne pas prendre un observateur parmi les autres stagiaires éducateurs de sa promotion. Je lui ai fait la proposition immédiatement en précisant qu'il était préférable qu'elle choisisse une personne de confiance. Très facilement, la stagiaire a invité une de ses amies à nous accompagner. Cette personne, choisie au pied levé, était également en deuxième année de formation.

Avant de débiter l'entretien lui-même, j'ai pris le temps d'expliquer à l'observatrice ce qui était attendu d'elle : observer la méthode de l'entretien notamment les relances et prendre note des moments qui lui semblaient saillants dans les propos échangés.

L'entretien d'explicitation s'est déroulé de façon habituelle pendant une trentaine de minutes. A l'issue de celui-ci, j'avais l'impression d'une grande richesse car la stagiaire était très bien entrée en évocation et avait su décortiquer et prendre conscience de la finesse de sa pratique.

Ensuite, nous avons consacré une demi-heure environ à une relecture à chaud de ce qui venait de se dire. Aujourd'hui, je dirai, en symétrie du contenu de l'entretien lui-même, l'observatrice m'a surpris par la perspicacité de ses remarques et de ses observations. Elle a noté la présence des « comment » qui sont préférés aux « pourquoi ». Elle a relevé « la précision des descriptions, par exemple la couleur des vêtements que le jeune portait » et sa « surprise à voir qu'un entretien éducatif a pu se dérouler avec le jeune dans un milieu aussi hostile (un bureau en prison) ». A partir des remarques de l'observatrice, nous avons échangé également sur la concordance, durant la situation narrée, entre les gestes et la parole au sujet d'un cahier jaune que la stagiaire utilise avec le jeune pendant la situation évoquée.

Durant l'entretien, j'avais questionné les croyances professionnelles de la stagiaire, sans obtenir des éclaircissements alors que j'en pressentais des très fortes dans le discours tenu. En quittant la salle, c'est dans le couloir emprunté pour rejoindre les salles de formation, que soudainement, la stagiaire s'est tournée vers moi et m'a dit « moi, je crois en l'éducabilité de tout jeune ». Elle avait lâché cette phrase puissante pour notre profession dans le couloir et à

un moment où son contenu ne pouvait être retravaillé. Plus tard, nous en avons reparlé. J'ai eu l'impression que l'entretien d'explicitation avait accéléré la révélation et l'affirmation d'une croyance essentielle pour l'éducateur stagiaire.

Je retiens par ailleurs de cet entretien, la qualité de l'échange avec l'observatrice et l'interviewée. En voyant la richesse de cette configuration, j'ai tout de suite pensé au gain de temps puisque ce dispositif consommait deux fois moins de temps pour les formateurs que le dispositif initial. Par ailleurs, il permettait de former deux stagiaires en même temps (voire plus encore, par exemple en petit groupe de six) puisque celui qui était questionné sur sa pratique apprenait autant que celui qui observait. Je rajouterai aussi qu'il créait des envies : par exemple à la suite de cet entretien, sans que je n'ai le temps de le proposer, l'observatrice a demandé à sa collègue interviewée de devenir, à son tour, observatrice de son entretien. Le phénomène de réciprocité a pleinement fonctionné. J'y vois une forme d'autopromotion du dispositif lui-même.

Quelques heures après cette expérience, encore sous le coup de l'enthousiasme de l'effet produit, j'en ai parlé à la directrice de mon service qui a réagi en mettant en avant deux avantages : le premier concernait la rentabilité du dispositif qui avait doublé puisque l'effectif de formateur nécessaire avait été divisé par deux sans que la qualité de la démarche diminue. Cet élément est important dans le contexte actuel où de plus en plus, l'activité des formateurs est mesurée par l'administration centrale pour ajuster au plus près les effectifs de formateurs aux missions qui leur sont confiées.

Par ailleurs, elle m'a fait part de son souhait que ce dispositif de formation soit transposé en formation continue. Je note que c'est advenu puisque l'année prochaine (catalogue régional de formation 2009-2010), il existera dans notre offre de formation continue une proposition s'appuyant sur l'entretien d'explicitation.

Pour conclure sur cette nouvelle configuration, je note deux points : d'une part, la situation d'impasse (un seul formateur présent alors que d'habitude nous étions deux) a entraîné de la créativité et la mise en place d'un nouveau scénario de formation. Parfois, ce qui paraît à première vue comme un empêchement, fait naître des innovations. J'y vois un signe d'espoir, car actuellement, nous assistons souvent à des réductions de moyens dans notre activité, il est à espérer que nous continuerons, malgré tout, à imaginer de nouvelles actions.

D'autre part, je me suis senti capable de prendre de la liberté par rapport au canevas du dispositif initial à un moment où je venais d'être formé¹¹⁰ – niveau perfectionnement – à l'entretien d'explicitation. Je me percevais alors plus à l'aise et en mesure de m'écarter de dispositions que nous avions prévues, au démarrage du dispositif, pour nous rassurer (par exemple la présence de deux formateurs par entretien) mais qui me semblaient moins indispensables.

Je pourrais déduire de cette expérience que la formation permet de devenir plus créatif dans son activité et de trouver des solutions à des problèmes qui auraient pu paraître insolubles précédemment.

¹¹⁰ Des formations à l'entretien d'explicitation sont dispensées par le GREX, voir sur le site : <http://www.expliciter.fr/>

CONCLUSION

Les développements de cette recherche ont tenté de montrer que l'entretien d'explicitation conduit auprès des éducateurs de la PJJ en formation initiale favorise chez eux la construction d'une identité professionnelle au sens où Claude Dubar l'entend. C'est-à-dire que les deux facettes de celle-ci - l'identité pour soi et l'identité pour autrui - se voient simultanément mises en lumière par la technique d'entretien qu'a inventée Pierre Vermersch.

Pour élargir mon propos, je profite de ces dernières lignes pour poser une question : qu'est-ce qui fait que la question de la construction de l'identité professionnelle à la protection judiciaire de la jeunesse peut devenir en 2009 l'objet d'un mémoire de formation pour adultes ?

A cette interrogation, je proposerai trois pistes de réponse.

Une première part d'un constat : depuis une quinzaine d'années le recrutement des éducateurs à la protection judiciaire de la jeunesse a connu une forte croissance. Les jeunes recrues sont venues et continuent à venir fortement questionner les « anciens » sur l'identité du métier. D'ailleurs, alors que je devenais éducateur titulaire, ont eu lieu à Marseille des assises nationales de la PJJ en novembre 2000. A cette occasion, lors d'un atelier intitulé « L'éducation est-elle un métier » un des participants faisait déjà remarquer « le paradoxe aujourd'hui à la PJJ viendrait du fait que la massification des recrutements entraîne la perte de la transmission d'une culture de métier et que de ce fait, les jeunes éducateurs se trouvent souvent en auto-référence »¹¹¹. Ce qui était vrai en 2000, ne se dément pas en 2009 car les effectifs des nouvelles promotions d'éducateurs ont encore cru de vingt pour cent ces trois dernières années. Depuis deux années, les effectifs d'une promotion d'éducateurs formés en deux ans sont de cent quatre-vingt dix stagiaires, alors qu'auparavant ils étaient de cent quarante en moyenne.

La massification des recrutements dont il est question, vient donc poser un quasi-défi à l'institution : offrir un espace propice et nourri de l'expérience des éducateurs confirmés pour que les novices parviennent à mettre en construction leur identité professionnelle. Il me semble que c'est une des opportunités qu'offre l'entretien d'explicitation conduit par un formateur.

Une deuxième piste de réponse, s'appuie sur le défaut de reconnaissance du métier d'éducateur à la PJJ au moyen d'un diplôme, comme il en existe un pour les éducateurs spécialisés¹¹². Cette question du titre est redevenue sensible à une époque où les missions qui sont imparties aux éducateurs PJJ ont été nettement modifiées ces dix dernières années. Certains ne s'y retrouvent plus et ne s'y reconnaissent plus. Ceux-là mettent en avant une crise identitaire. Ils emploient une phrase : « je ne suis pas rentré à la PJJ pour ça ». Le « ça » désignant dans leur esprit : les aménagements de peines, le travail au sein des maisons d'arrêt, l'activité de jour contrainte... Même si j'estime que le terme « crise identitaire » est trop fort, il me semble certain que chacun est fortement questionné dans son identité professionnelle qui se trouve, de ce fait, en permanente redéfinition. L'accompagnement de ces

¹¹¹ Voir les *Actes des Assises nationales de la protection judiciaire de la jeunesse*, éd. Ministère de la justice, 1999, p 134. Sur la nécessité de travailler sur l'identité professionnelle des éducateurs dès la formation initiale, voir BECKERS Jacqueline, « Comment amorcer la construction identitaire d'un praticien réflexif par la formation initiale ? », *Recherche et Formation*, N° 46, 2004, p. 61-80

¹¹² Diplôme 'état d'éducateur spécialisé (DEES) dispensé par le ministère du travail et des affaires sociales (direction des affaires sanitaires et sociales)

repositionnements d'identité professionnelle me paraît crucial. L'entretien d'explicitation peut y contribuer.

Enfin, une troisième raison tiendrait à l'évolution et l'adaptation du statut de la fonction publique qui cède par moments sous les coups de boutoir de la nécessaire concurrence de l'entreprise de service. Chacun devra changer régulièrement d'activité, d'emploi, de compétence, de réseau. C'est d'ailleurs en ce sens que la loi du 4 mars 2004¹¹³ a prévu une formation professionnelle tout au long de la vie pour permettre entre autres aux salariés de prétendre à une formation continue qui a pour but « de favoriser l'insertion ou la réinsertion professionnelle des travailleurs, de permettre leur maintien dans l'emploi, de favoriser le développement de leurs compétences (...) de contribuer (...) à leur promotion sociale ¹¹⁴».

Si je regarde mon propre parcours professionnel, en onze années, j'ai déjà exercé deux métiers (éducateur et formateur) en trois endroits différents et je m'appête à occuper un nouveau poste (chef de service) dans un nouvel univers professionnel. Tous ces changements génèrent des remises à plat de l'identité professionnelle – même si je ne repars pas de rien à chaque fois. Je dois composer avec l'ancienne pour m'en composer une nouvelle.

Claude Dubar interroge ainsi les effets découlant de ces changements : « que deviendra alors son identité professionnelle partie plus ou moins centrale de son identité personnelle ? Une identité de crise autant qu'une identité en crise »¹¹⁵. Sans aller jusqu'à parler d'une crise de l'identité, un travail sur l'identité professionnelle me paraît incontournable pour négocier au mieux tous les changements de trajectoire professionnelle.

Plus l'identité professionnelle est mise en réflexion, meilleure sera l'adaptation au nouveau poste de travail.

Le lecteur partagera-t-il ces points de vue sur la nécessité d'avoir des professionnels à la PJJ dont l'identité professionnelle est mise en travail dès la formation initiale ?

J'espère que ce mémoire offre des développements sur la pertinence d'une méthode et permet de mesurer comment l'explicitation de la pratique professionnelle questionne l'identité professionnelle et peut en favoriser la mise en construction.

¹¹³ Loi N° 2004-391 du 4 mars 2004 relative à la formation professionnelle tout au long de la vie et au dialogue social, JO N° 105 du 5 mai 2004.

¹¹⁴ Article L 6311-1 du code du travail reprenant l'article 2 de la loi du 4 mars 2004.

¹¹⁵ DUBAR Claude, *La crise des identités*, éd. PUF, 2007, p 127-128

LISTE DES ABREVIATIONS EMPLOYEES

ATEPP : atelier d'explicitation de sa pratique professionnelle

CNAM : conservatoire national des arts et métiers

ENPJJ : école nationale de protection judiciaire de la jeunesse

PJJ : protection judiciaire de la jeunesse

PTF : pôle territorial de formation

EPE : étude de pratique éducative

Bibliographie

OUVRAGES

Actes des Assises nationales de la protection judiciaire de la jeunesse, éd. Ministère de la justice, 1999

BAGLA-GOKALP Lusin, *Sociologie des organisations*, éd. La découverte, 1998

BELANGER Laurent, MERCIER Jean, *Auteurs et textes classiques de la théorie des organisations*, éd. PUL, 2006

BOUQUET Brigitte, BARREYRE Jean-Yves, *Nouveau dictionnaire critique d'action sociale*, éd. Bayard, 2006

BREHIER Emile, *Histoire de la philosophie, tome 1*, éd. PUF, 1983

DANANCIER Jacques, *Analyser et faire évoluer les pratiques éducatives*, éd. Dunod, 2006

DEJOURS Christophe, *Le facteur humain*, éd. PUF, coll. Que sais-je ? N° 2996, 2002

DILTS Robert, *Des outils pour l'avenir*, éd. Desclée de Brouwer, 1995

Diplôme d'état d'éducateur spécialisé, éd. Berger-Levrault, référence 531613, 2007

Diplôme d'état d'assistant de service social, éd. Berger-Levrault, référence 531055, 2004

Dire le travail éducatif, une analyse de l'activité des éducateurs en milieu ouvert, éd. ENPJJ, à paraître en 2009

DORTIER Jean-François, *Le dictionnaire des sciences humaines*, éd. Sciences humaines, 2004

DUBAR Claude, *La socialisation, construction des identités sociales et professionnelles*, éd. Armand Colin, 1996

DUBAR Claude, *La crise des identités*, éd. PUF, 2007

DURKHEIM Emile, *De la division du travail social*, éd. PUF, 2004

FAINGOLD Nadine, *Décentration et prise de conscience. Etude de dispositifs d'analyse des situations pédagogiques*, thèse, université Paris X, 1993.

FAINGOLD Nadine, *Etude sur les pratiques éducatives à la protection judiciaire de la jeunesse dans les services de milieu ouvert, rapport*, éd. CNAM, 2007

FERREOL Gilles, *Dictionnaire de sociologie*, éd. Armand Colin, 2003

LAINE Alex, *VAE, quand l'expérience se fait savoir*, éd. Eres, coll. Trames, 2006

MOLINIER Pascale, *Les enjeux psychiques du travail*, éd Payot, 2006

MORFAUX Louis-Marie, *Vocabulaire de la philosophie et des sciences humaines*, éd. Armand Colin, 1988

OSTY Florence, *Le désir de métier, engagement, identité et reconnaissance au travail*, éd. PUR, 2002

PIAGET Jean, *La prise de conscience*, éd. PUF, 1974.

SAINSAULIEU Renaud, *L'identité au travail. Les effets culturels de l'organisation*, éd. Presses de la fondation nationale des sciences politiques, 1985

SARNIN Philippe, *Psychologie du travail et des organisations*, éd. De Boeck, 2007

VERMERSCH Pierre, *L'entretien d'explicitation*, éd. ESF, 2008

ARTICLES :

BARBIER Jean-Marie, « De l'usage de la notion d'identité en recherche, notamment dans le domaine de la formation », *Education permanente*, N°128, 1996-3, p 11-26

BECKERS Jacqueline, « Comment amorcer la construction identitaire d'un praticien réflexif par la formation initiale ? », *Recherche et Formation*, N° 46, 2004, p. 61-80

BOURGEOIS Etienne, « Identité et apprentissage », *Education permanente*, N°128, 1996-3, p 27-35

CHAIX Marie-Laure, « L'alternance enseignant-travail comme lieu d'observation privilégié des processus de construction identitaire », *Education permanente*, N°128, 1996-3, p 103-115

DELOBBE Nathalie et VANDENBERGHE Christian « La culture organisationnelle », in DEJOURS Christophe, « Intelligence pratique et sagesse pratique : deux dimensions méconnues du travail réel, *Education permanente*, N° 116, 1993

BRANGIER Eric, *Les dimensions humaines du travail, théories et pratiques de la psychologie du travail et des organisations*, LANCERY Alain, LOUCHE Claude, éd. PUF de Nancy

DUBAR Claude, « Usages sociaux et sociologiques de la notion d'identité », *Education permanente*, N°128, 1996-3, p 37-44

FAINGOLD Nadine, « Explicitation, décryptage du sens, enjeux identitaire », *Education permanente*, N°160, 2004-3, p 81-99

FAINGOLD Nadine, « De l'explicitation des pratiques à la problématique de l'identité professionnelle : décrypter les messages structurants », *Explicititer*, N°26, Sept. 1998, p. 17-20, voir www.expliciter.fr

FAINGOLD Nadine, « Situations-problème, situations-ressource en analyse de pratiques », *Explicititer*, N°45, mai 2002, p. 39-42, voir www.expliciter.fr

FAINGOLD Nadine, « Accompagner l'entrée dans le métier par l'explicitation des moments d'appropriation de nouvelles postures professionnelles », *Explicititer*, N°52, déc. 2003, p. 22-25, voir www.expliciter.fr

FAINGOLD Nadine, « Les pratiques éducatives des éducateurs de la PJJ » in *Explicititer*, N° 73, 2008, voir www.expliciter.fr

FAINGOLD Nadine, « Méthodologie de présentation des exemples » in *Explicititer*, N° 74, 2008, voir www.expliciter.fr

FAINGOLD Nadine, « Pratiques éducatives et savoirs professionnels en milieu ouvert », in *Les cahiers dynamiques*, éd. PJJ, 2008, N° 41 p 21-25.

GALATANU Olga, « Analyse du discours et approche des identités », *Education permanente*, N°128, 1996-3, p 45-62

MARTINEAU Stéphane et GAUTHIER Clermont « La place des savoirs dans la construction de l'identité professionnelle collective des enseignants ou le paradoxe de la qualification contre la compétence » in Christiane GOHIER et Christian ALIN, *Enseignant-formateur, la construction de l'identité professionnelle, recherche et formation*, éd. L'Harmattan, 2000

PINEAU Gaston, « Expériences d'apprentissage et histoires de vie », in CARRE Philippe, CASPAR Pierre (dir.), *Traité des sciences et des techniques de la formation*, éd. Dunod, 2004, p. 330

DEVELAY Michel, « Le statut des savoirs dans les pédagogies de l'alternance », *Education permanente*, N°172, 2007-3, p 15-25

ZARCA Bernard, « Identité de métier, identité artisanale », *Revue française de sociologie*, 1988, p. 250.

PUBLICATIONS INTERNES A LA PROTECTION JUDICIAIRE DE LA JEUNESSE

Le protocole des stages d'expérimentation de la formation d'éducateur en deux ans, 1^{ère} et 2^{ème} année, ENPJJ, 2008.

Protocole de stage d'implication et d'expérimentation de la formation d'éducateur en un an, éd. ENPJJ, 2008

Mémoire distribué par l'ENPJJ, en particulier « Finalités et modalités du mémoire des éducateurs PJJ : les grandes orientations », éd. ENPJJ, 2007-2009

Référentiel des métiers et des compétences à la PJJ, disponible sur intranet justice, juillet 2008

VELASCO Laurence, *De l'explicitation de sa pratique professionnelle aux gestes de métier*, disponible à la médiathèque de l'ENPJJ, biblio.enpjj-roubaix@justice.fr, 2008.

ANNEXES

Transcription d'entretiens d'explicitation

ENTRETIEN STAGIAIRE Brigitte : interviewer Laurence, observateur Françoise

L : Laurence S : stagiaire, F : Françoise

F : on va laisser B, 5mn

(...)

L : « Installez vous comme vous vous sentez bien »

S : vous ne voulez pas que je vous voie

Mise en place bruits de chaise

S : « Je préfère vous avoir en face de moi quand je parle, je regarde quelqu'un »

L : d'accord...

Vous verrez que petit à petit quand on est dans la situation le regard il va ailleurs »

En fait si vous le voulez bien je vais vous proposer maintenant de choisir un moment de votre pratique professionnelle qui selon vous a bien marché ou a bien fonctionné

Stagiaire : il faut que ça ait bien fonctionné à la PJJ ?

Si ça vous est possible de trouver un moment comme ça en prenant le temps de réfléchir voilà, (silence) et quand vous l'aurez choisi, euh, vous me direz...petit silence

S :

L : Vous avez choisi ?

S : ouais, A la protection judiciaire de la jeunesse, hein, pas à l'extérieur

L : hm

S : d'accord

L : donc, Est-ce que vous pouvez décrire la situation

S : donc je suis, j'ai commencé cette formation on a été en stage à partir du mois de novembre donc assez, et j'étais en stage en hébergement au foyer de P et normalement la majorité des jeunes accueillis sont des garçons et là on a accueilli une fille d'urgence en assistance éducative. En conséquence Elle était enceinte et ce qu'on a eu en premier, en info c'est que ces parents ne voulaient plus d'elle à la maison, elle allait se retrouver à la rue et Mme R (juge des enfants) a fait un placement d'urgence et on l'a eu dans ce cadre là. Et euh, ce qui fait qu'elle devait partir très rapidement mais en fait on l'a gardait pratiquement toute la période ou j'étais là donc ça veut dire 6 mois, environ. Ce qui s'est passé c'est que au fur et à mesure que ça se déroulait Pourquoi je dis que c'est que une, que ça a marché, oh ahlala,

L : allez y tranquillement

S : je ne dirais pas que ça a marché, je pense que ça était un échange et pour elle et pour nous et dans le fonctionnement du foyer parce qu'elle a poussé les limites et en même temps on a travaillé énormément avec elle.

C'était une jeune africaine je ne me rappelle plus exactement de sa nationalité

Elle avait des conflits avec ses parents, avec son père et elle voulait absolument heu habiter avec son ami. Ce qui fait que...

Au foyer, on a pris en charge, on a essayé de faire des liens avec elle et sa maman, avec elle et sa maman en premier parce que c'était la possibilité par lequel on pouvait entrer en contact avec les parents par ce biais là parce que

Le père ne voulait absolument ^pas lui parler, il disait qu'il y avait des choses antérieures, parce que, le père ne voulait pas lui parler parce qu'elle avait déclaré à l'assistante sociale de secteur qu'elle n'avait pas de parents donc y avait beaucoup de mensonge derrière. Et du fait que le père ne voulait pas, la mère ne voulait pas et la mesure qu'on avait pour elle, était vécu par la mère comme si elle était dépossédée de son rôle de parents et ça

n'avancait pas et en fait ce qui s'est passé c'est qu'on a aussi bien travaillé en équipe pluridisciplinaire parce que la psychologue est intervenu et ce qui c'est passé c'est que on a fait appel, on a convoqué non, en fait on a demandé à la mère si elle pouvait venir

Elle est venue pour pouvoir parler avec la psychologue, elle à accepté et en fait ce qui s'est passé, ce qui était vraiment bien en fin de compte, c'est que tout le monde à travaillé dans le même sens, on savait qu'il fallait que le lien se rétablisse pour qu'elle puisse après sortir du foyer.

L : si je comprends bien, cette situation vous la retenez parce que ce travail de lien que vous décrivez à bien fonctionner

S : oui et le rétablissement du lien aussi avec les parents et aussi le fait que on l'a écouté un peu, on ne l'a pas écouté, on a répondu à son besoin malgré le cadre de notre mesure

L : si vous en êtes d'accord là ce que je vais vous proposer de faire c'est que dans toute cette période là que vous avez décrite et tout ce moment là les 6 mois vous disiez..

Vous pourriez choisir un moment précis, un moment précis dans tout ce temps là ou vous avez été en situation avec cette jeune fille ou avec sa famille et ou pour vous il ya quelque chose que vous avez fait qui a bien fonctionné (petit silence)

S : qqchse que j'ai fait moi en tant qu'éducateur ?

L : si vous pouvez choisir, un moment dans toute cette période là

S : c'est la période, c'est vraiment le moment ou je pense, que c'est le moment ou on était dans le bureau de la psychologue et euh avec la psychologue, la jeune fille la mère et moi,

L : oui

S : et la mère elle était très très en colère parce que euh

L : alors attendez un peu, est ce que vous pouvez revenir un tout petit peu en arrière de ce moment là que vous décrivez pour nous dire ou cela se passe ? (0 :46)

S : ça se passe au foyer de P, y a le bureau de la psychologue au foyer de P, elle a un bureau la psychologue

L : vous êtes dans le bureau de la psychologue et là qu'est ce qui se passe ?

S : Hmm, on est dans le buera de la psychologue, la psychologue elle est derrière son bureau, y a la maman qui est à la gauche de la psychologue

L : vous êtes derrière le bureau ?

S : non, je suis (0 :51) La jeune fille est en face, et moi je suis derrière le bureau de la psychologue,

L : Vous êtes derrière le bureau ?

S : Non, je suis en face de la psychologue, elle, elle est derrière son bureau

L : Elle, elle est derrière son bureau donc vous vous êtes...

S : Je suis à sa droite, mais devant le bureau, du même coté que la mère et la fille.

L : Du même coté que la mère et la fille...

S : Oui, mais un petit peu en décalé quand même

L : Un petit peu en décalé alors là qu'est ce qui se passe pour vous ?

S : En fin de compte, la psychologue interrogeait la mère, elle interrogeait la mère mais la mère était en colère et euh...

L : la mère était en colère ...

S : Mmm, la mère était en colère et elle disait qu'elle ne comprenait rien, pourquoi on est là,

L : qu'est ce qu'elle disait exactement essayait de vous remémorer, de reprendre ce petit moment et de le visualiser presque ; qu'est ce qu'elle disait

S : je, je peux pas retrouver exactement ce qu'elle disait mais quand je suis dans des situations comme ça, j'écoute pas réellement ce qui se dit mais, j'écoute plus la tonalité de la voix et comment, comment qu'est ce qui fait que, parce que je pense que c'est la psychologue qui conduisait l'entretien

L : Mmm

S : Et de ma position de stagiaire aussi, je ne voulais pas trop intervenir

L : Mm

S : Et c'est quand, du fait que, je sentais, j'entendais plus exactement qu'il y avait de la colère et du ressentiment envers l'institution ;

L : D'accord

S : Voilà

L : Et comment vous entendiez ça ?

S : Par la tonalité de la voix, ah oui et aussi par le fait que la mère évitait complètement le regard de sa fille, par ses gestes aussi, et c'était surtout la tonalité de sa voix qui n'était pas du tout basée sur un ton de dire oui je m'en suis occupée mais c'est plus sur : « vous avez décidé de la prendre en charge, débrouillez vous »

L : Mmm,

S : Voilà

L : Et là... qu'est ce qui se passe... juste après ça

S : En fin de compte et aussi dans ça, y' avait le fait que la jeune fille avait dit qu'elle n'avait pas de parents, je retrouve pas exactement la conversation par les mots mais elle disait en fin de compte que c'est comme si (petit silence) du fait qu'elle avait pas été dépossédée de son rôle de mère mais qu'elle avait été une mauvaise mère, voilà !qu'elle avait été une mauvaise mère et ...

L : Elle dit ça, comme ça ?

S : Elle le dit pas comme ça, mais en fait dans la conversation et puis parce que j'avais un rôle d'observateur et c'est vrai que , je sais pas comment le dire mais, et à ce moment là, le truc qui, je me suis permise, je suis intervenue, je lui ai dit : mais vous savez votre fille , vous savez , votre fille elle a beaucoup appris de vous, elle nous a même fait la cuisine, c'est très bien et on est pas là pour... Comment je lui ai dit ça...En fin de compte ce que sa fille fréquente au sein du foyer c'est ce que sa mère lui a appris, c'est quelque chose d'important en fait.

L : Et comment vous vous sentiez à l'intérieur quand vous êtes intervenue pour dire ça , essayer de retrouver comment vous vous sentiez, revenir à ce qui vous a traversé

S : Je ne sais pas si je voulais lui redonner quelque chose mais je voulais lui dire que nous on a rien pris, ce qu'on lui a fait faire du travail là, c'est juste quelque chose qui euh, c'est quand même le résultat de ce qu'elle a fait elle en tant que mère

L : Mm

S : Que si elle a appris à sa fille à faire la cuisine et même si sa fille avait fait des choses qui lui déplaisait, sa fille avait quand même beaucoup appris d'elle et beaucoup retenue d'elle puisque quelque part , elle partageait avec nous ça.

L : Elle partageait avec vous ça ?

S : la fille partageait avec nous, elle cuisinait, elle le faisait pour le foyer, pas pour nous éducateurs mais pour les jeunes du foyer

A ce moment là, la stagiaire fait un geste sur la table avec les deux mains, comme si ces dernières s'emboîtaient entre elles.

L : et dans ce geste là et en disant « votre fille.... » Qu'est ce que, comment vous retrouvez ce moment là avec ce geste là ;

S : comment je retrouve ce moment, je comprends pas.

L : c'est-à-dire là, dans la situation vous venez de dire ça à cette maman, et là qu'est ce qui se passe ?

S : (ralentissement de la voix), il y a enfin de compte, elle regarde sa fille, elle dit euh, comment elle a dit...elle a dit quelque chose comme, « oui, mais c'est comme ça, que les mamans elles font » ,voilà.

L : les mamans, elles font...

S : oui , c'est comme ça qu'elles font, elle disait que oui ...c'est ... c'était son rôle de faire ça, et que c'est comme ça, voilà, et dans son regard on voyait qu'elle était assez fière, qu'on lui dise, qu'elle avait bien travaillé.

L : Mmm,

S : Qu'elle avait fait un travail de parents, je pense à ce moment là, et ... là la psychologue a repris la parole.

L : Et là pour revenir sur ce petit moment là où cette maman dit ça , qu'est ce que vous avez pensé là à ce moment là, qu'est ce que vous vous êtes dit...

S : Qu'il y avait quelque chose qui s'était décanté là, il y avait quelque chose qui s'était passé. Je sais pas, je pense qu'à ce moment là, je me suis dit « c'est bon », j'ai plus besoin de... j'ai plus besoin d'intervenir. Pas là. Et ensuite la psychologue a repris la parole.

L : Vous êtes dit : « c'est bon, j'ai plus besoin d'intervenir »

S : Je ne sais pas si c'est bon, mais je me suis dit que, j'ai pensé que le lien avait été établi et à ce moment là c'est comme si je me disais, quand elle a dit à sa fille, qu'elle a regardé la psychologue et qu'elle a dit à celle-ci « et ben , oui , c'est mon rôle de parents...c'est bon, c'est comme ça que les mamans sont » c'est ça et là à ce moment là , je me suis dit, que , je me suis dit euh...

L : Vous vous êtes dit, voilà, après que cette mère est dit « c'est comme ça que les mamans font »

S : je ne sais pas si je me suis dit ça y est, mais je sais qu'à ce moment là, j'ai plus éprouver le besoin de parler de quoique ce soit. Parce que il y a eu un moment dans cet entretien où j'ai vraiment parlé et la jeune fille était très silencieuse à ce moment là, en expliquant tout ce que sa fille fait au foyer mais qui vient du fait de son apprentissage à la maison ... voilà.

L : Mmm

S : Et c'est à ce moment là que, quand j'ai dit , quand j'ai fini et qu'elle a dit... euh ... qu'elle a fait comprendre que c'était quelque chose de normal,et qu'il y a quelque chose qui est redescendu.

L : Il y a quelque chose qui est redescendu

S :Oui, oui

L : Il y a quelque chose qui est redescendu

S : Oui, elle s'est apaisée la maman

L : Elle s'est apaisée

S : Oui, oui

L : Finalement, comment vous avez fait pour qu'elle s'apaise...

S : C'est juste en la rassurant sur, nous, on l'a rassuré sur le fait que nous, on est pas là pour prendre sa place. On était là juste parce que sa fille a fait un appel, et au contraire que si on lui a demandé de venir c'est pour, on a besoin d'elle pour aider sa fille...Voilà. Et que le travail doit être fait avec elle et non en imposant des, des théories, euh, des façons de mieux faire... en disant, qu'on sait mieux faire qu'elle.

L : Et là, la colère de cette maman, elle est redescendue à ce moment là ?

S : Oui, le ton de sa voix a changé et en fait elle était plus dans le dialogue avec nous, et c'est vrai qu'à ce moment là, elle a pu regarder la psychologue et reprendre le dialogue.

L : Et vous vous êtes senti comment, quand cette maman a repris le dialogue avec la psychologue et vous vous étiez à côté.

S : J'avais fait mon travail, (rires).

L : Vous aviez fait votre travail ...

S : (rires) Le truc c'était qu'avec la mère il y est un lien qui s'établit et d'ailleurs même pas le lien, la rencontre déjà. J'appelle ça comme ça, parce que le lien, il n'est pas encore fait, il va se faire après.

L : vous avez fait en sorte que la rencontre...

S : je n'ai pas fait toute seule, je ne peux pas faire les choses toutes seules mais car il fallait bien que la mère soit partie prenante

L : Mmm

S : Mais, euh, j'aurais pu dire tout que je voulais, si cette mère n'avait pas voulu, ça ne serait pas fait

L : Mais là, vous avez dit quelque chose qui s'est fait.

S : Oui

L : Et là, y a quelque chose qui s'est fait et la rencontre... elle est arrivé après.

S : Au début elle est venue en position de, elle était en colère, je vais le dire comme ça : il y avait deux camps... même 3 camps, le camp des éducateurs, le camp de sa fille et son camp à elle. Sachant que pour elle on avait décidé de quelque chose

L : Oui

S : et après quand on lui a dit qu'elle faisait partie de ce travail qu'on faisait avec sa fille, ça a été autrement parce que, si vous voulez il y a quelque chose qui s'est passé

L : et ce quelque chose qui s'est passé...

S : j'avais, on était arrivé à un terrain où on a pu échanger, il y a eu une rencontre mais le lien, il s'est fait après

L : après

S : oui, parce qu'après ça pas le jour même, mais à un autre rendez vous.

L : et là juste pour aller juste, l'entretien, il s'est terminé à ce moment là ?

S : Non. (Petit silence) Non, non, il s'est pas terminé, on a pu vraiment continuer, elle a parlé de sa fille, elle a pu parler de, elle a pu parler avec la psychologue de sa colère contre sa fille, voilà.

L : et vous, dans le moment, quand vous vous êtes dit, j'ai bien fait mon travail, comment

S : Quand elle a tourné le regard avec la psychologue, oui,

L : et là, qu'est ce que vous vous dites

S : Quand elle a tourné le regard vers la psychologue, je me suis dit euh : « on va pouvoir travailler », c'est plutôt ça. Avec la fille, il y a quelque chose qui s'est passé, parce que à ce moment là, la mère acceptait le dialogue.

L : Quand vous vous êtes dit, on va pouvoir travailler, vous vous êtes senti comment ?

(Silence)

L : en vous disant, on va pouvoir travailler (voix basse)

S : Mm, qu'est ce que j'ai ressenti ...

L : En revenant sur la situation, elle regarde la psychologue...il y a une rencontre...Vous vous dites, j'ai bien travaillé ...

(Petit silence)

S : c'est pas le fait, j'ai bien travaillé, c'est plus euh, dans le fait que, vous savez ... je suis souvent...dés fois, je fais de la mécanique et c'est vrai que quand j'arrive à trouver le...le. Dés fois, la pièce, elle n'arrive pas à rentrer dedans parce qu'elle n'est pas à la bonne dimension ou au bon diamètre, mais c'est parfois simplement parce qu'on a pas trouver les bons crans pour que ça s'enclenche. Et à force de tourner la pièce, on regarde bien ,et à force de regarder et une fois que ça s'enclenche, c'est simplement... on a un soulagement , quoi.

L : qu'est ce que c'est de faire de la mécanique ?

S : Non, c'est moi, j'ai une formation, je travaille avec de la mécanique

L : c'est quoi faire de la mécanique pour vous (voix basse)

S : C'est réparer. Dés fois c'est même pas réparer, c'est juste trouver la place d'une pièce, si une pièce ne va pas, si ça ne va pas au niveau de l'entretien, c'est ça faire de la mécanique : c'est vraiment entretenir un véhicule par exemple, mais pour moi c'est plus trouver la place pour euh....

L : C'est quelque chose que vous avez fait avant « faire de la mécanique » ?

S : oui

L : c'est un métier que vous avez connu avant ?

S : Mm (elle acquiesce)

L : c'était dans une expérience professionnelle antérieure ?

S : oui, j'ai fait un an d'éducateurs technique en région parisienne dans une unité éducative d'activités de jours, avant.

L : quand vous dites dans cette situation d'entretien faire de la mécanique.... C'est ...

S : Pour l'entretien ?

L : oui, juste pour se reconnecter avec ce petit moment très important, ou vous vous dites, je le dis comme ça : j'ai fait mon travail c'est comme faire de la mécanique, ou quelque chose comme ça...

S : c'est dans la sensation que c'est similaire, c'est parce que quand on arrive, quand on a cherché longtemps, longtemps et qu'on arrive à trouver l'emplacement ou comment la pièce entre dans le mécanisme, et bien vous ressentez ,ce n'est même pas du soulagement c'est simplement, une satisfaction . Non pas une satisfaction pour se faire « mousser »... mais c'est juste dire ... on peut continuer le reste ... **ça enclenche la continuité. Tant qu'on n'a pas trouvé, on ne peut pas continuer. On ne peut rien aborder.**

L : Et avec la satisfaction d'avoir trouvé

S : Ce qui est important c'est : « on peut continuer »

L : On peut continuer ...

S : C'est vraiment ça, oui. Et je ne veux pas utiliser le terme d'avancer, mais non pas comme pousser pour moi c'est pas pousser

L : on a le temps, vous savez, vous pouvez prendre le temps pour trouver le mot qui vous convient, pour décrire ce sentiment, là. C'est pas parce que ce serait trop pousser, c'est pas parce que. C'est quoi alors ?

S : c'est là on va revenir à ...j' en viens à ce que je fais en tant qu'éducateur c'est-à-dire tisser, c'est-à-dire : de faire ensemble, d'avancer ...non, pas d'avancer ... ah, c'est vraiment compliqué. C'est comme une marche consciente, c'est petit à petit faire les choses,

Faut vraiment y aller pas à pas, dans ce métier. C'est ce que j'ai compris. Et là si on n'arrive pas à décanter là, à ce moment là, à trouver quelque chose qui permette de continuer, on va stagner, on reste au point.

L : au point...

Il y a des choses qui vont se faire mais toujours en stagnant au même endroit. Je ne sais pas comment vous expliquez ça. **Vous voyez pour moi si on ne trouve pas la chose qui fait que la rencontre puisse se faire ou Si on arrive pas à faire, à trouver ensemble....l'espace sera là, on sera là mais on restera là, ça ne se fera pas, il n'y aura pas ce quelque chose qui permettra à l'autre d'aller...La passerelle.**

L : quand vous disiez tout à l'heure avancer, c'est la passerelle ?

S : La passerelle, en fin de compte pour moi quand je dis on peut continuer, c'est vraiment le truc...C'est **une fabrication, c'est la progression de quelque chose, petit à petit. Dans le travail, des fois, je me dis, c'est du, euh.**

L : qu'est ce que vous vous dites, dés fois, dans le travail ?

S : le travail, je me dis, (petit silence), si moi, c'est vrai que je m'appuie beaucoup sur ce qui est théorique mais après, sur ce que je peux retranscrire. Et je me dis que dans ce travail, s'il n'y a pas ce moment ou on peut se dire « clac » **ça c'est enclenché...**

L : clac, ça c'est enclenché

S : oui, c'est le clac, oui, voilà c'est pas le clac de la prison (rires) c'est le clac...je retourne dans la mécanique, c'est dingue... (Rires)

Dans la mécanique, vous avez des puits de distribution, et si les (roues) ne s'enclenchent pas, et bien même si on est là mais qu'on ne trouve pas le bon calage, ça ne va pas.

L : si ça ne fait pas clac parce que ça fait clac, quand l'écrou est bien placé ?

S : par exemple, pour certaine pièces, vous avez des petites pièces, je m'en rappelle pas très bien le nom là, quand vous mettez par exemple le vilebrequin, tant que vous avez pas entendu « le clac », vous avez pas vu que c'était bien enclenché, le reste des pièces ne fonctionnent pas...voilà.

F : voilà.

L : voilà.

Rires

L : on arrête. ..Merci.

On peut s'arrêter là. Voilà

On va profiter de ce moment là

Après l'entretien :

On va profiter de ce moment là.

S : ok

F : c'était fort.

F : est ce que c'était fort, pour vous ?

S : repenser à tout ça

S : repenser à ça, pourquoi, c'était fort, parce que ça fait appel à beaucoup de force, pas de force mais d'énergie, voilà. **Beaucoup d'énergie parce que quand on sort de là, si vous voulez, ça fait revivre un moment ou on est pas forcément obligé de se le repasser quand on l'a vécu. Mais qui nous a épuisé d'une certaine façon parce que c'est un contrôle, il faut être très attentif.**

L : qu'est ce qui était le moment que vous a revécu là, qui était.

S : le moment de l'entretien

L : le moment de l'entretien qu'on vient de faire là, ou celui que vous avez retraversé.

S : Celui que j'avais déjà fait. Oui, en fin de compte ça fait revenir à une demande d'énergie que, parce que dans ces entretiens, on doit être très attentif et surtout être attentif à ne pas blesser l'autre. Et ça demande aussi beaucoup d'attention Ca demande beaucoup, beaucoup... d'énergie, voilà.

L : et ça veut dire que là, vous avez recontacté... cette énergie là ?

S : oui, en fin de compte quand je vous parle je suis obligé de quand vous me demandez qu'est ce que ça a pu me renvoyer, les mots que j'ai utilisé vont obligatoirement me faire comprendre ce que j'ai ressenti à ce moment là et donc je suis obligé un petit peu de chercher d'autres mots, d'autres situations pour pouvoir expliquer. En plus de revivre cette énergie là, **il me faut décortiquer pour pouvoir essayer de mettre les mots sur quelque chose que j'ai ressenti, mais que je n'ai pas les mots dessus parce que d'habitude, je le vis.**

L : oui, c'est ça

S : c'est pour ça, que l'écriture est très difficile pour moi.

L : l'écriture est très difficile pour vous. ..

S : oui, parce que c'est quelque chose qu'il faut que je retourne, c'est des mots qu'il faut que je dois mettre. **Ce que je retranscris n'est pas obligatoirement la façon dont je vais l'écrire.**

L : **Et oui, et sur ...** est ce qu'il vous est revenu de choses à l'esprit, dans tout ce moment là, que vous aviez oublié ou pas... ou des étonnements.

L : Est-ce que vous avez eu des surprises là, entre le moment ou on a dit « voilà je vous propose de revenir sur un moment de votre pratique professionnelle qui à bien marché à la PJJ » et puis là ou on est arrivé.

S : ce qui m'étonne le plus, c'est que je fais beaucoup de relations inconsciemment peut être ou consciemment je sais pas, avec, en fait je m'appuie beaucoup sur mon vécu professionnel, sur ma technique, sur la façon dont je peux aimer faire de la mécanique et la façon dont je peux aimer faire certaines choses et ça, c'est vrai que le lien que je fait assez souvent d'un côté comme de l'autre et bien c'est : **je me ballade, en fait**, c'est vrai que...

L : vous vous baladez

S : Oui. Dedans, de mes deux Euh, pas technicité mais. Euh, mes deux trucs.

L : De vos deux technicités...

S : On peut dire ça, comme ça

L : On peut le dire comme ça ...

S : Oui (intérieur) ...oui.

L : En tout cas, là c'est conscient.

Rires.

S : d'un autre côté, ça m'aidera peut être à écrire.

F : Y a eu quelque chose de très fort en étant de l'extérieur « c'est le clac »,

S : ah, ouais.

F : il faut que ça fasse clac, et ça c'est votre fil directeur

S : Oui, il faut que ça s'enclenche et si ça ne s'enclenche pas...

F : voilà, Et ça c'était fort, et puis vous avez commencer à l'expliquer avec vos gestes et puis, et puis le viblebrequin, c'était fort pour nous et même pour vous, je pense.

S : oh, oui parce que si vous voulez c'est un outil que j'aime beaucoup et un outil que je pratique pas souvent parce que c'est un outil dans lequel j'ai pratiquez mais qui est plus du Registre du loisir et puis il faut du temps. Mais euh, c'est un outil qui est très....C'est un outil si vous voulez qui est universitaire

F :

Un geste de métier à la loupe :

L : et la ce que je m'autoriserai à dire aussi là, c'est que à un moment donné quand on a pris la parole au bon moment, que ça s'enclenche, ça peut évoluer et ce moment d'entretien c'était aussi ça c'est que à un moment

donné vous avez une parole adressée à cet maman qui a permis qu'elle puisse reparler de sa colère et la aussi ça fait clac car il a eu l'enclenchement. Ce que vous souhaitiez obtenir en tant que professionnelle avec la psychologue c'était qu'il y est un lien. D'ailleurs le lien est venu après, il y a quelque chose du clac qui est venu à ce moment là

C'est une interprétation que je vous propose mais le même système que dans la poulie ou avec le vilebrequin, c'est qu'à un moment donné ça fait clac et on est parti ça y est la machine, elle démarre.

S : voilà

L : Quelque chose de cet ordre là en tout les cas.

S : si ça ne s'enclenche pas, on reste là, on stagne

L : les choses vont se faire

S : mais

L : **dans une identité professionnelle**, on peut faire des choses, on peut faire des couches et des couches

S : voilà

L : mais si ça c'est pas enclenché, on peut mettre 10000 épaisseurs, ça ne servira à rien.

S : les différents disques, ce n'est pas des poulies, ce sont euh voilà, des engrenages ne s'enclencheront pas pour pouvoir faire tourner l'ensemble, en mécanique j'appelle ça la courroie de distribution

L : expliquez nous

S : si la courroie n'est pas là et les différentes pièces ne s'enclenche pas, vous aurez beau faire, ça n'avancera pas ; il faut vraiment que de l'intérieur ça soit

L : c'est-à-dire que pour que la courroie de distribution tourne, il faut que toutes les pièces qui sont à l'intérieur puissent tourner et peut être dans des sens différents ou quoi

S : Chaque engrenage a son sens mais la façon dont ça va s'enclencher, c'est surtout en fait la façon dont ça va s'entraîner, voilà.

L : ça va s'entraîner

S : et la courroie elle est là pour assurer que ces 2 roues différentes qui vont pas dans le même sens

F : pour revenir sur des notes que j'ai prise, une fois que vous avez parler de faire de la mécanique, vous avez parler de « trouver la place » « chercher et trouver la place ensemble » pour la continuité, c'est fort et je crois que là, pour vous est ce que c'est votre manière de définir le métier d'éducateur ?

S : de chercher ...

F : ...à trouver la place ensemble, à petit pas et à chaque fois vous dites « clac », vous avez fait des gestes comme ça

S : mi je pense, quelque chose qui m'a beaucoup touché dans ce métier c'est que j'ai vécu des instants où je me suis senti, à la fin mais c'était aussi ambigu où j'ai, c'est comme si j'étais pas dépossédé mais je servais plus à rien mais que elle, la jeune elle pouvait y aller. On cherche ensemble, tant qu'elle avait besoin de s'appuyer cette jeune fille, et puis pourvoir trouver, proposer donc on va trouver ensemble mais moi je pense que éducateur aussi c'est accepté aussi de ne plus être.

F : qu'est ce que ça vous fait de dire ça

S : la fois où je l'ai vécu ce moment, la toute première fois, ça m'a vraiment, j'ai du me poser pour vraiment réfléchir à ça

C'est vraiment que ça, ça fait mal ; parce que si vous voulez c'est quelque chose et là maintenant ça fait moins mal, ça veut pas dire que ça fait pas mal au cœur parce qu'on a établi un lien avec l'autre mais on accepte, on accepte les règles du jeu. Et c'est super important puisque (c'est le but de la mesure ou du travail)

Ya cette partie là, qu'on doit accepter.

L : Qu'est ce que vous retenir de ce moment qui a réussi et que vous pourriez recycler éventuellement dans d'autres situations de travail puisque ça marche. Cette manière de faire là, qu'est ce que vous pouvez en retenir ?

S : une façon de redonner quelque chose, comme si ils ont été dépossédés de quelque chose et de leur redonner ça.

L : et comment vous pouvez faire ça ?

S/ Là, il faut être attentif déjà et savoir eux, où ils en sont, c'est pas tout le monde, c'est ça elle c'était lui redonner le rôle de mère mais pour un autre jeune ça peut être da la façon de se sentir vivre, être

L : et dans la façon de s'adresser à l'autre, qu'est ce que c'est comme.

S : je ne comprends pas

L : ça c'est l'intention et dans votre façon de faire à vous pour dire cette intention dans une manière de parler ou de...

S : Ce qui est étonnant c'est que moi dans ma vie ^privée je fais même pas attention mais que ça sort jamais agressif pour l'autre. Que ce ne soit **jamais agressif** pour l'autre, voilà. Parce que et que ce ne soit pas agressif et que ça reste ouvert. Qu'à tout moment, c'est ouvert. Je suis pas : « Là, c'est ma décision, et je vois ça pour toi à ce moment là et puis voilà, mais l'autre peut me dire aussi « bien, non, c'est pas ça, c'est pas ça » j'autorise aussi que l'autre me dise « et bien non, moi, c'est pas ça ».

L : et dans le ton comment on fait pour que ça reste ouvert ?

S : dans le ton ?

L : oui, dans le ton comment on fait pour que ça reste ouvert justement....

S : je , ma voix reste toujours, elle reste pas... je sais que je fais attention à ce que ce soit pas agressif et que ça soit assez, comment dire... C'est pas quelque chose qu'on calcule , hein

L : non, justement comment dire d'un ton de voix pas agressif

Silence léger

S : du coton... peut être

L : du coton

S : Mm, oui.

F : du coton

L : voilà, c'est la sensation

S : que la personne peut me dire à tout moment, et ben voilà.

Merci ;

Entretien Renan

Catherine O conduit et Rv observateur

Présentation du dispositif par RV

CO : (6'00) Renan , je te propose de revenir sur une situation professionnelle positive que tu as pu vivre pendant ta formation à la pjj et que tu peux mettre en lien dans les écrits qui te sont demandés pendant ta formation

Renan : l'écrit cela peut être aussi le mémoire

CO oui ça peut être aussi le mémoire

Renan : donc c'est un jeune que je suivais qui avait un sme avec des obligations de placement, de formation et de soins. Ce jeune là qui a une situation de départ assez difficile parce que c'est un jeune qui a été abandonné à la naissance donc ça se retrouve aussi dans son comportement puisque dès qu'il a une situation où il se sent ... il fait en sorte que, il fait en sorte de tout faire exploser. Donc jusqu'à maintenant tout ce qui lui avait été proposé, il faut savoir qu'il était suivi par la structure depuis exploser l'âge de 11 ans. Aujourd'hui il a 18 ans et tout ce qui lui a été proposé il a fait en sorte de le faire et notre structure a été nouvellement créée en sept 2007 et on a eu.

CO quand tu parles de structure...

Renan : le cae de S où je suis en stage actuellement

CO Donc c'est toujours elle qui suit ce jeune ?

Renan : précédemment c'était le cae de M

Co d'accord

Renan : et suite à l'ouverture du cae de S la mesure ns a été transférée

CO dc il y a eu un changement d'éducateur ?

Renan Il y a eu un changement d'éducateur et ayant commencé mon stage en sept j'ai pu m'associer un petit peu à cette situation j'étais en coréférence. Des le départ avec le jeune ça a été assez difficile même très difficile, c'est parce que lorsque je l'ai rencontré il suivait une formation de CAP en boulangerie qu'il avait abandonnée très tôt et il savait pas pourquoi il avait abandonné. Donc j'ai essayé avec mon collègue parce que c'est une mesure (8'35) qu'on suivait en coréférence, on a essayé d'être patient. Et il était très très exigeant, on essayait de reposer un peu le cadre à propos du respect parce que il faut savoir qu'il était très très irrespectueux et petit à petit on pu créer une réelle ... avec lui ; il faut savoir qu'il est passionné de foot et moi aussi dc je pense qu'on a pu créer du lien échanger. Et le jeune a mis en avant, a émis le désir du moins de travailler parce qu'il allait avoir 18 ans et entre temps sa situation avait évolué parce qu'il avait une copine ds sa vie et je pense que cette fille, ça a été un élément positif dans sa part de réflexion. Dc il a émis le souhait de travailler et ns ns avons sollicité le pôle ressources de fontainebleau, le CAEI, qui lui a proposé de faire un bilan (9'48)

Renan (19'30) Quand je suis arrivé à l'hôtel, j'ai vu une paire de crampons

CO : oui

Renan : donc, j'ai récupéré, j'ai dit ou la la il y a quelqu'un qui joue au foot, il a dit "oui c'est moi", de ce fait j'ai plaisanté avec : à oui c'est dommage, maintenant j'ai vieilli donc je ne pourrai pas jouer mais si il y a 5 ans de ça, je pense que t'aurais pas pu suivre sur un terrain et là c'est parti on a commencé à rigoler.

CO : donc tu plaisantes avec le jeune

Renan : oui je, je plaisante de façon à créer du lien, je détends l'atmosphère.

CO et comment tu fais pour détendre l'atmosphère

Renan : j'essaye d'aller sur son terrain

CO : sur son terrain

Renan : c'est pour ça que de mon côté, j'observe énormément, j'observe énormément qu'est ce qui est intime dans le jeune, qu'est-ce qu'il aime qu'est ce qu'il aime pas

Renan (24'10) tout à fait, par rapport à cette observation que je suis venu, que j'ai abordé ce sujet et ça aurait pu être autre chose, et c'est pour cela que j'ai abordé l'observation comme un des éléments de base du travail de l'éducateur

Co : un élément de base

Renan : oui tout à fait parce que c'est à travers cette observation qu'on peut ensuite essayer de créer du lien dans notre contact

CO : comment tu te sens quand tu crées du lien ?

Renan : avec les jeunes ?

Co : avec les jeunes ou avec ce jeune-là

Renan (25'00): avec ce jeune, moi je me sens , je sais pas, je pourrais pas l'expliquer , c'est naturel avec, c'est naturel

Co : comment tu t'es senti avec ce jeune-là quand tu as senti que tu rentrais en lien avec lui ?

Renan : je me suis, j'ai senti une certaine fierté

Co : la fierté

Renan : une certaine, la fierté de pouvoir ne serait-ce qu'échanger. Ne serait-ce qu'échanger avec lui c'est

...

CO : échanger

Renan : oui échanger, à savoir, avoir , savoir juste comment dire. Savoir ce qu'il pensait de tout et de rien. Parler de banalités c'était juste une entrée en matière et ensuite parler de banalités tout en prenant en compte qu'il a été suivi par des anciens éduc qui avait aussi un lien assez fort. Donc je pense que ma venue était vécue comme aussi, était vécue négativement par le jeune. Donc je sais que de son côté il (26'20) ay a une variance (?) ce qu'il a fait d'ailleurs puisqu'il a fait beaucoup de comparaisons entre ces anciens éducés et ses nouveaux éducés. Il a pu continuer à en faire un peu, je savais que c'était aussi un frein pour la relation pour entrer en contact avec lui.

CO : et comment tu as fais pour dépasser ce frein ?

Renan : c'est toujours en partant, toujours en le mettant à l'aise sur son terrain, en le mettant à l'aise ; il fallait pas trop que je parle vite fait, en un sens, il fallait pas que je vienne et que je parle de moi, que je parle de la raison qui me pousse à être face à lui. Il fallait pas que parle d'entrée du SME, des obligations, je pense qu'il se serait braqué et j'aurai pas pu en attendre grand-chose. Donc c'était juste lui faire comprendre que j'étais là, son nouvel éducateur

Co : que tu étais là

Renan : que j'étais là , d'ailleurs il a ressenti

CO : il a ressenti

Renan : lorsqu'il a appelé pour me dire que, il a ressenti **qu'il pouvait compter sur moi parce que**

CO : il a ressenti **qu'il pouvait compter sur toi**

Renan (28'00) : **qu'il me faire confiance**

Co : et toi tu t'es dis quoi quand tu as ressentis qu'il pouvait compter sur toi ?

Renan : je me suis dit **quoi maintenant le travail il peut commencer**

CO : le travail il peut commencer

Renan : j'ai les billes en main, j'ai les billes en main pour commencer à parler de , à lui parler du SME mais commencer mais pas non plus, c'était plus pour consolider

CO : consolider

Renan : il y avait un confiance naissante à consolider

CO : consolider la confiance naissante

Renan : oui tout à fait

CO et tu peux repérer comment tu t'y es pris pour consolider cette confiance naissante

Renan : si en étant, en étant très présent, téléphoniquement puisqu'il y a quand même une distance

CO : je te propose de rester sur ce moment où tu es à l'hôtel (...)

Renan : j'étais énormément puisqu'au début on a parlé de foot et très vite ça a dévié sur sa situation où il expliquait que ça n'allait pas qu'il en avait mare, que (...)

Renan : Il émet des désirs et moi, je lui dis que ces désirs ils peuvent être entendus, ça l'apaise

CO : ça l'apaise

Renan : tout-à-fait

CO (32'00) et comment tu es quand le jeune est apaisé, comment tu te sens ?

Renan : je me sens apaisé aussi ; j'ai l'impression d'être tout le temps apaisé ; c'est vrai que face à un jeune apaisé c'est ... ça me fait, j'ai le sentiment d'avoir été un bon professionnel.

CO : Un bon professionnel

Renan : tout à fait. J'ai m'impression face à un jeune qui a des difficultés il y a des questions qui reviennent. Est-ce que j'ai pu l'aider ; est ce que j'ai pris les bonnes décisions ? C'est les questions qui me viennent souvent. Et quand je vois que face à ma présence déjà, il a pu se livrer, il a arrêté de pleurer, qu'il se

permet de me dire qu'il est prêt à se battre. Oui je me dis que ma présence a été utile. Je me dis que ça été utile d'autant en plus qu'en partant je me questionnais je suis parti, j'ai dû demander, j'ai agis. J'ai dit au directeur que j'y allais et tout et puis après je me suis posé la question est-ce que j'ai pris la bonne décision. Je me suis questionné par rapport à ça.

CO : la bonne décision

Renan : la bonne décision de partir comme ça en pleine réunion sachant que ça faisait pas trop longtemps que j'étais arrivé, ça faisait trois semaines. Je me suis dis est ce que ça va pas être mal vécu ? Pourtant je l'ai fait. Et pendant le trajet je cogite énormément sur le jeune, son état sachant qu'il est à l'hôtel, donc. C'est les réflexions qui me viennent

CO : et là maintenant par rapport à cette situation, visiblement tu la vis comme positive ?

Renan (34'00): tout à fait , tout à fait , puisque c'est à partir de cette situation qu'on a pu enclencher d'autres choses , c'est à partir de cette situation qu'une confiance s'est créée et que j'ai pu me permettre par la suite de dire certaines choses que le jeune voulait pas forcément entendre

CO : tu as pu dire des choses que le jeune ne voulait pas forcément entendre

Renan : j'arrivais quand même à le canaliser face à ces débordements, j'arrivais quand même à le **canaliser ; pour moi ce geste face à son appel**

CO : ce geste

35'00 ce geste c'est avoir été présent tout de suite ; avoir été présent lorsqu'il a émis le signalement le fait d'avoir été présent tout de suite ça a permis de ...

CO : avoir été présent tout de suite

Renan : tout de suite, je veux dire ... tout de suite à son appel ; le fait d'avoir répondu avec spontanéité

CO : spontanéité

Renan : oui tout à fait, le jeune il a compris que je pouvais avoir confiance en lui

CO : c'est toi qui pouvais avoir confiance en lui

Renan : non le jeune pouvait avoir confiance en moi...moi aussi je lui ai montré que je voulais lui faire confiance. Il a vu à travers mon écoute que je voulais lui faire confiance puisque jamais je n'ai parlé du son passé...jamais parlé des choses qui ont été mises en place auparavant, qui ont été un échec (36'00). J'ai juste été dans l'écoute

36 20 : arrêt

Débriefing

36'50 :

Rv alors comment vous vs sentez ?

Renan : je me sens à l'aise ; je suis pas... en fin de compte, en rediscutant la situation je revis un peu la situation que j'ai vécue.

CO : il y a des choses que tu as dit et que tu n'avais pas forcément pensé (.....)

Renan : je m'étais pas rendu compte que sur le coup que ce que je vous ai dit par rapport à ma réflexion que je me suis faite dans la voiture c'était naturel ; ça prouve bien que j'ai beaucoup réfléchi mon geste, parce que cela aurait pu être un autre. Et ce coup là j'ai été à l'encontre de l'équipe. (38'30) (...) j'ai agi naturellement tout en expliquant ce que je faisais et pourquoi je le faisais. Ça a été une explication brève.

Rv : c'est amusant, vous dites « j'ai agis naturellement » et quand on vous écoute, il n'y a pas grand-chose de naturel. Au sens où, il y a une accumulation de gestes et de réflexions de professionnel qui dictent votre action. Ce n'est pas des décisions, vous ne prenez pas des décisions comme ça.

Co : c'est mûrement réfléchi, mûrement observé et je pense qu'en réécoutant l'entretien tu verras tout ce que tu as emmené comme éléments qui t'ont amené à prendre cette décision d'aller voir le jeune.

Renan : si je vous dis que j'ai pas l'impression d'avoir eu toute cette part de réflexion ; c'est ; effectivement quand je redis la situation, effectivement, je la vois mais sur le coup je ...j'ai...

Rv (39,40) Le professionnel il est là. Il est dans : Renan, il rentre dans la chambre du gamin, vous ne vous en rendez sûrement pas compte de ce que vous faites, vous balayé le regard partout et vous shooté un élément, les crampons et vous allez, avec ces crampons, sur son terrain

CO : tu t'en ai rendu compte de ça ?

Co (40'30) c'est-à-dire que ta passion pour le foot, en fait, devient un outil professionnel que tu réinvestis dans ton métier d'éducateur. Tu peux faire des liens entre les deux.

Rv : « je vois la paire de crampons, je fais des plaisanteries » ; vous vous mettez en scène. « Je détends l'atmosphère, j'essaye d'aller sur son terrain ; j'observe énormément, qu'est ce qui attire le jeune. Ensuite j'entre en contact avec le jeune». Vous voyez le « naturel » !

(Renan sourit)

Renan : ça me fait sourire parce que j'ai l'impression que...

CO : cette observation que tu mets en œuvre tout le temps, ça devient, sans doute, un geste professionnel qui t'appartient à toi et c'est beaucoup de matériel tout ça pour l'écriture du mémoire.

Rv (42,00) l'observation, l'observation c'est l'élément de base du travail de l'éducateur, c'est vous qui dites ça

Renan : Je m'étonne. Si vous m'aviez dit, si vous m'aviez dit comme ça, voilà

Rv : Ce que vous dites, si vous arrivez à le mettre sur le papier, ça a une puissance extraordinaire

RV : (45,15) vous définissez un bon professionnel, c'est celui qui apaise les jeunes

RENAN : c'est pas que je dis que c'est naturel, en fin de compte face au jeune j'ai pas l'impression de faire, de sur-jouer ou de faire

CO : Non, c'est pas naturel dans le sens où tu as construit une observation qui fait que tu arrives à déterminer très vite sur quel registre tu vas être avec un jeune et à partir de l'observation du jeune et de son environnement sur quel point tu vas pouvoir aller pour rentrer en contact avec lui ou pour l'apaiser. Ce que tu as dit.

Rv : ce que vous appelez naturel, moi j'appelle ça professionnel

CO : voilà, c'est ça...Appuie toi sur tout ça.

Débriefing entre CO et moi

RV : alors Catherine ?

CO : (...) Il livrait tellement de choses sur lesquelles tu peux aller. C'était une autoroute quoi. Tout était porteur enfin. C'est vrai que c'est une, je vais dire, une machine de guerre, de guerre éducative quoi (rires de CO). Houai et du coup moi ça, ça m'aide beaucoup dans la perception que je peux avoir de lui dans son travail d'analyse.

Entretien Charlotte

Hervé conduit et CO observatrice

Accompagnement par Charlotte d'un jeune et sa mère pour la visite d'un internat

RV (21'00) comment vs arrivez à mesurer qu'elle est rassurée ?

Charlotte : c'est plus sur son visage aussi

Rv : et il est comment ce visage

Charlotte : je pense qu'à ce moment là elle devait être plus souriante et puis elle-même elle devait me regarder en me souriant en me faisant comprendre par son sourire et par les regards qu'elle pouvait me lancer que voilà l'entretien c'était bien passé et qu'on allait visiter

RV : qd cette maman vs sourit, vs regarde, qu'est ce que vs faites ?

Charlotte : je pense que je lui rends son sourire et puis je, par mon regard j'essayer de lui dire et bien voilà, on continue tout va bien, il y a pas de soucis. Tout va bien.

RV : comment il est votre sourire à ce moment là ?

Charlotte : je saurai pas dire, je pense pas que je souris à pleine bouche mais je pense que c'est plus un sourire qui doit se lire à travers mon regard qu'à travers ma bouche

RV : au nom de quoi à ce moment là vous souriez ?

Charlotte : ben parce que, parce que moi personnellement je vois que Redouane il commence à entrer en **relation avec ce directeur et qu'il y a quelque chose qui se joue et l'accroche s'est faite pendant l'entretien** et que ça a marché. Après je sais pas ce que ça va donner, ce que la suite va donner mais en tout cas c'est positif pour lui, parce que tout s'est pas rompu, il est pas parti, il a pas claqué la porte ou il s'est pas refermé sur lui-même(22'40).(....)

RV 25'45 : comment vs vs êtes mise en retrait ?

Charlotte : je les ai laissés au niveau du mouvement, j'ai laissé le directeur nous guider ; je me suis laissé guider au même titre que le jeune et la famille tout en restant, laissant Redouane et sa maman passer en premier par exemple. (...)

Charlotte 33'45 intérieurement je rigolais parce que je voyais Redouane qui était fière comme un fanfaron de monter devant dans la voiture

Rv intérieurement je rigolais, comment on rigole intérieurement ?

Charlotte : ben disons je l'ai pas laissé paraître, je suis montée comme si de rien était mais, intérieurement c'est sans laisser paraître de l'extérieur. Ça ma faisait rire parce que je connaissais bien le caractère de Redouane et je pense

Débriefing

Charlotte : 39'40 c'est pas qqchose qu'on est en mesure de faire soi-même

Charlotte 41'40 j'étais actrice dans le sens où je permettais aux autres d'être acteur

Charlotte 43'30 mon objectif c'était de leur montrer qu'ils étaient capable de faire ensemble des choses et que moi je venais pour les rassurer mais qu'eux ils étaient capable de faire tout seul donc de là j'allais pas , je voulais pas m'imposer et puis, je voulais vraiment être là, qu'ils me voient qu'ils savaient que e j'étais là mais rester vraiment en retrait.

Rv : A pleins de moments vous faites des choix professionnels où vous leur permettez d'être eux et ça va , on est dans le subtil ; on est dans l'infime (rires de Charlotte). C'est comment on se positionne géographiquement, spatialement ; comment vous êtes toujours positionnée pour voir pas être vue ; les laisser faire tout en étant en soutien si besoin

CO : c'est-à-dire prête à intervenir

RV : au moment où vs expliquez à la mère par exemple comment vous rassurez la mère, comment est votre sourire, ; quelles sont les valeurs qui a derrière ces sourires ; ces multiples sourires, vs êtes capable de sourire de plein de façons différentes (rires de Charlotte). Vs avez un sourire avec Redouane c'est pas le même qu'avec la mère , il y a un sourire rassurant , il y a un sourire un peu un sourire enjoué parce que vs savez que Redouane est en train de jouer une carte qui est pas vraiment la sienne. Et puis il y un sourire authentique parce que vs dites il est rigolo à des moments ce même. Il y a tous ces sourires dans votre pratique, posture, il y a une maîtrise de tous ces gestes.

CO : (...) à l'arrivée sur les marches et que tu sens que la maman est inquiète et que tu dis je parle à Redouane, l'environnement de la gare pour qu'il parle à sa mère de ça pour faire baisser un peu la tension chez la maman, tout ça c'est très très professionnel.

Charlotte : (45'48) ah mais on se rend pas compte

Entretien Line

Hervé conduit et DOM observatrice

Accompagnement en voiture par Line d'un jeune qui parle de son père

Rv 12'00 : comment vs savez que le jeune vs regarde ?

Line : je sens, je sens son regard se poser sur moi en fait.

Rv : ça vs fait quoi de sentir son regard se poser sur vs ?

Line : ben j'ai l'impression qu'il appelle mon écoute, une meilleure écoute à ce moment là

Rv : il appelle une meilleure écoute. Dc en posant son regard sur vs il appelle une meilleure écoute et est ce que vs arrivez à savoir comment on sent que qql pose son regard ? Comment vous avez senti qu'il avait posé son regard sur vs ?

Line : c'est vrai que c'est difficile de l'expliquer justement ; mais je pense que c'est au niveau de l'écoute au niveau de l'oreille, je sens que le son se propage vers moi et je sens qu'il se tourne au niveau de la position du corps vers moi. Dc je sens que son regard se rapproche du mien parce qu'il est la plupart du temps fixé sur la route. Dc je sens que qd il me parle de certaines choses il se tourne vers moi dc c'est comme s'il appuyait certains de ses propos.

Rv : comme s'il appuyait certains de ces propos. Dc vs mesurez cet appui sur certains de ces propos ?

Line : enfin je crois la mesurer, c'est moi, c'est subjectif, c'est moi qui la sens comme ça ; peut être que je me trompe.

RV : on se remet ds le contexte, vs sentez que ce jeune a des moments quitte du regard la route et vient poser le regard sur vous. Alors vs faites quoi à ce moment là ?

Line : moi de la même manière j'essaye d'aller à son rythme dc je me tourne vers lui qd je sens que c'est important.

Rv : comment vs vous tournez ?

Line : ben je le regarde évidemment peu puisque je dois aussi surveiller la route mais je regarde brièvement par à-coups

RV : brièvement par à-coups, ça veut dire que vs venez de faire le mouvement de la tête, vs jetez des œillades sur lui. A ce moment là où vs jetez l'œillade (hésitation) quelle en est la raison de cette œillade ?

Line : c'est comme si je voulais qu'il y ai une meilleure communication entre nous dc en fait je me rapproche en fait d'une sorte d'interrogation muette qu'il me lance. En me disant la je te parle de qqch important, je voudrais que tu sois vraiment à l'écoute ; je voudrais que tu sois là pour moi. Dc je me tourne vers lui à ce moment là.

Rv : vs sentez ça chez lui et vs renvoyez en vs tournant vers le jeune ; vs marquez votre attention à ce qu'il dit

Line : voilà enfin au moment où je crois sentir ça je me tourne davantage vers lui puisque la position en conduite on peut pas être tout le temps être tourné vers l'autre. Puisque souvent enfin je regarde le jeune tout le temps et là je peux pas évidemment ; c'est seulement certains propos qui

Rv : et vs regardez quoi à ce moment là chez le jeune ?

Line : je le regarde dans les yeux en fait

RV : vous regardez ses yeux et qu'est ce que vs voyez ds ses yeux ?

Line : ben j'y vois , je sais pas quel mot employer (15'45) une sorte de ... pas de soulagement , pas non plus de contentement mais je pense qu'il apprécie à ce moment là que je sois là pour lui en fin que je l'écoute pleinement et que je sois pas seulement là pour l'emmener à un lieu de RDV , voilà

Rv : il apprécie que vs soyez là pleinement pour lui ; ça fait quoi chez vs, qu'il apprécie que vs soyez là pleinement pour lui ?

Line : ben je dirai pas ; pour moi je trouve que c'est normal parce que pour moi c'est pas étonnant enfin je veux dire je suis comme ça tout le temps avec les jeunes ; je veux dire que je trouve ça normal qu'il ai cette écoute de moi voilà. Par contre j'espère que pour lui, puisque peut être il n'a pas été habitué à ça c'est, peut être qu'il apprécie, j'espère qu'il apprécie à ce moment là .

RV : Et de vs vs êtes là pleinement pour lui, c'est le message que vs souhaitez lui renvoyer ; au nom de quoi vs êtes la pleinement pour lui ?

Line : (17'00) on est sensé se voir enfin je veux dire c'est quand même une mesure d'AEMO en l'occurrence de je pense qu'il a besoin d'une aide à un moment donné et notamment d'une aide d'écoute et d'un lieu de parole et je pense que je lui apporte à ce moment là. Et donc voilà.

Rv (24'35): comment je vais rebondir sur ça , alors comment vs rebondissez ?

Line : je lui demande un peu plus ce qu'il fait lui de son côté pour se rapprocher lui de son papa, et ce que ça peut lui faire, enfin, je lui demande pas sous forme de pourquoi. Je lui dis, je me souviens plus exactement, mais je pense que je lui dis : donc tu apprends l'arabe, tu t'intéresses à tout ça, tu penses que ton papa est d'origine. Enfin je continue dans la même, (25'20) je creuse pas davantage à ce moment là

RV : creuser , vous creusez

Line : je lui pose pas des questions plus personnelles, plus intrusives, plus, je reste déjà au niveau de ce qu'il a pu me dire, au niveau de ce qu'il a pu me dire. Je reste un peu ds le même registre que je ne cherche pas oui c'est ça , à être plus intrusive

RV : alors comment on ne cherche pas à être plus intrusif ?

Line : je ne lui pose pas de questions trop personnelles, je pose pas de question de manière trop interrogative et trop de pourquoi, trop de

RV (26' 20) et au nom de quoi, vous ne cherchez pas à être plus intrusive ?

Line : parce que je pense qu'à ce moment là, que ce qu'il m'a dit c'est déjà important pour lui et que j'ai pas envie d'être dans cette demande enfin dans cette curiosité que je trouve malvenue à ce moment là. Je pense que c'est déjà bien qu'il m'ait dit ça et qu'il faut peut être pas être dans la précipitation.

Débriefing

Line (35'00) c'est vachement difficile. De pouvoir expliquer avec des mots des sensations ou des choses qui se passent de manière l'indicible oui enfin c'est difficile à mettre en mot tout ce qui est de l'ordre de la sensation, de l'écoute du toucher enfin voilà. Tout ce qui fait partie des 5 sens. Les mettre en mot c'est très difficile. On dit tellement de chose du langage, des mots et aussi de la gestuelle que si on avait la moindre chose qu'on fait la mettre en mot je pense que ça serait presque un frein parce qu'en fait on pourrait presque n'entreprendre aucune action.

Rv est ce vous imaginiez que sur le moment vs faisiez tout cela ?

Line : oui en y revenant là oui sauf que je me le disais sans me le dire. Je le savais mais je me le disais pas de manière. Je pense que si j'étais revenue sur tout ça de moi-même ; si j'avais eu à le mettre sur papier, je pense que oui il y aurait ce genre de chose que j'aurais traduit.

Rv 38'00 On voit la masse de chose que vous faites, en fait vs conduisez peu. Vous avez vu tout ce que vous faites en plus de conduire.

Rv (39'40) Vs avez remarquez plein de chose chez le jeune, vous racontez toute la masse d'info que vs chopez sur le gamin ; à ce moment là vous en remplissez une mallette quoi. Et comme par hasard lui il vous dit des choses qu'il a jamais dit ailleurs.

Line (40' 40) il y a des choses qu'on a du mal à exprimer , qu'on sent sur le moment . Et ça c'est difficile à le dire , on sent que , c'est qqchose... On agit aussi et par réflexion et par réflexe. Les deux ; on se dit oui peut être que j'ai pas à faire ça mais en même temps ça nous semble. Il y a un doute mais il est très faible ce doute, ça paraît...

RV : l'action est remplie de pré réfléchis

Line : voilà

Rv c'est justement tout d'un coup là vs vs êtes intéressés à quels étaient ces pré réfléchis, réflexes, est ce que c'est des réflexes ?

Line en tout cas c'est des réflexes qui se travaillent parce que je pense qu'ils peuvent changer avec le temps mais ils s'établissent déjà dans le peu d'action éducative que j'ai mais qui est moindre, quand même qui est que sur un an et demi donc il y en a peu mais il y en a quelques uns qui commencent à se forger mais très peu.

RV : des reflexes professionnels, des postures professionnelles

Line ouai

Dom en tout cas ce reflexe là , ce que tu appelles reflexe il s'est vraiment entendu. Il est décrit de manière très claire.

Rv (45' 10) La vs êtes ds la conduite pas du véhicule, vs êtes réellement ds une conduite d'entretien avec , vs arrivez à un carrefour où vs faites un choix : je creuse ou je laisse parler. Je laisse parler. Balaise ! Vs l'expliquez très très bien.

Rv il y a des phrases qui sont magnifiques.

Transcription intégrale du bilan sur l'atelier d'entretien d'explicitation avec les stagiaires éducateurs de la promotion 06/08

Le 5 Mars 2008 de 17 à 18 heure_

Les prénoms des stagiaires interrogés ont été modifiés dans le souci de l'anonymat

Hervé est orthographié aussi RV

Les chiffres entre parenthèses indiquent la minute à laquelle le discours a été prononcé.

RV : allez c'est bon, c'est parti, merci, à vous la parole

1 - Naelle : euh si que ça avait été une expérience que j'avais trouvé enrichissante que la façon dont ça avait été mené en fait ça m'avait permis de retrouver les sensations du moment que j'évoquais ça m'a permis aussi de me rendre compte ou d'explicitier des mécanismes dont je n'étais pas consciente au moment ou cet événement a eu lieu. Pour expliquer à un moment il y a eu, je raconte un atelier cuisine et il y a eu un moment ou le jeune a Sali la plaque de cuisson et ou je lui ai demandé de nettoyer et ou Et ou quand j'ai repris ça en fait il y a un moment bien particulier où je me suis rendue compte ma démarche avait été motivée par le fait que je savais de toute façon, que j'avais conscience que ça n'irait pas au clash, enfin je sais plus exactement dans quels termes ça s'est dit mais voila et je pense que sur le moment j'en avais pas... Ce n'était pas conscient mais inconsciemment il y avait des choses que je sentais et donc en reprenant ça et bien c'est apparu un peu comme un peu une fuyance euh une fulgurance donc voila

Laurence : et est ce que vous avez été étonnée de la situation que vous avez choisie.

Naelle : non parce que c'est la première, à chaque fois qu'on me demande de parler de l'hébergement ou même au niveau de monc'est toujours la 1ere situation qui me revient. Donc voila. Parce que je pense que c'est la 1^{ère}, le 1^{er} moment où il y a eu qqch qui a bien , c'était le début , l'année dernière (rire des autres). J'avais encore... je croyais encore, non je plaisante, non c'était le début...(les autres chuchotent), c'est pas grave oui c'était le début, le 1^{er} contact direct avec des jeunes dans un moment, avec un projet que j'avais mené voila et ça se passait bien donc forcément c'est qqch qui m'a marqué mais l'hébergement de manière générale s'est très bien passé donc mais en plus l'atelier cuisine comme moi j'aime bien la cuisine

RV : entre le moment ou a eu lieu et aujourd'hui est ce qu'il s'est passé des choses ?

Naelle : oh plein

Rv : au sujet de l'entretien...

Naelle : par rapport

Rv : est ce que vs l'avez, repris, réécouté, est ce que..

Naelle : n'ai pas pu le réécouter puisque j'ai pas encore eu...

Rv : d'accord, donc vous avez besoin de ...

Naelle : d'un exemplaire

Françoise : parle de la retranscription (pas très audible) retranscrire et pas décrypter. Oui c'est long. Pour quatre minutes, ça m'a pris deux heures (rires) il faut...., en tout cas l'objectif qu'on s'est fixé, c'est d'arriver à les retranscrire vraiment mot à mot pour pouvoir les travailler aussi mais nous de notre côté, pour voir aussi comment on les a menés, comment on a fait les relances etc comment quand vs dites à un moment donné je voyais bien que vs étiez en train de communiquer parce que l'objectif c'était en effet d'essayer de vous faire ralentir . Vs verrez quand vs allez le réécouter parce que je crois qu'il faut le lire et le réécouter parce qu'il y a d'autres intonations il y a des tas de choses comme ça et c'est ; il y a des choses palpables et c'est ; je me disais comment je vais la faire ralentir (rire de Françoise)

Rv : il y a les hésitations aussi, enfin moi j'ai écouté Line ce matin et à des moments les hésitations qu'elle a à employer ses mots et qui sont révélatrices de certaines choses, elle cherche, elle se répète, elle insiste sur des mots, enfin...

2 - Line : pour trouver le mot adéquat en fonction de la situation, c'est vrai que ce n'est pas évident on creuse on creuse

Rv : et ça on parle (...)

Fr : Et peut être

Line : (5'00) c'est une sensation de loupe en fait, c'est vraiment 1 situation de loupe, on a l'impression de tjs chercher plus, chercher plus loin. Mais ce que j'ai trouvé vraiment difficile moi au départ, c'est le 1ere chose qui m'est venue, c'est cette sensation d'être au dessus de moi-même, d'avoir l'impression de me voir en train d'agir, et de me voir en train d'anticiper ce que je vais bien pouvoir dire et surtout ce que j'ai trouvé très difficile c'est qu'à chaque fois qu'Hervé prenait la parole pour suivre, enfin pour me faire creuser, pour me faire ralentir, sans doute, j'anticipais moi mentalement, je savais qu'il allait me faire creuser plus ça et ça c'était assez difficile. Moi j'ai ressenti difficilement après coup. Je me suis dis, Je savais qu' au moment où j'allais répondre ça, je savais qu'on risquait de creuser plus sur cet aspect là. Donc et ça loupait rarement, donc j'avais cette sensation de double réponse chaque fois et ça

Cath : cette sensation d'être à la fois au dessus de l'action que tu avais menée et au dessus de l'entretien qui était en train de se faire

Line : voilà c'est ça, c'est ça...bruit...difficile parce que ça demandait une attention alors que j'avais pas m'impression sur le moment que j'étais vraiment très concentrée ou pas forcément. Oui c'est ça en position de ...en me disant voila t'es en train de faire un exercice un exercice qui te demande de la concentration, j'étais pas du tout dans cette optique là ; j'étais assez enfin voila complètement détendue et malgré tout je dis difficile dans le sens où je me suis rendue compte qu'après coup, que ça avait demandé une attention sans que j' ai conscience et qu'après coup c'est assez usant.

Ca avait qqch de vraiment pich comme si enfin voilà ,le fait d'avoir , de s'être intériorisée à ce moment là et de l'avoir dit avec des mots, ça a été difficile, et après coup donc moi je l'ai écouté, je l'ai réécouté deux fois , et qd je dis difficile, j'avais l'impression que c'était difficile aussi au niveau du débit, parce qu'on parle d'hésitation, euh j'avais pas l'impression d'avoir eu forcément beaucoup d'hésitation mais en tout cas j'avais l'impression d'avoir pris le temps de répondre et en écoutant j'avais pas l'impression que cela allait être aussi fluide et en fait en écoutant je me rendais compte que c'était très fluide et en fait ça c'était passé vite. Enfin je sais pas il n'y a plus du tout la même notion de durée, que ça c'était passé assez vite, en fait j'avais répondu sans enfin , sans, assez vite quand même , d'une manière immédiate. De voila c'est ce qui m'est apparu après, mais je pensais pas

Rv : Ca fait quoi de se réécouter ?

Line : pfeu.. je me revoyais en fait ...je me revoyais en fait pendant l'entretien, pendant l'ede je me revoyais, j'avais pas l'impression de me dire que c'était loin, j'avais l'impression d'y être à nouveau. Mais sans, ça a pas été forcément difficile..par contre de me réécouter..non. il n'y a rien d'autre qui me viens pour l'instant mais peut être que tout à l'heure.

Rv : vs avez écrit ou vs avez réécouté ?

Line : j'ai écouté d'abord, j'ai écrit ensuite.

Rv : ah vs avez retranscrit des passages ?

Line : oui des passages,

RV : ah ce serait intéressant qu'on voit lesquels.

Laurence : (8'00) vs les avez choisi sur quels critères ?

Line : euh , plus justement qd j'avais cette sensation que la loupe avait vraiment fonctionné et que ça avait creusé et que ça avait vraiment pu révéler qqch d'intéressant. Parce que , c'est ce que je disais après, j'avais pas eu l'impression que c'était le cas après. Parfois j'avais l'impression que moi-même si je m'étais dit tout ça, j'aurai pu me le révéler moi-même sans forcément qu'il y est ces questions pour creuser. Alors qu'il y avait certains passages où je me disais que c'était l'inverse, je me disais que s'il y avait pas eu ces questions, et si ...peut être je n'aurai pas creusé de cette manière là.

Rv : Ca a révélé quoi les moments que vous avez choisis ?

Line : bien plus voila tout ce qu'il y a d'attitude inconsciente, de gestuel de ce qu'on a pu remarquer vouloir dire sans s'en rendre compte, sans en avoir conscience et ce que cela pouvait vouloir dire. (8'38'') Signifier pour le jeune qu'on avait en face, son interlocuteur ou soi même

Laurence : il y a 1 ex dt vs pourriez nous faire part ?

Line : comme ca...en fait moi je racontais en fait une démarche avec un jeune, 1 moment où on était ensemble ds le véhicule, le moment où ce jeune était qd même assez agressif où il avait du mal à ce mettre à l'aise etc et au fur et à mesure où il y a eu une relation un peu plus de confiance qui s'est établie, et où il a pu me révéler des choses et en fait ... oui ce qui c'est vraiment passé c'est qu'il y a un moment où il me révèle que son père n'est pas son vrai père, je décide de ne pas creuser à ce moment là justement, de ne pas chercher à en savoir plus, de le laisser parler et à ce moment là on sent que ...j'ai une façon de le regarder et une façon de le soutenir qui moi me paraissait naturelle en fin... voilà du bon sens pour moi mais qui, en fait, était sans doute oui pas calculée mais qui en tout cas...

Françoise : élaborée ?

Line : oui sans doute, et ca ca je ne le vois que par le ...l'entretien (silence)

Laurence : est ce que du coup cette manière de faire, que vs avez pu toucher du doigt, si on peut le dire comme ca, vs vs êtes dit que vs pourriez la réinjecter ds d'autres situations ?

Line : oui oui mais ...mais je ne dis pas que le savoir c'est, je ne dis pas que je ne suis pas contente de le savoir mais finalement de le savoir euh..C'est plutôt un frein parfois que...de ne pas le savoir. Parce que finalement Je me mets à avoir des questionnements alors que j'en ai suffisamment, c'est pas la peine en plus quand on a certaines actions se dire que peut être que je pourrais prendre plutôt ce biais là, je ne sais pas, pas forcément (silence)

RV : merci Line qql d'autre....qql s'y essaye

3 - Renan : j'essaye alors, Brigitte je peux essayer ?...silence

Renan : moi et moi ...je ne savais pas en fin de compte, j'ai tendance à dire tout ce que je fais ...jusqu'à maintenant je dis je le fais au feeling et à travers ce petit test, ca m'a permis de voir que rien n'était fait au hasard et c'est ce qui m'a le plus étonné

Françoise : ds quel sens rien n'était fait au hasard ?

Renan : rien n'était fait au hasard par rapport aux gestes, par rapport au positionnement et c'est ce que j'ai fini par comprendre parce que jusqu'à maintenant je me disais oui j'y vais et en fonction je vois mais en ayant décrypté mes gestes j'ai pu m'apercevoir que la façon d'entrer en relation avec les jeunes en fin de compte, je cherchais, je cherchais le geste, le moment opportun pour pouvoir agir et ca m'a beaucoup aidé et ca m'a aidé aussi pour surtout pour en parler par la suite parce que par rapport à ma pratique le fait d'avoir ...moi ca m'a fait ca m'a apporté bcp de bien par rapport à l'écriture de mes situations en ce moment, par rapport à l'epe 2 pour parler de ma pratique éducative, ca j'ai vu, j'ai revu les situations, les analyser et tout, moi ca a été que du positif d'autant plus que qd je suis vers vs je savais même pas dans le fond de quoi j'allais parler ; dc c'est venu naturellement quoi

Laurence : est ce que c'est possible de ns donner 1 petit ex parce que qd on a pas été ds la situation, sauf si vs ne voulez pas en parler au sein du groupe

Renan : au ça

Laurence : non mais ça pourrait

Renan : non ça me dérange pas

Laurence : mais pour comprendre...

Renan : en gros j'avais eu un jeune qui avait eu un souci, et j'étais intervenu, et il était à l'hôtel et puis lorsque je suis arrivé ; il était pas trop bien et j'ai voulu rentrer, il m'a ouvert la porte et j'ai regardé un peu et sa chambre et tout de suite je me suis aperçu qu'il avait une paire de crampons et j'ai récupéré, je lui ai parlé de football, et puis on a pu entrer en relation par ce biais et moi j'ai cru que c'était au feeling (rires collectifs)

Rv : vous vous êtes rendu compte c'est pas du feeling et vous nous dites après c'est bien parce que j'ai pu m'en resserrer dans l'écriture de mes situations et dans l'écriture de mon epe 2. Vous vous êtes servi de quoi ?

Renan (13.30) : surtout dans, je m'en suis servi de façon à pouvoir les décrypter les gestes et les, à savoir ce que l'éducateur fait, à savoir l'observation, j'avais du mal à dire effectivement qu'en amont j'observais énormément. Pour moi, c'était naturel, pour moi tout ça c'était naturel. Mais maintenant au jour d'aujourd'hui je suis conscient qu'avant d'agir il y a une phase d'observation qui m'a permis à travers cette observation j'ai pu m'apercevoir qu'il y avait la paire de crampons, donc j'ai pu partir sur un terrain que je maîtrisais. Et ça et ça a pu, comment pourrais-je dire, ça a pu mettre à l'aise le jeune parce que lui aussi il aimait bien le foot et tout de suite on a pu rentrer en relation mais moi j'avais jamais imaginé que j'avais fait toute cette analyse et jusqu'à

maintenant, par contre je la rejoins parce que maintenant j'ai l'impression de n'être plus aussi naturel et ça (frémissements).

Laurence : c'est votre préoccupation ?

Renan : ah si si et j'en ai déjà assez (rires de nathalie) ça c'est avant je faisais au feeling et je me posais pas de question et maintenant il y a des trucs qui me viennent l'observation et là j'ai par rapport à quand j'ai présenté mon epe 2, je suis parti la dessus parce qu'on m'a dit de parler de ma pratique éducative, de parler de ce que je mettais en avant à travers chaque situation : l'observation, l'écoute, avant j'aurai jamais pu en parler bien que je sais bien que je le faisais mais j'étais pas conscient que je le faisais et c'est ça (silence)

Rv : vous avez réécouté vous Renan ?

Renan : j'ai réécouté, toute la partie où vous parlez c'était enregistré ?

Rv : oui

Renan : quand j'ai commencé à parler deux minutes après ça c'est arrêté , j'ai eu un problème

Rv il y a une copie de secours, donc il faudrait vous faire passer la copie aussi, oui sur des clefs usb ou des lecteurs mp3

Françoise : il faut de la place sur les clefs usb, ça prend de la place.

4 - Brigitte : non non pas quand c'est réduit

Laurence : moi je sais pas ça

Brigitte : ça se fait automatiquement

Laurence : tu veux dire quand tu le zippes

Brigitte : non quand tu le mets en mp4 (brouhaha technique pendant quelques instants) ; l'ordi le fait tout seul.

RV : quelqu'un veut se lancer ?

Brigitte : vous voulez que je me lance ? Euh, je sais pas moi je ne suis pas quelqu'un qui dit beaucoup de choses sur ma pratique ; comme je disais c'est assez difficile pour moi, c'est vrai que ce moment là vous dites que ça m'a servi... Ca m'a servi en fin de compte je me suis rendue compte que les gens voient plus comment je fonctionne que comment je l'imaginai parce que lors de certaines réunions il y a des certaines choses qui sortent et que je m'y attendais pas. Et par rapport à ce que je disais lors de l'entretien par rapport à ma pratique, j'ai bien réécouté et euh en fin de compte moi je, comment dire ça ? J'aime pas livrer si je n'observe pas. C'est moi je ferme tout de suite après l'entretien quoi que soit , un truc comme ça, je sais que j'aime pas livrer. Je sais que c'est une de mes difficultés à l'oral à l'écrit aussi, c'est comme ça ; je travaille avec, j'en suis consciente bon c'est qqch que je vais peut être dépasser un jour mais pour l'instant , donc j'ai pas envie peut être aussi et parce que ça permet peut-être de travailler mieux avec les gamins et dans la situation dont je vous parlez, j'ai dit que ça m'est resté qd même cette notion de coton parce que je me suis dit peut être que , je me suis dit que c'est pas le coton la ouate toute faite mais le coton qui sort de là , le truc , la feuille tout ça, C'est aussi la résistance du coton et tout. J'y ai repensé et j'y repense à cette notion de coton parce que j'ai jamais fait attention et à c'est vrai, ça j'y repense des fois quand je sors d'entretien avec un jeune et ça.

Laurence : Brigitte, je suis pas sûr que là, j'ai ce souci là , je suis pas sûr que qd vous parlez du coton ,les autres personnes autour de cette table peuvent comprendre ce dont vous parlez sauf si vous

Brigitte (18,50): en fin de compte , vous m'avez demandé comment, je me rappelle plus très bien mais c'est par rapport à l'entretien, je sais que vous me disiez comment avec la parole, c'est ça ? je me rappelle plus très bien. C'est par rapport à l'entretien, je sais que vous me disiez, c'est comment avec la parole, c'est ça ? je me rappelle plus très bien exactement, j'ai retenu juste cette notion de coton et comment avec la parole je donne cette impression de sécurité avec , de sécurité à l'autre qui est en entretien avec moi et j'ai de dire que la parole c'est comme du coton et en fin de compte je disais que cette notion de coton, je le prends pas comme le coton qui a été travaillé que c'est la ...mais c'est vraiment ...du coton... l'arbre , l'arbre ce coton bien...voilà. L'arbre...Il y avait aussi les engrenages, les engrenages et tout ça.

Françoise (20) : Par contre, c'est aussi un terme du côté de la mécanique

Brigitte : oui oui c'est tout ça et c'est vrai que c'est , voilà. Dc pour revenir au truc, c'est je sais pas que dire de plus , je dirai que j'ai l'impression de , après que qqch était faussé dc j'ai tout de suite dit, je l'ai écouté mais après j'ai dit je vais pas écouter parce que c'est pas qqch que j'ai pas envie que ça fausse ce que, , j'utilise bcp , j'utilise bcp tout ce qui est théorie dans la pratique ; en fin de compte ce qui est de moi j'ai pas envie que ça fausse et que ça devienne pas naturel mais que ça devienne qqch de trop avec tout ce qu'on a déjà , plus que ça devienne qqch de trop formaté , qqch de trop , pas de sain, qqch qui n'est pas , qui fait pas naturel quand on est avec les gamins, qu'on y pense et qu'on fait que ça et que . j'ai pas envie ...voilà ...Vous voulez la situation c'est ça ?

Rv : non, vous rejoignez en fait vos collègues, c'est (long silence)

5 - Amélie (21,20): alors pour ma part, cet exercice je l'ai trouvé assez difficile dans un premier temps eh pour moi qd j'entends Brigitte dire que c'est difficile de parler de sa pratique, pour ma part c'est difficile parce que j'ai l'impression que j'en ai une mais qu'elle a pas encore d'intérêt à être racontée, dc voila dc déjà d'une parce que j'ai l'impression que j'en ai pas assez voila et de deux parce que je doute de ce que j'en ai fait de ce que j'ai fait voila sur le plan éducatif . Dc revenir la dessus ça été compliqué, bon le point positif c'est que le stage d'hébergement ca été pour moi source de bcp de désillusions de déceptions sur ce qui se faisait en foyer, la manière dont c'était fait, les moyens aussi qu'on avait pour mettre en place avec les jeunes et qd j'avais l'impression de repenser à ce stage eh ça avait mis bcp de choses en question chez moi qui ont été bénéfique certes mais j'avais une pensée assez négative encore, finalement suite à cet entretien, je me suis , j'ai pu aborder une situation plutôt positive et heureuse et dc je me suis rendue compte que le stage m'avait pas été fait que de déception et de désillusion mais que il y avait des choses que moi j'avais toujours attendu d'une prise en charge en collectif et que j'avais l'impression d'avoir touché du doigt à ce moment là. Donc ça c'était la bonne expérience. Je voulais dire autre chose mais j'ai eu le temps d'oublier . Ah oui, l'autre chose qui était compliquée c'était que je me rendais compte dans cet exercice que qql part on m'a demandé de voir si inconsciemment il y avait eu du calcul dans la manière dont j'avais emmené les choses dt j'avais géré soit la relation soit la discussion et justement j'avais l'impression que pas du tout et ça me mettait mal à l'aise parce que j'avais le sentiment de pas pouvoir répondre aux attentes parce que j'ai toujours l'impression qu'on attend qqch de moi à l'oral ou en entretien et ça c'était très gênant parce que je supportais pas l'idée de pas pouvoir amener ce qui était attendu de l'exercice, dc souvent je tâtonnais et je me disais mais il s'en fiche, il s'en moque , c'est pas ce qui attendu etc et qd j'en suis ressortie je me suis dit que mine de rien, qd même, (sourire) mine de rien il faut peut être pas faire que les choses ... je me suis remise en question et je me suis dis ; est ce que j'aurai pas du davantage m'observer au moment où j'étais dans cette situation que j'ai décrite parce que là j'étais en difficulté pour la raconter. J'ai ressenti ça et (24,40) je me suis dis que peut être je pourrais en retirer l'expérience que certes c'est bien d'être au feeling mais que de temps en temps ce serait bien de davantage se regarder peut être pas sur l'instant mais après, qd je rentre chez moi ou qql jours après pour pouvoir après qd j'en reparle pouvoir la restituer avec des éléments plus d'observatrice de ma pratique, voila
Je me disais que peut-être ça avait manqué jusqu'à présent

6 - Bertrand : en fait j'ai un peu eu la même sensation qu'Amélie sur un moment particulier de l'entretien cette sensation que je n'avais pas l'impression de répondre aux attentes parce qu'il y a une question où je pourrai pas la citer où je me souvenais plus d'un élément dans l'entretien que j'évoquais et j'étais entrain de chercher et j'ai pas trouvé (sourire) et je me suis dit que peut être j'ai loupé qqch ou j'ai eu ce sentiment la aussi un peu mais sinon sur l'entretien en lui-même, c'est vrai que je suis arrivé que j'avais pas vraiment une situation particulière que je voulais soulever ou quoi et je suis revenu sur un entretien , c'est vrai c'est l'entretien je peux pas dire qui m'a le plus marqué mais l'un des entretiens que je retiendrai sur mes deux années de formation avec un jeune ou il y a pas eu , il y a eu bcp d'émotions en fait qd j'avais fait cet entretien avec ce jeune là (26,32) et c'est des sensations qui reviennent qd on l'évoque en fait. Au moment où c'est évoqué parce que c'était un entretien dur, enfin dur pour lui sûrement et c'est aussi la position en temps qu'éducateur qd un jeune dévoile des choses assez compliquées sur sa vie perso et la façon dt nous on peut les recevoir et des fois je me suis rappelé ma position à ce moment là, j'ai pas à , j'ai pas en réalité d'entretien , c'est plus lui qui l'a fait que moi. Moi j'étais plus en position d'écoute, lui il a bcp déversé . Je le relançais de temps en temps mais finalement j'ai pas , j'ai pas poser énormément de question ce jour là . C'est lui qui avait envie de parler en plus l'entretien (27,25) la veille enfin la veille on avait eu un accrochage, c'était mon premier vrai accrochage de toute ma formation depuis que j'avais commencé au foyer en tout cas, j'avais pas eu un réel accrochage avant celui-ci et le lendemain en fait ça a débouché , je sais pas s'il y a un lien de cause à effet en tout cas ça a débouché la dessus. Et en discutant pendant l'entretien avec Laurence, c'est ,vrai que c'est bien aussi de se remettre un petit peu parce que moi c'est une situation que sûrement que j'en parlerai dans mon mémoire , c'est bien de retravailler de réfléchir de revoir certaines choses qu'on a pas forcément ou bien des choses anodines qu'on pense qui n'ont pas forcément d'importance et au final qui voila elles ont un lien finalement avec l'entretien et qui font que l'entretien se déroule de la manière dont il s'est déroulé

Eh sinon qu'est ce que je voulais dire, j'ai pas écouté, je l'avais pas déjà , je l'ai pas eu mais c'est vrai que j'aimerais bien réécouter

Rv : oui il a une clef usb, ça veut dire que vous vous avez l'intention de le réinjecter dans votre mémoire.

Bertrand : oui , je pense réinjecter la situation dans le mémoire

Laurence : comment ça s'est traduit cette idée là ?

Bertrand : déjà cette situation Je comptais en parler avant même d'avoir fait cet entretien mais c'est vrai que je pense que j'aurai plus d'éléments aujourd'hui que avant d'avoir fait cet entretien.

Laurence : vs voulez rajouter qqch ?

Bertrand : non

7 - Charlotte : (30,00) bien moi je vais parler de façon beaucoup plus général, le sentiment que j'en garde c'est pas par rapport tant à la situation mais par rapport à un sentiment général où moi je trouvais que c'est un exercice que je trouvais plutôt valorisant qui permettait de de , d'avoir comment dire d'avoir un peu plus confiance en soi au moins sur un moment donné en tout cas, heu de se rendre compte qu'effectivement qu'on agissait de manière, de manière comment dire que nos actions elles avaient un sens que même si nous on pensait pas y mettre de sens à ce moment là heu et que je trouve que c'est important et que c'est intéressant à un moment donné de pouvoir se poser et de réfléchir la dessus et de se rendre compte de ces moments qu'on ignore dans le quotidien de notre métier heu dc voila

Et puis moi par contre je suis pas du tout sur à me dire qd je fais qqch oh lala comment je le fais , pourquoi je le fais , ca m'a pas du tout gêné pour ,pour ce que je fais au jour le jour avec les jeunes ou avec les éducateurs. Je pense pas à réfléchir à ce que je suis entrain de faire avant ou après ; ca m'a pas posé cette question là pour le coup ou après coup mais je trouverais intéressant de pouvoir faire cet exercice pas tout le temps parce que ça demande beaucoup d'énergie et beaucoup d'effort mais de temps en temps d'y avoir accès pour pouvoir réfléchir d'une autre manière sur la situation , voilà

Laurence : et c'est quoi ce réfléchir d'une autre manière, si vs pouviez ns dire

Charlotte : bien je trouve que qd on parle des situations que ce soit en réunion ou en analyse clinique on parle tous des situations de manière globale. On va pas forcément parler de soi en tant qu'éducateur et de ses gestes et de sa façon d'agir mais plus de la situation du jeune de ce qu'on a mis en place de ce qu'on a fait etc à la rigueur. C'est plus des propos généraux en fait alors que ds ce type d'entretien là on est obligé de revenir sur soi sur ses actions et pas que sur ce qu'on a dit ou on a fait concrètement sur des gestes sur des actions sur des regards plein de choses qu'on prend pas en compte qd on en parle en analyse clinique , en réunion

Laurence : ds les gap par ex

Charlotte : oui c'est pas faux aussi mais de le faire systématiquement je sais pas non plus parce que ça demande un effort assez conséquent mais de temps en temps je pense que ça peut être une bonne chose et puis ça permet, je trouve que ça permet ça a cet aspect assez valorisant pour l'autre et nous qui commençons tout juste en plus et qui s'en prenons pas mal ds la tronche je trouve que c'est plutôt sympa

Rv : valorisant pour qui ?

Charlotte : pour l'éducateur

Rv celui qui...

Charlotte : pour celui qui explique sa situation parce que du coup en tout cas pour la situation là en tout cas moi je ne pensais pas avoir agi de façon plus que ça , je pensais même bon voilà. On m'a dit de parler d'un truc qui c'était bien passé alors moi j'ai parlé d'un truc qui s'est bien passé. Mais pas en pensant que moi j'ai agi pour que ça se passe bien et en ça c'est valorisant de se rendre compte que par nos gestes justement on fait des choses qui sont pour le jeune et pour sa famille ça se passe bien et qu'on a peut être des qualités dt on se rend pas compte comme ça . c'est en ça que c'est valorisant et que ça permet de gagner un petit peu en confiance en soi , en tout cas ça y contribue. (rire de plusieurs) Je pense que ça peut y contribuer en tout cas par rapport à la formation en elle-même , c'est des temps où je pense, ça peut faire du bien.

Naelle : Et le fait que ça soit sur la base du volontariat, je trouve que c'était bien aussi.

Françoise : oui parce que peut-être que tout le monde n'est pas prêt à le faire ?

Naelle : Et puis on avait pas l'impression qu'on était dans qqch qui ressemblait à un laboratoire ou il fallait que chaque chose ; ceux qui avaient envie venait voilà .

Charlotte : Je pense pas qu'on soit prêt à faire cet exercice parce que au début c'est un peu déconcertant de , au moment t'étais mise de trois quart , tu as fait un petit pas à gauche (rire), tu regardais comment enfin au début je pense au début ça d'assez déconcertant et puis il faut accepter de se dire que réfléchir comme ça ça peut avoir des impacts intéressants et emmener à une réflexion différente et de voir les retours , de ce qui peut en être fait après. C'est aussi ça que nous on attend , certes on explique une situation , on se rend compte de choses qu'on a fait de la façon dt on a agi mais c'est aussi la personne qui nous écoute ce qu'elle peut renvoyer par rapport à ça. Voilà

Laurence : Vs avez eu l'occasion de réécouter ?

Charlotte moi j'ai réécouté ouais ça m'a fait rigoler (sourire)

Laurence ; qu'est ce qui a fait rigoler

Charlotte : (35,00) euh je sais pas la façon dont Hervé il parlait, euh je sais pas

Rv : moi aussi (rire)

Françoise : et tac !

Laurence : la situation que vous aviez choisie ?

Charlotte : oh c'était un jeune qui , en plus c'était une situation qui datait il y a longtemps enfin longtemps, il y a deux ans qd j'étais contractuelle et c'est de mon , depuis le temps que je travaille à la pjj, ce jeune là c'est le meilleur souvenir que j'ai dc c'est pour ça que j'ai parlé de lui , un petit qui s'appelle REDOUANE et donc

c'était, il était déscolarisé etc et puis je suis allé le raccompagner ds un établissement scolaire pour qu'il soit pris dans une école avec sa maman etc etc etc voilà

Rv vous voulez vous en servir vous ?

Charlotte : euh non ça n'a rien à voir avec mon mémoire.

Rv : c'est amusant, par le choix que vs avez fait on que vs avez été chopper des moments, la vous trois je trouve ça hyper riche , vs avez été cherché des moments où vs avez-vous étiez pas encore , il y avait pas de désillusion ou alors il y en avait eu mais c'était les moment positifs et ça a permis de contrecarrer ce qui c'était passé et qui était pas forcément, qui était plutôt de dominante négative (36,35) . Et puis vs avez été chercher un excellent souvenir et vs aussi Bertrand, je sais pas quoi en faire mais j'entends ça plusieurs fois dans le choix de la situation il y a pas ...

Françoise : nous ça ns questionne c'est vrai que moi j'ai été très étonné parce que à chaque fois vs êtes aller chercher des situations qui étaient au moment de l'hébergement et en fait je m e disais ça fait déjà un petit bout de temps en fait c'était très rapidement quand on vs a pour l'accompagnement

Hervé : avec une précision

Françoise : par contre , c'est vrai que ça m'a un petit peu interpellée parce que, mais peut être que vs attendiez qqch , mais je crois que ds l'entretien d'expli on se met à disposition en fait on écoute et on vs accompagne ds ce questionnement. Mais on attend rien parce que c'est vs qui donnez

Laurence : pour rebondir, je suis désolée parce que je vais être obligée de partir là ; pour rebondir juste sur ce que la collègue Françoise : en tous les cas ce que vs avez éprouvez chacun ds cette situation avec les situations que vs avez choisi de présenter, c'était que vs étiez expert de votre activité de travail , votre propre activité, c'était vs les experts de la situation , c'était ni nous ni quoi, c'était juste que votre expertise dans vos façons de faire, vos manières de penser de voir les choses etc et bien là c'était vs qui ... Dc en tous les cas je voulais vs remercier pour pour et déjà pour la bonne volonté et la richesse de ces moments là qui étaient condensés ds le temps et comment chacun et même ns , enfin je parle pour ns comment ça va nous être aussi utile pour la suite de travail avec d'autres stagiaires pour l'avenir quoi

Hervé : c'est quoi d'autres stagiaires à l'avenir ; vs pensez que ça peut... ns on est arrivé tardivement ds votre histoire, ds votre parcours de formation . on a été . c'est venu un peu , enfin moi je le dis : précipitamment, tardivement, heu disons un peu à l'arrache. Dc est ce que ça vs paraît opérant pour les promos qui vont circuler ?

Naelle : bien oui

Hervé : vs avez un mot pour dire pourquoi ?

Renan : (39, 12) parce que qd je suis arrivé ds l'entretien , en ce qui me concerne, moi je ne savais pas ce que j'allais faire , à la fin qd je termine on me dit : oui vs venez de parler de votre pratique éducative, je dis ah , c'est ça ma pratique éducative ! (rire) ah je vais pouvoir en parler , ça m'a fait prendre conscience, ça m'a fait prendre conscience de certaines choses

Naelle : et bien oui

Renan : parce que moi j'arrive on me dit parlez de votre pratique, j'imagine 150 mille choses sauf et je fais un entretien et je parle normalement et on me dit à la fin et oui vs venez de parler de votre pratique , ça a tout changé , maintenant, maintenant , j'ai conscience de certaines choses et je peux en parler. Donc je pense que ça peut être positif pour les stagiaires parce que je pense qu'on est tous dans le même, pas tous parce que je parle en mon nom, ayant échangé avec les collègues aussi, je sais que, on est arrivé on nous a demandé certaines choses mais on savait pas forcément ce qu'on ns demandait et ça c'est , ça ns a couté énormément , c'est pas qu'on pouvait pas le faire mais c'est qu'on savait pas

Naelle : oui

Renan : et ça change tout

Naelle : Et l'idée qu'au final , je pense à ça parce que ce que vient de dire Renan, ça fait résonner qqch c'est l'idée qu'on travaille avec ns, et par ex moi je me souviens que pendant l'ede à un moment heu j'ai pu, je suis arrivée à , pas à la conclusion mais à l'idée de ce qui faisait que j'étais moi et que par ex en hébergement et bien voilà comment j'avais, ce que je pouvais dégager. Et je me souviens de l'idée que oui j'étais plutôt qqun qui avait tendance à pas monter en pression et qui plutôt qqun de posé et voilà et d'avoir un seuil de tolérance qui est peut être un peu et ouhai ça euh , le fait d'avoir été accompagnée (41, 00) pour être capable de dire ça et au final d'en prendre conscience je trouve que ça été vraiment ouhai, qd on parle d'une identité professionnelle, ça été un moment où on , où moi j'ai pu avoir une idée de ce que c'était mon identité à moi (silence et rire) professionnelle !

Hervé : ah oui c'est extrêmement fort ce que vs dites

Naelle : oui mais je dis professionnelle parce que

Auteur indéterminé : (41,40) Vous inquiétez pas tout est sur la ...

Hervé : oui mais j'ai bien comme ça

Catherine : du point de vue de mon expérience des 4 entretiens 2 que j'ai menés et 2 que j'ai observé il y a eu des coïncidences très rigolotes cad les 2 entretiens que j'ai observé se terminaient de la même manière : à savoir

que le jeune s'était endormi enfin voilà c'est des petits bonheur comme ça parce que le 1er on l'écoute et puis le 2eme et puis il y a des choses qui se font et voilà et puis parvenir à ce qu'un jeune s'endorme c'est que franchement il y a du boulot derrière par rapport à toute l'ébullition qu'ils ont qu'ils ressentent et qu'ils vivent et qu'ils subissent chapeau !

Françoise : Ce sont les gestes que vs avez retrouvé aussi et ça c'est un moment aussi parce que qd on vs accompagne, qu'on vs voit entrain de refaire, je verse le lait j'ai écouté encore , là on voit...le geste aussi et l'accompagner ce geste je veux dire parce que c'est vrai qd vs dites il fallait ... qd on a fait l'entretien ensemble c'est vrai qu'il y a eu à un moment donné j'ai regardé un peu ma collègue parce que j'avais l'impression que j'y arrivais pas alors de temps en temps moi aussi je me réassurais parce que moi aussi, on vs avait dit : on l'avais vécu en formation mais c'était vrai on se lançait avec vs dc il y a des fois où des moments où je me disais oula dc j'étais attentive comment je relançais avec vs et du coup je perds peut être le fil de ce que vs êtes entrain de dire et que peut être que c'est ça qui fait qu'à un moment donné vs disiez : j'ai l'impression que vs aviez l'histoire du calcul . Tient , c'est peut être à ce moment là que pour moi il y avait un flottement en fait et du coup ça mériterait de le réécouter ensemble et puis de voir ; c'est peut être pas aux mêmes endroits qu'on va se questionner et c'est intéressant parce que j'ai l'expérience un peu longue à la pjj et qd j'ai fait moi aussi cet entretien sur mon expérience pro moi aussi je me dis voilà c'était super parce que je suis partie d'un endroit qui était il y a pas longtemps et puis je suis remontée à mon entrée à la pjj dc je me dis voilà la construction elle se fait sur ça et je veux dire sur les premiers moments ça se construit et on se dit : tiens la je suis , ça y est je suis ds le métier quoi ; j'ai senti, j'ai senti, j'ai senti

Hervé : en tout cas vs nous avez donné des biscuits

Laurence : Des billes ! (rire)

Françoise : Parce que les billes tu peux les refile ; les biscuits on va les manger

Hervé : Qd on demande aux stagiaires de faire un epe et qd Renan ns dit mais moi je comprends ce que ça veut dire la pratique éducative ; c'est quoi epe ? On vous demande des choses et on vs donne pas les clefs ! Après on vous demande, on vous demande d'avoir une posture éducative, de vous construire une identité professionnelle et Renan nous dit j'ai eu une idée de ce qu'était mon identité professionnelle

Line : Je suis tout à fait d'accord avec ce que disait Naelle, la base du volontariat est très importante, dc je pense qu'il faut voir qd et en début de formation ça peut être vécu comme une violence si c'est pas volontaire. Je sais pas...(bruit)

Charlotte : qd le stage en hébergement est bien entamé ; il faut le faire à ce moment là.

Bertrand : moi je pense qu'il faut qu'il soit même terminé

Françoise : Oui voila, vs avez écrit l'EPE

Brigitte : Moi je suis d'accord avec vs il faut attendre parce que ça demande énormément d'énergie, énormément en fin de compte c'est se livrer d'une certaine façon même si on s'en rend pas compte mais on se rends compte quand on sort de l'entretien qu'on s'est livré énormément et c'est vrai que ça demande énormément d'énergie parce qu'après ça ns demande à des moments parce que qu'on se rappelle de bouts d'entretien et il faut pouvoir assumer ce qu'on a pu laisser partir entre parenthèses et...

Catherine : non c'est l'expression laisser partir par rapport à ce que tu disais tout à l'heure que tu voulais pas livrer

Brigitte : oui oui d'accord , dc je me rappelle que le clac que je vs dis des fois et ce clac là je me suis rendue compte après dans la voiture , je comprends mieux pourquoi le clac de la prison me mettaitautant mon clac à moi et c'est vrai que je me suis dit après ds la voiture mais je comprends pourquoi le clac de la prison me gêne autant ; parce que si vs voulez ça vient en interférence avec qqch qui est positif pour moi et là c'était négatif dc que ...c'est ça

Françoise : et c'est bien de le savoir parce que ça fait pas le même effet

Brigitte : oui mais c'est sur mais

Françoise : c'est sur que ça change mais ca ns chamboule tous, qql soit la période à laquelle on le fait moi là je sors du stage , c'est vrai on est chamboulé mais en même temps je veux dire ça éclaire aussi parce que je veux dire voilà le clac , le clac

Hervé : il vaut mieux savoir quand on fait qqch

Renan : excusez-moi mais il faut que j'y aille.

Hervé : merci pour tout et à bientôt.

Hervé FABRE

**Titre : LA CONSTRUCTION DE L'IDENTITE PROFESSIONNELLE
DES EDUCATEURS DE LA PROTECTION JUDICIAIRE DE LA
JEUNESSE EN FORMATION INITIALE**

Sous titre : *L'entretien d'explicitation pour une connaissance de soi et une reconnaissance par autrui*

Lieu : Conservatoire national des arts et métiers - Chaire de formation des adultes -
« Responsable de projets de formation ».

Directeur du mémoire : Nadine FAINGOLD

Nombre de pages : 73

Résumé :

Quels éléments contribuent à la constitution ou à la construction de l'identité professionnelle chez l'éducateur de la PJJ en formation initiale ?

Dans cette recherche, la méthode proposée pour engager la construction de l'identité professionnelle reprend une technique inventée par Pierre Vermersch : l'entretien d'explicitation.

A travers l'étude d'un dispositif expérimental de formation basé sur l'explicitation de sa pratique professionnelle, nous découvrons que cette dernière vient enclencher un processus de construction identitaire chez les stagiaires éducateurs.

Plus précisément, l'entretien d'explicitation permet de mettre en travail les deux dimensions de l'identité professionnelle définie par Claude Dubar : une connaissance de soi appelée également *l'identité pour soi* et une reconnaissance par autrui nommée aussi *identité pour autrui*.

Aujourd'hui, la construction identitaire chez éducateurs à la PJJ me semble être un enjeu important pour le devenir de la profession. Je pense et tente de démontrer que l'entretien d'explicitation peut apporter, de manière efficace, sa pierre à l'édifice.

Mots clés : *entretien d'explicitation, identité professionnelle, construction identitaire, formation, formation initiale, éducateur, prise de conscience, activité, pratique, métier, reconnaissance, métiers, gain de confiance, protection judiciaire de la jeunesse (PJJ).*