

Les ateliers de professionnalisation : mettre au jour les compétences sous-jacentes à la pratique

Nadine Faingold

Maître de conférences à l'Université de Cergy-Pontoise.

nadine.faingold@gmail.com

Résumé

Cet article aborde la question de la prise de conscience des savoirs d'action implicites. Le but de l'auteure est de présenter un dispositif d'analyse des pratiques travaillant sur des situations ressources. Il est ancré dans une approche qui met en jeu la compréhension et le partage des savoirs d'action mis en œuvre dans des moments de pratique professionnelle connotés positivement par les acteurs eux-mêmes, et que ceux-ci considèrent comme représentatifs de leur professionnalité. Ce dispositif de formation est issu d'une recherche sur l'analyse de l'activité des éducateurs de la Protection Judiciaire de la Jeunesse. L'article met en évidence l'intérêt, en analyse de pratiques, du travail sur des situations de réussite pour construire et/ou renforcer l'identité professionnelle des acteurs.

Mots-clés

compétences, explicitation, formation, prise de conscience, professionnalisation

Catégorie d'article

Modalités d'analyse de pratiques professionnelles

Référencement

Faingold, N. (2015). Les ateliers de professionnalisation : mettre au jour les compétences sous-jacentes à la pratique. In *Revue de l'analyse de pratiques professionnelles*, No 6, pp. 32-41. <http://www.analysedepratique.org/?p=1831>.

Les articles de la revue de l'analyse de pratiques professionnelles paraissent uniquement en format électronique et sont en libre consultation sur le internet www.analysedepratique.org. Ils sont sous licence Creative Common 3.0 « Paternité – pas de modification », ce qui signifie qu'ils peuvent être imprimés ou transmis librement à condition qu'ils ne soient pas modifiés et que soient mentionnés le nom de la revue, l'auteur et la référence du document.

Les ateliers de professionnalisation sont un dispositif d'aide à la prise de conscience des compétences en acte. Ils peuvent être mis en œuvre en formation initiale à des fins de construction de l'identité professionnelle (Faingold, 2011a), et/ou en formation continue dans le but de permettre aux praticiens expérimentés de renforcer leur sentiment d'appartenance à un même groupe professionnel. Dans les deux cas, il s'agit de se réapproprier le cœur du métier par la mise au jour de compétences communes à travers la singularité et la diversité de leurs modes d'exécution (Faingold, 2014).

La conduite de ces ateliers requiert une formation à l'entretien d'explicitation (Vermersch, 1994, 2012 ; Faingold, 2011c). Le choix de l'entretien d'explicitation (EdE) permet de focaliser les descriptions de pratiques sur l'action, le questionnement visant à opérer une réduction de la complexité des récits par une mise entre parenthèses des éléments contextuels, afin de mieux mettre en évidence l'enchaînement des prises d'information et des prises de décision des professionnels, et donc des savoirs professionnels mobilisés.

Ce dispositif de formation a pour origine une recherche que j'ai coordonnée entre 2005 et 2007 sur l'analyse de l'activité des éducateurs de la Protection Judiciaire de la Jeunesse (Debris, Dupuis, Faingold, Flye Sainte-Marie & Wittorski, 2009). Cette étude avait été menée en plusieurs phases, qui ont inspiré le modèle des ateliers de professionnalisation :

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

1. Les ateliers de professionnalisation : description du dispositif

Il s'agit d'une situation de formation se déroulant en groupe de 4 à 8 participants issus du même champ professionnel.

1.1 Lancement du dispositif

Le formateur propose une consigne large pour l'ensemble du groupe : « *Je vous propose de prendre le temps de laisser venir un moment de pratique professionnelle où ça s'est plutôt bien passé* ». Une variante est possible : comme dans le travail d'élaboration d'une consigne en recherche, on peut formuler une proposition plus ciblée qui oriente le découpage du champ attentionnel, soit à partir d'un contexte (par exemple « *un travail d'animation avec un*

groupe où ça s'est bien passé » ou encore un « *entretien individuel de formation dont vous êtes plutôt satisfait* ») soit à partir d'une compétence (« *une situation où vous avez su accueillir l'émotion du groupe* » ou « *une situation où vous avez su gérer une situation de crise* »).

Le formateur propose que chaque membre du groupe note sur une feuille quelques mots résumant la situation. Puis, après s'être assuré que chaque participant a trouvé une situation, il anime un tour de table où chaque personne décrit en quelques mots le contexte professionnel qui s'est présenté.

1.2 Processus de réduction à l'action : le temps d'explicitation des pratiques

Un volontaire est sollicité pour commencer le travail d'explicitation de sa pratique. Il lui est proposé de se déplacer et de venir se placer à côté du formateur, de telle sorte que le groupe puisse suivre au mieux l'interaction verbale et non-verbale au cours de l'entretien d'explicitation. Le formateur donne une consigne d'observation, d'écoute et de prise de notes pendant l'entretien selon la grille suivante, qui suppose qu'il y ait eu un apport théorique préalable sur le modèle de l'action propre à l'entretien d'explicitation (Faingold, 2005) :

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

Tableau 1 : La grille d'observation, d'écoute et de prise de notes.

Le formateur mène alors devant le groupe un entretien d'explicitation sur un ou plusieurs moments de cette situation, choisis en accord avec l'interviewé. Après un récit visant à resituer le contexte global de la situation retenue, le formateur invite le sujet à choisir le moment sur lequel il souhaite revenir, et l'accompagne ensuite par une sollicitation de la mémoire concrète dans une position d'évocation très spécifique qui va permettre une introspection guidée vers le détail du vécu subjectif de ce moment. C'est le ralentissement du flux de parole, par l'invitation à revenir constamment au moment évoqué qui permettra la prise de conscience des éléments constitutifs de la complexité des savoir-faire incorporés.

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

| Mise au jour des prises d'information et des opérations d'identification | Mise au jour des prises de décision et des opérations d'effectuation |
|--|---|
| <p>A ce moment là, à quoi êtes-vous attentif ? A quoi avez-vous perçu que... ?</p> <p>Il s'agit de rechercher des indices observables prélevés le plus souvent de manière préconsciente.</p> | <p>A ce moment là que faites-vous ? Et quand vous..., comment faites-vous ?</p> |

Tableau 2 : La structure du questionnement.

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

1.3 Processus d'abstraction et dénomination des savoir-faire

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

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

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

Ensuite et seulement ensuite, le narrateur est invité à communiquer au groupe ce qu'il a lui-même identifié comme compétences, et c'est fréquemment un indicateur de ce qui lui paraît le plus important dans ce moment de pratique. Souvent d'ailleurs la première compétence exprimée est en lien avec des enjeux identitaires et des valeurs fortes (voir des exemples dans Faingold, 2005 et Faingold, 2006) qui peuvent être mises en mots à ce moment là par un décryptage du sens. Cela consiste pour le formateur à reprendre un temps d'accompagnement à partir de la question : « *Quel est le moment le plus important, celui où tu sais faire ça ?* ». Le travail de décryptage met en lien compétence et identité professionnelle par arrêt sur image, maintien en prise, reprise du ou des gestes, aide à l'émergence des mots, travail d'abrégé et d'ancrage de la ressource identitaire. Ces techniques sont présentées dans Faingold (2011b).

1.4. Processus de résonance ¹

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

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

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

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

Formateur : Comment tu t'y prends ?

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

Vous êtes comment ?

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

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

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

¹ Pour avoir des exemples, se reporter à Faingold (2008a et 2008b).

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

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

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

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

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

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

Et dans leur réaction il te revient quelque chose ?

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

Et le jeune ?

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

Comment tu le sentais ?

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

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

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

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

| | |
|--|--|
| <p>même. Le regard en fait, le fait qu'il soit passé d'un côté affolé à un côté plus calme intérieurement.</p> | |
|--|--|

Tableau 3 : Répartition des verbalisations de l'éducateur selon qu'elles sont en lien avec les savoirs d'observation ou les savoirs d'intervention.

2.2. Abstraction et dénomination des savoir-faire

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

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

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

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

2.3. Résonances

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

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

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

valeurs sous-jacentes. Tout ceci est présenté dans Debris, Dupuis, Faingold, Flye Sainte-Marie, & Wittorski (2009).

3. Conclusion

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

L'entretien d'explicitation est ainsi un outil particulièrement adapté à l'exploration des situations de réussite, qui sont des ressources identitaires essentielles en termes de réappropriation de l'estime de soi et/ou de construction de l'identité professionnelle (Faingold, 2011a). C'est en revisitant pas à pas ces moments émotionnellement positifs que peut être déplié l'implicite des compétences en acte. C'est là aussi que s'enracinent et que s'incarnent les valeurs profondes portées par les sujets dans leur engagement professionnel. Au terme de l'atelier, un stagiaire a donné le témoignage suivant : « *J'ai appris des choses importantes sur mon fonctionnement ; j'ai fait émerger des stratégies singulières et personnelles que je peux facilement réutiliser. Enfin, j'ai pu identifier et me reconnaître certaines compétences grâce à la restitution du groupe.* ». Et un autre, à qui il est demandé un commentaire au terme de l'atelier, conclut : « *J'ai fait mon travail. Ça me donne un sentiment de fierté. J'ai le sentiment d'avoir été un bon professionnel* ».

Références bibliographiques

- Debris, S., Dupuis, P.-A., Faingold, N., Flye Sainte-Marie, A., & Wittorski, R. (2009), *Dire le travail éducatif : une analyse de l'activité des éducateurs en milieu ouvert*. Roubaix : Ecole Nationale de la Protection Judiciaire de la Jeunesse.
- Debris S. & Wittorski R. (2011). La professionnalisation par la formalisation de savoirs. Le cas des éducateurs de la Protection Judiciaire de la Jeunesse. *Education Permanente*, 188, 53-67.
- Faingold N. (2003). Accompagner l'entrée dans le métier par l'explicitation des moments d'appropriation de nouvelles postures professionnelles. *Expliciter* 52, 22-25. (Repéré à <http://www.grex2.com>)

- Faingold N. (2005). Explicitation, décryptage du sens, enjeux identitaires. *Expliciter* 58, 1-15. (Repéré à <http://www.grex2.com>)
- Faingold N. (2006). Explicitation des pratiques, réflexivité, construction identitaire. *Expliciter* 63, 18-25. (Repéré à <http://www.grex2.com>)
- Faingold N. (2008a). Les pratiques éducatives à la Protection Judiciaire de la Jeunesse dans les services de milieu ouvert. *Expliciter* 73, 1-10. (Repéré à <http://www.grex2.com>)
- Faingold N. (2008b). Etudes sur l'analyse de l'activité des éducateurs de la Protection Judiciaire de la Jeunesse dans les services de milieu ouvert. Méthodologie de présentation des exemples. *Expliciter* 74, 1-14. (Repéré à <http://www.grex2.com>)
- Faingold N. (2011a). La formation à l'entretien d'explicitation comme recherche-action sur soi, *Expliciter* 89, 15-23. (Repéré à <http://www.grex2.com>)
- Faingold N. (2011b). L'entretien de décryptage : le moment et le geste comme voies d'accès au sens. *Expliciter* 92, 24-47. (Repéré à <http://www.grex2.com>)
- Faingold N. (2011c). Explicitation des pratiques, décryptage du sens. In M. Hatano M. & G. Le Meur. (Eds.) *Approches pour l'analyse de l'activité* (pp. 115-160). Paris : L'Harmattan.
- Faingold N. (2014). Réduction et résonances en recherche et en formation : des compétences en acte à l'identité professionnelle. In A. Mouchet (Ed.). *L'entretien d'explicitation. Usages diversifiés en recherche et en formation* (pp. 39-60). Paris: L'Harmattan.
- Vermersch P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Paris : ESF.
- Vermersch P. (2012). *Explicitation et phénoménologie*. Paris : PUF.