



HAL
open science

Organisation conceptuelle de l'activité d'adaptation du psychomotricien : une approche par le sensible de l'analyse de l'activité dans une perspective de didactique professionnelle.

Sophie Landès

► To cite this version:

Sophie Landès. Organisation conceptuelle de l'activité d'adaptation du psychomotricien : une approche par le sensible de l'analyse de l'activité dans une perspective de didactique professionnelle.. Education. Université de Cergy Pontoise, 2018. Français. NNT : 2018CERG0939 . tel-03663733

HAL Id: tel-03663733

<https://theses.hal.science/tel-03663733v1>

Submitted on 10 May 2022

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

UNIVERSITÉ PARIS SEINE – CERGY-PONTOISE
ÉCOLE DOCTORALE – DROIT ET SCIENCES HUMAINES

Laboratoire BONHEURS (EA 75 17)

THÈSE DE DOCTORAT EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION

Sophie LANDÈS

**ORGANISATION CONCEPTUELLE DE L'ACTIVITÉ D'ADAPTATION DU
PSYCHOMOTRICIEN**

***UNE APPROCHE PAR LE SENSIBLE DE L'ANALYSE DE L'ACTIVITÉ DANS UNE
PERSPECTIVE DE DIDACTIQUE PROFESSIONNELLE***

Thèse soutenue le 28 novembre 2018

Directrice de thèse

M^{me} Line NUMA-BOCAGE,

Professeure des Universités, HDR, Université de Cergy-Pontoise, Laboratoire BONHEURS (EA 75 17), chercheuse associée au CRF – CNAM, Paris.

JURY

M^{me} Béatrice MABILON-BONFILS,

Professeure des Universités, HDR, BONHEURS, Université de Cergy-Pontoise, France.

Présidente

M^{me} Maryvonne MERRI,

Professeure des Universités, HDR, Faculté des Sciences Humaines, Université du Québec à Montréal, Canada

Rapporteur

M. Jean-Claude KALUBI- LUKUSA,

Professeur des Universités, HDR, Faculté d'Éducation, Université de Sherbrooke, Canada.

Rapporteur

M^{me} Martine JANNER- RAIMONDI,

Professeure des Universités, HDR, Experice, Université Paris XIII, France.

Examinatrice

M. Pascal ROQUET,

Professeur des Universités, HDR, CRF, Centre National des Arts et Métiers, Paris, France.

Examinateur

CADRE ACADÉMIQUE DU DOCTORAT

Ce doctorat a été effectué au sein de :

Université Paris Seine – Cergy-Pontoise
École Doctorale – Droit et Sciences Humaines
33, boulevard du Port
95011 Cergy-Pontoise
France

Il a été préparé au sein du :

Laboratoire BONHEURS (EA 7517)
Bien-être, Organisation, Numérique, Habitabilité, Education, Universalité Relations, Savoirs
ZAC des Barbanniers, Avenue Marcel Paul
92230 Gennevilliers
France

RÉSUMÉ EN FRANÇAIS

Titre du doctorat

Organisation conceptuelle de l'activité d'adaptation du psychomotricien : une approche par le sensible de l'analyse de l'activité dans une perspective de didactique professionnelle.

Résumé

Le métier de psychomotricien appartient à la catégorie des métiers dits « de la relation ». La perspective dans laquelle s'inscrit ce travail, le cadre conceptuel dans lequel il s'ancre, diffèrent donc de ceux propres à une activité de production : son travail se caractérise par sa nature interactionnelle. Les pratiques des psychomotriciens sont à la croisée de la thérapie, de la rééducation et de l'éducation. Elles concernent les personnes de tous les âges, allant du sujet sain au sujet malade en passant par celui rencontrant des difficultés circonstancielles. L'étendue du champ de compétences et l'extension des domaines d'intervention amènent à poser la question de la spécificité de l'activité du psychomotricien en situation d'interaction avec ses patients ou avec ses partenaires de séance. Notre recherche porte ainsi sur l'analyse de cette activité professionnelle. Il ne s'agit tant pas d'étudier son travail ou de décrire son emploi. Son activité, telle qu'il la réalise en situation d'intervention et telle qu'il l'organise au cours de son développement spatial et temporel, est la dimension de son métier que nous cherchons à comprendre. Dans les processus de conceptualisation sous-jacents à la conduite de son activité en situation opèrent des formes d'organisation invariante de son activité et des concepts organisateurs de cette activité. Le cadre théorique dans lequel s'ancre notre démarche est celui de la didactique professionnelle. Notre analyse se fonde sur une approche interactionnelle et multimodale de l'activité professionnelle, une approche de l'activité par le sensible. Différents niveaux d'organisation de l'activité du psychomotricien sont mis en lumière allant de la structure globale de la séance, que nous appelons « stratégie chorégraphique », au geste spécifique de la proposition. La dynamique organisationnelle de cette activité est sous-tendue par la mise en œuvre d'un schème spécifique, celui que nous nommons « le sens de l'équilibre ». Composition, mesure et souplesse le caractérisent.

Notre recherche comporte des enjeux relatifs à la formation professionnelle et également des perspectives de développement professionnel.

Mots clé

Analyse de l'activité, psychomotricien, didactique professionnelle, approche par le sensible, stratégie chorégraphique, schème du sens de l'équilibre.

RÉSUMÉ EN ANGLAIS

Title of the Doctorate

Conceptual Organization of the adjustment Activity of the psychomotor therapist : a sensitive-based approach of the analysis of the activity, in professional didactics perspective.

Abstract

Psychomotor therapists belong to the category of the professions of the relation. The perspective of this profession and its conceptual field in which it is anchored differ from those related to an activity of production. This professional activity is entirely characterized by its interactional nature. The approaches of psychomotor therapists are at the intersection of therapy, rehabilitation and/or education. Originally addressed to children with a compromised development, those practices are now relevant to people of all ages, from the healthy to sick subjects as well as to subjects having circumstantial difficulties. The scope of the field of competences and the extension of the fields of intervention leads us to question the specificity of the activity of the psychomotor therapist while he intervenes with his patients or his partners of working sessions. Our research focuses on the analysis of this professional activity. The matter is not to study the work or to describe the job. The way he realizes his activity in situation of intervention and the way he organizes its spatial and temporal development are what we attempt to understand. In the processes of conceptualization that underlie the conduct of one's activity in a situation, there are forms of invariant organization of one's activity, concepts that organize it.

Our research takes place in the theoretical framework of adult learning, i.e. professional didactics. Our analysis is based on an interactional and multimodal approach of the professional activity, an approach through the sensitive. In this activity appear different levels of organization ranging to a global structure of the seance that we call “choregraphic strategy”, to a specific action of proposition. It comes in an organizational dynamic subtended by the implementation of a specific pattern that we call “sense of balance”. Composition, moderation and flexibility characterize it. Our research contains issues related to professional training. It also includes opportunities for professional development.

Key words

Analysis of activity, Psychomotor therapist, professional didactics, sensitive-based approach, choregraphic strategy, sense of balance pattern.

Table des matières

CADRE ACADÉMIQUE DU DOCTORAT.....	2
RÉSUMÉ EN FRANÇAIS.....	3
RÉSUMÉ EN ANGLAIS.....	4
REMERCIEMENTS.....	9
INTRODUCTION.....	10
PARTIE 1. LE MÉTIER DE PSYCHOMOTRICIEN EN FRANCE.....	18
1.1. LA PSYCHOMOTRICITÉ EN FRANCE.....	19
1.1.1. Présentation du métier de psychomotricien.....	20
1.1.2. La catégorie démographique « psychomotricien » en France.....	24
1.1.3. Les psychomotriciens du point de vue de leurs emplois et dans la littérature. .	28
1.1.4. La formation des psychomotriciens, en France.....	39
1.2. APPROCHE HISTORIQUE DU CONTEXTE DU MÉTIER DE PSYCHOMOTRICIEN EN FRANCE.....	44
1.2.1. Histoires de la psychomotricité dans la littérature.....	45
1.2.2. «Les enfants anormaux», une population convoitée.....	48
1.2.3. Gymnastique publique et gymnastiques hospitalières.....	58
1.2.4. Abord psychologique : psychologies du développement.....	71
1.3. ABORD SOCIOLOGIQUE DU CONTEXTE DU MÉTIER DU PSYCHOMOTRICIEN EN FRANCE.....	80
1.3.1. Santé, solidarité, enfance dans les années 1945.....	80
1.3.2. Professionnalisation des praticiens de la rééducation psychomotrice.....	82
1.4. RÉINGÉNIÉRIE DE LA FORMATION DES PSYCHOMOTRICIENS.....	98
1.4.1. Description et présentation du processus de réingénierie de la formation.....	99
1.4.2. Les référentiels d'activités et de compétences.....	101
1.4.3. Quelles compétences fondent le métier de psychomotricien ?.....	110
1.5. RECHERCHE EXPLORATOIRE ET NOTION DE 'STRATÉGIE CHORÉGRAPHIQUE'	114
1.5.1. Didactique professionnelle : première approche.....	114
1.5.2. Public et terrain de la recherche exploratoire.....	117
1.5.3. Analyse des données de la recherche exploratoire.....	119
1.5.4. Présentation des résultats de la recherche liminaire.....	120
1.5.5. Vers un développement de notre questionnement.....	131
1.6. L'ESSENTIEL DE LA PARTIE 1.....	134
PARTIE 2. CADRE THÉORIQUE DE LA RECHERCHE.....	135
2.1. ÉLÉMENTS THÉORIQUES ET ÉPISTÉMOLOGIQUES.....	136

2.1.1. Compétences.....	137
2.1.2. Didactique professionnelle et psychologie ergonomique.....	150
2.1.3. Le paradigme de la conceptualisation dans l'action.....	158
2.1.4. Activité, situation et conceptualisation chez Vergnaud.....	169
2.1.5. Pastré et la didactique professionnelle.....	185
2.2. PROBLÉMATIQUE ET HYPOTHÈSES.....	197
2.3. L'ESSENTIEL DE LA PARTIE 2.....	203
PARTIE 3. MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE.....	204
3.1. RÉFLEXIONS SUR LA DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE : CONSIDÉRATIONS QUALITATIVES.....	206
3.1.1. Projet initial et étude de cas.....	206
3.1.2. Démarche ethnographique.....	209
3.2. LE TERRAIN DE RECHERCHE.....	211
3.2.2. Écouter : entretiens et population de professionnels.....	218
3.2.3. Présentation de la population de professionnels inclus dans l'étude.....	224
3.3. RECUEILLIR LES DONNÉES RELATIVES À L'ACTIVITÉ OBSERVÉE.....	234
3.3.1. Observer l'activité.....	235
3.3.2. Filmer : observation instrumentée.....	243
3.3.3. Entretiens en autoconfrontation à visée de didactique professionnelle.....	249
3.4. ÉTHIQUE ET POSTURE.....	276
3.4.1. Posture et implication.....	276
3.4.2. Recherche non interventionnelle impliquant la personne humaine.....	277
3.5. PRÉSENTATION SYNTHÉTIQUE DU MATÉRIAU RECUEILLI.....	283
3.6. PRÉSENTATION DU CORPUS ANALYSÉ.....	285
3.7. L'ESSENTIEL DE LA PARTIE 3.....	287
PARTIE 4. RÉSULTATS.....	288
4.1. UNE ANALYSE PAR LE SENSIBLE.....	289
4.1.1. Le sensible : cadre d'analyse.....	289
4.1.2. Approche interactionnelle du discours.....	292
4.1.3. Transcrire.....	298
4.2. ANALYSE DES DONNÉES RELATIVES À P6.....	317
4.2.1. L'activité de P6 : l'intervention du psychomotricien.....	318
4.2.2. Faire une proposition pour P6.....	323
4.3. L'ACTIVITÉ DE P3.....	333
4.3.1. Descriptions des séances n°1 et n°2.....	334
4.3.2. Illustration de l'activité de P3 à travers quelques séquences ciblées.....	338
4.4. ANALYSE DES DONNÉES RELATIVES À L'ACTIVITÉ DE P3.....	354
4.4.1. Processus méthodologique.....	355

4.4.2. Définition des champs idéiques.....	357
4.4.3. Commentaires des images enregistrées, confrontation au traces d'activité de P3 : AC1 et AC2.....	367
4.4.4. Analyse de certains champs idéiques.....	368
4.5. ÉLÉMENTS DE SYNTHÈSE.....	402
4.5.1. Modèle opératif de P3.....	403
4.5.2. Cadre général organisateur de l'activité de P3.....	405
4.5.3. Le sens de l'équilibre.....	430
4.5.4. Conclusion de la partie 4.....	438
PARTIE 5. DISCUSSION.....	441
5.1. LA SITUATION COMME ENVIRONNEMENT DYNAMIQUE.....	442
5.2. L'ACTIVITÉ COMME MÉDIATION.....	444
5.2.1. Tutelle, fonction d'étayage et médiation.....	445
CONCLUSION.....	453
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	456
ANNEXES.....	479

REMERCIEMENTS

J'exprime ici toute ma reconnaissance pour ma Directrice de thèse, M^{me} la Professeure Line Numa-Bocage, pour son travail de supervision et pour la confiance qu'elle m'a témoignée.

Je remercie M^{me} la Professeure Maryvonne Merri et M. le Professeur Jean Claude Kalubi-Lukusa de m'avoir fait l'honneur d'accepter d'être membres de mon jury et rapporteurs de ma thèse. Je les remercie pour les précieuses remarques qu'ils m'ont adressées et la justesse de leurs avis.

Je remercie également M^{me} la Professeure Béatrice Mabilon-Bonfils pour l'honneur qu'elle m'a fait en présidant mon jury de thèse. Je la remercie pour les conseils qu'elle m'a donnés et pour l'intérêt porté à ma recherche et à mon parcours doctoral.

Je tiens également à remercier M^{me} la Professeure Martine Janner-Raimondi et M. le Professeur Pascal Roquet pour leur participation à mon jury de thèse, pour le temps qu'ils ont consacré à ma recherche et pour les discussions constructives que nous avons eues.

Je remercie tout particulièrement P3, qui m'a accueillie dans ses séances et m'a offert des moments d'échanges d'une grande richesse. Je le remercie pour sa curiosité et son humanité. Je lui en suis profondément reconnaissante.

Mes remerciements s'adressent également aux psychomotriciennes avec lesquelles j'ai pu m'entretenir. Pour le temps passé, pour la confiance témoignée, je les remercie.

Ma gratitude s'adresse aussi à mes collègues de doctorat, parmi lesquels Sandrine a tant compté. Je les remercie pour leurs encouragements et leur solidarité.

Je remercie mes collègues de mon autre vie professionnelle et tout spécialement Céline, sans le soutien de laquelle la réalisation de ce cursus universitaire n'aurait pu être effectué.

Je remercie mes chères relectrices, Nicole et Sabine, pour leur travail coloré et pour le temps qu'elles y ont consacré.

Mes derniers remerciements vont à tous mes proches, mes présents et mes chers absents, pour leur patience, pour la douceur dont ils m'ont entourée et pour le soutien qu'ils m'ont apporté tout au long de ce parcours. À vous tous, Merci.

INTRODUCTION

Le quatrième défi de la Stratégie Nationale de Recherche France Europe 2020 (Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation, 10 mai 2017)¹ est intitulé « Santé et Bien-être ». Les recherches dans le domaine de la santé visent à comprendre les maladies, leurs déterminants et leurs répercussions sur les personnes afin de pouvoir les prévenir, les soigner ou les compenser par des actions spécifiques et évaluées. La description de ce défi souligne les enjeux que ce dernier comporte. La santé, ses disciplines, ses cliniques et ses techniques y apparaissent au premier plan ; le bien-être comme orientation de recherche y semble plus discret. Tel est toutefois l'un des deux aspects qui inscrivent notre recherche dans ce défi : elle porte sur une activité qui prend le bien-être pour but. La qualité de cette activité constitue le second aspect reliant notre recherche au défi « Santé et bien-être ». Notre recherche s'intéresse en effet à l'une des professions engagées dans les « actions préventives, thérapeutiques ou compensatoires ». Le bien-être n'est pas en lui-même le sujet de notre étude, la clinique thérapeutique qui s'oriente vers ce dernier ne l'est pas non plus. Notre étude s'attache à l'activité professionnelle de ceux qui travaillent à la construction d'un mieux-être chez les personnes. L'activité du psychomotricien est notre sujet d'étude.

Ce sujet rencontre un autre domaine de recherches, celui relatif aux métiers de la relation. Le métier du psychomotricien consiste effectivement, en première instance, à travailler avec autrui dans une optique de soin ou d'éducation. Le contexte relationnel constitue le cadre d'exercice comme la condition de possibilité de son activité professionnelle : le psychomotricien seul n'effectue pas les actes professionnels pour lesquels il est compétent. Le métier du psychomotricien relève ainsi des recherches s'inscrivant dans le domaine prioritaire de recherche centré sur la santé et le bien-être, mais aussi dans celui se rapportant aux métiers de la relation. Ceux-ci sont définis par Doucet et Viviers (2016) comme « des activités transdisciplinaires d'aide ou d'accompagnement de personnes en situation de vulnérabilité que ce soit au travers de transactions adaptatives, émancipatrices ou encore d'une quête de sens. » (p. 1). Ils se trouvent dans les contextes médico-social et éducatif (Doucet, 2016, p. 13). Doucet qualifie l'étude de ce domaine de « sociologie de l'implicite » (p.13). L'implicite y est présent dans les pratiques, dans les discours des acteurs et dans « l'impensé » de ceux-ci,

1 <http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid86688/strategie-nationale-de-recherche-france-europe-2020.html>

c'est-à-dire dans ce dont ils n'ont pas conscience. L'auteur note que l'apprentissage de ces métiers passe par l'observation, davantage que par l'explicitation du savoir-faire. Cet implicite constitue une « marge de jeu » (p. 31) au sein de laquelle le professionnel recompose le prescrit et détermine son action. Gaberan (2003) souligne quant à lui le caractère fugace de la finalité du travail de la relation et son incommunicabilité, l'essentiel de ce travail se déroband au regard de l'observateur profane (p.129). Intangible, implicite, imperceptible, fugace, semblent qualifier à la fois les savoir-faire engagés par les professionnels des métiers de la relation et le résultat de leur travail. Selon Doucet et Viviers, les évolutions de l'organisation de travail, prescrivant efficacité, régulation du temps, « fixation sur le mesurable » (2016, p. 2) mettent à mal les professionnels relevant de ce champ. Ce sentiment n'est pas récent. Les travaux portant sur la profession des éducateurs spécialisés et sur la spécificité de la relation éducative qu'ils travaillent en attestent (Caron, 2002 ; Gaberan, 2003 ; Marpeau, 2000 ; Vial, 2010). Notre recherche participe de la dynamique de ce champ de recherche. Étant psychomotricienne, c'est par la pratique du terrain professionnel et du fait de la perception de « zones d'ombre » (Albarello, 2003, p.20) s'y présentant que nous nous sommes engagée dans une démarche scientifique pour répondre aux questions éveillées par ce contexte. Ces dernières procèdent d'un faisceau d'observations issues de notre parcours personnel et de notre cheminement théorique.

L'un des premiers éléments s'ancre dans notre expérience de jeune professionnelle. Au terme de la formation préparant au diplôme d'État de psychomotricien, dispensant cours théoriques, cours pratiques, organisée autour de travaux dirigés et de stages, nous ne nous représentions pas clairement notre travail, notre pratique, nos savoir-faire et étions en peine pour les expliciter. Les compétences propres aux psychomotriciens nous semblaient imprécises, « nébuleuses », difficiles à formuler, aussi bien à nos yeux qu'à ceux des professionnels avertis que nous interrogeons. « Il y a autant de psychomotricités que de psychomotriciens », entendait-on en formation. La question de la définition du travail du psychomotricien – inévitable – paraissait comme redoutée par les étudiants, toutes promotions confondues. La formulation d'une réponse reste délicate. Ces anecdotes s'avèrent être partagées par d'autres jeunes professionnels comme les entretiens que nous avons effectués nous l'ont confirmé. La difficulté à définir ce travail est reconnue, au point qu'un document intitulé «éléments de langage » à usage des psychomotriciens est disponible sur un site professionnel (Organisation Internationale de Psychomotricité et de Relaxation, 2015)². Ces premières remarques

2 <http://www.psychomotricite.com/spip.php?article306>

interrogent les thèmes relatifs à la formation des professionnels et à l'identité professionnelle. Là se trouve un premier fil du faisceau d'observations motivant notre démarche scientifique. Un deuxième fil est constitué par l'évolution du champ d'intervention des psychomotriciens et par la diversité de leurs pratiques. Tandis que leur domaine d'exercice originel est celui de l'enfance au développement entravé, ils se retrouvent désormais à travailler avec des publics de tout âge, malades ou bien portants. L'extension de leur territoire d'intervention est liée aux évolutions sociétales (vieillesse de la population et syndromes démentiels, diagnostic des troubles de spectre autistique, promotion des interventions prophylactiques, etc.) et au développement de spécialisations au sein des pratiques professionnelles (relation mère-bébé en néonatalogie, prise en soin de la douleur chronique, intervention en services de cancérologie, interventions en service de pathologies métaboliques, interventions à domicile, etc.). Les techniques utilisées, dites « médiations », se caractérisent par leur multiplicité. Elles peuvent consister en techniques fondées sur l'usage de la danse, de la voix, de la musique, en techniques de relaxation par mobilisation passive des segments corporels du patient, en techniques fondées sur les arts circassiens ou les arts martiaux ou encore en techniques de médiation par l'eau. L'énumération n'est pas exhaustive. Ces mouvements d'extension et de diversification du domaine de pratique des psychomotriciens rendent légitime la question de l'identification de ce qui fonde leur exercice, à la source de leur « professionnalité ». La professionnalité, terme flou et ambigu (Mathey-Pierre et Bourdoncle, 1995), porte une revendication de reconnaissance des professionnels quant à leur métier et leurs compétences propres. La professionnalité est composite et comprend des aspects de construction identitaire individuelle et de professionnalisation du groupe ancrés dans la pratique. Certains textes de professionnels rendent compte de la vivacité du questionnement des professionnels quant à leur identité professionnelle fondée sur leur pratique. Nous pouvons ainsi lire les interrogations formulées par Catherine Potel (2008), psychomotricienne, synthétisant celles propres au champ professionnel :

« Fonder sa pratique et la pensée de cette pratique sur des tentatives de mise en lien corps-psyché peut être une idée périlleuse, car c'est prendre le risque d'être souvent insatisfait, perdu, ou **mal à l'aise pour définir vraiment un domaine d'intervention**. [...] Mais la constatation du développement et de la diversification du champ de la psychomotricité **nous fait nous poser la question de la spécificité du psychomotricien**. » (p. 18-19) (nous soulignons).

« Si cet ouvrage ne s'adresse pas exclusivement aux étudiants en psychomotricité, j'ai cependant en tête en le construisant certaines critiques de ceux-ci, notamment en ce qui concerne **la grande diversité des médiations** (de l'eau au cirque en passant par la danse

et la terre!), **la diversité des points de vue des psychomotriciens, notamment leur choix entre rééducation et thérapie** ». (p. 20) (nous soulignons).

Deux années plus tard est édité un ouvrage coordonné par ce même auteur, intitulé *Être psychomotricien* (Potel, 2010). L'introduction contient les lignes suivantes :

« **il me semble nécessaire sinon urgent de sortir des flous et flottements qui ont longtemps encombré et encombrant encore une pratique** qui devient quant à elle de plus en plus pertinente, de plus en plus pointue et spécifique » (p. 7) (nous soulignons).

Ces citations mettent en lumière le caractère intraprofessionnel du questionnement portant sur l'identité professionnelle. Elles laissent supposer l'existence d'une indétermination et d'interrogations voisines dans la sphère interprofessionnelle du champ médico-social, voire dans la sphère sociétale.

L'étude des trajectoires professionnelles des psychomotriciens permet de comprendre la formation de cette identité professionnelle. Nous référant à l'étude approfondie effectuée par Grabot et exposée dans son ouvrage intitulé *Psychomotricien : émergence et développement d'une profession* (2004), nous nous sommes cependant heurtée à une nouvelle pierre d'achoppement : les psychomotriciens y sont en effet qualifiés de « caméléons », (p.245). Cette comparaison tend à illustrer une caractéristique des exercices professionnels menés par les psychomotriciens - « ni rééducation, ni psychothérapie » (p.245). Elle s'applique également à leur carrière :

« la succession des postes, des emplois composés de plusieurs temps partiels, l'articulation entre exercice institutionnel et exercice libéral sont omniprésents. [...] Cette véritable remise en question, le psychomotricien y est confronté à chaque changement d'institution que ce soit à l'occasion d'un nouveau poste ou hebdomadairement lorsqu'il passe d'un mi-temps à l'autre » (Grabot, 2004, p.245).

L'un des entretiens menés par l'auteur se conclut sur les paroles d'une psychomotricienne évoquant ses changements de postes au cours de sa trajectoire professionnelle : « Lorsque le psychomotricien change, cela ne bouleverse pas tout, la nouvelle apporte sa pierre mais **il y a une constante**. Je pense que c'est important que les psychomotriciens soient des caméléons. » (p. 246) (nous soulignons).

L'identité professionnelle réfère à la maîtrise de la pratique et aux savoir-faire propres au métier. La professionnalité suggère une élaboration dans le temps et une forme de stabilité dans l'exercice professionnel, dans la façon dont le professionnel et ses pairs s'y rapportent et se représentent leur agir. L'étude effectuée par Grabot souligne la tension interne au métier induite par la diversité des pratiques, des publics auprès desquels les psychomotriciens interviennent. Pourtant, en dépit de cette multiplicité, il y a une constante. « Laquelle ? » est la

question que nous posons alors. Elle recouvre des questions de sociologie et de psychologie du travail.

Nos observations relatives à la « prescription » complètent notre faisceau et l'enrichissent d'une composante ergonomique. Il s'agit de la prescription médicale devant présider à la réalisation des actes professionnels des psychomotriciens. Notre intérêt pour cet aspect du « terrain » découlait du constat d'une pratique courante effectuée par les psychomotriciens consistant à prendre contact avec les médecins pour obtenir d'eux la rédaction de ce document. D'auxiliaires effecteurs de prescrit, ils deviennent alors initiateurs et décisionnaires de leur activité. Dans un cadre institutionnel, la distorsion de la procédure est également connue : nombre de psychomotriciens exercent sans qu'aucune prescription n'ait été établie au sein de l'institution. Un avis du médecin référent est énoncé ou une orientation systématique est usitée. L'intervention du psychomotricien y est ainsi tacitement admise et globalement systématique pour les personnes accueillies par l'établissement ou bien elle relève de son initiative, sous réserve de concertations plus ou moins informelles avec ses collègues, mais restant d'ordre oral. Cela apparaît de façon récurrente dans les entretiens que nous avons menés. Ces constats laissaient penser que les médecins, ayant compétence et autorité pour décider des soins devant être dispensés à leurs patients, ne prescrivaient pas spontanément l'intervention des psychomotriciens. Nous nous sommes ainsi interrogée sur la représentation et la connaissance que les médecins avaient des actes pratiqués par les psychomotriciens.

Par ailleurs, les termes des prescriptions ne précisent pas les actes à exécuter. Il s'agit simplement pour le psychomotricien de procéder à son *intervention*. La prescription médicale formule une autorisation de mise en interaction du professionnel avec le patient, mais n'indique pas ce qu'il doit faire. En d'autres termes, le document prescrit au psychomotricien de faire son travail et ... d'être suffisamment compétent pour savoir ce qu'il a à faire. La détermination de son activité est laissée à sa discrétion. Nous nous sommes alors interrogée sur le contenu et la finalité de cette « intervention » préconisée par le médecin, sans autre précision. De quoi s'agit-il ? Comment le professionnel procède-t-il pour décider de son intervention ? Et quelle est cette intervention ? Sur quoi porte-elle ? De quelle nature est-elle ? Quelles sont ses modalités de réalisation ?

Comprendre ce *faire*, comprendre *comment* le psychomotricien exerce avec ses patients, constituent les mobiles premiers de notre recherche. En approfondissant nos questionnements initiaux – professionnalité, identité professionnelle, prescription, compétence – nous sommes parvenue à leur point nodal, l'activité elle-même. Le travail du psychomotricien comporte

différentes situations d'exercice et consiste à effectuer des tâches variées. L'activité du psychomotricien que nous interrogeons, celle qui semble être pertinente pour comprendre ce qui est « constant » et transversal aux pratiques et aux domaines d'intervention, est celle que le psychomotricien réalise, conduit, organise en situation d'intervention et d'interaction avec ses patients. Notre concentration sur la question de l'activité professionnelle en situation inscrit notre recherche dans l'espace scientifique s'attachant à étudier l'action située. Ce dernier est dense, les positionnements sont pluriels, bien qu'attachés à un même ordre de phénomène. La perspective que nous adoptons est celle de la didactique professionnelle (Pastré, 2011). L'activité est analysée afin de comprendre les compétences qui y sont engagées, qui y sont construites, et ceci en vue de concevoir des dispositifs de formation appropriés à leur développement.

Dans le cadre de la didactique professionnelle, l'analyse de l'activité montre que l'activité professionnelle est porteuse de processus de conceptualisation de l'action et pourvoyeuse d'apprentissage. L'analyse de l'activité réelle, avec le professionnel qui la réalise, rend possible l'appréhension de la structuration cognitive de cette activité. Par ce prisme théorique, notre vaste question du « comment » de l'activité du psychomotricien s'affine.

Un dernier élément d'observation compose le faisceau interrogatif constituant le seuil de notre présente recherche. Il est issu de notre étude de Master et consiste en un témoignage d'une des psychomotriciennes observées. Lors d'un de nos échanges, Pe, psychomotricienne, évoque la séance qu'elle s'apprête à débiter avec son patient Ee, en répondant à notre question relative au possible programme ou objectif qu'elle y poursuivrait. Elle nous dit :

Pe : Non, franchement je (rires)...Adaptation totale à...Enfin je Sais/ (pause) ce que je veux travailler... je sais comment...enfin, justement, j'ai mes items dans la tête.... ... mais après je pars vraiment de comment il est, euh.. ce qu'il me montre..tu vois, il est capable de me montrer Ee « je veux ça » (Pe imite index déclaratif), « je veux ça » (Pe imite index déclaratif)... après je brode,... (rires) Adaptation!...

Au travers de notre exploration du terrain, des entretiens que nous avons menés, la référence à cette « adaptation » a été récurrente. Quelle est-elle ? Comment se manifeste-t-elle ? Sur quels éléments situationnels, interactionnels se fonde -t-elle ? Y aurait-il dans cette pratique de l'adaptation des éléments relevant d'une compétence propre aux psychomotriciens ? Ou serait-elle la condition de possibilité de la mise en œuvre des actes relevant spécifiquement du travail des psychomotriciens ? Ce témoignage ne se limite pas à dire que le déroulement, le contenu de la séance allait se décider en fonction de l'état et des actions du patient. Ce témoignage, maintes fois retrouvé, énonce en outre une mise en relation entre des « items en tête » et le « ce qu'il me montre » de l'enfant. La dimension cognitive de l'activité y est

clairement identifiée : elle joue aussi bien dans l'établissement anticipé d'un champ de possibles de la séance que dans les processus de perception, d'analyse de ce que la psychomotricienne observe chez l'enfant et les processus de conceptualisation de l'action qui procèdent du traitement de ces prises d'informations. Les observations exploratoires effectuées ont en outre mis en lumière le caractère déterminant de la temporalité de la séance. La composante temporelle de l'activité menée par le psychomotricien est apparue essentielle à son analyse car intégrée comme variable pertinente par les professionnelles elles-mêmes : pour elles, l'activité se développe dans le temps, se structure ainsi.

Au-delà de la variété des situations rencontrées par les psychomotriciens, l'activité d'adaptation semble reconnue et partagée. La métaphore du caméléon se retrouve à présent pour signifier la conduite de l'activité du psychomotricien lui-même, et non plus pour qualifier la diversité de ses emplois. Comprendre la façon dont le psychomotricien conçoit et met en œuvre cette adaptation tout au long de sa séance revêt ainsi un caractère critique.

Notre questionnement, initialement relatif au *métier* du psychomotricien, émaillé de résonances sociologiques et orientée vers la prescription, s'est transformé en se rapprochant du *travail* du psychomotricien, en tant qu'il est *activité* dans laquelle le sujet s'engage, pour laquelle il se mobilise pour agir.

Le développement de notre thèse débute par la présentation du contexte du métier de psychomotricien. Ce contexte s'articule autour de trois aspects principaux : la description de la situation actuelle du psychomotricien, les approches historique et sociologique du métier de psychomotricien et le processus de réingénierie de la formation des psychomotriciens. Le croisement de ces éléments contextuels nous ayant conduite à formuler une première question de recherche, une recherche préliminaire a d'abord été réalisée. Nous en présentons les grandes lignes afin de mettre en lumière la façon dont cette entrée par l'activité a induit un affinement de notre questionnement.

La deuxième partie de notre développement porte sur l'élaboration de notre cadre théorique. De l'analyse de l'activité centrée sur la tâche au paradigme de la théorie de la conceptualisation dans l'action, nous aboutirons à la présentation de la façon dont nous mobilisons les concepts de la didactique professionnelle dans notre travail. À la lumière de ce cadre théorique, nous formulons notre problématique et nos hypothèses de recherche.

La présentation de notre méthodologie constitue notre troisième partie. Nous nous y attachons à parcourir les différents aspects de notre démarche de chercheur et des techniques que nous avons employées en vue de recueillir nos matériaux. La présentation de la procédure de traitement de ces derniers, l'exposé de notre méthode d'élaboration de notre corpus fait l'objet d'un développement spécifique. Ce dernier tend à préciser notre approche par le sensible de l'activité.

Notre quatrième partie porte sur l'analyse de nos données et la présentation de nos résultats. Nous nous y attachons principalement à la présentation de l'analyse de l'activité d'un psychomotricien, P3, associée à l'analyse de l'activité d'une autre professionnelle, P6. Ces analyses sont croisées avec des données issues d'un corpus d'entretiens semi-directifs. Nos résultats font l'objet d'une discussion dans le cadre de notre cinquième partie. Cette dernière, loin d'être conclusive, consiste en une mise en perspective épistémologique et propose des ouvertures. En conclusion de la recherche, nous présentons les exploitations encore possibles du corpus rassemblé afin d'apporter d'autres éléments de réponses aux questions relatives à l'identification des caractéristiques et à la compréhension du métier de psychomotricien.

PARTIE 1. LE MÉTIER DE PSYCHOMOTRICIEN EN FRANCE

1.1. LA PSYCHOMOTRICITÉ EN FRANCE

Le contexte d'une recherche ne correspond pas à une description de la réalité. Il s'agit d'une construction résultant d'une sélection opérée par le chercheur afin de définir l'environnement au sein duquel les développements ultérieurs, les observations présentées vont s'ancrer et vont circuler.

Construit, le contexte représente une trame : il contient les fils directeurs de la recherche. Le contexte inclut déjà un regard. L'enjeu de cette partie est d'exposer la situation initiale en vue de permettre la saisie des élaborations à venir et en premier lieu, celles relatives à la densité de l'objet de recherche.

Notre contexte comporte deux dimensions : l'une est objective et correspond aux faits socio-historiques, à la situation politique au sein de laquelle notre intérêt a émergé ; l'autre est circonstancielle et subjective et fait référence à l'expérience personnelle que nous avons du territoire des psychomotriciens. Poser le contexte de notre recherche nous amène donc d'ores et déjà à assumer cette part d'implication qui est la nôtre. Ces éléments ont été évoqués en introduction. Nous ne reviendrons pas plus avant sur la dimension circonstancielle et subjective présente au sein de la situation initiale de notre recherche. Notre expérience personnelle nous a amenée à entreprendre cette recherche mais elle n'en a déterminé ni le cours ni la fin. La coloration qu'elle a pu apporter – la part induite par notre implication dans cette recherche - sera développée en partie 3, dans le chapitre portant sur notre démarche méthodologique.

Nous nous attacherons donc, dans le présent développement, à introduire des éléments d'identification du psychomotricien. Cela nous amènera à considérer l'histoire de l'émergence de ce métier et à nous intéresser aux aspects socio-historiques du contexte sociétal français corollaires à cette émergence. Ce détour par l'histoire nous permettra de mettre en perspective les circonstances contemporaines à l'initiation de notre recherche. C'est ainsi que nous en viendrons à nous intéresser au processus de réingénierie de la formation des psychomotriciens. La description de notre contexte de recherche se poursuivra par la présentation de notre rencontre avec la didactique professionnelle. Nous achèverons notre propos en exposant les éléments principaux de notre recherche exploratoire.

1.1.1. Présentation du métier de psychomotricien

Le psychomotricien ne s'est pas toujours appelé ainsi. Cette appellation date du décret n°85-188 (legifrance, 9 février 1985). Elle se substitue à celle de « psychoréducateur » qui a elle-même remplacé celle de « rééducateur en psychomotricité » une décennie auparavant. L'évolution de ces identifications lexicales recouvre des moments de l'histoire du métier. Les termes employés, les noms revendiqués sont significatifs. Ces changements terminologiques nous laissent apercevoir le domaine dans lequel ce métier s'inscrit, un domaine concerné par l'approche psychologique et le fonctionnement de la motricité. Se profile également dans l'espace séparant ces noms une dynamique de *transformation* identitaire.

Les définitions que nous proposons en guise d'introduction sont issues de sources différentes. De nature déclarative, elles s'adressent à des publics distincts. Leurs finalités ne sont pas identiques.

1.1. Définition issue du texte réglementaire en vigueur

La première définition du travail du psychomotricien que nous proposons est historique. Elle comporte une visée politique. Le décret n°88-659 (Legifrance, 8 août 2004) relatif aux actes professionnels du psychomotricien s'y réfère. Ce décret est encore en vigueur. La définition du métier qui lui est associée constitue donc la référence législative actuelle.

« La rééducation psychomotrice est un traitement neuro-psycho-physiologique qui agit par l'intermédiaire du corps. Elle vise, dans un but psycho-physiologique et psychique, à maintenir ou à rétablir les mécanismes des fonctions perceptivo-motrices, mentales et comportementales en fonction de l'évolution de l'individu dans son environnement. » (Carric, 1998, p. 140).

Cette définition positionne le travail du psychomotricien dans le champ du soin. La rééducation psychomotrice, expression usuelle à l'époque, est un traitement. Elle s'applique donc à un individu ayant besoin de recevoir un soin pour recouvrer la santé. La nature « neuro-psycho-physiologique » du traitement est relativement absconse, mais le moyen paraît concret. Le professionnel utilise donc le corps, en général. La finalité de son action est de nature normative. Il s'agit de préserver ou de retrouver un état fonctionnel de référence pour les fonctions indiquées.

1.2. Définition issue du Répertoire National des Certifications Professionnelles

Une deuxième définition officielle est celle inscrite dans la fiche du psychomotricien dans le Répertoire National Des Certifications Professionnelles (RNCP). Il s'agit du résumé du référentiel d'emploi associé à la qualification obtenue à l'issue de la formation au métier de psychomotricien.

« Le travail du psychomotricien vise à rééduquer les personnes confrontées à des difficultés psychologiques vécues et exprimées de façon corporelle, en agissant sur leurs fonctions psychomotrices. Il traite des troubles du mouvement et du geste dont peuvent souffrir les enfants, les adolescents, les adultes et personnes âgées : bégaiement, tic, trouble de l'orientation et du comportement. » (Diplôme d'État de psychomotricien, <http://www.rncp.cncp.gouv.fr/>)

Le travail est de nouveau placé dans le cadre du soin et de la rééducation. Selon cette définition, les indications motivant son intervention sont caractérisées par leur nature psychogène *associée* à une expression physique. Cette manifestation corporelle se répercute sur le mouvement, le geste, le comportement ou l'orientation. Les termes de cette description mettent en avant la dimension rééducatrice du travail du psychomotricien. La composante corporelle présente dans la manifestation des troubles est soulignée. Autrement dit et de façon schématique, cette définition signifie que le psychomotricien intervient lorsqu'est exprimé corporellement un dysfonctionnement, un écart à la norme (trouble).

1.3. Définition issue du Ministère de tutelle des « métiers de la santé »

La fiche métier relative au « psychomotricien » publiée le 7 mars 2012 sur le site du Ministère des Solidarités et de la Santé indique :

« Sur prescription médicale, le psychomotricien aide les personnes souffrant de différents troubles psychomoteurs - c'est-à-dire confrontées à des difficultés psychologiques exprimées par le corps - en agissant sur leurs fonctions psychomotrices : difficultés d'attention, problèmes pour se repérer dans l'espace ou dans le temps », (Ministère des Solidarités et de la Santé, 7 mars 2012)

La fiche indique en outre que le psychomotricien travaille « dans le cadre de séances de rééducation individuelles ou collectives », concernant les populations de tout âge. Ces séances peuvent prendre « différentes formes et porter sur le mouvement, l'action, la communication, les émotions et les représentations ». L'intervention peut aussi contribuer à « la réhabilitation et à la réinsertion psychosociale du patient. [...] ». Chaque séance, individuelle ou collective, vise à réconcilier le patient avec son corps, à lui procurer une aisance gestuelle et à lui faire

retrouver une sensation de bien-être physique. » (Ministère des Solidarités et de la Santé, 7 mars 2012).

Ce document récent modifie quelque peu le champ d'intervention du psychomotricien. Ses actes ne semblent plus être caractérisés par leur nature rééducative. Il s'agit d'aider et d'« accompagner ». La situation dans laquelle s'exerce l'activité du psychomotricien n'est donc plus seulement caractérisée par une intention de soin. Le bien-être, le soutien sont des motifs au travail du psychomotricien.

La variable « corps » reste présente. Celui-ci ne semble plus aborder uniquement en tant que la modalité de manifestation des dysfonctionnements moteurs et comportementaux à rééduquer. Le corps est suggéré de façon plus phénoménologique. Il est question d'*agir sur le rapport* au corps. La dimension sociale est également précisée comme finalité de son intervention.

Le cadre dans lequel les actes professionnels du psychomotricien s'inscrivent paraît plus vaste. Du cadre de la rééducation, nous passons à celui de l'aide et du mieux-être. La nature des situations dans lesquelles l'intervention du psychomotricien se réalise peut en conséquence être diverse. Les troubles psychomoteurs ne semblent plus être les seuls motifs d'engagement du psychomotricien dans son activité de travail. Les moyens et techniques professionnels ne sont pas évoqués.

1.4. Le métier défini par un praticien

La dernière définition que nous proposons est celle d'un psychomotricien. Christian Ballouard caractérise le travail du psychomotricien dans un ouvrage éponyme (2006) dans les termes suivants :

« Son mode d'approche [au psychomotricien] demeure spécifique dans l'aide procurée au patient à trouver un vécu harmonieux qui puisse lui permettre d'ajuster ou de réajuster sa personnalité aux conditions de l'environnement et de lui donner ainsi de meilleures possibilités d'adaptation » (p. 3).

« L'approche psychomotrice est psychothérapeutique quand elle est dans une démarche de soins [...]. Elle se conçoit dans le cadre d'une éducation dans certaines institutions comme dans les crèches ou d'une rééducation comme dans les centres de l'Éducation Nationale. » (p. 7)

L'auteur souligne qu'il s'agit d'une « approche globale de l'individu » et insiste sur l'importance de la considération que porte le professionnel au corps, « aux manifestations

corporelles et à leur significations ». Mais il précise que selon lui, le domaine du travail du psychomotricien est « celui de la vie psychique à *travers et par la mise en œuvre* du corps en mouvement, en expression et en relation. » (ibid.,) (nous soulignons).

Ces différentes définitions permettent d'approcher le travail du psychomotricien par les buts poursuivis par ce dernier au travers de son intervention, par les indications présidant à la mise en œuvre de cette dernière ou encore par la nature des mécanismes sur lesquels portent celle-ci. Sur l'intervention elle-même, ces définitions restent silencieuses.

Outre cette première remarque, la lecture de ces quelques énoncés définitionnels rend perceptible de légers décalages. La place et l'usage du corps posent questions. Il apparaît à la fois central et accessoire, principal et instrumental. Le cadre de l'intervention précisément circonscrit dans le texte législatif au domaine de la rééducation se distend et devient principalement thérapeutique en ce qui concerne la représentation des professionnels, mais comprend également des cadres éducatifs pour son intervention. La finalité du travail exprimée en termes de retour à *une* norme dans la première définition se formule de façon de plus en plus qualitative et subjective dans les déclarations suivantes.

Les contours de l'exercice professionnel paraissent assez flous. Paramédical, le travail du psychomotricien peut à la fois relever de l'éducatif ou de la rééducation ou encore du thérapeutique. Les frontières sont-elles poreuses ? Une permanence demeure cependant, bien qu'appréhendée et exprimée de façon dissemblable. Le travail du psychomotricien consiste à *faire avec* la dimension psychomotrice de l'individu qu'il rencontre dans ses situations d'exercice professionnel. Cette dimension psychomotrice est d'abord spécifiée par les « troubles psychomoteurs », puis elle est présente en termes de « fonctions psychomotrices » sur lesquelles l'action se porte et elle s'apparente enfin à un principe dynamique du sujet, participant au vécu harmonieux de ce dernier. C'est avec ce principe dynamique que travaille le psychomotricien. La dimension psychomotrice du sujet n'est pas un organe mais elle se manifeste dans des fonctions. Ces dernières peuvent être « troublées ». Cette conception de la psychomotricité nous amène dans un entre-deux, un espace engageant conjointement la vie psychique et les mécanismes physiologiques et leurs interactions. Le psychomotricien travaille sur cet espace et sa dynamique.

Cette spécificité est revendiquée par les psychomotriciens.

1.1.2. La catégorie démographique « psychomotricien » en France

Une description démographique de la population constituée par les psychomotriciens en France nous semble importante, afin de compléter la représentation que nous élaborons, et pour mieux saisir la complexité du métier.

Les statistiques auxquelles nous nous référons sont publiées par la DREES (Direction de la recherche, des études, de l'évaluation et des statistiques, 2014)³, instance du Ministère des Solidarités et de la Santé. Elles sont élaborées à partir des données recensées dans le répertoire Adeli (Autonomisation Des LIstes) qui enregistre les diplômés des professionnels paramédicaux et permet l'édition de listes départementales des professionnels exerçant sur le territoire.

Avant de nous attacher aux données descriptives de la population des psychomotriciens, nous allons mettre en regard l'évolution des effectifs de populations de professionnels de santé avec ceux relatifs aux psychomotriciens. Cela nous permettra de situer la position des psychomotriciens dans le champ médico-social de façon objective. Outre les données relatives aux principales professions paramédicales de rééducation (masseurs-kinésithérapeutes, orthophonistes, pédicures-podologues et ergothérapeutes), nous faisons figurer celles relatives à la population des infirmiers. Il s'agit de la profession de santé la plus représentée sur le territoire français. Les données qui lui sont relatives permettent de mettre en perspective celles des autres professions.

Le tableau répertoriant les données relatives aux effectifs des populations de professionnels pour les six professions sélectionnées (infirmier, masseurs-kinésithérapeutes, orthophonistes, pédicures-podologues et ergothérapeutes) et pour les années 2000, 2005, 2010, 2015 et 2017, est présenté dans la suite du développement de notre développement (Tableau 1., p. 25).

Ces données concernent les professionnels exerçant sur l'ensemble du territoire français.

Les données relatives aux années 2000, 2005 et 2010 ne sont pas accessibles sur le site actuel de la DREES (<http://www.data.drees.sante.gouv.fr/>). Ce dernier permet de consulter les informations recensées des années 2014 à 2017. Pour ce qui concerne les données portant sur les années antérieures, nous nous sommes référée aux études présentées par l'IRDES (Institut de recherche et de documentation en économie de la santé, <http://www.irdes.fr/>). Les sources de données utilisées pour les études de l'IRDES sont celles issues du répertoire Adeli

3 <http://www.data.drees.sante.gouv.fr/ReportFolders/reportFolders.aspx>

(« source : Éco-Santé France d'après données Adeli de la Drees »). L'effectif total de la population des masseurs-kinésithérapeutes, pour l'année 2017, n'a pas été renseigné sur le site de la DREES au moment de la rédaction de cet écrit. En 2016, 86 459 masseurs-kinésithérapeutes y sont recensés.

L'observation des données du tableau n°1 (ci-dessous) permet d'une part de mettre en lumière les ordres de grandeur correspondant à chacune de ces professions comparativement aux autres et d'autre part d'identifier les tendances démographiques propres à chacun de ces groupes professionnels.

Année	Infirmiers	Masseurs-kinésithérapeutes	Orthophonistes	Pédicures-podologues	Psychomotriciens	Ergothérapeutes
2000	382 926	52 056	13 483	8 789	4 588	3 888
2005	452 483	60 367	15 910	10 550	5 894	5 370
2010	515 754	68 923	19 247	11 299	7 510	7 214
2015	638 248	83 619	23 521	13 250	10 252	9 691
2017	681 459	(2016) 86 459	25 467	14 039	11 890	11 216
entre 2000 et 2017 En nombre	+ 298 533	+ 34 403 (entre 2000 / 2016)	+ 11 984	+ 5 250	+ 7 302	+ 7 328
En %	+ 78 %	+ 66 %	89 %	+ 60 %	+ 159 %	+188,5 %

Tableau 1. Évolution démographique des effectifs des populations de certaines professions de santé en France, pour les années 2000, 2005, 2015 et 2017.

Une première observation peut être faite sur le plan quantitatif. La population des infirmiers est 83,5 fois plus importante que celle des psychomotriciens en 2000. Autrement dit, pour l'année 2000, l'effectif total des psychomotriciens (n=4588) représente 1,2 % de la population représentée par les infirmiers (n=382926). En 2017, la population des psychomotriciens (n=11890) rapportée à celle des infirmiers (n=681459) représente 1,7 %. Les infirmiers sont 57,3 fois plus nombreux que les psychomotriciens. Les infirmiers sont donc beaucoup plus représentés en France que les psychomotriciens.

L'histogramme intitulé « Effectifs des populations de professionnels pour cinq professions paramédicales de rééducation, pour les années 2000 et 2017 » (Graphique n°1, p. 26) rend visible la différence de représentativité et de quantité existant entre la profession des

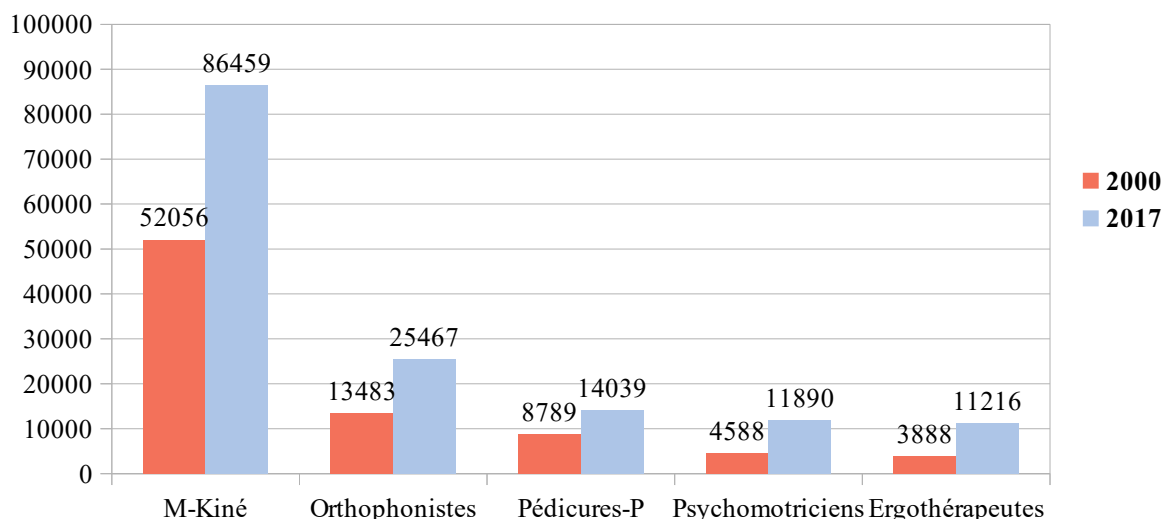
masseurs-kinésithérapeutes (M-K) et les autres professions paramédicales. Leur effectif (n=52056) en 2000 est approximativement 3,8 fois supérieur à celui de la population des orthophonistes (n=13483). La population des M-K est, pour cette même année, approximativement 11,3 fois supérieure à celle des psychomotriciens.

Ces données démographiques mettent en évidence une tendance générale à l'augmentation, qui s'inscrit cependant dans des dynamiques d'accroissement d'intensité distinctes.

Le plus faible accroissement, entre 2000 et 2017, est celui observé pour l'effectif des pédicures - podologues. L'effectif de 2017 (n=14039) correspond à un gain de 60 % par rapport à leur effectif en 2000 (n=8789). Sur cette même période, le nombre des ergothérapeutes a augmenté de 188,5 %. Pour ce qui concerne la population des psychomotriciens, l'effectif total de professionnels diplômés et exerçant a augmenté de 159 % entre l'année 2000 et l'année 2017, faisant passer l'effectif de 4588 à 11890 psychomotriciens en France. L'effectif des orthophonistes présente également une forte augmentation (+ 89%), sans que son ampleur soit comparable quantitativement à celles des effectifs des populations des ergothérapeutes et des psychomotriciens. Ces dernières affichent la plus forte progression pour cette période.

Effectifs des populations de cinq professions paramédicales de rééducation, en France

Pour les années 2000 et 2017



Graphique 1. Histogramme des effectifs des populations pour cinq professions paramédicales, en France, pour les années 2000 et 2017 de professionnels des métiers de santé.

Les effectifs de professionnels indiqués dans le tableau n°1 (p. 25), sans être exhaustifs, permettent de se représenter la place qu'ils peuvent occuper au sein du champ des professions socio-médicales. Des points de vue politique et économique, les infirmiers n'ont d'évidence pas le même poids que les psychomotriciens, par exemple.

Ces données démographiques nous apprennent que la profession des psychomotriciens reste faiblement représentée mais présente une croissance rapide et intense, sur le plan démographique depuis les années 2010.

Commentaires relatifs aux observations des données présentées

Concernant les facteurs explicatifs des augmentations observées pour les professions des ergothérapeutes et des psychomotriciens, nous ne pouvons émettre que des hypothèses. Notons simplement que des plans de santé gouvernementaux ont inclus l'intervention de ces professionnels dans leurs recommandations. Ces dernières, associées à des subventions gouvernementales, induisent l'augmentation de la demande en professionnels sur le marché de l'emploi, par les institutions concernées par les plans de santé publique.

Le premier plan Autisme effectif sur la période allant de 2005 à 2007 souligne ainsi l'importance du diagnostic et précise que cela «s'appuie sur des équipes ayant des compétences en matière d'évaluation [...]». L'enveloppe sanitaire du Centre Ressources Autisme permet de financer le recrutement des psychiatres, des pédopsychiatres, des psychologues, psychomotriciens et orthophonistes. » (Autisme France, n.d.)⁴. Ce plan a été suivi par d'autres. Nous en sommes actuellement au quatrième Plan Autisme, s'étalant sur la période allant de 2018 à 2022. Outre la question de l'autisme, celle des maladies de type Alzheimer et maladies apparentées a mobilisé les instances gouvernementales et donné lieu à de multiples Plans Alzheimer. Le premier a été mené sur la période allant de 2001 à 2005. Le troisième, celui couvrant la période allant de 2008 à 2012, mentionne explicitement l'intervention de professionnels tels que les « ergothérapeutes ou les psychomotriciens » (Caisse Nationale de Solidarité pour l'Autonomie, 1^{er} février 2008, p. 26)⁵ au sein d'équipes spécialisées pouvant intervenir au domicile. Ce plan précise en outre que cette mesure implique une multiplication des centres de formation « afin de permettre le recrutement de ces nombreux professionnels, le Plan Métiers intégrera, [...] la question de la formation par les régions des ergothérapeutes et des psychomotriciens. » (p. 27).

4 http://www.autisme-france.fr/577_p_25395/plan-autisme-2005-2006.html

5 <https://www.cnsa.fr/parcours-de-vie/plans-de-sante-publique/plan-alzheimer-2008-2012>

Entre 2009 et 2013, le nombre de centres habilités à former les psychomotriciens est passé de 6 à 13. Les quotas d'admission en formation ont également fortement augmenté. Selon une étude de la DREES (Barlet et Marbot, 2016), le nombre de places ouvertes annuellement en France « a triplé pour la formation des psychomotriciens, passant de 304 en 1999 à 916 en 2015 » (p. 87). Cette étude montre un pic d'augmentation du quota en 2010.

L'arrêté du 7 avril 2017 fixe à 919 le nombre d'étudiants « à admettre en première année d'études préparatoires à l'obtention du Diplôme d'État de psychomotricien » (Legifrance, 14 avril 2017).

Les recommandations émanant de ces plans impliquent des créations de postes de psychomotriciens associées à celle de centres de formation, ou à l'habilitation de cursus de formation permettant l'augmentation du nombre de diplômés.

L'influence de ces facteurs n'exclut pas l'existence d'autres éléments explicatifs de la tendance observée.

1.1.3. Les psychomotriciens du point de vue de leurs emplois et dans la littérature

Entre les termes *métier*, *emploi* et *travail*, une distinction peut être faite (Durrive, 2009). Ce sont trois façons d'approcher l'activité professionnelle d'un individu, trois façons aussi pour lui de se situer vis-à-vis de cette activité. Le terme « métier » renvoie à la *tâche* à réaliser. L'« emploi » se rapporte au *service à rendre*. Quant à l'activité professionnelle abordée au moyen de la notion de travail, il réfère à *l'effort* ou à « l'appel à l'usage de soi » (p.128) de l'individu, qui *se mobilise* dans son activité.

La spécificité que nous avons évoquée au terme de notre présentation de diverses définitions correspond au « *métier* » du psychomotricien. Faire avec la dimension psychomotrice du sujet représente la tâche que le psychomotricien a à accomplir. Mais le psychomotricien n'est pas circonscrit par la seule définition de la spécificité qui lui est attribuée et / ou qu'il revendique. Son emploi et son travail participent de sa définition.

Parler des emplois du psychomotricien implique la prise en compte des environnements dans lesquels son travail se réalise. Cela interroge aussi la façon dont son métier s'y intègre.

Cet aspect positionne l'activité dans le jeu d'interaction sociale avec l'environnement dans lequel elle est engagée à se produire.

Le tableau n°2, intitulé « Effectif global des psychomotriciens, par mode d'exercice, zone d'activité, sexe et tranche d'âge, en France, en 2017 » (p. 30), présente les données statistiques relatives à la population des psychomotriciens en France, en 2017. Ces données informent sur la répartition de la population par sexe, par zones géographiques, par modes d'exercice des professionnels et par secteurs d'activité.

3.1. Répartition de la population par sexe

La première observation à formuler concerne la proportion de femmes dans cette population professionnelle.

En France, sur un effectif total de 11890 psychomotriciens diplômés et enregistrés au répertoire Adeli, 10644 sont des femmes, et 1246 sont des hommes. Cela correspond à une proportion de 89,5 % de psychomotriciennes pour 10,5 % de psychomotriciens.

3.2. Présentation des modes d'exercice

Les psychomotriciens disposent de différents modes d'exercice. Ils peuvent travailler dans le secteur hospitalier public, dans le secteur privé, ou en tant qu'indépendants dans le cadre d'un exercice libéral. Il n'est pas rare que les psychomotriciens libéraux aient un exercice dit mixte. Ils cumulent alors deux modes d'exercice.

Le graphique n°2, intitulé « Diagramme de répartition de l'effectif des psychomotriciens par mode d'activité, pour la France entière, en 2017 » (p. 30), représente la répartition de la population des psychomotriciens selon trois modes d'exercice. L'exercice dit mixte est associé à l'exercice indépendant. L'exercice salarié dans le secteur privé est majoritaire, avec 52 % de la population travaillant selon cette modalité. L'exercice dans le secteur hospitalier correspond approximativement à 27 % de l'effectif total. Les 21 % restants sont représentés par les psychomotriciens ayant un exercice libéral ou alliant deux modes d'exercice.

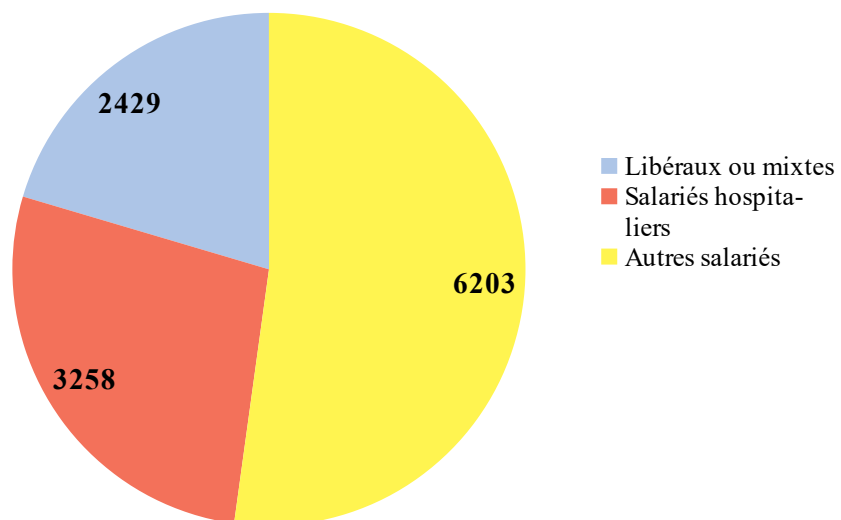
La répartition de la population par sexe au sein de ces modes d'exercice respecte globalement la proportion observée sur la population totale. En d'autres termes, la population de professionnels propre à chacun des types d'exercice se compose de 10 % de psychomotriciens pour 90 % de psychomotriciennes (Tableau 2, p. 30).

Tableau des effectifs de psychomotriciens hommes et femmes, en 2017								
Modes d'exercices	Ensemble des modes d'exercice globaux		Libéraux ou mixtes		Salariés hospitaliers		Autres salariés	
	Effectif (nombre)	(%)	Effectif (nombre)	(%)	Effectif (nombre)	(%)	Effectif (nombre)	(%)
France entière	11890	100 %	2429	20,4 %	3258	27,4 %	6203	52,2 %
Hommes	1246	10,5 %	262	11 %	390	12 %	594	10 %
Femmes	10644	89,5 %	2167	89 %	2868	88 %	5609	90 %
France métropolitaine	11612	100 %	2386	20,5 %	3200	27,6 %	6026	51,9 %
Hommes	1203	10 %	261	11 %	374	12 %	568	9 %
Femmes	10409	90 %	2125	89 %	2826	88, %	5458	91 %
DOM	278	100 %	43	15,5 %	58	20,8 %	177	63,7 %
Hommes	43	15,5 %	1	2 %	16	27,6 %	26	14,7 %
Femmes	235	84,5 %	42	98 %	42	72,4 %	151	85,3 %

Tableau 2. Effectif global des psychomotriciens, par mode d'exercice, zone d'activité, sexe et tranche d'âge, en France, en 2017.

Répartition de l'effectif total de la population des psychomotriciens par mode d'exercice

En France (Métropole et DOM), en 2017



Graphique 2. Diagramme de répartition de l'effectif des psychomotriciens par mode d'activité, pour la France entière, en 2017.

Le graphique n°3, intitulé « Histogramme de répartition de l'effectif des psychomotriciens exerçant sur le territoire métropolitain, par mode d'exercice et par sexe, en 2017 » (p. 32) illustre le fait que sur le territoire hexagonal, les répartitions constatées en ce qui concerne l'effectif global sont respectées.

Le facteur sexe n'est pas significatif pour interpréter le choix du mode d'exercice, sauf si l'on introduit le facteur géographique.

Une nuance peut effectivement être faite en ce qui concerne la répartition par sexe et par mode d'exercice dans les Départements d'Outre-Mer (DOM). La consultation du graphique n°4, « Histogramme de répartition de l'effectif des psychomotriciens exerçant dans les DOM, par mode d'exercice et par sexe, en 2017 » (p. 32), rend cette remarque perceptible. L'exercice en libéral y est, à un individu près, exclusivement féminin, tandis que 11 % de psychomotriciens exercent en libéral ou ont un exercice mixte en Métropole. Les modes d'exercices salariés, hospitaliers et privés, sont privilégiés par les hommes. Leurs représentations dans ces modes, dans les DOM, sont donc plus élevées que dans les mêmes modes dans l'hexagone.

3.3. Présentation des secteurs d'activité

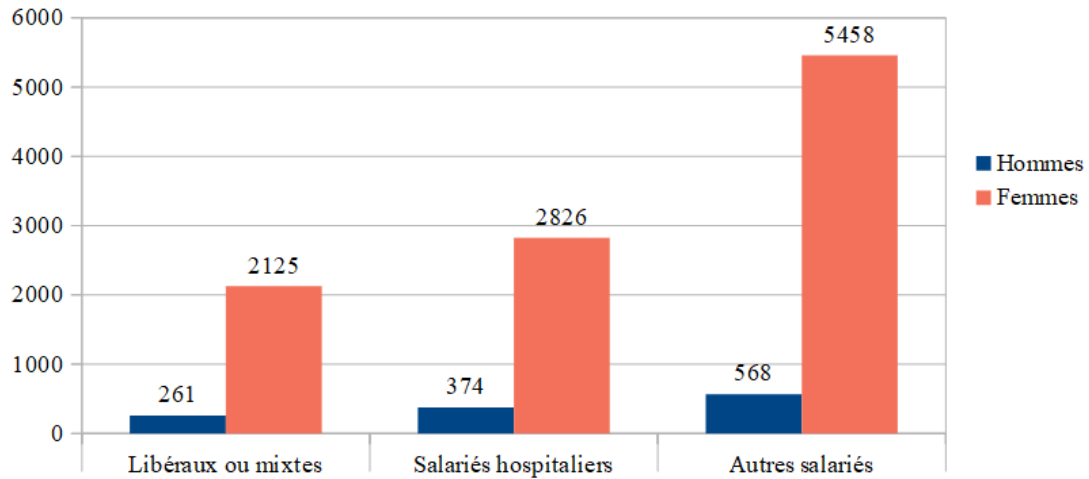
Les secteurs d'activité des psychomotriciens sont divers. Le descriptif du Répertoire National des Certifications Professionnelles indique que les psychomotriciens travaillent principalement dans le « domaine de l'enfance ou de l'adolescence inadaptée, dans des centres spécialisés, des établissements hospitaliers, des services médico-pédagogiques ou des hôpitaux psychiatriques. » (Répertoire National des Certifications Professionnelles, n.d.).

Les catégories retenues dans la classification issues du répertoire Adeli⁶ indique les secteurs d'activité suivants : les hôpitaux publics, les Établissements de Santé Privé d'Intérêt Collectif (ESPIC), les centres de santé, les cabinets individuels, les cabinets de groupe, les établissements pour personnes en situation de handicap, les établissements pour personnes âgées et la catégorie « autres secteurs ». Cette dernière inclut notamment : les établissements de soins et de prévention, le secteur de la santé scolaire et universitaire, le secteur de la planification familiale, les établissements d'aide à la famille, les établissements de protection de l'enfance, les établissements d'enseignement et de formation professionnelle privés, les associations et organisations humanitaires, les collectivités territoriales et les « autres établissements sanitaires » et « autres secteurs ». Cette énumération ne comporte que les secteurs comprenant au moins 10 professionnels enregistrés.

6 <http://www.data.drees.sante.gouv.fr/TableViewer/tableView.aspx?ReportId=3731>

Répartition des psychomotriciens par mode d'exercice et par sexe

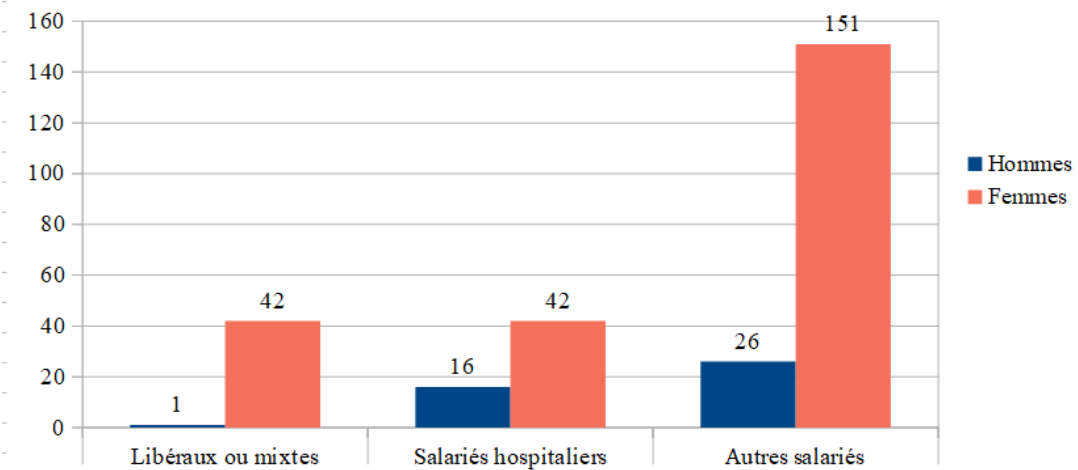
En France métropolitaine, en 2017



Graphique 3. Histogramme de répartition de l'effectif des psychomotriciens exerçant sur le territoire métropolitain, par mode d'exercice et par sexe, en 2017.

Répartition des psychomotriciens par mode d'exercice et par sexe.

Dans les DOM, en 2017



Graphique 4. Histogramme de répartition de l'effectif des psychomotriciens exerçant dans les DOM, par mode d'exercice et par sexe, en 2017.

Les catégories indiquées ne permettent pas d'identifier les publics concernés dans ces différents secteurs d'activité.

La catégorie « établissements pour personnes handicapées » comprend aussi bien les établissements dédiés à l'accueil des adultes, que ceux réservés aux enfants et aux adolescents.

Les graphiques n°5 (p. 34) et n°6 (p. 35), établis à partir des données présentées dans le tableau n°3 (p. 34), intitulé « Effectif des psychomotriciens par secteur d'activité, par mode d'exercice global, en France, en 2017 », rendent plus lisibles les répartitions de la population dans la diversité des secteurs d'activité répertoriés.

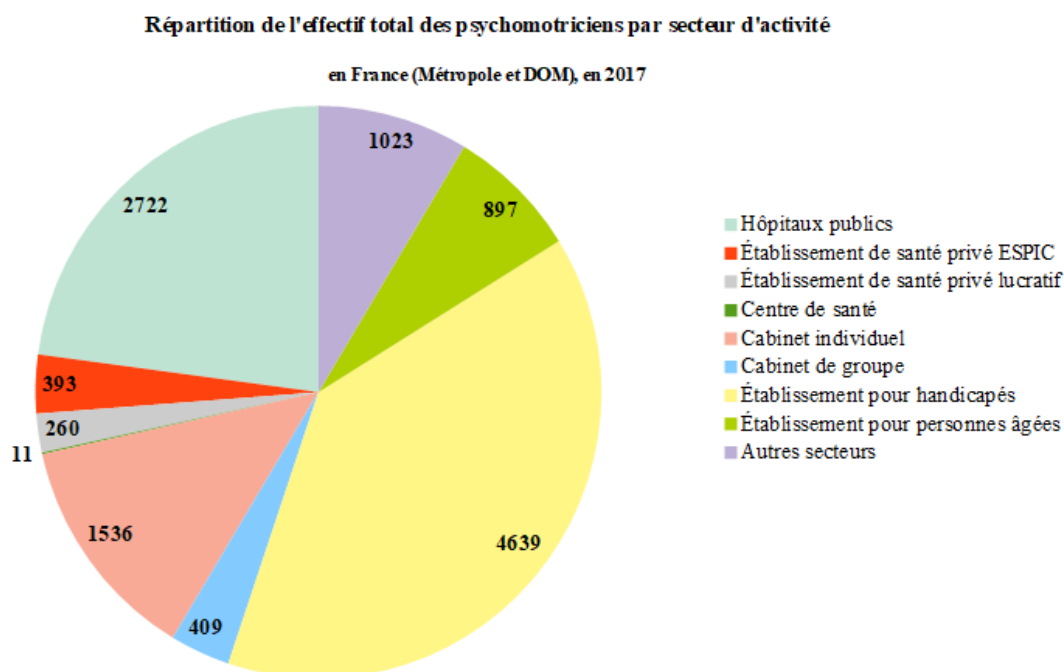
Les établissements pour personnes handicapées représentent le secteur d'activité de 39 % de l'effectif total des psychomotriciens. Le travail à l'hôpital public concerne 23 % des psychomotriciens. L'exercice indépendant en cabinet individuel comprend 13 % des psychomotriciens le travail en établissement pour personnes âgées est associé à 7,5 % de la population des psychomotriciens.

L'histogramme de répartition de l'effectif global des psychomotriciens de France, par secteur d'activité et mode d'exercice, en 2017 (Graphique 6, p. 35) met en évidence les secteurs d'activité qui sont majoritairement représentés pour chacun des modes d'exercice. De façon générale, les psychomotriciens exerçant en libéral ou ayant un exercice « mixte » se retrouvent principalement dans les secteurs d'activité dénommés cabinets, individuels ou en groupe, mais sont également salariés dans les établissements pour personnes en situation de handicap, pour personnes âgées ou dans les hôpitaux publics. Les psychomotriciens exerçant en tant que salariés hospitaliers se trouvent dans trois secteurs d'activité : celui de l'hôpital public, celui des établissements de santé d'intérêt collectif (ESPIC) et celui des établissements privés à but lucratif. Les « autres salariés » sont employés dans les établissements pour personnes en situation de handicap et ceux destinés aux personnes âgées.

Ces données mettent en évidence le fait que les psychomotriciens travaillent en très grande majorité dans les secteurs en lien avec la santé.

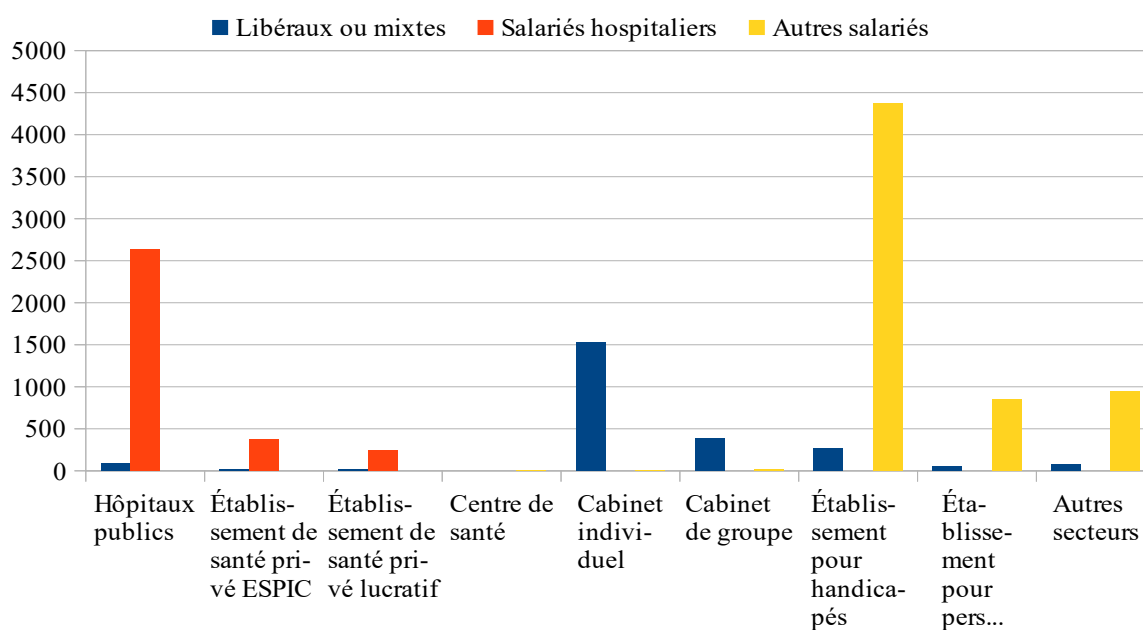
Tableau Effectif des psychomotriciens par secteur d'activité, mode d'exercice global, zone d'activité principale, en 2017				
Modes d'exercices	Ensemble des modes d'exercice globaux	Libéraux mixtes	ou Salariés hospitaliers	Autres salariés
Ensemble des secteurs d'activités	11890	2429	3258	6203
Hôpitaux publics	2722	84	2638	0
Établissement de santé privé ESPIC	393	19	374	0
Établissement de santé privé lucratif	260	14	246	0
Centre de santé	11	0	0	11
Cabinet individuel	1536	1 525	0	11
Cabinet de groupe	409	392	0	17
Établissement pour handicapés	4639	267	0	4372
Établissement pour personnes âgées	897	49	0	848
Autres secteurs	1023	79	0	944

Tableau 3. Effectif des psychomotriciens par secteur d'activité, par mode d'exercice global, zone d'activité, sexe, en France, en 2017.



Graphique 5. Diagramme de répartition de l'effectif global des psychomotriciens exerçant en France, par secteur d'activité, en 2017.

**Répartition des psychomotriciens par mode d'exercice et par secteur d'activité
En France (Métropole et DOM), en 2017**



Graphique 6. Histogramme de répartition de l'effectif global des psychomotriciens de France, par secteur d'activité et mode d'exercice, en 2017.

Les emplois inscrits dans la catégorie « autres secteurs » représentent tout de même plus de 8 % de l'effectif total de la population. Les institutions qui y sont référencées semblent être davantage tournées vers le travail social, le monde de la prévention. Nous ne disposons pas de données précises sur la proportion de postes de psychomotriciens relevant de ces domaines adjacents à la santé. Nos recherches nous ont néanmoins amenée à relever la tendance à l'extension du champ d'intervention des psychomotriciens au-delà des limites du champ médical et de la rééducation. « De fil en aiguille, le champ d'intervention s'est élargi, diversifié », « dans les orientations des soins, préventifs, médicaux ou psychologiques » (Potel, 2008, p. 19). La définition du métier élaborée dans le cadre du processus de réingénierie de la formation professionnelle (Partie 1, p. 98), les enseignements théorico-cliniques dispensés dans les instituts témoignent de cette modification.

Cette diversité de cadres d'exercice, cette diversité *d'emplois*, n'est peut-être pas sans influence sur le *travail* des psychomotriciens (Grabot, 2004).

L'extension des domaines d'intervention nous invite à clarifier un aspect que nous n'avons jusqu'à présent qu'effleuré. Les établissements employeurs des psychomotriciens déterminent le service qui doit être accompli. En fonction de la représentation que le professionnel se fait de ce service il va entreprendre son travail.

3.4. Orientations pratiques

Les orientations données aux pratiques des psychomotriciens semblent donc pouvoir différer selon le secteur d'activité investi et selon la définition du poste établie par la structure. Elles peuvent être éducatives, relever de la rééducation ou être thérapeutiques.

De façon schématique, l'éducation psychomotrice consiste en stimulations visant l'acquisition des capacités motrices et cognitives de l'enfant et l'interaction de ce dernier avec son environnement. L'éducation psychomotrice est fondée sur la théorie wallonienne du développement de l'enfant (André et Bénavidès, 1993). Ballouard qualifie cette approche de « démocratique » comparativement à celle qui pourrait être pratiquée dans un « registre de l'éducationnel » (2006, p. 6). La rééducation psychomotrice cible des aspects identifiés, des difficultés et est soumise à évaluation. Le travail est entrepris « de façon à laisser le champ libre aux désirs de l'enfant » (André et Bénavidès, 1993, p. 31). La thérapie psychomotrice enfin se caractérise par la préoccupation première et centrale pour l'aspect relationnel associée à l'intention du psychomotricien d'agir sur la dynamique du fonctionnement psychique du sujet qu'il rencontre.

Explicitées de la sorte, les orientations pourraient se révéler moins dépendantes du secteur d'activité que de ce qu'il se passe en situation de travail. L'approche pourrait ainsi être de nature éducative dans un contexte étiqueté comme relevant d'une approche plus médicale. Dans un institut médico-éducatif (IME) par exemple, quelle devrait être l'orientation de la pratique du psychomotricien ? Est-il possible que les orientations se confondent ?

Les actes professionnels des psychomotriciens sont soumis à la prescription d'un médecin. Ce document a valeur d'autorisation mais il s'agit aussi d'une commande adressée au professionnel. La prescription pourrait donc orienter la pratique du psychomotricien. Mais Ballouard (2006) remarque à ce propos que les prescriptions manquent de précision sur la conduite à tenir et il rapporte ce constat à l'absence de définition officielle donnée au « contenu des actes de soins » (p. 4). Il ajoute que « le défaut diagnostique [...] constitue en soi une indication » (p. 4). Si cet auteur considère que cela garantit l'autonomie du professionnel quant à la conduite de son action, Grabot insiste sur l'obligation dans laquelle le psychomotricien se trouve alors de rendre des comptes au médecin prescripteur, ou à ce dernier et à l'équipe médicale avec laquelle il travaille (Grabot, 2004).

En résumé, les psychomotriciens exercent dans de multiples secteurs d'activité. Leur public n'a pas de limite d'âge. Leurs emplois peuvent s'inscrire dans le cadre de la prévention, de l'éducation, de l'insertion sociale, de la rééducation, de la thérapie. Les orientations de leur travail sont plurielles. Les professionnels se reconnaissent néanmoins comme appartenant au même corps de métier, en dépit de la variété des emplois au sein de la population et au cours des trajectoires professionnelles individuelles. De ce constat procède notre intérêt pour l'élément transversal à ces environnements, ces situations, ces publics fréquentés par les psychomotriciens. Cet élément transversal correspond à ce qui est mis en œuvre par les psychomotriciens dans ces divers contextes pour réaliser leur exercice professionnel, c'est-à-dire leurs compétences.

3.5. Revue de la littérature sur le psychomotricien, son métier, son travail et son activité

Après avoir décrit la population des psychomotriciens et leurs emplois sur le plan démographique, nous allons exposer la façon dont ils apparaissent dans le champ scientifique

et dans la littérature de façon plus générale. La revue de la littérature que nous avons effectuée porte sur le psychomotricien, son métier, son travail et son activité.

Nos recherches ont été effectuées sur plusieurs bases de données. Les recherches ont porté sur les entrées suivantes « psychomotricien », « travail du psychomotricien », « métier de/ du psychomotricien », « profession de/ du psychomotricien », « activité du psychomotricien » et « activité professionnelle du psychomotricien ». Elles ont été effectuées sur JSTOR (www.jstor.org/) ; sur Google Scholar (<https://scholar.google.fr/>) en excluant les citations, et sur le site de Cairn (<https://www.cairn.info/>).

Nous n'avons obtenu que 2 résultats sur ces bases de données pour les entrées « activité du psychomotricien » ou « activité professionnelle du psychomotricien ». Ces résultats réfèrent à deux éditions du même ouvrage (Ballouard, 2008a).

Notre revue de la littérature portant sur le psychomotricien nous permet de constater en premier lieu qu'une littérature conséquente existe. Elle paraît dans des revues spécialisées dans un domaine (*Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence* ; *Journal de pédiatrie et de puériculture* ; *Perspectives Psy*, *Carrefours des psychothérapies*, etc.) ou des revues professionnelles telles que *Évolutions psychomotrices*, et les *Entretiens de psychomotricité*. Cette étude fait en outre ressortir que cette littérature comporte des publications qui, soit concernent spécifiquement la ou les clinique(s) des psychomotriciens, soit emploient le terme dans leur texte, notamment au sein de l'énumération des membres composant les équipes pluridisciplinaires ou dans le cadre de collaboration professionnelle autour d'un individu.

Nombre de résultats concernent des publications ou des ouvrages relatifs à des analyses de pratiques, c'est-à-dire à des professionnels revenant sur leur exercice clinique, le réfléchissant, le conceptualisant. D'autres portent sur les aspects identitaires de la profession. Les titres suivants illustrent les résultats que nous avons observés. *Le psychomotricien : quelle place dans une unité de soins palliatifs ?* (Martin, 2009) ; *Le psychomotricien face à l'enfant insupportable* (Saint-Cast et Boscaini, 2010) ; *La psychomotricité : un soin propice à la réappropriation du corps* (Thérain, Da Fonseca, Di Cataldio, Ribiere, et Detrez, 2015) ; *Le psychomotricien et le groupe* (Grabot, 2002b) ; *Être psychomotricien* (Potel, 2010) ; *L'abord du trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperkinésie par la psychomotricité* (Guilé et Zammouri, 2011). Sans en avoir quantifié la proportion, il appert que nombre de résultats correspondent à des ouvrages de mémoire de fin d'études.

D'autres publications tendent à établir les techniques et les outils du psychomotricien (Michel, Soppelsa et Albaret, 2010 ; Marquet-Doléac et Soppelsa, 2006, 2009).

En ce qui concerne les 6 résultats obtenus sur JSTOR, ils sont principalement issus de la *Revue française de pédagogie* et portent sur les thématiques relatives à l'école inclusive, aux pratiques de collaboration, à la question de l'éducation spécialisée. Ils emploient le terme « psychomotricien » mais ne l'abordent pas en tant que sujet de la publication.

Nous avons fait une dernière recherche sur le site officiel (<http://www.theses.fr/en/>) répertoriant les thèses en cours et soutenues en France, sur la période antérieure à 2018. Les résultats sont au nombre de 46. L'analyse de ces titres met en lumière la distinction entre 42 travaux mentionnant le psychomotricien dans le corps de texte et les 4 autres portant directement sur la discipline professionnelle du psychomotricien, dont 2 en préparation. Les 2 thèses de doctorat soutenues sont celles de Denis Grabot, en sociologie (2002) et celle d'Yves Le Roux en sciences de l'éducation (2002).

L'analyse du travail du psychomotricien, l'analyse de son activité restent donc à entreprendre et à écrire.

1.1.4. La formation des psychomotriciens, en France

La description de la formation suivie par les étudiants au cours de leur cursus d'étude pour devenir psychomotricien est importante à effectuer dans le cadre de cet écrit. La façon dont elle est conçue, le déroulement et la composition qui lui sont donnés nous intéressent à double titre. Cela nous permet de connaître le parcours suivi par les futurs professionnels, et cela nous permet en outre d'identifier les champs de savoirs composant le cursus de formation.

La considération du contenu de la formation et de son organisation permet aussi de compléter notre appréhension de l'identité du psychomotricien et constitue un accès aux connaissances et aux pratiques objets d'apprentissage.

D'après le Répertoire National des Certifications Professionnelles (RNCP, n.d.), la formation du psychomotricien correspond à un volume horaire de 2522 heures d'enseignements, réparties en enseignements théoriques, en cours pratiques et en stages obligatoires (680 heures). La formation dure 3 ans et débouche sur l'obtention du diplôme d'État de psychomotricien.

« L'objectif de la première année est orienté vers le fonctionnement de la personne en bonne santé à tous les âges de la vie ; la seconde a pour objet l'initiation aux méthodes cliniques de soin ; enfin la dernière année est orientée vers le processus de professionnalisation. » (RNCP, fiche 4861, n.d.)

Denis Grabot, directeur de l'Institut de Formation en Psychomotricité de Bordeaux apporte des précisions quant aux objectifs des années de formation. Les enseignements dispensés en première année, visent à donner une culture médicale basique aux étudiants. La dernière année est plus orientée vers « la prise en charge des adultes », vers « la maîtrise de l'ensemble des thérapeutiques [...] et la préparation aux épreuves finales du D.E. » (Grabot, 2004, p.119), dont la mise en situation professionnelle (MSP).

Les enseignements se répartissent en trois catégories : les enseignements théoriques (1392 heures), les enseignements théorico-cliniques (100 heures) et les cours de pratiques (450 heures). Ceux-ci sont organisés en modules.

4.1. Cours magistraux, enseignements théoriques

D'après le livret d'accueil de l'Institut de Formation en Psychomotricité (IFP) de l'Université Pierre et Marie Curie (I.F.P., 2016), les matières enseignées en cours magistraux sont les suivantes :

1. Première année :

Psychomotricité, pédagogie, psychologie, psychiatrie de l'enfant, anatomie et neuro-anatomie, neurophysiologie, santé publique.

S'ajoutent à ces enseignements, celui de l'anglais et celui intitulé « corps et culture »

2. Deuxième année :

Psychomotricité, anatomie fonctionnelle, physiologie et physiopathologie, neuropédiatrie, psychologie, psychiatrie de l'adulte.

3. Troisième année :

Neuropsychomotricité, anatomie fonctionnelle, législation et déontologie, psychiatrie, psychologie et gérontopsychomotricité.

À ces enseignements s'ajoutent les cours de MSP.

4.2. Les enseignements théorico-cliniques

Ces enseignements consistent en deuxième année en interventions sur différents types d'approches, dispensées sous la forme de cours magistraux. Les thèmes sont les suivants :

- apport de la psychomotricité dans l'approche des enfants douloureux chroniques,
- anthropologie et psychomotricité, de la violence individuelle à la violence institutionnelle
- introduction aux généralités du groupe,
- présentation théorico-clinique du jeu dramatique,
- addictologie et psychomotricité,
- troubles envahissants de développement,
- vivre l'eau,
- intérêt des soins à domicile en psychomotricité de l'adulte,
- approche sensori-motrice selon André Bullinger,
- problématique de l'échec scolaire : aspect psychologique,
- le jeu,
- graphothérapie clinique,
- déficience visuelle,
- déficience auditive,
- le polyhandicap,
- spécificités de la psychomotricité en onco-hématologie pédiatrique,
- enfants brûlés,
- enfants et adolescents obèses,
- le virtuel : un nouvel enjeu thérapeutique,
- le shiatsu : un toucher thérapeutique en psychomotricité,
- place et rôle du psychomotricien en soins palliatifs
- approche Snoezelen en psychomotricité.

En troisième année, les enseignements théorico-cliniques sont dispensés au travers des options. Les thèmes reprennent nombre de ceux qui viennent d'être énumérés. Ces options portent soit sur une technique spécifique (approche sensori-motrice, bilan psychomoteur, graphomotricité, etc.), soit sur une médiation (voix, modelage céramique, mime, différentes relaxations, activités : danse, aikido, etc), soit sur une population (petite-enfance, déficiences sensorielles, gériatrie, etc.), ou encore sur une clinique (addiction, groupe, soins palliatifs,

troubles des apprentissages, etc.). Ces enseignements représentent des approfondissements théorico-cliniques pour l'étudiant. L'IFP d'Orléans évalue à 50 heures le temps alloué à ce module, effectué en association avec les 150 heures du module pratique de psychomotricité (IFPM-Orléans, n.d.)⁷.

4.3. Cours pratiques

Parallèlement aux enseignements théoriques, les étudiants suivent 150 heures de cours pratiques par an. Ces cours peuvent consister en diverses disciplines dont les suivantes : pratiques psychomotrices, techniques de relaxation, conscience corporelle, expressivité du corps et jeu dramatique. L'objectif de ces pratiques en première année est de « permettre à l'étudiant d'expérimenter par lui-même l'organisation des fonctions psychomotrices de base, dans leurs aspects relationnels et expressifs ». (IFP, 2016, p. 15). La fiche précise qu'il s'agit au premier semestre d'expérimenter la formulation de consignes, la notion de cadre, les mises en situation, « la prise de conscience et le vécu des situations proposées » (p. 8). Au second semestre les cours pratiques permettent « d'insister sur les aspects relationnels engagés ; le lien motricité, personnalité et vécu ; l'implication et l'évolution personnelles de l'étudiant » (IFP, 2016, p.15).

En deuxième année, les pratiques sont structurées autour de compétences à acquérir. Il s'agit d'acquérir une aptitude à identifier les dynamiques de groupe ; d'acquérir des compétences d'observation de son positionnement au sein d'un groupe, d'acquérir les principes fondamentaux de la relaxation ; d'acquérir une « aptitude à vivre et à percevoir [...] le jeu et la créativité, dans l'engagement corporel et verbal, ainsi que le sens qu'on pourra leur donner dans la clinique psychomotrice ».

Les acquisitions visées au second semestre sont celles de « l'aptitude à utiliser son expressivité corporelle comme outil de communication, de symbolisation, de création, en vue qu'elle devienne médiateur thérapeutique » (IFP, 2016, p. 28). Il s'agit également d'« acquérir une capacité de lecture du corps et de développer des compétences en matières de dialogue tonico-émotionnel » (IFP, 2016, p. 36). Pour le cours de relaxation, il s'agit de « reproduire le savoir-faire en situation clinique » « à partir du modèle de l'enseignant » IFP, 2016, (p. 36).

⁷ <http://www.ifpm-orleans.fr/psychomotricien>

Les cours de « pratiques psychomotrices » sont orientés vers la clinique. Il s'agit d'une mise en application des connaissances sémiologiques de l'étudiant à l'occasion d'études de cas. Il s'agit d'« élaborer et de mettre en œuvre des dispositifs thérapeutiques » (IFP, 2016, p. 36).

Pour ce qui concerne les cours pratiques de troisième année, ils sont de différents types. Les étudiants continuent à suivre les cours de « pratiques psychomotrices ». Ils suivent également une option annuelle et trois options semestrielles. Nous l'avons précisé précédemment. Les propositions de pratiques corporelles relèvent du choix des instituts de formation. L'énumération n'est pas exhaustive.

4.4. Stages

Les stages sont également réalisés tout au long du cursus.

En première année, des stages d'observation en crèche et en école maternelle sont demandés. La durée de ces stages est approximativement de deux semaines, soit environ 80 heures. En deuxième et troisième années les stages cliniques consistent en « stages d'approche et d'évaluation des conduites thérapeutiques » et en stages « d'initiation et d'apprentissage thérapeutique » (IFP, 2016, p. 29 et p. 37). Si les premiers consistent principalement à observer, les seconds tendent à favoriser l'apprentissage et la formation pratique de l'étudiant. Les stages doivent permettre à l'étudiant de faire l'expérience « de la plus grande variété possible de pathologies et de tranches d'âges » (IFP, 2016, p. 63 et p. 80). En deuxième année, ces stages doivent, approximativement et au minimum, représenter une durée de 200 heures. Ceux de troisième année doivent principalement consister en stage d'apprentissage et représenter au moins 400 heures de stage (I.F.P.M.-Orléans, n.d.),

Durant tout le parcours de formation, les étudiants doivent rédiger des dossiers et des rapports de stage alliant théorie et pratique. L'obtention du diplôme dépend des résultats obtenus au contrôle continu et des résultats obtenus pour le mémoire de fin d'étude et sa soutenance.

Au terme de cette présentation, une remarque peut être formulée. Le cursus comprend 2522 heures de cours et 680 heures minimales de stage, soit 3202 heures de formation. 450 heures sont consacrées à la pratique pour les trois années cumulées. En additionnant les heures d'apprentissage professionnel des stages aux heures de cours pratiques, nous arrivons à un cumul de 1180 heures de formation pratique soit, entre 35 % et 37 % du temps de formation, selon que l'on ajoute aux heures explicitement pratiques celles incluses dans le module théorico-clinique de troisième année. Un tiers du temps porte ainsi sur l'acquisition de

capacités et de compétences pratiques ; les deux tiers restant sont consacrés aux connaissances théoriques.

Outre ce constat, nous pouvons souligner la nature des compétences ciblées dans les enseignements pratiques. Elle consistent en aptitudes à observer, à identifier, à percevoir, à vivre qu'il s'agisse de situation de groupe, ou de mises en jeu corporelles. Les cours visent l'expérimentation par l'étudiant de la prise de conscience, du gain d'aisance et de la réflexion clinique quant à ses expériences en vue de les utiliser comme médiation (I.F.P., 2016, p. 36, p.45-48, p. 51). La façon dont l'expérience de l'étudiant en psychomotricité est envisagée paraît un élément fondamental de la formation.

1.2. APPROCHE HISTORIQUE DU CONTEXTE DU MÉTIER DE PSYCHOMOTRICIEN EN FRANCE

Pour qu'une pratique rassemble des individus, se constitue en discipline, s'organise professionnellement et parvienne à se faire reconnaître, des conditions historiques, politiques, économiques et sociales doivent y être favorables. Les théories de sociologie des professions s'accordent sur certains critères rendant possible l'acquisition du statut professionnel pour une pratique particulière et partagée. Parmi ces critères se trouvent le fondement de la pratique sur un socle de connaissances scientifiques légitimes, la reconnaissance par l'État du caractère utile pour la société du service produit par cette pratique et sa non-substitutionnalité (Paradeise, 2003).

Ces conditions se réunissent avec l'évolution de la société qui doit être prête socialement, et avoir politiquement intérêt à prendre en compte l'apparition de nouvelles demandes ou la mise en évidence de nouveaux besoins. Disposition et intérêt se construisent notamment au travers des dynamiques idéologiques.

Le point de vue que nous adoptons concernant l'aspect historique et social de l'évolution statutaire du travail des psychomotriciens est constructiviste. Il s'agit de comprendre comment la pratique des psychomotriciens s'est constituée en travail - ou comment ses promoteurs ont œuvré pour que la pratique soit constituée en travail -, puis en métier.

1.2.1. Histoires de la psychomotricité dans la littérature

Les abords historique et sociologique des pratiques de travail en psychomotricité que nous nous proposons de faire ne cherchent pas à être exhaustifs. Notre propos est de mettre en relief des lignes de force dans le contexte historique au sein duquel ce corps de métier s'est composé.

1.1. Études de la psychomotricité, des points de vue

L'exhaustivité se trouve dans les ouvrages prenant les questions de l'émergence de la psychomotricité en tant qu'entité professionnelle pour objet. Parmi ces ouvrages se trouvent celui de Jean Le Camus (1980), à un moindre degré celui de Raymond Murcia (1980). Les travaux de Serge Fauché (1993) et de Denis Grabot (2004) constituent des références. L'ouvrage de Georges Vigarello (1978), intitulé *Le corps redressé. Histoire d'un pouvoir pédagogique*, aborde la façon dont le rapport au corps de l'enfant, à son éducation au travers de son redressement par référence à une norme (construite et évolutive) s'inscrit dans des intentionnalités de contrôle. Les pratiques de psychomotricité y sont étudiées indirectement. Les perspectives adoptées par ces auteurs sont distinctes. La rétrospective des pratiques psychomotrices que propose Le Camus porte sur la trajectoire historique de la dite pratique, trajectoire découpée en trois périodes qui sont « le corps adroit (début XX^{ème}) », « le corps conscient (1945 - 1970) » et « le corps informationnel » (contemporain). Associée à cette trajectoire de développement, l'auteur présente la façon dont son socle épistémologique s'est construit pour aboutir à la reconnaissance de la profession. Fauché qualifie le travail de son prédécesseur d'édifiant « par la méticulosité avec laquelle il s'attache à répertorier méthodes et agents qui ont écrit la partition de la psychomotricité » (1993, p. 14). Il critique cependant le caractère linéaire et « évangélique » (p. 14) de cette histoire de la psychomotricité. L'émergence et la reconnaissance de ce groupe de professionnels pratiquant la psychomotricité étaient-elles nécessaires ? Le fondement épistémologique est-il si indubitablement établi et circonscrit ?

Le mémoire de fin d'étude de Raymond Murcia (1980) porte précisément sur la question de l'épistémologie propre à la pratique de rééducation psychomotrice. Sa question est de savoir si en dépit de la pluralité des formes de pratiques, s'appuyant sur des références théoriques multiples et distantes, une unité théorique de la psychomotricité peut être trouvée. La conclusion de l'auteur est négative. L'histoire de cette notion, composée et utilisée dans divers

domaines, objet de conflits, empêche une théorisation univoque. Cette élaboration devra venir « du champ de la pratique » (Murcia, 1980, p. 191, cité par Fauché, 1993, p. 15).

L'approche de Serge Fauché quant à la psychomotricité professionnalisée s'inscrit davantage dans une perspective d'histoire sociale et culturelle. Il s'éloigne de l'étude de la validité ou de la robustesse du socle théorique auquel se réfèrent les pratiques de psychomotricité pour s'intéresser à ce qui sous-tend les théories revendiquées par les acteurs. Ces dernières ne sont ainsi pas présentées dans une logique de progrès mais en tant que situées et significatives dans ce cadre contextuel. Il s'agit donc pour Serge Fauché de considérer la psychomotricité comme « un événement parmi d'autres au sein du dispositif social » (1993, p. 18). Pour cet auteur, la psychomotricité « s'enracine dans des configurations dont la mission est non seulement de gérer l'enfance anormale mais encore de réguler les comportements de l'enfant normal » (p.18). L'intérêt pour les conceptions de l'enfant et des pratiques les opérationnalisant constitue pour cet auteur un angle de vue propre à étudier « les pratiques psychomotrices, leurs contenus et les justifications dont les acteurs les habillent » (p. 17). Nous nous inscrivons dans cette perspective pour ce qui concerne l'abord historique de notre contexte.

L'abord sociologique est quant à lui étayé, entre autres sources, par le travail sociologique de Denis Grabot (2004). Psychomotricien, psychologue, directeur de l'Institut de Formation de Psychomotricité de Bordeaux, cet auteur n'est pas le moins impliqué vis-à-vis de la question de la psychomotricité et de sa professionnalité. François Dubet, préfaçant l'ouvrage issu de la thèse de sociologie de notre auteur, écrit ainsi de lui : « sociologue, mais aussi militant de la psychomotricité, Denis Grabot s'efforce de démontrer scientifiquement l'efficacité et donc l'utilité de la psychomotricité. » (Grabot, 2004, p. 10). Nous avons pris en compte ce positionnement en nous reportant à la composition de l'ouvrage et à l'intention démonstrative qui le sous-tend de façon critique. Son ouvrage présente en première partie sa lecture du processus de professionnalisation des psychomotriciens, pour en venir ensuite à la présentation de son enquête sociologique sur la population des psychomotriciens en 1999 et de leurs pratiques.

1.2. Problématisation du contexte

Le métier de psychomotricien n'a pas émergé tel quel. Il s'est construit à partir d'éléments contextuels favorables et a résulté d'une dynamique collective. Ces éléments contextuels appartiennent à un contexte plus vaste, celui de l'Histoire. Afin de définir le contexte socio-

historique français propre à notre étude du métier de psychomotricien, nous avons choisi un fil directeur, le « développement de l'enfant ». L'adoption de cet axe procède de son efficience pour appréhender la dynamique socio-historique au sein de laquelle la pratique de la psychomotricité est apparue.

Ce thème, *a priori* consensuel au vu de la place qu'occupe ce point théorique dans les textes définissant le travail des psychomotriciens, n'est cependant pas celui que ces praticiens revendiquent de prime abord pour parler de leur métier. La liaison corps et psychisme est davantage mise en avant. L'objet développement de l'enfant constitue cependant selon nous, un axe de problématisation du contexte au sein duquel la pratique des psychomotriciens s'est instituée. Nous ne prenons pas le développement de l'enfant comme fil directeur du contexte *parce que* ce domaine constitue le noyau épistémologique de la pratique des psychomotriciens ; il s'agirait alors pour nous de pister tous les événements allant dans le sens de l'avènement annoncé. *Nous choisissons le développement de l'enfant comme axe de problématisation car cet angle de vue permet de considérer l'articulation de différents plans sociaux (politique, organisation, individu) et de voir, dans le sillage de Fauché, l'entrecroisement des trajectoires, les tensions jouant entre les secteurs de pratiques.* Ce thème permet en outre de mettre en lumière la forte liaison conceptuelle existant entre l'élaboration d'une représentation du développement de l'enfant et celle d'une conception de l'anormalité. Les deux sont intimement liées : la première se définit en opposition à la seconde ; la seconde est nécessaire à la compréhension de la première. « Une norme tire son sens, sa fonction et sa valeur du fait de l'existence en dehors d'elle de ce qui ne répond pas à l'exigence qu'elle sert. » (Canguilhem, 1966, p. 176)

Les façons de concevoir et de se rapporter aux questions d'éducation de l'enfant, et à celles de son développement ont en effet fortement évolué au cours de XX^{ème} siècle, en France dans les domaines scientifiques, comme au plan socio-politique. Cette orientation nous permet de suivre la façon dont le besoin d'élaboration de pratiques spécifiques se fait jour en corrélation étroite avec la construction d'un socle de connaissances composites autour duquel des praticiens se sont retrouvés, sur lequel les psychomotriciens actuels se fondent et qu'ils revendiquent.

Cet axe de problématisation de notre contexte met en outre en relief l'enjeu socio-professionnel que représente l'émergence d'un besoin social. Or l'émergence du besoin d'instituer un exercice professionnel de pratiques de rééducation psychomotrice implique la résolution, par prise de positions politiques et scientifiques, de deux clivages. Le premier est

celui existant entre le champ de l'Éducation et celui de la Santé (Chauvière et Fablet, 2001). La question est de savoir lequel des deux sera reconnu comme légitime et spécialiste de certaines techniques inédites. Le second porte sur la disjonction entre les pratiques centrées sur l'intelligence de l'enfant et celles s'intéressant au physique et au corps. Pour que la professionnalisation de la rééducation psychomotrice, c'est-à-dire sa reconnaissance et son institutionnalisation, soit concevable il est nécessaire que la notion d'éducation – d'apprentissage – chez certains enfants le soit et que le phénomène *psycho-moteur* ait un sens. Cela suppose le changement des paradigmes clinique et éducatif et cela se joue en termes de division des tâches, de luttes de territoire et de stratégies politiques.

Nous tâcherons dans notre exposé de maintenir ensemble les événements survenant dans les domaines de l'Éducation et ceux advenant dans le champ médical, bien que la littérature spécialisée les traite souvent séparément.

1.2.2. «Les enfants anormaux», une population convoitée

Nous abordons la professionnalisation de nos paramédicaux en passant par la question de l'enfance *hors norme*. La dénomination pour laquelle nous optons tend à nous extraire des terminologies évolutives de la période précédant l'institutionnalisation du travail du psychomotricien. Cette période s'étend de la fin du XIX^{ème} siècle à la fin du XX^{ème} siècle. À cette époque, la catégorie des « enfants anormaux » (Vial, 1990) est constituée par :

« les *aveugles* [...] ; les *sourds-et-muets* [...] ; , les *idiots, crétins, imbéciles, épileptiques, hystériques, choréiques, paralytiques, hémiplegiques*, etc., ainsi que les *imbéciles moraux*, sujets atteints de perversion des instincts ; ces enfants, qui ne peuvent être soignés et éduqués collectivement que sous la responsabilité du médecin, sont désignés pour cette raison sous le nom *d'anormaux médicaux* ; Les *arriérés*, en état de débilité mentale [...] [et] les *instables*, enfants affectés d'une incohérence de caractère, d'un manque d'équilibre mental qui leur rendent insupportable la discipline générale [...] » (Buisson, « Anormaux (enfants) », 1911).

Cette définition extraite du *Nouveau Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* (1911) élaboré sous la direction de Ferdinand Buisson, bien que postérieur à notre borne temporelle initiale, met en lumière l'hétérogénéité des enfants relevant de cette qualification. Nous revenons sur cette classification dans la section « gymnastiques médicales ». Les dénominations, correspondant à la dimension symptomatique du comportement, comprennent des écarts à la norme sur les plans de la sensorialité, de la motricité, de l'intelligence et de la moralité. La ligne de démarcation est celle du champ de compétence et de responsabilité des personnes devant s'en occuper. Les enfants qui se trouvent dans les asiles à la fin du XIX^{ème}

siècle sont « les idiots, les épileptiques, les imbéciles [...] les enfants infirmes et teigneux » (Bourneville, 1890, p. 14). Dans le milieu civil, les enfants différents sont qualifiés d'« arriérés », de « débiles » à différents degrés, d'« instables » (Arveiller, 2009). Les aliénés sont à la fin du XIX^{ème} siècle considérés comme incurables (Brier et Defrance, 2005). Une autre catégorie existe, celle des enfants « déviants » ou délinquants. Cette catégorie rencontre celle des enfants abandonnés placés dans les hospices.

L'enfance en difficulté est ainsi divisée entre trois univers, qui vont recouvrir les « divisions du travail éducatif » (Chauvière et Fablet, 2001, p. 72) contemporains : l'éducation soignante et la *ré*-éducation, l'enseignement spécialisé de l'instituteur et son orientation pédagogique et l'éducation spéciale du travailleur social.

Nous nous concentrerons sur les deux premières.

« C'est [...] l'intérêt pour l'enfant et son développement qui nous fournit l'origine du métier de psychomotricien » nous dit le psychomotricien Christian Ballouard (2008b, p. 17). Nous ajoutons que cet intérêt est fortement corrélé à la préoccupation pour la question de l'enfance « irrégulière » (Chauvière et Fablet, 2001).

De notre point de vue, la spécialisation des pratiques éducatives et pédagogiques et leur institutionnalisation au travers de la loi 1909 ont, d'une certaine façon, *préparé le terrain* à l'émergence de pratiques de rééducation en psychomotricité et à leur institutionnalisation. Notre ligne de départ pour comprendre le cheminement socio-professionnel des auxiliaires médicaux que sont les psychomotriciens est celle de l'Instruction Publique.

L'enseignement spécialisé est destiné aux enfants « anormaux », hors des normes scolaires, « inadaptés » (1943 : Conseil technique de l'enfance inadaptée ; puis, 1963 : Certificat d'aptitude à l'enseignement des enfants inadaptés), « à intégrer » (1975 : loi n°75-534 d'orientation en faveur des personnes en situation de handicap), « à inclure » (2005 : loi en faveur de l'égalité des chances, de la participation et de la citoyenneté des personnes handicapées) (Mazereau, 2012) pour et dans l'École.

Ce public, *hors* des asiles, n'a ni été repéré, ni été l'objet d'intérêts, ni été défini d'emblée. Cela s'est produit à la suite de la loi de 1882 relative à l'obligation d'éducation pour tout enfant français âgé de 6 ans à 13 ans. La création de l'enseignement spécialisé, bien que marginalisé ou « annexé » pour reprendre les termes du texte législatif, marque symboliquement l'entrée dans le domaine ordinaire de la question de l'enfance à besoins particuliers. À cette époque, le cloisonnement demeure mais la question *existe*. Sa mise en

œuvre demandera néanmoins encore quelques décennies, puisque c'est en 1945 que les créations des classes de perfectionnement ne seront plus « laissées à l'initiative des communes » (Salbreux, 2010, p. 119), mais seront déclarées obligatoires.

2.1. La loi de 1909 : à chacun son « débile ».

La loi du 15 avril 1909 « relative à la création de classes de perfectionnement annexées aux écoles élémentaires publiques et d'écoles autonomes de perfectionnement pour les enfants arriérés » (Journal Officiel, 1909 cité par Arveiller, 2009) est notre premier repère historique. Ce texte représente en effet une illustration des débats qui auront lieu ultérieurement.

« Redécoupant les domaines respectifs de la médecine et de l'enseignement, ce texte reconnaît une nouvelle catégorie d'enfants justiciables d'un mode de soin spécifique (le débile léger) en délimitant un nouveau secteur de la pratique sociale (l'enfance anormale). » (Arveiller, 2009, p. 119).

À la suite de cette loi, le certificat d'aptitude à l'enseignement des enfants arriérés (CAEA) fait l'objet d'un décret, le 14 août 1909. Ce document définit les conditions d'admission à la formation et son programme (Journal Officiel du 25 août 1909, p. 8955). La création de ces classes de perfectionnement et celle d'une formation de spécialisation des instituteurs pouvant y enseigner marquent l'intégration dans le champ d'intervention de l'École de populations d'enfants qui jusqu'alors étaient soit à l'asile en tant qu'anormal, soit à la marge du système éducatif en raison de leur « instabilité » ou de leur « débilité » (Arveiller, 2009, p. 123). La mobilisation autour de cette question est initiée par le monde médical, et notamment par le neuropsychiatre Désiré-Magloire Bourneville (interne de Charcot en 1868) (Corniou, 2002) dans les années 1890, souhaitant l'ouverture de classes spécialisées *hors* des murs de l'asile. Usant de ses contacts politiques créés lors de son mandat de député (1873) et comme conseiller municipal de Paris entre 1883 et 1889, il sollicite certains inspecteurs de l'instruction primaire de Paris pour que des enquêtes quantifient la population des enfants requérant un enseignement spécifique.

« Le but très explicitement visé est double : d'un côté éviter, chaque fois que possible, l'hospitalisation en ne réservant celle-ci qu'aux cas les plus lourds, [...] d'un autre côté permettre aux enfants améliorés par le traitement médico-pédagogique de sortir de l'asile et de retourner dans leur famille tout en continuant à bénéficier d'une éducation adaptée à leur état » (Arveiller, 2009, p. 122).

Les deux situations envisagées impliquent que la société prenne en compte la situation de ces enfants sortant, ou étant à la marge, des cadres du soin médical et de celui de l'éducation ordinaire.

Le ministère de l'Instruction Publique finit par se saisir de la question en demandant, en 1903, la réalisation d'une enquête sur les enfants anormaux présents dans l'école. Les enjeux de cette quantification sont les suivants : il s'agit d'une part de permettre l'application effective de l'obligation de scolarisation des enfants français âgés de 6 ans à 13 ans, datant de la loi du 28 mars 1882 ; et d'autre part, d'objectiver la présence des enfants « anormaux », dans l'environnement scolaire. Ceci permettrait de justifier leur orientation vers des lieux spécialisés ou « annexés » aux classes ordinaires (terme utilisé pour qualifier les classes de perfectionnement dans le texte de loi). L'intention est donc de réserver au médecin les enfants ne pouvant être éduqués et de garder dans le système éducatif, et donc dans le champ d'intervention spécifique de l'École, les « anormaux perfectibles » (Arveiller, 2009, p. 124). Il n'est donc pas question ici de créer des centres médico-pédagogiques (CMP), dans lesquels les enfants bénéficieraient de l'intervention de psychiatres ou de professionnels issus du monde médical et spécialisés dans l'éducation. Il s'agit de créer des classes parallèles ou des écoles autonomes gérées par le ministère de l'Instruction Publique, ce dernier assurant la spécialisation d'instituteurs issus de ses rangs. Il faudra attendre 1949 pour que les premiers CMP soient institués.

La détermination du degré d'anormalité ou, dit autrement, la détermination de la capacité de développement intellectuel de l'enfant apparaît ici cruciale. C'est à cette époque que la première version de l'échelle métrique de l'intelligence d'Alfred Binet et de Théodore Simon est publiée. Cette échelle postule une adéquation entre l'âge, les acquisitions scolaires et l'intelligence, sans considération de l'environnement social ou de la dimension dynamique du développement intellectuel. Alfred Binet a participé à la procédure législative que nous venons de présenter. Son intention n'était pas le cloisonnement en tant que tel, mais bien de séparer les enfants relevant de l'anormalité afin de leur prodiguer l'éducation dont ils ont besoin, de leur permettre de revenir ensuite dans la société et de participer activement à son fonctionnement, d'y prendre une place active (Georges, 2004). Nous n'exposerons les controverses ayant succédé à la promulgation de la loi relativement à la ségrégation opérée entre les « inéducables », ou « les débiles d'asile » et ceux pouvant être intégrés à la société et y prendre une place active, ou les « débiles perfectibles ».

2.2. Le politique prend en compte l'éducabilité de l'anormalité

Ce qui nous intéresse ici, c'est qu'une ligne de démarcation est tracée entre les champs d'intervention de l'éducation et du médical sur la base de l'évaluation du développement intellectuel. Il existe donc dès le début du XX^{ème} siècle un système d'éducation spécialisée,

une prise en compte sociale et politique d'une partie de l'enfance dite anormale. Un intérêt pour les enfants présentant un développement différent de celui donné pour normal est présent. Il nous faut préciser que le phénomène que nous soulignons ne consiste pas en *l'apparition* de la catégorie de « l'enfance anormale ». Il s'agit de mettre en lumière l'évolution des représentations associées à cette catégorie et la façon dont la sectorisation des pratiques se transforme progressivement.

Les enfants présentant des déficits sensoriels et moteurs ont en effet « été encadrés très tôt dans des institutions privées, souvent d'obédience religieuse » (Gossot, 2007, p. 203). Les enfants présents dans les asiles sont également l'objet de la mise en œuvre d'approches médico-éducatives dispensées dans leurs murs. Comme ce sera le cas dans les écoles autonomes créées en application de la loi 1909, il s'agit de leur permettre d'acquérir une autonomie dans les actes de la vie quotidienne (Gossot, 2007 ; Mazereau, 2012).

À l'issue de la loi, les enfants présentant des déficits physiques ne sont pas pris en compte (Calin, 2011) et restent dans les asiles dans lesquels « une instruction primaire spéciale, un enseignement professionnel varié [...] des promenades » leur sont dispensés (Bourneville, 1890, p.17). La création de classes de perfectionnement et d'écoles autonomes est donc une réponse partielle du système éducatif.

Des pratiques et des organisations existent, mais le cloisonnement (Mazereau, 2012) est la règle. La conceptualisation du développement et l'approche développementale de l'enfant, voire du sujet, vont induire l'évolution de cette organisation vers l'intégration (1975).

La discussion engagée à l'occasion de la loi 1909, concernant le partage des tâches et la délimitation des domaines d'interventions professionnelles se rejoue dans les années 1960, mais cette fois-ci sur le terrain de la « débilite motrice » et de l'inadaptation comportementale. L'issue en sera différente notamment en raison des avancées scientifiques, des conceptions animant le monde sanitaire et du contexte socio-politique.

Pour que les pratiques éducatives se spécialisent, pour qu'une adaptation des activités éducatives adressées aux enfants en difficulté advienne, outre la reconnaissance par l'État et la mobilisation de sa fonction publique dans cette orientation, il a également fallu que le monde médical change de point de vue sur l'enfant, sur ses besoins et son développement.

La formation d'un regard clinique sur l'enfance procède de la conjonction de l'évolution des structures institutionnelles médicales, de l'avancée technologique et scientifique et de l'engagement personnel de médecins et de pédagogues dans ce processus de spécialisation clinique.

2.3. Champ médical et processus de spécialisation

Nonobstant l'intérêt que revêt l'histoire de la spécialisation clinique du champ médical pour comprendre la façon dont l'approche de l'enfant en difficulté a évolué en termes de conception et de pratiques, cette histoire est heuristique en ce qui concerne la constitution du groupe de praticiens ayant promu la rééducation psychomotrice. Ce groupe s'est constitué autour des travaux de recherche réalisés dans le laboratoire de l'hôpital « libre » Henri-Rousselle, rattaché à l'hôpital psychiatrique Saint-Anne. Ce point est significatif : la spécialisation professionnelle des psychomotriciens est liée à celle des médecins psychiatres, à leur conquête de reconnaissance au regard de la domination exercée par les médecins « des maladies du système nerveux ». La double tutelle sous laquelle a été créé et reste inscrit le Diplôme d'État des psychomotriciens n'est pas indépendant de cette histoire.

1. Évolution du champ médical : structuration topographique et démarche clinique

L'hôpital n'a pas toujours été une institution de soins, de formation et de recherche. Au XVIII^{ème} siècle, l'hôpital correspondait à trois types d'établissements auxquels étaient assignés des populations différentes. Les fonctions étaient celles du soin, de l'assistance et de la préservation de la société par incarcération des « déviants » (Pinell, 2005, p. 12). L'Hôtel-Dieu s'occupait des malades, sous réserve qu'ils ne soient ni contagieux, ni incurables, ni « fous ». Les Hôpitaux d'assistance étaient des hospices dans lesquels indigents, vieillards, incurables, et enfants abandonnés et malades étaient regroupés. L'Hôpital Général, auquel sont rattachés l'hôpital de Bicêtre et celui de la Salpêtrière, enfin avait en charge d'enfermer les individus « marginaux et fous, réputés incurables » (Brier et Defrance, 2012, p. 18). Pendant les années du Directoire (1795-1799), les structures hospitalières sont réformées et réorganisées autour d'un principe de médicalisation. L'Hôpital Général est progressivement supprimé ; la fonction de ses établissements doit être repensée. Les établissements hospitaliers sont désormais des hôpitaux, des hospices et des asiles. Une triple fonction leur est attribuée celle de « soins aux malades indigents, de terrain d'observation des maladies et de lieu de formation clinique des étudiants » (Pinell, 2005, p. 7). Cette médicalisation implique donc une réorganisation des espaces et la distribution des populations devant dorénavant s'y localiser. Le Conseil général des Hospices procède à ces regroupements sur la base de « principes de classement correspondant à autant de préoccupations sociales » (Pinell, 2005, p. 11). Sont ainsi créés l'hospice des femmes en couche, celui des orphelins, celui des enfants trouvés (et

malades), ceux des malades et ceux des indigents et des incurables. Parmi ces derniers, se trouvent les « fous ». Jusqu'alors, ces personnes étaient dispersées en fonction de la façon dont leur « mal » était apprécié : à l'Hôtel-Dieu avec les malades ou à l'Hôpital Général avec les dangereux. Leur regroupement dans les asiles de Bicêtre pour les hommes et de la Salpêtrière pour les femmes va rendre la population *visible*. Sa clinique peut dès lors se développer : au travers de la mise en œuvre de « modes de prise en charge ad hoc, susceptibles de réduire le désordre engendré par certaines formes de folie » (Pinell, 2005, p.13), et par l'observation et l'exercice de la casuistique clinique.

La réorganisation médicale n'est pas seulement d'ordre institutionnelle et géographique. Le paradigme de la théorie des humeurs est abandonné au profit de celui d'une étiologie des maladies fondée sur les lésions tissulaires. La maladie est observable et reliée à un substrat organique. Cela implique un changement de démarche médicale et une refonte des savoirs. « La conjugaison entre refonte du savoir et réorganisation de l'ensemble des institutions médicales ouvre une nouvelle période de l'histoire de la médecine dont la tendance à la spécialisation devient l'un des traits principaux. » (Pinell, 2005, p. 8).

Si les conditions environnementales sont favorables à l'institutionnalisation des spécialités médicales émergentes, l'aboutissement du processus n'est pas systématique. Pour que la spécialité médicale soit reconnue et ait un développement institutionnel, elle doit être portée par des acteurs engagés dans les jeux de pouvoirs universitaires et par la construction d'un projet scientifique robuste à même de permettre l'étude des pathologies regroupées dans les services hospitaliers. En outre, pour que l'activité d'étude d'une population de malades ou d'un symptôme particulier soit entreprise, il semble indispensable qu'il existe chez l'acteur un intérêt pour ces phénomènes. Pinell souligne ainsi que « la dynamique de constitution d'un savoir spécialisé à partir des populations hospitalisées [dans les hospices de la vieillesse et dans ceux pour les patients chroniques et non-contagieux] ne s'amorce pas » (2005, p. 16).

Cela signifie que l'aliénation mentale a d'abord dû sortir de la catégorie des incurables pour pouvoir être envisagée comme digne d'intérêt pour la science médicale. Le mouvement se produit au niveau de ce qui est tenu pour vrai. Les frontières des catégories conceptuelles bougent : malade / incurable ; éduicable / inéduicable ; possible / impossible.

Le processus de spécialisation médicale le plus remarquable pendant le XIX^{ème} siècle, mis à part celui de l'obstétrique, est celui de la « prise en charge de la folie et de la déficience mentale » (Pinell, 2005, p. 17). L'hôpital Bicêtre et l'hôpital de la Salpêtrière en sont emblématiques. D'autres lieux d'accueil vont être créés, du fait de l'application de la loi du 30

juin 1838, dit « loi des aliénés ». Ce texte législatif impose l'ouverture dans chaque département d'asiles destinés à recevoir et à soigner les individus dont l'état mental requiert un tel traitement, sur certification médicale et décision préfectorale (Conseil National des politiques de Lutte contre la pauvreté et l'Exclusion sociale, 2009). L'article 13 de ce texte stipule que l'individu ne peut être retenu dès lors que sa *guérison* est déclarée. Trois aspects de cette loi nous paraissent notables : 1) la double fonction thérapeutique (soin) et juridique (enfermement) du cadre asilaire ; 2) la mention d'une possible guérison impliquant l'efficacité reconnue des pratiques de soins développées dans les hôpitaux ; 3) la partition de la prise en charge des malades entre deux systèmes fonctionnellement et institutionnellement distincts.

Pour terminer avec la présentation des conditions à partir desquelles la folie s'est répartie en deux spécialités distinctes, nous précisons simplement que la localisation des asiles à distance des centres universitaires, lieux de recherche clinique et de formation, associée à l'homogénéité du public intégré dans ces structures asilaires va induire une mise à la marge de leurs activités et de leurs pratiques vis-à-vis de celles élaborées et promues au sein des services hospitaliers, comportant une population plus hétérogène. Les hôpitaux de Bicêtre et de la Salpêtrière sont en effet composés de deux pôles : l'hospice des « vieillards » et l'asile regroupant adultes et enfants idiots, épileptiques, les imbéciles, infirmes et teigneux (Bourneville, 1890). La clinique de ces établissements comprend donc d'autres pathologies que celles *classées* dans la catégorie des maladies mentales, ce qui en fait un terrain d'observation et d'expérimentation riche.

2. 'Chères' maladies mentales et maladies du système nerveux

En 1862, Jean-Martin Charcot est nommé chef de service à l'hospice de la Salpêtrière. Cette assignation semble être choisie par lui, et confirme son intérêt pour la population des personnes âgées, présentant des affections chroniques, intérêt manifeste au travers de son sujet de thèse inaugurale portant sur la différenciation clinique entre le rhumatisme chronique et la « goutte ». Il considère ce lieu comme « un musée pathologique vivant » (Thuillier, 1993 cité par Corniou, 2002, p. 36). La population de patientes faisait jusqu'alors l'objet d'une très succincte investigation clinique. Ces dernières étaient « étiquetées d'indigentes ou d'épileptiques non aliénées » (Corniou, 2002, p. 38). Charcot va donc s'atteler à l'approfondissement de cette connaissance clinique et relever parmi ses patientes, des affections osseuses, musculaires, sensorielles et des maladies dites « nerveuses ». Dès 1862, il convie le physiologiste Duchenne de Boulogne dans son service. Ce dernier avait développé

une technique diagnostique basée sur l'utilisation de l'électrothérapie, précédemment utilisée pour soigner et rééquilibrer les humeurs. L'usage qu'en fait Duchenne est autre : il observe la localisation du « mal » et cela permet notamment de différencier les atrophies musculaires des « paralysies » transitoires. Il fait en outre ouvrir un laboratoire rattaché à son service. En 1870, un des bâtiments de l'hôpital de la Salpêtrière est fermé. S'y trouvaient des femmes dites démentes, des aliénées, des épileptiques et des hystériques (Corniou, 2002). Les patientes considérées comme « non-aliénées » ont été déplacées dans le service de Charcot. De ce déplacement a résulté le développement des expériences et de la clinique de Charcot sur l'hystérie et les névroses.

Nous l'avons précisé, à cette époque, le paradigme était celui de la corrélation entre une maladie et une lésion organique. Or « l'ensemble constitué par la folie, l'épilepsie et l'imbécillité va rapidement poser des questions spécifiques devant les échecs répétés de l'anatomie pathologique à objectiver des atteintes tissulaires » (Pinell, 2005, p. 14). Ainsi en est-il avec la grande classe des « névroses », dans laquelle Charcot classe notamment la « paralysie agitante » (future maladie de Parkinson), la chorée et l'hystérie. La conviction de Charcot est qu'il existe une parenté organique entre les maladies nerveuses et les maladies neurologiques, mais il se tourne progressivement vers l'étiologie psychologique pour rendre raison des mécanismes engendrant la clinique qu'il observe. Il s'appuie sur la ressemblance entre les signes d'origine hystérique et ceux « d'une lésion en foyer ». « Au fond c'est le même syndrome. [...] derrière le syndrome commun, [le clinicien] entrevoit une analogie du siège anatomique et, mutatis mutandis, localise le siège de la lésion dynamique, d'après les données fournies par l'examen de la lésion organique correspondante » (Charcot, 1890, p. 16-17). Charcot utilise expérimentalement les « paralysies par suggestion » (Charcot, 1890, p.336), amenant la production de symptômes analogues à ceux d'origine lésionnelle pour démontrer la nature psychologique des « désordres physiologiques » que sont pour lui les névroses.

Nous n'irons pas plus avant dans cette présentation de l'œuvre colossale de Charcot. Ce qu'il est important de noter, c'est la constitution des névroses comme objet d'étude, la méthode clinique physiopathologique employée et les expérimentations, le recours à des techniques de traitement opérant sur la relation fonctionnelle entre l'organisme et le psychisme. Savoirs, méthodes et techniques sont les trois dimensions qui permettent de définir les contours d'une spécialisation.

Charcot a acquis une grande renommée. Il a encadré de nombreuses thèses d'internes. Désiré Bourneville fait, rappelons le, partie de ses élèves (1868). Charcot l'encourage à prendre place

dans l'autre site parisien accueillant les maladies nerveuses, l'hôpital Bicêtre (1872). En 1877, Charcot œuvre auprès des instances de la Faculté de médecine pour que la chaire de clinique des maladies mentales, ne soit pas accordée au médecin Valentin Magnan, aliéniste de Sainte-Anne mais profite au professeur Ball, médecin universitaire. Les enseignements de la chaire seront localisés à l'hôpital de la Salpêtrière et « entre 1877 et 1945, les six professeurs qui se succèdent à la chaire de sainte-Anne sont tous des médecins des hôpitaux de Paris passés, [...] par la neurologie de la Salpêtrière » (Pinell, 2005, p. 21). La chaire des maladies du système nerveux est créée en 1882. Les deux disciplines existent donc, mais la première est placée sous l'égide de la seconde.

La médecine asilaire est placée en position marginale, sur les plans matériel, géographique et socio-professionnel, bien que représentant quantitativement la modalité majoritaire des pratiques psychiatriques. En 1917, les asiles changent de dénomination et deviennent des « hôpitaux psychiatriques ». Les médecins « psychiatres » (1882) resteront cependant exclus de la carrière universitaire ouverte aux médecins hospitaliers. La hiérarchie du monde psychiatrique évolue à partir des années 1950 (Pinell, 2005).

Ce détour par l'histoire du champ médical nous intéresse à deux titres : il illustre le processus de spécialisation et la façon dont un espace de pratiques se crée ; il met en lumière la tension existant entre la sphère hospitalo-universitaire et celle des asiles publics autonomes vis-à-vis de la Faculté de médecine. Le premier aspect constitue le point de départ des pratiques de rééducation psychomotrice ; le second pose les jalons du phénomène de scission qui va avoir lieu au sein du groupe des praticiens pionniers tout en donnant des éléments de compréhension sur l'originalité du cadre tutélaire de la profession actuelle.

Au changement de regard clinique sur les populations présentes dans les services asilaires et les hospices hospitaliers se sont associées une évolution des méthodes et l'expérimentation de techniques. Ces dernières ne sont pas accessoires dans le processus de spécialisation médicale. Parmi celles-ci se trouve l'exercice physique qui va se décliner selon les populations destinataires pour constituer des pratiques de gymnastiques médicales pourvues de finalités thérapeutiques spécifiques.

1.2.3. Gymnastique publique et gymnastiques hospitalières

Nous abordons ce thème, non pour présenter l'histoire de l'éducation physique en France ou pour exposer celle de la gymnastique médicale, branche technique relevant depuis 1946 de la compétence exclusive des masseurs-kinésithérapeutes, mais pour observer la façon dont a évolué la conception du rapport entre la dimension mentale de l'individu et sa dimension physique au sein des pratiques instituées. Il n'est en effet pas anodin de relever, avec During, que,

« ce qui rassemble les novateurs des années soixante, c'est bien la critique du dualisme, la réduction de la motricité à des modèles dualistes : le maître mot de l'époque est « psychomotricité », que ce soit dans le domaine des gymnastiques centrées sur la correction de l'attitude ou dans celui de l'apprentissage de techniques sportives » (2005, p. 78).

Dans les années 1960 précisément, les psychomotriciens obtiennent la certification de la pratique de rééducation qu'ils élaborent et expérimentent entre les murs du service de consultation ambulatoire de l'hôpital Henri-Rousselle de l'hôpital psychiatrique Saint-Anne. Dans les années 1960 encore, « l'Éducation Nationale a mis en place un cursus de formation à la psychomotricité pour ses instituteurs. » (Grabot, 2004, p. 93). Cette convergence signe le passage d'un phénomène de l'éclosion à la croissance. L'expansion viendra ensuite.

Si l'évolution des conceptions et des pratiques relatives à l'enfance hors norme représente l'espace dans lequel les psychomotriciens ont construit leur socle, la façon dont ils l'ont investi, dans leur pratique, découle pour une part de la mise en œuvre de techniques de gymnastique dans le cadre d'expérimentations à visées thérapeutiques et éducatives.

3.1. De la gymnastique

Pour commencer, et sans chercher l'exhaustivité, nous portons un regard global sur la gymnastique en tant que pratique sociale. Au XVIII^{ème} siècle, « le principe de l'éducation physique qui complète le développement d'un individu et assure un équilibre entre le corps et l'esprit semble acquis » (Defrance, 1976, p. 28). Elle ne se développera, comme pratique standardisée, qu'à partir du XIX^{ème} siècle. L'exercice physique existe mais en tant que loisir ou en tant qu'enseignement individualisé. Il est ainsi réservé à « une fraction particulière de la classe dominante » (p.29). Le développement du sport comme pratique sociale suit le même développement : il s'agit tout d'abord d'un domaine réservé à une catégorie sociale, marquant sa position de par ses pratiques, avant que cela se démocratise.

Selon l'analyse de During (2005), l'évolution de la gymnastique peut être abordée selon deux logiques. La première est externe et peut correspondre à des grilles d'analyse politiques au travers des textes législatifs, sociologiques au travers de l'évolution du travail et des rapports de pouvoirs entre classes ou encore idéologiques au regard de la conception du corps de l'enfant. L'analyse de l'histoire de la gymnastique suivant ces logiques externes peut amener à considérer que la gymnastique change. La seconde position est celle de la logique interne. L'analyse qui est faite alors se porte sur la pratique de la gymnastique au fil des époques.

L'auteur souligne ainsi que si d'un point de vue externe, la gymnastique semble changer d'orientations et de fonctions, en pratique elle est plutôt marquée par la stabilité et la permanence des pratiques (During, 2005). En d'autres termes, cela signifie que depuis son entrée dans le champ social ordinaire, les techniques de mise en mouvement du corps et les méthodes employées sont préservées. Le cadre idéologique d'engagement de ces pratiques change quant à lui, tout comme les effets recherchés. La pratique gymnastique élaborée par le colonel Francisco Amoros sera ainsi utilisée dans le cadre militaire dont elle est issue, dans le cadre médical (Brier et Defrance, 2005) et dans le cadre scolaire (Loudcher et Vivier, 1993). Cet essor succès est certes lié au succès que sa méthode rencontrera dans l'Armée et les structures associées dans lesquelles sa gymnastique sera utilisée. Mais il l'est aussi en raison de la façon dont cet auteur conçoit sa méthode alliant effets physiques et moraux, par le développement musculaire et celui de la volition (Arnal, 2008 ; Spivak, 1977). La gymnastique suédoise de Per Henrik Ling, fondateur de l'Institut royal de gymnastique à Stockholm, a d'abord été investie dans le champ médical et dans celui de l'éducation spécialisée. Mais la méthode des pratiques d'éducation physique du XX^{ème} siècle l'utilise et « bien qu'on en parle plus comme si elle constituait la partie centrale de la formation d'éducation physique [...] » (During, 2005, p. 72), son empreinte demeure soit dans la phase préparatoire à l'activité sportive, soit comme pratique contribuant à la santé .

3.2. Gymnastique, médecine sociale

La dimension intentionnelle de la réalisation de ces formes de gymnastique nous semble néanmoins intéressante, notamment au regard des évolutions observables dans le champ médical et dans le champ de l'instruction publique. Bien que ces deux univers soit séparés, les dynamiques et innovations de l'un ne sont pas indifférentes à l'autre.

La pensée hygiéniste du XIX^{ème} et du début XX^{ème} siècle est fondée sur une préoccupation commune : la contagion. Avec l'industrialisation et l'urbanisation, la population des villes se densifie. Les maladies se répandent et les maladies vénériennes , « fléau social » (Pinell,

2002, p. 20), préoccupent au premier plan. Ces questions mobilisent aussi bien le corps médical que le domaine social. Or le discours hygiéniste s'intéresse au corps. « Ce n'est que dans ce dernier siècle qu'elle [la gymnastique] a été appliquée à l'éducation de la jeunesse et qu'on lui a accordé une place dans l'hygiène » (Chancerel, 1864, p. 5). Les propos tenus par le docteur Bally, en 1819, témoignent de sa perception quant à la situation de la gymnastique et du cadre conceptuel dans lequel elle est mobilisée :

« cet art seul peut fournir le moyen d'arrêter la détérioration des classes pauvres dans les grandes villes. [...] en généralisant le plus possible l'emploi de la gymnastique dans l'éducation du peuple, on le dotera de forces musculaires qui lui assureront son existence, contribueront à son aisance et par la suite à sa moralité. » (Chancerel, 1864, p. 48).

L'exercice physique est ainsi pensé comme étant au service de la santé et tend à préserver l'individu de sa dégradation. Au XVIII^{ème} siècle comme au siècle suivant, la forme physique est assimilée à l'état mental. La physionomie illustre à la fois la force de l'esprit et la moralité de l'individu. Nous pouvons évoquer à ce propos les écrits de Balzac dans lesquels les descriptions morphologiques dépeignent les mœurs des personnages concernés. Les propos d'un médecin s'adressant à la Société de médecine de Paris en 1817 et rapportés par le docteur Chancerel en sont un autre exemple :

« on a trop négligé de nos jours l'éducation physique pour ne chercher à donner aux jeunes gens que des connaissances qui souvent ne leur servent pas, car leur corps étiolé avant l'âge dépérit et laisse leur esprit faible et chancelant. » (Chancerel, 1864, p. 49).

Ce sont les médecins qui produisent le plus de discours sur la gymnastique (Chancerel, 1864, p.70 ; Spivak, 1977, p. 28), mais des manuels de gymnastiques sont rédigés par les promoteurs. En 1819, Phokion Heinrich Clias publie son traité intitulé *Gymnastique élémentaire ou cours analytique et gradué d'exercices propres à développer et à fortifier l'organisation humaine*, le colonel Francisco Amoros en 1830 publie son *Manuel d'éducation physique, gymnastique et morale* et Napoléon Laisné, élève du précédent rédige et publie en 1850, *Gymnastique pratique, la description des exercices*. Bien que les pratiques soient déjà présentes en France dès le début du XIX^{ème} siècle, l'éducation physique ne se démocratise qu'à la fin de ce siècle avec la seconde loi portant sur l'enseignement de l'éducation physique, celle du 27 janvier 1880, étendant l'obligation à toutes les écoles publiques de garçons, dépendantes de l'État, du département ou des communes (Ferry, 1880).

Plusieurs éléments concourent à cette situation : les préoccupations politiques en matière de santé portent sur l'hygiène plus que sur la force corporelle et les connaissances physiologiques sont encore limitées au début du XVIII^{ème} siècle. Il est ainsi intéressant de

noter dans l'ouvrage du docteur Chancerel, *Histoire de la gymnastique*, édité en 1864, qu'il formule la nécessité d'établir scientifiquement la méthode gymnastique, et de pouvoir disposer d'un « ouvrage où tous les effets physiologiques de chaque mouvement se trouvaient expliqués par des raisonnements, et surtout par des expériences directes et irrécusables » (p. 50). Fernand Lagrange, médecin, s'attache dans son ouvrage *Physiologie des exercices du corps* (1888), à mettre en relation les exercices préconisés avec les connaissances en physiologie contemporaines. Il consacre ainsi onze chapitres aux mécanismes engendrant la fatigue et s'intéresse au surmenage par exercice physique. Il décrit ensuite les exercices préconisés en fonction des situations cliniques. Il aborde en outre la question de la « nécessité impérieuse » déclarée par l'Académie de médecine de lutter contre la « sédentarité » et le « surmenage intellectuel » des élèves (Lagrange, 1888, p. 311-315).

3.3. La Méthode de l'instituteur

La pratique de la gymnastique à l'école est *standardisée* (Defrance, 1976). Elle est motivée par des considérations disciplinaires et s'applique dans une pratique d'ordre militaire.

La Circulaire du 20 mai 1880, rédigée par Jules Ferry, alors ministre de l'Instruction Publique au Recteur, préface le Manuel de gymnastique et des exercices militaires. Cet écrit constitue la méthode à faire exécuter aux écoliers du primaire et aux élèves des classes inférieures du collège et du lycée. Elle doit donc faire partie du programme d'enseignement dans les écoles normales. Il est « remis entre les mains de tous les instituteurs » (Ferry, 1880, p. 4). Il se compose des deux parties suivantes : la gymnastique sans appareil et les exercices militaires. Cet enseignement constitue certes « un complément indispensable des études scolaires » mais il représente aussi « un moyen très efficace d'assurer le bon fonctionnement de nos lois militaires » (p.1). La mise en œuvre de ces exercices vise le développement de la force musculaire, de l'agilité et de la souplesse. Le manuel est très détaillé et les illustrations doivent permettre à l'élève et à l'instituteur de s'y « conformer ». L'adaptation de l'exercice n'est admise que dans la mesure des variantes prévues par le Manuel (Defrance, 1976).

La norme posée par le Manuel, inspirée des principes directeurs du « fondateur de la gymnastique française », Francisco Amorós, va perdurer durablement (Spivak, 1977). Le contexte belliqueux de la France n'y est pas étranger. Les exercices sont effectués en groupe, sur commandement et dans le silence, « c'est une condition absolue de discipline » (Ferry, 1880, p. 6). Une évolution est notable au début du XX^{ème} siècle, le Manuel évolue et les « exercices militaires » sont remplacés par des « jeux scolaires ». La finalité reste la capacité de la jeunesse à constituer un corps d'armée solide, mais il consiste désormais à la préparer à

la formation militaire qui leur sera dispensée durant leurs deux années de conscription (Loudcher et Vivier, 1993). Jusque dans les années 1950, les pratiques d'éducation physique à l'école restent stables (During, 2005) et correspondent à l'utilisation du *Règlement Général d'Éducation Physique* publié en 1925 sous le titre de la *Méthode Française* (Loudcher et Vivier, 1993). Celle-ci prolonge les manuels précédents, se base sur la physiologie, intègre la gradation dans les exercices, prend en compte l'individu .

Ce succinct aperçu ne prétend pas rendre compte du développement de la discipline de l'éducation physique. L'angle de vue que nous adoptons est celui de la façon dont la dimension physique de la jeunesse, dans le cadre scolaire, est considérée. Vigarello aborde la question en termes de redressement des corps (1978). Cela correspond à la fois à la posture et à la droiture morale, sur les bancs de l'école où l'attitude constitue un marqueur social (Defrance, 1976), sous les préaux pendant les cours et dans l'espace public. L'éducation physique vise à la fois le développement corporel, et, par effet du cadre dans lequel elle se pratique et des méthodes employées, vise le développement de valeurs socialement valorisées que sont l'effort, la discipline et le courage.

À la recherche d'uniformité et d'égalité dans l'éducation enseignée aux enfants et aux jeunes de l'Instruction publique s'oppose la tendance à la spécialisation des techniques et méthodes gymnastiques dans le cadre hospitalier. Cette tendance va aboutir à la constitution de corps auxiliaires de la médecine.

De leur développement dans des secteurs cloisonnés va découler la diversification de leurs modalités de pratique. Initialement cependant les modèles sont identiques. Gymnastique amorosienne et gymnastique suédoise représentent schématiquement les deux manières de concevoir l'exercice corporel (Brier et Defrance, 2012). La coopération des promoteurs de la gymnastique avec les médecins répond à un intérêt mutuel : les premiers souhaitent légitimer leur méthode et fonder scientifiquement leurs techniques ; les seconds veulent construire leur spécialité en expérimentant des voies thérapeutiques inédites, en corrélation avec les avancées scientifiques relatives à la physiologie musculaire et au système nerveux.

3.4. Des gymnastiques à l'hôpital

La pratique de la gymnastique n'apparaît pas au XIX^{ème} siècle. Ce qui se produit à cette époque, c'est une production de formes de gymnastiques et leur pénétration dans les sphères sociales (Vigarello, 1978). Un groupe se forme, des discours sont produits, une audience se constitue. Les questions sociétales trouvent dans cette pratique et auprès de ses promoteurs

des possibles réponses. Dans le domaine médical, les intérêts sont doubles, nous l'avons mentionné. Les recherches médicales permettent de fonder scientifiquement l'intérêt de la pratique gymnastique, de démontrer ses effets et de circonscrire ses méthodes. Les pratiques gymnastiques participent réciproquement à fonder les secteurs médicaux les employant en leur fournissant « l'exclusivité théorique [...] de moyen thérapeutique peu utilisé » (Brier et Defrance, 2012, p. 23).

L'élaboration de pratiques particulières d'intervention sur le corps se réalise ainsi concomitamment avec le processus de spécialisation du champ médical, avec les progrès techniques et les découvertes dans le domaine de la physiologie. Les progrès techniques investis dans le domaine médical vont, par exemple, concourir à l'émergence de l'orthopédie comme spécialité de la pédiatrie (Pinell, 2005), destinée ainsi au soin des enfants « difformes » et partagée entre les pratiques médicale et chirurgicale. Une pratique de la gymnastique y est associée. Les intérêts des médecins spécialisant leur clinique et leur thérapie rencontrent donc ceux des adeptes de la gymnastiques (que ceux-ci soient gymnastes, militaires, ou médecins). Ce qui nous intéresse tout particulièrement concerne la mise en correspondance et la mise en cohérence des points de vue de ces deux types de partisans. L'enjeu de leur coopération est l'élaboration d'une technique dont l'usage permet de modifier l'état de santé de l'individu malade en induisant une résorption ou une diminution du désordre physiologique responsable de l'état pathologique. Pour ce qui concerne les maladies mentales et du système nerveux, le recours à la gymnastique comme moyen thérapeutique recouvre un changement de conception quant à la relation entre la matière corporelle et la dimension mentale de l'individu.

1. Des lieux, des regroupements catégoriels, des gymnastiques médicales

Nous nous référons, pour présenter cet aspect de notre contexte, au travail de Pascal Brier et Jacques Defrance relatif à « l'émergence et au développement de formes thérapeutiques de la gymnastique appliquées aux enfants en institution » (2012, p. 15). Ces auteurs ont étudié les archives de différents établissements de type asilaire ou destinés à l'assistance de populations spécifiques. Les établissements suivants, parmi d'autres, font partie de leur site de recueil de données : les asiles de Bicêtre et de la Salpêtrière pour les enfants idiots, l'Institut national des jeunes Sourds, ou encore les services de maladies mentales et celui des maladies du système nerveux de la Salpêtrière. À partir de ces sources, les auteurs décrivent la façon dont les modèles de gymnastiques sont modulés en fonction des orientations adoptées relativement à l'approche thérapeutique choisie pour la population, pour la pathologie. En d'autres termes,

ils mettent en évidence la spécialisation des méthodes de gymnastique réputées à l'époque, par « sélection des registres d'action sur le corps, et par extension des gammes d'exercices ajustées à l'organe visé ou à la pathologie à traiter. » (Brier et Defrance, 2012, p. 17). Ils cherchent à mettre en lumière la « signification de ces pratiques physiques » (p.24) en reliant les pathologies et la façon dont elles sont connues à l'époque avec les exercices, en considérant leur aspect qualitatif et les méthodes d'application préconisées. Ils indiquent sept formes de gymnastiques médicales correspondant à sept profils cliniques. Elles apparaissent ou se stabilisent entre les années 1818 et 1890. Sont ainsi décrites

« la gymnastique orthopédique, préventive et curative pour les « sourds » ; orthopédique pour les « difformes » ; médico-pédagogique pour les « idiots » ; kinésithérapeutique pour les « choréiques » ; rationnelle et hygiénique pour les « scrofuleux » ; raisonnée pour les « ataxiques » et médico-psychologique pour les « malades mentaux ». » (p.24)

Les catégories employées sont celles de l'époque. Il n'est pas inutile de préciser les tableaux cliniques auxquelles elles correspondent. Nous nous référons pour cela aux articles correspondant du *Dictionnaire de pédagogie de Ferdinand Buisson* (1911). Pour ce qui est des deux premières catégories, il n'y a pas de grande difficulté.

1. Sont « sourds » ceux qui présentent une infirmité de l'ouïe, soit un déficit auditif. L'éducation est possible mais « si elle est mal conduite », l'enfant restera « débile ».
2. Les enfants « difformes » présentent une infirmité physique, « ils sont confondus avec les enfants débiles » (Brier et Defrance, 2012, p. 28).
3. L'idiotie regroupe différentes formes et différents degrés. Ferdinand Buisson, se référant aux travaux de Bourneville différencie les *idioties*, les *imbécillités* et les *instabilités*. Les premières se caractérisent par une atteinte majeure des capacités suivantes « marche, préhension, parole, attention ». L'auteur conclut sa description par : « vie végétative surtout, et vie relationnelle bornée ». Les « imbécillités » ne comportent que peu de versant moteur et sont caractérisées par l'atteinte des capacités intellectuelles. Il distingue l'imbécillité morale, pour laquelle le critère intellectuel n'est pas prévalent. Les caractéristiques sont comportementales : « désobéissance », « révolte », « caprices irraisonnables et inaccoutumés », « instincts pervers », « impulsions ». La catégorie des idiots comprend enfin les « instables mentaux » qui se caractérisent pas « une mobilité physique exubérante » associée à une imbécillité intellectuelle.

4. Les « choréiques » présentent des mouvements continuels, irréguliers et involontaires, des spasmes, liés à une affection neurologique. Coordination et locomotion sont possibles.
5. Les enfants « scrofuleux » sont atteints de ce qui se dénommera tuberculose. Ils présentent des symptômes respiratoires, une physionomie « rachitique » et une fatigue générale.
6. Les « ataxiques » apparaissent tardivement (1885), suite au développement de clinique différentielle. Ils se caractérisent par des mouvements incoordonnés, des tremblements involontaires. Cela affecte la locomotion.
7. Pour ce qui concerne la catégorie des « malades mentaux », il s'agit d'une évolution classificatoire de celle correspondant à la folie. Le médecin Philippe Pinel à la fin du XVIII^{ème} siècle a ainsi permis la définition de cette catégorie en termes médicaux et non plus en tant que catégorie sociale. Concrètement cela signifie qu'ils n'étaient plus enfermés dans les prisons, mais dans les asiles. L'intérêt de ce changement de répertoire devient manifeste avec le développement de la clinique spécialisée.
Sa définition est délicate, les frontières avec la neurologie étant floues. Les individus se trouvant dans les services correspondant présentent des symptômes neurologiques (chorée, épilepsie, ataxie, paralysies), mais aussi des symptômes « caractériels » (obsession, phobie, délire, instabilité mentale). S'y trouvent aussi les hystériques, dont l'appartenance n'est pas bien définie à cette époque.

2. Gymnastiques médico-pédagogique et médico-psychologique

Nous allons nous centrer sur les observations faites au sujet des formes de gymnastiques pratiquées auprès de deux populations : celle des « idiots » présentant des déficiences intellectuelles, et celle des « malades mentaux ». Ce choix est motivé par la continuité existant entre ces deux publics et ceux de la population des *arriérés* et des *instables* de la société civile. Les types de pratiques gymnastiques élaborées spécifiquement pour chacune des deux constituent notre seconde motivation. Qualifiées de médico-pédagogique et de médico-psychologique, ces deux formes de pratiques corporelles visent moins l'exercice physique que ce que son expérience produit chez l'enfant qui le réalise.

La gymnastique pour les *idiots* (à partir de 1838)

Édouard Séguin est à l'origine de l'élaboration d'une méthode d'éducation destinée aux enfants idiots et arriérés, pour laquelle l'éducation physique constitue le point de départ. Suite à une expérience en tant que maître-auxiliaire à l'Institut national des sourds-muets et sous le contrôle du médecin Jean Marc Gaspard Itard, il remplit de 1840 à 1843, les fonctions d'instituteur pour les enfants aliénés de l'hospice des incurables de Bicêtre. Ses relations avec les médecins titulaires deviennent conflictuelles. Hippolyte Vallée lui succède et poursuivra son enseignement, puis fondera, à Gentilly en 1847, un établissement éponyme qui représente la plus ancienne institution d'éducation spécialisée en France. En 1847 aussi, Séguin fonde une école privée réservée à ces mêmes enfants où il tentera d'appliquer sa méthode (Jeanne, 2008). Il publie en 1846 un ouvrage intitulé *Traitement moral, hygiène et éducation des idiots et des autres enfants arriérés ou retardés dans leur développement, agités de mouvements involontaires, débiles, muets non sourds, bègues, etc.*

Le projet de Séguin repose sur sa volonté et sa conviction que « ce qui est indispensable aux idiots est nécessaires à tous » (Jeanne, 2008, p. 123). Il affirme que tous les idiots peuvent tirer bénéfices d'une éducation. Sa méthode est « totale » (p. 124) et prend en compte tous les aspects de la vie de l'enfant. « Tout fait éducation » (p. 125) : les situations de la vie quotidienne, comme toute situation de mise en rapport avec l'environnement. L'un des principes pratiques est de relier les apprentissages aux *notions*, c'est-à-dire aux propriétés des objets. L'habillement, par exemple, devient moment éducatif, dès lors que les notions relatives au corps sont comprises par l'enfant. Pour Séguin, l'intelligence est un continuum entre l'acquisition des *notions*, qui nécessite de faire l'expérience sensorielle de l'environnement, le développement des *idées* par l'exercice de tâches scolaires permettant de faire des liens entre les notions, puis de la *volonté*, par le travail de la relation à l'autorité, aux « habilités sociales » dirions-nous aujourd'hui (Brier et Defrance, 2012, p. 31).

Pour la mise en application de cette conception du développement de l'intelligence et de la sociabilité des enfants, Séguin met en place un programme d'éducation spécialisée structuré en trois étapes. Il s'appuie sur la méthode élaborée par Amoros, principalement pour la dernière étape et au travers de l'utilisation des « appareils » de gymnastique (barres parallèles, haltères, par exemple). Le développement de l'approche médico-pédagogique de l'éducation des enfants aliénés est initiée par Séguin, mais s'élabore tout au long du XIX^{ème} siècle. Il est à noter que la mise en œuvre de cette méthode, à son état stabilisé, prend en compte les âges et les capacités des enfants.

La première étape dite « rudimentaire et élémentaire » s'adresse aux très jeunes enfants, dès deux ans, présentant de graves déficits moteurs. Les objectifs portent sur le développement des capacités posturales, motrices et locomotrices fondamentales (se tenir debout, saisir et prendre, marcher). La deuxième étape est destinée aux enfants plus âgés. Il s'agit alors de consolider les acquisitions et de les perfectionner. L'association des mots aux actions est demandée ; le développement du langage oral est ainsi abordé. Les exercices de la main et des préhensions sont particulièrement visés : les manipulations et jeux sont centraux dans la méthode de Séguin (Jeanne, 2008). La dernière étape est celle de la volonté. Elle s'adresse aux enfants âgés de 13 ans et plus. Les exercices physiques se font en groupe, « en bataillon ». Ils suivent la progression préconisée par Amoros et « sont similaires à ceux enseignés dans les établissements scolaires » (Brier et Defrance, 2012, p. 33) au début du XX^{ème} siècle. Les exercices progressent des mouvements élémentaires dissociés, aux exercices complexes nécessitant la coordination des mouvements. L'ordre est à respecter. En association avec ces temps de gymnastique, des activités scolaires et des traitements sont dispensés aux enfants.

La place donnée à la sensorialité et à la motricité comme premiers canaux d'apprentissage de l'enfant est particulièrement innovante. L'éducation physique peut s'entendre ici, non plus comme l'éducation *du* physique, mais comme désignant la qualité de l'éducation. La gymnastique médico-pédagogique est une éducation qui opère par le physique et les sens, et s'adapte en cela aux capacités des « idiots », pour autant qu'elles leur soient concédées. La gymnastique, dans cette perspective, n'est pas accessoire ; elle a des effets thérapeutiques et procède pédagogiquement.

La gymnastique pour les *malades mentaux* (à partir de 1890)

L'élaboration de cette forme de gymnastique médicale est plus tardive. La conception qui la sous-tend repose en effet sur la discrimination entre les syndromes relevant de la neurologie et ceux relevant de la maladie nerveuse. Nous avons vu, à propos des travaux de Duchenne de Boulogne associés à la démarche clinique de Charcot, que la frontière établie porte sur le caractère « dynamique » de la lésion causant les symptômes d'apparence analogue à ceux causés par une lésion irréversible des tissus. La démonstration de la nature psychogène de la maladie est faite, entre autres observations, au travers de la réceptivité de l'individu à la pratique de la suggestion ou de l'hypnose. Cette population comprend en outre les « troubles de la personnalité » ou du caractère. Philippe Pinel, à la section III de son *Traité médico-philosophique sur l'aliénation mentale* (1809), établit une typologie de l'aliénation mentale, qui peut nous éclairer sur les caractéristiques de cette dernière population. Hormis l'idiotisme

que nous avons précédemment abordé, il note « la manie ou le délire général », « la mélancolie ou le délire exclusif » et « la démence ou l'abolition de la pensée » (Pinel, 1809, p.128-190).

À partir des années 1890, les recherches de Charcot sur l'hypnose et les névroses sont renommées et les travaux de psychologie se développent. À cette époque, à Bordeaux, le neuropsychiatre (appellation des spécialistes depuis le congrès commun aux deux spécialités en 1894) Philippe Tissié développe une approche « psycho-dynamique » de la maladie. Il publie, en 1894, dans les Archives cliniques de la Faculté de médecine de Bordeaux un article intitulé « Un cas d'instabilité mentale avec impulsions morbides traité par gymnastique médicale » (Saint-Martin, 2006, p. 119). Sa technique gymnastique repose sur le contrôle du geste et l'entraînement. Par cet entraînement et son caractère méthodique, la volonté du malade est mobilisée et le cours de ses pensées est remis en ordre. La méthode associe exercices physiques et respiratoires à la pratique de la suggestion (Brier et Defrance, 2012). Après la Grande Guerre, Tissié s'inscrit dans une démarche patriotique et eugéniste, assez répandue à cette époque : il veut lutter contre la dégénérescence de la jeunesse (Brier et Defrance, 2012).

En dépit de la finalité qu'il donne à son approche, nous pouvons noter que le principe opérant dans sa technique est l'action du physique sur l'ordonnement des pensées et la force mentale renforçant les efforts physiques. L'indépendance est abolie ; l'interaction est fonctionnelle. Les historiens de la profession des psychomotriciens - Le Camus (1980) et Fauché (1993) - mentionnent Tissié comme l'une des figures annonçant la pratique des rééducateurs en psychomotricité (Grabot, 2004). Dans le service des maladies mentales de la Salpêtrière, le psychologue Pierre Janet et le successeur de Jean-Martin Charcot, Fulgence Raymond, poursuivent leurs études des névroses et affirment leur caractère psychogène.

En ce qui concerne le « registre d'action » (Brier et Defrance, 2012) choisi pour cette gymnastique, il s'agit de celui préconisé dans la gymnastique suédoise. Cette pratique opère sur les qualités du mouvement que sont l'amplitude, la force, l'énergie et la précision. Elle fonctionne sur la graduation de son intensité comme de sa vitesse. Le principe est de contrôler le geste et de le réaliser à sa juste mesure. La gymnastique suédoise est plutôt individualisée et mesurée ; le praticien « cherche également à faire se développer chez le sujet une prise de conscience du geste » (Brier et Defrance, 2012, p. 47). La façon dont le mouvement est pensé dans cette approche gymnique correspond à la qualité de l'effet souhaité sur le plan psychique.

Les pratiques corporelles, inscrites dans l'une ou l'autre des formes de gymnastique précédentes, sont effectuées pour atténuer ou résorber les désordres psychiques ou pour développer les fonctions intellectuelles.

3.5. Remarques conclusives

Ce processus de spécialisation des pratiques de gymnastique à visée thérapeutique est significatif en ceci qu'il manifeste une tendance à prendre en compte les particularités de l'enfant malade. Concernant cette affirmation, il nous semble important de formuler une précision. Notre propos n'est pas de dire que, dès cette époque, les principes d'individualité et d'identité de la personne aliénée sont pris en compte.

Les pratiques thérapeutiques sont expérimentales, procèdent *in vivo*. Le modèle explicatif des maladies est physiopathologique et la logique étiologique. Par conséquent, dès lors que la cause de la maladie se trouve au niveau de la tête, le traitement consiste à appliquer des procédés curatifs au niveau de la lésion identifiée. La psychochirurgie se développe à la fin du XIX^{ème} siècle et se pratique couramment dans la première moitié du XX^{ème} siècle, à défaut de traitement biologique efficace. Le développement de la pharmacopée neuroactive permettra une évolution des traitements (Lévêque, 2014 ; Baratta et Morali, 2010). Contention et trépanation sont d'usage. Nous sommes encore loin du cadre idéologique humaniste prônant l'intégration de la personne en situation de handicap de la fin du XX^{ème} siècle.

Par ailleurs, les modalités thérapeutiques que nous avons présentées et l'approche pratique que nous avons soulignée se destinent aux enfants présentant des déficits, intellectuel et/ou moteur, évalués comme suffisamment importants pour qu'ils relèvent de l'action médicale mais l'amélioration de leur situation est jugée possible. Bien que nous n'ayons pas effectué de recherche sur ce point précis, il semble possible de supposer, en accord avec les formulations employées par Bourneville lors de ses démarches pour obtenir l'ouverture d'écoles médico-pédagogiques hors des asiles (Arveiller, 2009), que *tous* les enfants présents dans les asiles ne relevaient pas de l'approche médico-éducative ou de l'approche médico-psychologique et qu'au sein de la population infantile des *anormaux* de l'asile, le cloisonnement entre les « perfectibles » et les « incurables » soit aussi effectif. Le chemin de la psychiatrie infantile sera encore long.

Ceci étant rappelé, nous pouvons revenir à notre propos initial relatif au développement de pratiques spécifiques, orientées par la prise en compte des particularités cliniques des enfants et utilisant le mouvement corporel comme vecteur thérapeutique.

Le premier élément que nous soulignons est le suivant : alors que dans le cadre scolaire, l'exercice physique tend à produire un corps *puissant* - au sens de pourvu de capacités d'action – de façon normée et normative, dans le cadre médical, la gymnastique s'oriente davantage vers la production d'un corps *capable*, en fonction de ce qui est su de sa constitution. La différence est posée d'emblée amenant la mise en œuvre d'une technique clinique appropriée. La finalité première est de rendre l'enfant le plus autonome possible dans les actes du quotidien, au point qu'une sortie de l'hôpital soit envisageable, voire qu'une entrée dans la société soit possible. Les deux options ne sont pas équivalentes. Notre première remarque porte ainsi sur l'intention sous-jacente à l'éducation du physique, ainsi que sur la façon dont cette intention implique la prise en compte des particularités de l'individu à éduquer.

Le second élément, implicite mais présent dans le premier, porte sur la conception de la motricité dans les deux pratiques. Pour le cas de la production du corps puissant, les exercices sont proposés dans une perspective centrifuge, extrinsèque. Autrement dit, la motricité de l'individu est utilisée pour amener un développement physique permettant d'agir sur l'environnement. Dans les pratiques médico-pédagogique et médico-psychologique, la motricité est utilisée dans une perspective intrinsèque et centripète. Les exercices et mouvements corporels sont des moyens pour « mettre en mouvement l'esprit ». Il ne s'agit donc pas prioritairement d'exercer sa motricité pour avoir plus de motricité ou plus de *capacités physiques pour faire* ; il s'agit d'exercer la motricité pour développer l'intelligence, c'est-à-dire d'utiliser la motricité pour amener des *apprentissages*. Nous avons vu que les pratiques peuvent se ressembler, mais le saut conceptuel entre les deux intentionnalités guidant les activités d'éducation physique envisagées est remarquable.

Les évolutions du champ médical, de l'organisation des enseignements scolaires et des pratiques de gymnastiques que nous avons abordées jusqu'à présent se produisent globalement dans la seconde moitié du XIX^{ème} siècle et au début du XX^{ème}. Vers la fin de cette période de transformation, les recherches en psychologie se développent. Les phénomènes psychiques sont étudiés, non plus du point de vue spirituel ou du point de vue philosophique mais de façon expérimentale et scientifique. L'influence de la discipline médicale neuropsychiatrique est importante mais la psychologie s'organise en science autonome au travers de créations de laboratoires de psychologie expérimentale, comme celui dirigé par Pierre Janet à la Pitié-Salpêtrière (1889) ou celui de la Sorbonne, d'organisations de congrès

et de sociétés de psychologie (Nicolas, n. d.). De l'approche du sujet par le biais de la pathologie, la psychologie s'intéresse progressivement à une approche individuelle. Outre les études portant sur les phénomènes mis en avant par la clinique psychiatrique, les questions des fonctions intellectuelles, de leur fonctionnement et de leur développement intéressent et représentent des sujets d'étude privilégiés. L'enfant devient terrain d'observation. Binet est un représentant de cette tendance. Quelques décennies plus tard sont publiés les travaux de Piaget, de Vygotski et de Wallon. L'essor de la psychologie et la production de théories de psychologie génétique ont participé à l'évolution de la représentation de l'enfant et de la façon de concevoir les pratiques éducatives.

1.2.4. Abord psychologique : psychologies du développement

L'objet de notre présentation n'est pas de décrire l'ensemble des thèses qui ont été élaborées sur le développement de l'enfant. Notre objectif est de mettre en lumière d'une part la convergence de certaines conceptions sur ce thème et d'autre part la façon dont des praticiens issus de domaines professionnels distincts s'en sont saisis. La période couverte est étendue des années 1930 aux années 1980.

Au début du XX^{ème} siècle, l'évolution du rapport conceptuel des professionnels exerçant auprès des enfants et avec les enfants est limitée à l'intégration de l'idée que « l'arriération » n'est pas (totalement) inéluctable. Progressivement cette représentation va elle aussi évoluer : l'arriération n'est pas une fatalité, elle est aussi liée à l'environnement. En d'autres termes, les difficultés manifestées par l'enfant peuvent être améliorées par la réalisation de techniques spécialisées et le développement de ces difficultés peut en outre être évité ou endigué si des approches adaptées sont mises en place précocement.

Cette révolution a été amenée par la progression des connaissances scientifiques. Celles que nous présentons constituent le terreau dans lequel les pratiques en psychomotricité se sont enracinées, sans qu'elles en aient l'exclusivité. « D'où vient cette pratique ? Des thèses développées par J. Piaget et H. Wallon sur la genèse de l'intelligence et de la pensée chez l'enfant. » (Fauché, 1993, p. 12). Si les précédentes évolutions représentent selon nous des éléments favorables à la constitution de formes de pratiques de rééducation et d'une voie psycho-motrice, Fauché, ses prédécesseurs, ses successeurs et les psychomotriciens eux-

mêmes identifient les deux théories de psychologie génétique sus-citées comme celles initiant et fondant la pratique psychomotrice.

4.1. Psychologie cognitive : Henri Wallon

Les recherches en psychologie cognitive font florès dans la première moitié du XX^{ème} siècle, nous l'avons souligné. Parmi ces travaux, ceux de Jean Piaget et ceux d'Henri Wallon, en France, occupent une place particulière. Piaget s'est intéressé au développement de l'intelligence, c'est-à-dire à la construction des structures de la pensée opératoire formelle à partir de l'activité réflexe et sensorimotrice de l'enfant. Ce renversement épistémologique est confirmé par Wallon, mais ce dernier se détache de la position théorique de Piaget en considérant comme ressorts essentiels du développement de l'enfant les émotions et la relation. Les deux notions principales extraites des théories de ces auteurs et employées à fonder le socle de légitimité scientifique des pratiques des rééducateurs en psychomotricité sont d'une part l'antériorité de l'action sur la connaissance, et d'autre part la fonction tonico-émotionnelle.

Nous développons les travaux de Piaget dans la partie relative à notre cadre théorique. Les prochaines lignes se consacrent conséquemment à présenter la pensée wallonienne au regard de son influence sur le plan scientifique aussi bien que sur les plans politique et social. Les travaux de Wallon ont en effet participé à l'évolution de la conception du développement de l'enfant et de ses besoins et sa carrière politique lui a permis d'entreprendre leur application. Député de 1945 à 1946, il participe à la rédaction du plan Langevin-Wallon. Remis en 1947, ce plan établit le programme gouvernemental d'une réforme de l'enseignement au profit d'une éducation nouvelle. Ce programme n'a pas été mis en œuvre, des mesures ont néanmoins été prises. La création des premiers centres médico-psychologiques et centres psycho-pédagogiques a été décrétée pendant ces années-là. Wallon est également à l'initiative de la création des groupes d'aide psycho-pédagogique et des corps de professionnels pouvant y exercer. Parmi ceux-ci se trouvent les psychologues scolaires, les rééducateurs en psycho-pédagogie et les rééducateurs en psychomotricité.

Wallon s'est intéressé à la défectologie, comme Vygotski. Piaget a, quant à lui, effectué ses travaux sur le développement de l'intelligence en étudiant tout d'abord ses enfants, puis des enfants ne présentant pas de déficience.

Wallon adopte un point de vue méthodologique particulier pour appréhender le développement de la pensée chez l'enfant. Il s'attache effectivement à maintenir l'unité de la personne dans son développement organique (Wallon, 1949).

« Le seul problème utile est de se demander, en présence de chaque comportement, les conditions de base qui le rendent possible et quelles relations il rend possibles, puis l'influence de ces relations sur la situation subjective et objective, sur l'individu et sur le milieu. » (Wallon, 1945, p. 746).

Le développement de la pensée chez l'enfant est donc envisagé de façon synergique. Le développement de la sensibilité et de la motricité est à étudier du point de vue physiologique, mais également du point de vue des expériences de l'enfant que ces capacités sensorimotrices font advenir dans son interaction avec son environnement social. Les dispositions naturelles sont « en perpétuelle répercussion mutuelle [avec] l'ambiance matérielle ou spirituelle. » (Wallon, 1945, p. 734). Il s'agit donc de comprendre comment de son syncrétisme originel, mêlant sensations de mouvement, perceptions sensorielles, excitation et repos, désir, au sein d'un environnement, l'enfant parvient à élaborer son caractère, c'est-à-dire à s'individualiser. Conscience de soi, individualisation du corps et communication socialisée relèvent de ce processus (Wallon, 1949). Sept stades, discontinus et en chevauchement partiel, sont identifiés par cet auteur. Ils sont qualifiés d' intra-utérin, d'impulsif, d'émotionnel, de sensori-moteur et projectif, de relatif au personnalisme, de catégoriel et enfin de stade de la puberté et de l'adolescence. Dans le cadre de notre présentation contextuelle, nous limiterons notre présentation aux stades inauguraux, ceux reposant sur la fonction intégrative du fonctionnement psychomoteur de l'enfant.

1. Impulsivité, émotion

C'est par la maturation des systèmes de sensibilités (intéro-, proprio- et extéroceptives), par l'activité motrice associée aux réflexes et par les réactions de l'environnement humain duquel la satisfaction des besoins de l'enfant dépend, que le processus développemental s'initie.

Wallon observe qu'au stade de l'activité impulsive, le bébé éprouve des sensations d'excitation lorsqu'il a faim associées à une forte tension musculaire (hypertonie) et au cri et des sensations de sommeil lorsqu'il est repu associées à un relâchement musculaire. En parallèle, ses perceptions sensorielles lui permettent d'entendre des fréquences sonores, de voir à une certaine distance, de sentir la peau de l'adulte qui le porte, qui le touche. Pendant cette période apparaissent des « émotions primitives », telles que le rire et les pleurs. Ces manifestations sont au départ des réactions organiques, soit à des chatouillements soit à une sensation de l'ordre de la douleur (chaud, froid, faim, humidité, pression physique, etc).

« L'émotion, quelle que soit sa nuance, a toujours pour condition fondamentale des variations dans le tonus des membres et de la vie organique. » (Wallon, 1949, p. 78). Ces deux types de réactions se caractérisent par une élévation brutale du tonus - défini comme un état de contraction musculaire -, par des manifestations végétatives, auxquelles succède un soulagement caractérisé par abaissement de la tension musculaire (Wallon, 1949). L'émotion se caractérise donc par une modification de l'état tonique et des qualités de sensations distinctes.

2. Tonus et psychisme

À ce moment précoce de la vie de l'enfant, tout est syncrétique (Wallon, 1949, p. 96), tout est indivis. Pourtant, par le fonctionnement impulsif de sa physiologie, par ses pleurs et par la répétition de la réaction de l'environnement, un couple se forme, excitation / détente, « appétition-répulsion » / satisfaction (Wallon, 1945, p. 735). Tout étant syncrétique, le vécu des sensations, l'émotion :

« agglutine, de manière en quelque sorte indissoluble, tout ce qui a pu participer d'elle, et qu'ainsi la circonstance la plus fortuite qui s'est trouvée introduite par les événements dans une émotion devient apte [...] à provoquer le retour de ses effets. » (Wallon, 1949, p. 96).

L'expérience d'une émotion établit une « liaison conditionnelle » entre l'activité sensorimotrice réalisée et la circonstance dans laquelle elle s'est réalisée. Or les circonstances sont associées à l'intervention de l'environnement qui réagit aux manifestations de l'enfant et les interprète. Dans la répétition de ces interactions, l'émotion devient action sur autrui. « L'émotion établit une communion immédiate des individus entre eux, en dehors de toute relation intellectuelle. Elle est le seul moyen d'expression dont le nourrisson dispose vis-à-vis de son entourage. » (p.145). L'émotion, dans ses propriétés organiques et dans les échanges relationnels qu'elle suscite, est fonctionnellement liée à l'évolution de la vie psychique et affective de l'enfant. L'émotion alliant tonus, psychisme et relation, succède à l'impulsivité et précède les représentations, la pensée, le langage verbal.

La thèse de Wallon affirme ainsi l'inauguration du développement de l'enfant par son activité motrice et émotionnelle. Le tonus est le support de l'émotion et devient langage, dans ses variations dans les échanges relationnels de l'enfant avec son environnement. L'alliance théorisée du psychisme et du tonus représente un apport scientifique majeur qui intéressera, entre autres, un certain Julian de Ajurriaguerra, neurologue et promoteur de la rééducation psychomotrice.

4.2. Vie affective de l'enfant

Les éléments évoqués dans cette sous-partie sont tirés de la synthèse effectuée par Grabot relativement aux fondements de la « légitimité scientifique » des psychomotriciens (2004, p.37-43). Ils concourent, en tant que concepts appropriés par les professionnels pour étayer leur identité et en tant qu'orientation (ou influence) théorique, à l'appréhension de l'étendue et de la pluralité des ancrages admis par les professionnels.

1. Notion d'attachement, le lien, la relation

En 1949, René Spitz publie dans la *Revue française de psychanalyse* un article intitulé Hospitalisme, dans lequel il expose les résultats d'une étude comparative menée en 1946 auprès de jeunes enfants situés dans trois situations interactionnelles distinctes. Le premier groupe est constitué d'enfants placés en orphelinats, au sein desquels le professionnalisme répondait à des critères hygiénistes et excluait l'affectivité ; le deuxième est composé d'enfants gardés en *nursery* avec une présence intermittente de la mère et le dernier correspond au groupe d'enfants qui ne sont élevés que par leur mère. Les enfants sont séparés de leur mère sur une période de plusieurs mois. Les observations faites par Spitz mettent en lumière une modification comportementale de l'enfant dans le temps. Durant le premier mois l'enfant pleure très fréquemment et manifeste « des conduites d'accrochage à l'observateur » (Dayan, 2008, p. 96), puis si la mère ne revient pas, l'enfant se met en retrait, manifeste des pleurs monotones et une expression faciale triste. Enfin, après cette période de deux ou trois mois de « carence affective » (Spitz), retard développemental et perte pondérale sont observés. La phase ultime est la léthargie de l'enfant voire son décès. Outre la description des conséquences majeures de la privation de figure d'attachement sur le développement global de l'enfant, Spitz observe que le développement peut reprendre en cas de retour de la mère « pour autant que la perte soit temporaire, d'une durée inférieure à cinq mois de privation affective totale » (Dayan, 2008, p. 96). Les interactions propres à procurer à l'enfant une sécurité affective apparaissent dès lors nécessaires à son bon développement.

La découverte du rôle joué par la relation et par la qualité des interactions avec l'enfant constitue un des axes d'intervention dont les psychomotriciens se sont revendiqués les spécialistes. Ils se sont en outre appuyés dessus pour plaider en faveur de leur reconnaissance sociale, comme le montrent les termes du texte de proposition de loi rédigé par Jean Desfontaines et présenté à l'Assemblée Nationale en juin 1973.

« [...] la vie familiale difficile en raison des horaires de travail et de transport des parents, de la fatigue qui découle pour eux de l'aggravation de leurs conditions de travail créent

des désastres psycho-affectifs plus ou moins lourds chez les enfants. D'autre part, les conditions actuelles de scolarité, les classes surchargées, la sélection qui s'installe dès le début de l'école ne font qu'aggraver le climat d'insécurité. Il en résulte la survenance de troubles divers. [...] Les progrès de la science médicale en la matière permettent d'attacher une importance particulière à la profession de rééducateur en psychomotricité. » (Desfontaines, 1972, cité par Grabot, 2004, p. 67).

Nous décrivons certaines caractéristiques sociétales dans la suite de notre présentation, mais nous pouvons cependant souligner dans la présente citation la référence à la mise au travail des femmes et aux répercussions engendrées par cette configuration à cette époque, sur l'économie éducative.

2. La psychanalyse : orientation, influence

La mise en avant du thème de l'attachement et des besoins psycho-affectifs de l'enfant nous amène à évoquer le mouvement psychanalytique répandu à cette époque. La théorie freudienne est antérieure à la recherche de Spitz, ce dernier étant lui-même psychanalyste. Freud a publié *L'Interprétation des rêves* en 1900, qui représente son premier livre. La théorie du fonctionnement du psychisme en termes topographiques est publiée en 1905, *Trois essais sur la théorie de la sexualité*. Nous ne l'évoquons qu'à présent car les concepts psychanalytiques, bien qu'ayant influencé la population des praticiens de la psychomotricité à l'époque, ne sont pas aux fondements de la pratique de rééducation.

En revanche, les psychanalystes vont s'intéresser à l'enfant et à l'attachement. La psychanalyse infantile va se développer à partir des années 1920 avec Mélanie Klein (Tran-Thong, 1992), qui observe et interprète le jeu de l'enfant et ses productions graphiques. En 1948, Ester Bick travaille avec John Bowlby, psychanalyste théoricien de l'attachement, et élabore une technique d'observation des nourrissons avec leur mère. Dans les années 1960 Donald W. Winnicott, psychanalyste, élabore les notions de *handling* et de *holding*, correspondant à la façon dont l'enfant est soigné et porté sur les plans psychique et physique. Il représente un des « auteurs classiques de référence » (Gatecel *et al.*, 2011, p. 287) pour les psychomotriciens. Didier Anzieu, psychanalyste également, et théoricien de la notion de Moi-Peau en 1974 en est un autre, et non des moindres, puisqu'il fonde et légitime l'usage du toucher comme outil thérapeutique du psychomotricien (Ballouard, 2006).

Nous ne poursuivrons pas plus avant l'énumération des concepts avec lesquels les psychomotriciens travaillent qui ont été élaborés par des psychanalystes.

L'idée à retenir est la suivante : la première moitié du XX^{ème} siècle est l'occasion d'observations, de recherche et de théorisation des besoins affectifs de l'enfant pour son développement. La qualité « suffisamment bonne » de l'environnement - pour paraphraser

Winnicott – apparaît déterminante. Cela est observé sur le plan psycho-affectif, mais cela l'est également pour le développement cognitif et moteur.

Le courant psychanalytique a fortement influencé une partie des praticiens de la psychomotricité. Cela se comprend notamment par le fait que nombre des psychiatres enseignant aux futurs psychomotriciens ou encadrant leur exercice institutionnel étaient d'obédience psychanalytique (Grabot, 2004).

4.3. L'action, la motricité et ses troubles

Dans les développements précédents, nous avons présenté différents aspects de notre contexte. De ces présentations résulte un maillage composé de l'évolution du champ médical associée à un changement de paradigme clinique, la spécialisation des pratiques éducatives portées sur l'intelligence ou sur le physique, l'élaboration de théories de l'intelligence de l'enfant donnant le primat à l'acte moteur et non plus à la pensée. Ce maillage est favorable à l'élaboration d'une approche ou d'une technique spécifique, étayée par la théorie wallonienne et destinée aux enfants dits inadaptés. Le cloisonnement médico-éducatif demeurant au sortir de la Seconde Guerre mondiale, deux groupes de praticiens vont se positionner sur cet espace : les rééducateurs en psychomotricité de l'hôpital et les rééducateurs en psychomotricité de l'école. Nous reviendrons sur cette co-existence. Le maillon manquant pour comprendre le passage de la pratique informelle à son officialisation est celui de la théorisation d'un objet clinique, ayant fonction d'indicateur spécifique justifiant la mise en œuvre d'une pratique spécialisée.

1. Identification d'un indicateur spécifique

Le trouble psychomoteur est cet indicateur. Il s'agit d'une notion issue des recherches en neuropsychiatrie de l'enfant. Les observations issues de ces recherches rejoignent la thèse de Wallon relative à la liaison entre émotion et impulsion motrice. Cette convergence va constituer un point d'appui pour mettre en lumière un besoin et revendiquer la reconnaissance d'une spécificité technique corrélée à un élément scientifiquement objectivé.

L'identification de cette catégorie de « troubles » s'inscrit dans la continuité du processus de spécialisation médicale que nous avons abordé précédemment. Les travaux de recherche en neuropsychiatrie (discipline unique depuis 1894 jusqu'au lendemain de la Seconde guerre mondiale) au début du XX^{ème} siècle s'intéressent à la nature de la corrélation existant entre signes moteurs et signes intellectuels.

La question du fonctionnement du *tonus en situation d'activité* a été l'objet des recherches effectuées par une équipe pluridisciplinaire composée de spécialistes de l'enfant, tels que des neuropsychiatres (Julian De Ajuriaguerra, René Zazzo, Jean Bergès, Bernard Jolivet), des spécialistes de la rééducation (Suzanne Borel-Maisonny, fondatrice de l'orthophonie en France, Giselle Bonvalot-Soubiran, kinésithérapeute). Cette équipe exerce au sein du laboratoire de recherche de l'hôpital Henri-Rousselle. Il peut être intéressant de noter que cet « hôpital » est en réalité un service de consultation psychiatrique ambulatoire créé par Édouard Toulouse en 1922. Il est fonctionnellement rattaché à l'Hôpital Sainte-Anne. Ce fonctionnement est expérimental à sa création. La présence d'un laboratoire de recherche au sein de l'institution psychiatrique est significative de la dynamique du secteur, revendiquant sa légitimité propre et autonome : l'hôpital universitaire et ses services ne sont ainsi pas les seuls producteurs du discours scientifique dans le champ de la psychiatrie. Les propos recueillis par Grabot à l'occasion d'un entretien avec Giselle Soubiran rendent perceptibles l'existence d'une scission institutionnelle entre l'université de la Salpêtrière et le service de l'hôpital Henri-Rousselle. Giselle Soubiran dit ainsi : « Je ne souhaitais pas travailler avec la Salpêtrière, mais Jolivet m'a expliqué que c'était difficile de lutter contre l'Université » (Grabot, 2004, p. 63).

Au sein de cette équipe, les chercheurs vont établir des examens de diverses fonctions et élaborer une technique de rééducation psychomotrice.

2. Définition et caractérisation de l'indicateur spécifique

La définition des troubles psychomoteurs est formulée par Julian De Ajuriaguerra en 1959, dans un article écrit conjointement avec Giselle Bonvalot-Soubiran, intitulé *Indications et techniques de rééducation psychomotrice en psychiatrie infantile*. Elle découle des recherches réalisées par l'équipe sur le tonus en situation d'activité, phénomène neurophysiologique, mais aussi, selon Wallon, support des émotions.

Les troubles psychomoteurs se caractérisent par le fait qu'ils ne répondent pas à la logique physiopathologique. Ces signes ne sont pas associés à des lésions tissulaires identifiables. « Ils sont plus ou moins automatiques, plus ou moins motivés, plus ou moins subis, plus ou moins voulus » (Ajuriaguerra et Bonvalot-Soubiran, 1959, cités par Grabot, 2004, p. 61). Ils sont situationnels et fluctuants car liés aux affects. Ils se manifestent physiquement, mais de façon évolutive. Leur forme, elle aussi, est variable. « Parfois ils n'ont même plus la forme du mouvement primaire mais seulement la valeur du symbole » précisent Ajuriaguerra et

Bonvalot-Soubiran (cités par Grabot, 2004, p. 61). Sous ces caractéristiques sont regroupés les types symptomatiques suivants : « la débilité motrice, [...] des instabilités psychomotrices, des inhibitions psychomotrices, certaines maladresses d'origine émotionnelle ou par désordre de la latéralisation, des dyspraxies d'évolution, certaines dysgraphies, des tics, le bégaiement et bien d'autres types de désordre ». (Ajurriaguerra et Bonvalot-Soubiran, 1959, cité par Albaret, 2011, p. 256)

L'indice permettant d'engager une intervention de rééducation s'avère ainsi labile, évolutif, protéiforme. Les symptômes psychomoteurs paraissent en revanche plus aisément repérables. Ils recouvrent les difficultés propres aux enfants dits inadaptés.

À cette définition historique d'autres ont suivi. Il ne semble pas inutile au vu de ce qui précède et en guise d'amorce pour notre approche sociologique de la profession, d'ajouter quelques lignes relatives au trouble psychomoteur.

Selon Albaret, les troubles psychomoteurs appartiennent à la catégorie des « signes doux » (2011, p. 257). Ce type de troubles évoque un dysfonctionnement cérébral léger mais d'autres significations étiologiques peuvent en rendre raison. Ce sont des déviations légères par rapport au développement normal, des signes équivoques dans leur étiologie ou encore des retards développementaux légers dont l'interprétation est délicate. Un retard de langage oral peut être lié à des causes émotionnelles, motrices, cognitives, environnementales et à l'association de ces causes. Selon l'auteur, les épreuves du bilan psychomoteur permettent de les mettre en évidence.

Les définitions qui précèdent tendent à déterminer l'essence du trouble, ce qui le caractérise en soi et permet de le reconnaître avec certitude. Il s'agit de définir le concept de trouble psychomoteur.

Ce même auteur propose une caractérisation du point de vue de la situation dans laquelle ces signes sont identifiables, qui nous semble éclairante. « Le trouble psychomoteur se manifeste à la fois dans *la façon dont le sujet est engagé dans l'action* et dans *la relation avec autrui*. [...] Ils sont souvent situationnels et discrets, entravant en priorité *les mécanismes d'adaptation*, constituant une source de souffrance et de désagrément pour le sujet et son milieu » (2011, p. 255) (nous soulignons).

Cette dernière définition nous est contemporaine et peut, de ce fait, constituer un élément périphérique à l'aspect historique de notre contexte, développé jusqu'à présent de façon chronologique. Cette parenthèse appartient néanmoins à notre contexte et participe à la problématisation du travail du psychomotricien. Le trouble psychomoteur représente en effet

l'indice spécifique amenant à la reconnaissance d'un besoin social pour lequel une compétence spécifique est nécessaire. La définition du trouble psychomoteur, faite à partir de recherches menées sur les difficultés de l'enfant, associées à la construction de techniques et de méthodes particulières pour rééduquer ces troubles, concourt à l'émergence de groupes de praticiens revendiquant la reconnaissance de leur compétence adossée à un savoir spécifique. La psychomotricité est aussi, conjointement promue, par la diffusion de la pensée wallonienne. Le travail avec la psychomotricité est donc partagé et dispose d'espaces de pratiques dans le champ de l'éducation, de l'enseignement et de la rééducation.

Les avancées scientifiques posent les jalons épistémiques dont peuvent se saisir des individus organisés et sur lesquels une pratique particulière peut se constituer et devenir, si certaines conditions sont réunies, une profession.

Le développement des recherches sur l'enfance a amené des redéfinitions des catégories établies au sein de ce public et ont mis en évidence des besoins moteurs, affectifs, sociaux, culturels propres à l'enfant et à son développement. Ces redéfinitions constituent des occasions de revendiquer l'attribution dans son champ d'actes particuliers, de rediscuter les champs d'intervention, les champs de compétences propres aux corps de praticiens professionnalisés mobilisés autour de ces enfants. Il s'agit maintenant de se positionner sur le plan sociologique afin d'observer les stratégies qui ont été engagées par les initiateurs du processus de promotion de la rééducation psychomotrice en tant profession spécifique.

1.3. ABORD SOCIOLOGIQUE DU CONTEXTE DU MÉTIER DU PSYCHOMOTRICIEN EN FRANCE

1.3.1. Santé, solidarité, enfance dans les années 1945

La période débutant après la Seconde Guerre mondiale est particulièrement foisonnante sur les plans sociaux, politiques, scientifiques. C'est une réorganisation généralisée.

Nous n'allons pas répertorier l'ensemble des mesures prises à cette époque. Il nous semble toutefois intéressant de noter certaines des instances apparaissant pendant cette période. La définition de la santé évolue, son organisation sociale aussi.

1.1. La Santé définie par le bien-être

Sur le plan international, la création de l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS) est entrée en vigueur le 7 avril 1948. La Constitution définissant ses principes a quant à elle été signée le 22 juillet 1946. La santé y est définie comme « un état de bien-être physique, mental et social et ne consiste pas seulement en une absence de maladie ou d'infirmité » (OMS, 1946, p. 1). Le principe disant que « la possession du meilleur état de santé qu'il est possible d'atteindre constitue l'un des droits fondamentaux de tout être humain » (p. 1) représente le deuxième article inscrit dans cette Constitution. La santé n'est plus définie en terme d'hygiène ; la conception est holistique. Les travaux effectués par cette organisation ne seront pas sans conséquence sur les organisations et les conceptions des instances médico-sociales en France.

1.2. La Santé et l'éducation renouvelées

En France, parmi beaucoup d'autres mesures, celle relative à l'instauration de la Sécurité Sociale est remarquable. Cette instance, mise en place par l'ordonnance du 4 octobre 1945, remplace les précédents systèmes « d'assistance » et « d'assurance » et illustre les valeurs qui animent les politiques gouvernementales en France pendant cette période. Concomitamment la période allant jusqu'aux années 1960 est l'occasion d'une effervescence des secteurs médicaux et éducatifs. De nouvelles professions para-médicales sont créées telles que celles des ergothérapeutes, des orthophonistes, des rééducateurs en psychomotricité. Des structures de prévention, de rééducation et de soin sont créées : centres médico-psychologiques (1963), centres psycho-pédagogiques (1963), groupes d'aide psycho-pédagogiques (1970).

Les questions relatives à la jeunesse et à son éducation, comme celle de l'organisation institutionnelle de la solidarité, représentent des enjeux nationaux. L'enfance et les recherches qui portent sur ce domaine vont être politiquement investies. La constitution d'une commission ayant pour mission de poser les bases d'une éducation nouvelle présidée par Henri Wallon et ayant abouti à la rédaction du plan Langevin-Wallon en 1947 n'est à cet égard pas anecdotique.

La multiplication de ces structures alliant médical et éducatif témoigne d'un changement idéologique quant à la manière de concevoir le soin et l'enfant. Le passage au paradigme de l'inadaptation se produit à ce moment-là. En 1943 se réunit un Conseil technique de l'enfance déficiente ou inadaptée, puis le décret n°63-713 (Legifrance, 1963) modifie l'appellation de la

certification donnée aux instituteurs spécialisés. Le qualificatif « arriérés » est remplacé, ils obtiennent alors un Certificat d'aptitude à l'enseignement des enfants inadaptés. Le changement de terminologie est révélateur d'une redéfinition des classifications. De façon schématique, l'idée de retard incombe à l'individu, tandis que celle d'inadaptation implique l'admission d'une marge d'action et d'adaptation.

La définition des limites d'intervention des professionnels appartenant au monde médical et de celles relatives à l'intervention des professionnels appartenant au monde de l'éducatif sont questionnées. Quelle inadaptation relève du soin ? Quelle inadaptation relève de l'éducation spécialisée ?

Cela pose le problème de l'établissement de critères d'évaluation permettant de discriminer les *cas* dévolus aux actes de soin et ceux n'en relevant pas. L'orientation de ces cas représente un enjeu conséquent. Entre l'action éducative de pédagogie et l'action rééducative de soin se trouvent l'enfant et son développement. Si le métier de psychomotricien semble s'être institutionnalisé en prenant le parti du *para*-médical, la dimension éducative initiale ne lui est pas étrangère.

L'émergence du groupe professionnel des psychomotriciens ne s'est donc pas produite sans heurt. Les luttes socio-professionnelles et les stratégies corporatistes mettent en relief le processus de professionnalisation mobilisant les promoteurs de la spécificité de la clinique et des techniques de rééducation psychomotrice.

1.3.2. Professionnalisation des praticiens de la rééducation psychomotrice

La question de la professionnalisation de la pratique de rééducation psychomotrice convoque un vaste champ théorique que nous ne saurions traiter dans ces pages. Cette notion interroge en effet les chercheurs s'intéressant aux questions relatives aux professions (Abbott, 1988 ; Hughes, 1985 ; Parsons, 1968), aux constructions identitaires (Dubar, 1998), aux compétences (Leplat et Montmollin de, 2001), à la formation et au développement professionnel (Wittorski, 2007) et nous en omettons très certainement. Les auteurs que nous mentionnons, et les ouvrages que nous leurs associons, représentent pour nous des illustrations de référence mais restent anecdotiques au regard de l'ampleur de leurs travaux. L'enjeu du prochain développement n'est aucunement de faire un état de l'art relativement à la question de la professionnalisation. Il s'agit de pouvoir comprendre son sens, d'envisager ses enjeux et de déterminer la façon dont nous abordons le phénomène au regard de notre sujet de recherche.

2.1. Processus de professionnalisation

Avant que la professionnalisation ne soit constituée en objet scientifique, la profession le fut. L'une comme l'autre correspondent à des constructions théoriques. Pour développer cet aspect de notre contexte, nous nous appuyons principalement sur la note de synthèse rédigée par de Raymond Bourdoncle (1993), les articles de Catherine Paradeise (1988 ; 2003), l'ouvrage de Richard Wittorski (2007).

Pour présenter l'évolution de la notion « profession », nous distinguons trois moments. Le premier est celui des théories de la profession. Il correspond aux travaux de Talcott Parsons dans les années 1960. Le processus de professionnalisation est abordé, mais il n'est pas l'objet de l'étude. Vient ensuite le temps de la critique et du renversement du point de vue, avec les travaux d'Everett Hughes dans les années 1970. Cette période correspond, pour nous, à celle de la sociologie des professions. La « sociologie des emplois », des années 1980, concevant la dynamique professionnelle en termes de « marchés de travail fermés » telle que Paradeise la théorise, signe le passage dans une nouvelle perspective quant à la profession et le processus de professionnalisation.

1. Notion de « Profession »

L'émergence de la question « profession » s'est produite dans les pays anglo-saxons, dès le début du XX^{ème} siècle. En anglais, deux termes existent pour désigner les activités de travail. La *profession* est intellectuelle, fondée sur un savoir abstrait, valorisée socialement car utile à la société et donne un statut à l'individu l'exerçant (Paradeise, 2003) ; l'« *occupation* » se définit négativement par rapport à la profession. Ce travail ordinaire n'est pas pourvoyeur de rétribution symbolique. La profession libérale en est l'archétype.

En s'attachant à l'identification des déterminants structurels propres aux professions, Sir Alexander Morris Carr-Saunders, dans son ouvrage intitulé *Professions : their organization and place in society* (1928), inaugure un changement de regard quant à celles-ci. Jusqu'alors les études portant sur les professions relevaient d'une analyse descriptive et morale (Wittorski, 2007). Carr-Saunders s'intéresse quant à lui à la nature des professions et à ce qui, en elles, induit leur progression jusqu'au statut de profession. Expertise (savoirs), nécessité (utilité sociale), contrôle (déontologie) et autonomie (organisation interne des flux) sont les quatre caractéristiques essentielles de toute profession. Ces propriétés induisent fonctionnellement l'attribution du statut de profession à l'activité les présentant.

Parsons poursuit ce travail dans l'intention de produire un modèle générique de la profession. Pour cet auteur, les professions sont pourvues de propriétés induisant leur évolution statutaire (rationalité procédurale, universalité des principes, spécificité fonctionnelle) mais il les caractérise par leur valeur extrinsèque pour la société. Elles participent au bon fonctionnement de la société et satisfont ses besoins (Wittorski, 2007). Elles comportent une valeur altruiste. Ainsi en est-il des professions de santé comme celle du médecin, mais Parsons ne limite pas son modèle aux seules activités libérales, contrairement à son prédécesseur. Il définit cependant l'idéal-type de la profession dans le paradigme libéral (Paradeise, 1988). Un travail peut se professionnaliser en créant des instances représentatives et organisationnelles propres à lui permettre de garantir la production (formation) et la qualité du service (éthique et contrôle).

La profession typique de Parsons est pensée dans un logique fonctionnaliste et linéaire. De par ses caractéristiques intrinsèques spécifiques, de par sa nature, la pratique professionnelle parvient à un état institué, reconnu, légitime et nécessaire. Schématiquement, la professionnalisation correspond ici à l'actualisation des propriétés contenues en puissance dans un travail, qui devient en substance ce qu'il était du fait de ses propriétés intrinsèques.

Cette théorie a fait l'objet des critiques des interactionnistes de l'école de Chicago et notamment celles d'Everett Hughes. Leur objet n'est pas de répondre à la question de la nature de la profession, « question piège » selon Hughes (1958, p. 41) mais de considérer l'institution d'une profession comme inscrite dans un jeu d'interactions ayant permis, à un moment donné, de faire reconnaître, de « faire valoir » (Paradeise, 1988, p. 11) comme siens les attributs considérés comme définitionnels de l'entité profession. La reconnaissance de l'autonomie d'une profession et sa légitimité nécessitent en effet l'intervention d'une autorité. « Aux États-Unis, ce sont les cours suprêmes qui statuent en évaluant les occupations candidates par des critères que reprennent en fait les sociologues » (Paradeise, 2003, paragr.3). L'approche interactionniste de la profession consiste donc à étudier la façon dont l'argumentation des postulants a été portée par un collectif, et les circonstances dans lesquelles cela s'est produit. L'approche est dynamique et inverse le point de vue quant aux caractéristiques de l'idéal professionnel. Celles-ci ne sont pas des propriétés, ce sont des acquisitions qui se déduisent de la configuration dynamique dans laquelle s'insèrent les groupes de travailleurs. La professionnalisation procède donc de la façon dont la stratégie politique du groupe est menée et des circonstances dans lesquelles cette négociation symbolique se produit. La reconnaissance sociale en est l'enjeu et repose sur l'obtention

d'une licence, à savoir une exclusivité quant à la pratique professionnelle visée, et un mandat, c'est-à-dire une habilitation exclusive pour déterminer la norme et le contrôle de cette pratique (Hughes, 1958). Le monopole semble ainsi constituer l'enjeu principal. Cet angle d'analyse est celui adopté par Catherine Paradeise qui, dans un effort d'unification des théories de sociologie des professions, propose de considérer la profession comme une « espèce » du « genre *marchés de travail fermés* » (1988, p. 12). Pourquoi une unification serait-elle nécessaire ? La raison en est que le modèle issu des sociologies des professions anglo-saxonnes ne peut être transféré en France. Les modèles de fonctionnement sont différents. Elliot Freidson (2001) oppose ainsi les États hiérarchiques aux États coordinateurs. Les premiers dirigent et organisent les institutions devant assurer les services nécessaires à la population ; les seconds réagissent aux sollicitations et coordonnent les initiatives (Paradeise, 2003). Cette analyse rejoint celle de Bourdoncle (1993, p. 95). Deux voies de construction des professions opèrent : la « voie continentale » consiste à se positionner à l'intérieur d'une hiérarchie élitaires au moyen de luttes politiques ; la « voie anglo-saxonne » consiste à organiser un pouvoir collectif pour ensuite obtenir les autorisations étatiques relatives à leur exclusivité et leur autonomie.

Si les modalités transactionnelles s'avèrent différentes, Paradeise note néanmoins que la finalité des manœuvres des travailleurs reste la « tentation » (1988, p. 16) de clôture des marchés de travail. Cette clôture, à obtenir ou à maintenir, constitue le cadre d'analyse de la « sociologie des emplois » (Paradeise, 2003, paragr. 8) et sera l'option adoptée par la sociologie française des années 1980.

Le travail disposant d'un espace d'exercice fermé, non soumis à la concurrence, constitue le résultat-type d'un processus de professionnalisation, dont le modèle de la « profession » ferait partie, sans y avoir de valeur normative. Tous les représentants de ce genre « possèdent un trait commun, qui fonde et justifie leur clôture : ils définissent, construisent, entretiennent la qualification d'une main-d'œuvre pour une tâche déterminée » (Paradeise, 1988, p. 13). Cette clôture est transactionnelle. Elle engage les individus, les employeurs et l'État. Chacun doit s'y retrouver. Les professionnels imposent leurs règles de contrôle et de promotion internes ; les employeurs se garantissent les « services d'une main-d'œuvre rare et non-substituable » (Paradeise, 1988, p.13) ; l'État prévient la société des risques liés à l'absence de réglementation d'une telle pratique (pénurie, arrêt de travail). Dans cette théorie, l'élément pivot est le caractère *non-substituable* de la compétence spécifique dont se prévalent les travailleurs, avec la rareté pour corollaire. La croyance en cette « non-substitutionnalité » (Paradeise, 1988, p. 15) au sein du collectif et au sein du public destinataire de leur pratique et

de leurs discours est la condition de possibilité de l'obtention d'une reconnaissance sociale. L'autre condition de possibilité – et de fonctionnement - est l'identification, la création ou la négociation pour la reconnaissance d'un besoin général. « Il suffit alors que la satisfaction du besoin soit socialement subordonnée à une compétence spécifique pour que s'impose l'une des conditions de clôture de marché » (Paradeise, 1988, p. 16), à savoir la nécessité de garantir à la société la satisfaction de ce besoin, aux employeurs la réalisation de ce service. Le caractère non-substituable est à faire valoir et est objet de négociations perpétuellement renouvelées, notamment lorsque des offres concurrentes se font connaître (Abbott, 1988).

D'une analyse structuraliste des professions, nous sommes passés à une compréhension fonctionnaliste. L'approche linéaire et téléologique qu'elle propose a été critiquée et inversée par l'approche dynamique interactionniste. La sociologie des marchés fermés que nous qualifions de transactionnelle, puisque perpétuellement soumise à l'établissement d'un équilibre entre les parties par la réalisation de transactions, tend à unifier le modèle de stabilisation d'un corps professionnel. Si ces théorisations comportent des différences, elles n'invalident pas certains éléments caractérisant l'état professionnalisé d'un travail. Ces éléments sont objets des démarches entreprises par les collectifs et tendent à stabiliser leur conquête de marché lorsqu'ils y parviennent. Pour négocier la fermeture du marché, pour obtenir licence d'exercice exclusif et mandat de régulation interne, ou dans la perspective structuro-fonctionnaliste, pour advenir au statut de profession, les groupes promoteurs doivent parvenir à faire reconnaître socialement l'*existence d'un besoin général* nécessitant la mise en œuvre de *pratiques spécifiques* reposant sur un *savoir abstrait scientifiquement fondé* et nécessitant une *formation* exigeante, laquelle seule permet d'apporter la *compétence spécifique* satisfaisant le besoin identifié.

La sociologie des professions et de leurs dynamiques de professionnalisation est relativement tardive en France, comme nous l'avons mentionné. Elle ne s'impose en France que dans les années 1980 à la suite de la refonte du système de catégorisation socio-professionnelle amenant les sociologues du travail et des organisations à sortir de l'analyse du travail ouvrier et de ceux des corps d'État pour s'intéresser aux professions du tertiaire ainsi mis en lumière (Paradeise, 2003). Selon Wittorski, cette période est également marquée par la promotion de l'autonomie, de la responsabilité, de l'efficacité et de la « flexibilité » (2007, p. 15). À cette évolution est associée la substitution du modèle de la qualification – déterminant rétribution, savoirs-faire et intervention – à celui de la compétence (Paradeise et Lichtenberger, 2001).

Pour les organisations, la recherche de professionnalisation des agents s'inscrit dans ce contexte. Il s'agit d'accroître leur implication et de mieux utiliser leurs ressources. Le point de vue des organisations quant à la professionnalisation n'est pas le seul. La professionnalisation concerne aussi les groupes sociaux et les individus. À ces différentes échelles correspondent des enjeux différents.

2. La notion de professionnalisation

La professionnalisation peut correspondre à une injonction lorsqu'elle émane des institutions socio-politiques, à une revendication collective lorsqu'elle s'attache à l'activité ou encore à une démarche individuelle lorsqu'elle correspond à la construction de son identité de professionnelle dans le cadre de dispositifs de formation par exemple. Les enjeux sont d'évidence distincts, bien que non disjoints. Le point de convergence consiste en l'orientation du processus. Comme le note Wittorski, « la professionnalisation relève d'abord d'intentions sociales » (2007, p. 32). La reconnaissance sociale constitue l'enjeu premier des démarches initiées par les organisations, par les institutions et par les individus. Cet auteur distingue différents enjeux sociaux de la professionnalisation.

Au niveau macro-social, l'enjeu de la professionnalisation est d'accompagner un mouvement global de décentralisation. Il s'agit de responsabiliser les entités locales et d'accroître l'efficacité. Au niveau des groupes sociaux, en France, la professionnalisation consiste à se positionner dans la hiérarchie étatique afin d'obtenir crédit et reconnaissance dans l'environnement social. La professionnalisation, à l'échelle des organisations, répond à une évolution du monde du travail. Elle tend également à favoriser la décentralisation et à promouvoir la « flexibilité du travail » (Wittorski, 2007, p. 18). À la logique de la prescription des tâches et des procédures, définies par le poste de travail auquel correspond une qualification déterminée se substitue celle de la logique de compétence qui demande au travailleur de se mobiliser dans le processus global, d'être autonome mais en interdépendance avec les membres de l'équipe (Paradeise et Lichtenberger, 2001). Pour les personnes, enfin, les enjeux de la professionnalisation sont de l'ordre de la construction identitaire.

S'intéresser à la professionnalisation amène donc à s'interroger à la fois sur la façon dont les individus se transforment et sont transformés dans leurs activités de travail ou d'apprentissage et sur les notions utilisées pour comprendre et penser la professionnalisation. Parmi ces notions, Wittorski souligne celles de compétence, d'identité et de savoirs (2007, p. 50).

L'échelle à laquelle nous nous intéressons plus particulièrement est celle du groupe social des rééducateurs en psychomotricité. Notre intention est d'observer, à l'aide de la grille de lecture sociologique la période au cours de laquelle les promoteurs de la « *professionnalité* » (Mathey-Pierre et Bourdoncle, 1995 ; Wittorski, 2007, p. 20) des rééducateurs en psychomotricité sont parvenus à établir une position pour cette spécialité dans le champ socio-professionnel français.

2.2. Les psychomotriciens et leur professionnalisation

La professionnalisation d'un groupe social signifie que ses représentants se sont organisés en vue de faire reconnaître leur activité comme productrice d'un service nécessaire, répondant à un besoin général satisfait par la compétence spécifique dont ils se présentent comme spécialistes. Nous l'avons largement indiqué, le discours a valeur stratégique.

La présentation de l'aspect historique de notre contexte met en lumière les avancées scientifiques et la façon dont se corrént division du champ médical et production de nouvelles formes de techniques thérapeutiques. L'évolution des conceptions quant à l'enfance et quant aux critères d'inclusion des individus dans le champ de l'intervention médicale pertinente (avec des chances de succès) a également été présentée. Ces modifications, ces déplacements concourent à la création d'espaces d'intervention, et notamment, dans les années 1960, celui des actions de rééducation de l'enfant dit inadapté. En 1969 sont ainsi créés des centres de Recherches de l'Éducation spécialisée et de l'Adaptation scolaire, faisant suite à un rapport sur l'enfance inadaptée en 1965, et à une étude sur le problème général de l'inadaptation des personnes handicapées en 1967 (Stamback et Vial, 1970).

Autour de ce « problème » se sont donc retrouvés les rééducateurs en psychomotricité de la Santé et ceux de l'Éducation Nationale. Ils vont co-exister jusque dans les années 1990 « avec l'arrêt de la formation [délivrée en interne à des enseignants déjà spécialisés] et par la disparition des structures d'accueil de ces professionnels » (Grabot, 2004, p. 93). Ces structures, les Groupes d'Aide Psycho-Pédagogique, fonctionnent sur la modèle des Centres Médico-Psycho -Pédagogiques créés en 1971 – eux-mêmes issus de la fusion entre les Centres psycho-pédagogiques créés en 1947 et gérés par l'Éducation Nationale et les Centres Médico-Pédagogiques créés en 1949 (Grabot, 2004). La multiplication des structures de prise en charge des enfants en difficulté témoigne de la préoccupation gouvernementale pour cette population. Rappelons qu'une commission composée notamment de Henri Wallon, de Georges Heuyer, a produit le plan Langevin-Wallon, en 1947, ce dernier devant poser les bases d'une éducation nouvelle.

Selon Grabot, la disparition du groupe d'instituteurs spécialisés en rééducation psychomotrice est liée d'une part à la complexité de la voie de formation et d'autre part à l'absence - ou la défaillance - d'associations professionnelles mobilisées dans le jeu socio-politique. Pourtant « le besoin social à la source des processus de mise en place des deux filières est identique. Le terreau intellectuel composé de H. Wallon, de la psychanalyse et de la gymnastique médicale est également commun » (p.103). L'existence reconnue du besoin ne suffit donc pas. De même en est-il de la reconnaissance d'une légitimité scientifique. Les transactions avec les instances étatiques, la façon dont elles sont menées et leur opportunité circonstancielle semblent bel et bien déterminantes.

Nous n'allons pas analyser les stratégies politiques des groupes professionnels concurrents. Nous n'allons pas non plus proposer d'analyse sociologique de la profession des psychomotriciens. Aborder l'activité professionnelle des psychomotriciens avec la grille d'analyse sociologique met en lumière la dynamique sous-jacente aux évolutions observables sur le marché du travail et aux revendications des administrateurs et corporations.

En nous appuyant sur l'analyse sociologique effectuée par Denis Grabot, psychomotricien militant selon François Dubet, nous allons relever les éléments indiquant la mise en œuvre de démarches du groupe social en vue d'obtenir la reconnaissance sociale de leur activité professionnelle en tant que non-substituable et en vue d'acquérir l'exclusivité d'exercice sur un segment du marché de travail.

1. La progression de la réglementation en France, indice d'un processus de professionnalisation

Le récit reprend dans le laboratoire de recherche de l'hôpital Henri-Rousselle, ce service expérimental rattaché à l'hôpital psychiatrique Sainte-Anne, anciennement appelé asile. L'équipe pluridisciplinaire est composée de spécialistes de l'enfance (psychologues, neuropsychiatres, éducateurs). Les recherches de cette équipe, comme nous l'avons indiqué, sont orientées vers l'identification, puis le traitement de troubles à l'étiologie indéfinie, mais néanmoins discernables. Ces troubles sont d'ordre comportemental. Ils concernent les mouvements, les gestes, l'orientation spatio-temporelle et les réactions tonico-émotionnelles. Ils mettent en place des examens d'évaluation et des techniques de rééducation. Selon Grabot « J. De Ajuriaguerra a jeté avec brio les bases théoriques et cliniques de la psychomotricité,

mais c'est Giselle Soubiran qui, à ses côtés, a mis en œuvre le geste professionnel » (2004, p.62).

Depuis 1956, une formation à leurs techniques est mise en place par l'équipe de l'hôpital Henri-Rousselle, formation dispensée jusqu'alors à des professionnels de la rééducation, de l'éducation spécialisée, comme de l'éducation scolaire. Giselle Soubiran, kinésithérapeute de formation, est spécialisée en techniques de relaxation et participe activement à ce dispositif.

Première étape : le Certificat de capacité en rééducation psychomotrice, Décret du 4 février 1963.

La première étape de reconnaissance a eu lieu lorsque leur action de formation perd son caractère informel et s'inscrit dans un cursus universitaire, placé sous l'égide le Centre hospitalo-universitaire de la Pitié-Salpêtrière. Cette formation est agréée par le Ministère de l'Éducation Nationale. Fonctionnant jusqu'alors indépendamment de l'Université, la formation est désormais encadrée et soumise au fonctionnement institutionnel. Elle s'adresse à des individus n'ayant pas de formation initiale mais étant diplômés du Baccalauréat. Les enseignements ont lieu « sur le mode hospitalier de la présentation du malade » (Grabot, 2004, p. 65). Une scission a alors lieu au sein du groupe. En 1968, Giselle Soubiran fonde une école de formation à la psychomotricité privée appelé l'Institut Supérieur de Rééducation en Psychomotricité (ISRP), également habilité par le Ministère de l'Éducation Nationale. De l'autre côté, « l'université s'organise avec ses acteurs titulaires en laissant de côté les pionniers d'Henri-Rousselle » (Grabot, 2004, p. 65).

L'inscription dans le circuit universitaire de la formation est un élément significatif, sur le plan sociologique. La reconnaissance se joue à deux titres dans cette récupération. D'une part, la psychiatrie dominante, et plus globalement champ médical, reconnaît les techniques et les avalise en les intégrant aux enseignements dispensés à l'hôpital. D'autre part l'enseignement universitaire des savoirs fondant une pratique participe à sa professionnalisation (Bourdoncle, 1993).

Deuxième étape : le Diplôme d'État de psycho-rééducateur. Décret n° 74-112 du 15 février 1974

Entre l'officialisation du Certificat d'aptitude et la création du Diplôme d'État (DE), le groupe professionnel s'organise et débat. En 1967, le Syndicat National des Rééducateurs et des Thérapeutes en Psychomotricité est constitué à l'initiative des étudiants de l'institut de

formation de la Pitié-Salpêtrière. Leurs revendications vont dans le sens d'une pleine inscription de la formation et de la profession dans le domaine public. Le statut professionnel revendiqué est hospitalo-universitaire, comme celui des médecins. Cette orientation n'est pas celle souhaitée par les partisans du modèle d'enseignement promu par l'institut de formation privé. Le clivage au sein de la corporation est important. Jean Desfontaine, enseignant de l'ISRP, va, en 1972, rédiger une proposition de loi visant à organiser la profession. Son parti pris est de promouvoir l'obtention d'un diplôme d'État, sous l'égide du Ministère de la Santé, plutôt qu'un diplôme correspondant à la création d'un cursus universitaire autonome.

L'analyse du contenu de la proposition de loi rédigée par Desfontaine à la fin de l'année 1972, amène Grabot (2004) à repérer certains des éléments ayant valeur de conditions de possibilité d'obtention de la reconnaissance sociale.

L'enfance, la satisfaction de ses besoins « psycho-affectifs », de ses besoins moteurs et d'interactions, constitue le *besoin social* mis en avant dans le discours de ce représentant corporatiste. Les troubles psychomoteurs, tels que définis par De Ajuriaguerra et ses partenaires scientifiques constituent la *légitimité scientifique*. La définition de la rééducation psychomotrice en termes de « thérapeutique originale, neurophysiologique dans sa technique, psychologique dans son but destinée à agir par l'intermédiaire du corps sur les fonctions mentales perturbées » (Desfontaine, 1972, cité par Grabot, 2004, p. 67) établit, selon Grabot, la *compétence spécifique* des rééducateurs en psychomotricité, compétence reposant sur des savoirs abstraits nécessitant donc une *formation longue*.

Le texte suscite des oppositions internes et externes. Les premières sont issues du Syndicat et portent sur le type de diplôme demandé. Les secondes sont formulées par la corporation des masseurs-kinésithérapeutes, refusant l'usage des termes « rééducateur » et « motricité » dans la dénomination de la qualification. Desfontaine négocie avec les masseurs-kinésithérapeutes et renouvelle sa démarche législative.

Ministère de la Santé et Ministère de l'Éducation Nationale signent le texte réglementant la profession des psychorééducateurs. Cette double tutelle, exceptionnelle parmi les professions paramédicales, est due au cadre universitaire dans lequel s'inscrit l'institut de formation créé à la Pitié-Salpêtrière.

Le texte n'entérine pas toutes les propositions faites dans la version initiale. Le remboursement des actes n'est pas inscrit, le statut des professionnels en tant qu'auxiliaires médicaux non plus. Les actes spécifiques ne sont pas indiqués. Le texte et ses décrets définissent conditions d'agrément des centres de formation, modalités d'admission dans la formation et organisation du contenu de la formation permettant l'obtention du diplôme. Le

syndicat des psychiatres se mobilise à son tour en vue d'être inclus dans la formation prodiguée par l'Éducation Nationale des psychorééducateurs, pour garantir la qualité de la formation de ces professionnels de santé (Grabot, 2004).

Troisième étape : conquête du nom et clôture du marché. Décret n°88-659.

Entre 1974 et 1985, le processus de professionnalisation stagne. Les sollicitations corporatistes ne sont pas suivies d'effets. Le changement d'appellation constitue cependant une avancée sur le plan symbolique. Par le décret n°85-188, du 7 février 1985, le diplôme professionnel délivré à l'issue de la formation n'est plus celui de psychorééducateur, mais devient celui de *psychomotricien*.

Le décret n°88-659 du 6 mai 1988 (Legifrance, 1988), définissant les actes ne relevant que de l'intervention des psychomotriciens diplômés est une étape décisive. Elle correspond à la fermeture du marché de travail. À ces actes est associée la compétence spécifique attribuée à un groupe de professionnels ayant reçu une formation définie. La mobilisation d'un syndicat créé en 1986 par certains étudiants de l'Institut de formation de la Pitié-Salpêtrière (Association Française des Étudiants et des Professionnels en Psychomotricité) a permis cet acquis. Grabot d'après un entretien obtenu avec la fondatrice de ce syndicat, Laurence Vaivre-Douret, actuellement Professeur des Universités en neuropsychologie et en psychologie du développement, décrit les démarches et manifestations entreprises à l'époque.

Le texte « relatif à l'accomplissement de certains actes de rééducation psychomotrice » (Legifrance, 1988) décrète donc que l'exclusivité de l'exécution des actes de :

1. « bilan psychomoteur »,
2. d' « éducation précoce et stimulations psychomotrice »,
3. de « rééducation des troubles du développement psychomoteur ou des désordres psychomoteurs [détaillés dans le texte] »
4. et de « contribution, par des techniques d'approche corporelle au traitement des déficiences intellectuelles, des troubles caractériels ou de la personnalité, des troubles de la régulations émotionnelles et relationnelles et des troubles de la représentation du corps d'origine psychique ou physique »

Une remarque peut être formulée concernant les domaines d'intervention stipulés par ce texte. Les actes professionnels du psychomotricien relèvent de l'éducation et de la prévention, de la rééducation et de l'approche thérapeutique.

Ce décret est encore en vigueur, bien qu'abrogé en 2004.

Quatrième étape : l'inscription dans le Code de la Santé Publique.

Le 11 décembre 1994, l'Assemblée Nationale adopte des articles additionnels au Livre IV du Code de la Santé Publique reconnaissant aux psychomotriciens le statut d'auxiliaires médicaux. Si cela ne semble pas avoir de conséquences pratiques, il s'agit en réalité d'une condition de possibilité à l'obtention d'une reconnaissance majeure, celle du remboursement des actes réalisés par les psychomotriciens par la Sécurité Sociale. Ayant un statut de professionnels de santé, ils peuvent prétendre à ce que leurs actes soient considérés comme des actes de soins légitimant, par leur spécificité, leur utilité et leur efficacité, une prise en charge par l'État. Grabot affirme que l'accès à ce remboursement constitue un « indicateur absolu de la reconnaissance sociale », « un privilège suprême pour une profession de santé dans le système français » (2004, p. 55 et p. 249). La façon dont les actes techniques sont intégrés dans le régime de remboursement de la Sécurité Sociale constitue un critère d'évaluation du degré de reconnaissance sociale et de l'extension du pouvoir, pragmatique et symbolique, de leur territoire d'intervention.

Période contemporaine : professionnalisation dans les années 2010.

Le dernier trimestre de l'année 2014 a été marqué par la mobilisation des psychomotriciens. Une pétition, associée à un appel à la manifestation pour le 5 décembre 2014, a circulé au sein des réseaux sociaux propres à ce groupe de professionnels. La mobilisation visait à revendiquer une valorisation du cursus de formation avec l'accès à un grade de qualification universitaire supérieur à l'actuel. D'un diplôme d'État équivalent à un Bac+2, les manifestants et les signataires de la pétition diffusée revendiquaient le grade Master (Bac+5). Cette action dans le champ social et sur le plan politique est exceptionnelle au sein de cette branche professionnelle. Les dernières mobilisations significatives sont celles des années 1986 à 1988. La revendication du grade Master s'inscrit dans une démarche de professionnalisation et de construction de la reconnaissance sociale. Le critère de « système de formation organisé et relativement long » est ici remis au travail. Les termes employés dans la déclaration liminaire du 22 février 2013 (Fédération Française des Psychomotriciens, 2013) signée par les principales instances représentatives du métier et de la formation des psychomotriciens à l'attention du Haut Conseil des Professions Paramédicales conforte notre analyse. Ce document indique l'unanimité des signataires concernant la nécessité de valorisation de la formation à un grade Master compte tenu des évolutions de l'exercice des professionnels impliquant savoirs et « méthodologies scientifiques », maîtrise d'« outils de haute technicité »

et « compétences d'analyse de situations complexes » (Fédération Française des Psychomotriciens, 2013, paragr. 4).

Ces actions de nature socio-politique constituent des réactions à la situation de suspension du processus de réingénierie de la formation des psychomotriciens débuté en 2009. Ce processus a engagé le groupe de représentants de la profession mandatés par la Direction Générale de l'Organisation de la Santé (DGOS) dans une démarche de définition des actes des professionnels et de détermination de leurs compétences. Celle-ci s'est notamment concrétisée dans la rédaction d'un référentiel d'activités du métier puis dans celle d'un référentiel de compétences du diplôme, ces derniers ne sont pas validés par les instances tutélaires et restent officieux. Le travail de réingénierie est actuellement interrompu.

2. Application des modèles sociologiques aux étapes marquant une évolution de l'organisation professionnelle du groupe des psychomotriciens

Le recours à la grille de lecture sociologique permet de saisir les étapes que nous avons indiquées dans une continuité.

La mise en regard des décrets réglementant différents aspects de la pratique du collectif des psychomotriciens avec les critères mis en évidence en sociologie des professions peut être intéressante. Nous l'avons relevé lors de notre développement relatif aux théories sociologiques, qu'elles soient considérées comme des propriétés structurelles ou qu'elles soient enjeux des tractations des praticiens candidats à la promotion au statut de profession, certaines qualités signifient l'acquisition d'une position privilégiée dans le champ social. Pour les fonctionnalistes, leur manifestation relève de la nécessité. Pour les tenants des approches dynamiques considérant les déterminants extérieurs, leur obtention résulte de stratégies et de négociations dont la conclusion par un état stabilisé n'est jamais pérenne. Certains critères semblent favoriser, si ce n'est conditionner, l'accès d'un groupe professionnel à la reconnaissance sociale. Premier aspect à satisfaire et à faire reconnaître : la compétence spécifique non-substituable, adossée à un savoir scientifique de haut niveau et des techniques efficaces répondant à un besoin général. Le deuxième aspect concerne la réglementation de l'accès à la qualification, en d'autres termes il est nécessaire, pour le groupe social, l'État et les bénéficiaires, que la formation des professionnels détenteurs de la dite compétence soit encadrée et régulée. Le dernier aspect concerne l'instauration d'un monopole du groupe professionnel sur le segment du marché du travail correspondant à leur compétence spécifique. Qu'en est-il pour les psychomotriciens ?

1) Le *besoin d'intérêt général* auquel les actes de rééducation psychomotrice répondent est reconnu, au point que plusieurs pratiques se développent en parallèle. Le besoin général se réfère aux difficultés de l'enfant induisant son « inadaptation » à son environnement, confondant différents milieux au nombre desquels se trouve le monde scolaire.

2) La *compétence spécifique* reconnue aux rééducateurs en psychomotricité est celle d'être capables d'intervenir sur les difficultés éprouvées par l'individu dès lors qu'elles sont d'ordre psychomoteur, et relève des troubles psychomoteurs tels qu'ils ont été scientifiquement établis. La compétence est ici entendue au sens de *prérogative*.

3) Le *savoir* de haut niveau ou la *légitimité scientifique* fondant les pratiques des psychomotriciens est incontestable selon Grabot. Dubet note quant à lui que « le corpus de doctrines n'est pas pleinement stabilisé et les querelles qui opposent la psychanalyse, les neurosciences et les sciences cognitives traversent et menacent toujours la légitimité et l'unité de la profession en formation » (Grabot, 2004, p. 10). Fauché affirme que la psychomotricité est une discipline reconnue institutionnellement (1993, p. 10) mais remarque que dans les années 1980, « la psychomotricité est en quête d'une identité perdue dans la profusion de ses pratiques corporelles qui sur le plan théorique s'éparpillent entre la neurologie la plus stricte, la psychologie la plus rationnelle et les thématiques de la libération des affects » (p.12). Les corpus théoriques des disciplines de neurophysiologie, de psychologie, de psychanalyse, à partir desquels s'est composé le socle conceptuel fondant les pratiques des psychomotriciens sont scientifiquement reconnus. Toutefois, bien que le fondement scientifique et la densité du corpus épistémique mobilisé par une corporation soient nécessaires à l'obtention de la reconnaissance sociale, ils ne sont pas suffisants. Les professionnels se caractérisent et se signifient par leur expertise. Or l'expertise, selon Bourdoncle (1993), a à voir avec la pratique, avec l'activité. « Une profession n'obtient guère de respect ni ne bénéficie d'un haut statut si elle [...] utilise des connaissances qui peuvent être ésotériques, mais qui ne s'avèrent pas efficaces » (Bourdoncle, 1993, p. 96).

Cette dimension de la professionnalisation est peu évoquée dans les théories sociologiques que nous avons étudiées. Elle l'est également dans les textes relatifs à la professionnalisation des psychomotriciens.

Le socle théorique fondant la pratique paraît donc satisfaire le critère sociologique, mais cela n'implique pas que les savoir-faire, les savoirs pratiques et pragmatiques soient établis socialement et aient été reconnus comme efficaces. Or cette dimension fait partie des

arguments considérés dans les transactions menées entre les protagonistes État – employeurs – individus, pour déterminer les termes de leur accord (Paradeise, 1988).

4) *Le monopole sur le segment du marché de travail* relatif aux actes mentionnés par le décret de compétence leur est assuré. Ce décret leur octroie l'autorisation d'exercer leur travail et leur en assure l'exclusivité, sous réserve que ces actes soient prescrits par un médecin. Cela suppose que le médecin connaisse le champ de compétences des psychomotriciens et reconnaisse leurs techniques comme efficaces et non-substituables. Cette subordination opérationnelle met en lumière le caractère critique de la reconnaissance de leur compétence – entendu au sens de domaine de prérogative – au sein du champ médico-social.

5) *La réglementation de l'accès à la qualification et son contrôle* est assurée par les décrets relatifs au diplôme d'État du psychomotricien. Les centres de formation doivent être agréés ; le contenu de la formation est réglementé. Celle-ci se déroule sur trois ans et correspond à un Bac+2 dans les canons universitaires. Un *numerus clausus* est fixé chaque année par l'État. Il n'y a pas d'Ordre des psychomotriciens, bien que certains groupes de professionnels proposent des textes de déontologie. L'association française des psychomotriciens libéraux a ainsi publié une Charte de déontologie des psychomotriciens libéraux et affirme sa volonté de la diffuser auprès des instances professionnelles représentatives (AFPL, 2017). Ceux-ci s'enregistrent auprès des instances administratives du Ministère de la Santé. Le mandat, habilitant le groupe professionnel ou ses représentants à déterminer les normes de l'exercice et les règles de pratiques et lui réservant la légitimité à ce sujet est plus relatif compte tenu du fonctionnement social français. L'État est fonctionnellement interventionniste, il régent. Par ailleurs, la formation des psychomotriciens est placée sous une double tutelle. La multiplication des instances ayant autorité sur les modifications de la formation, de son format ou de ses modalités, ne va pas dans le sens d'une autonomie de la profession.

Qualification certifiée, centres de formation reconnus et financés, professionnels déclarés attestent de l'existence *d'une* reconnaissance du groupe professionnel. L'appréhension du métier du psychomotricien au moyen de la notion de professionnalisation semble donc opératoire. Elle souligne l'existence d'une dynamique sociale et donne un éclairage sur les revendications actuellement portées par les psychomotriciens.

Cette analyse met également en relief une zone d'ombre dans ce panorama professionnel, une zone peu explicite qui semble se caractériser par l'hétérogénéité.

Nous pouvons souligner que différents auteurs évoquent la « profusion » (Fauché, 1993, p.12) ; le « foisonnement » des techniques et des approches « qui apparaissent aussi divers[es] qu’anarchiques » (Carric, 1998, p. 141). La variété des orientations dans lesquelles s’inscrivent les pratiques (prévention, éducation, rééducation, thérapie) participe à cela. Grabot évoque un « aspect caméléon des psychomotriciens » adaptant « le métier au cadre institutionnel » (2004, p. 245). Cet auteur parle également de « savoir-faire empirique » reconnu par les bénéficiaires des actes et de « légitimité informelle » (p. 250). Ces expressions témoignent de l’indétermination présentée par *la dimension pratique du travail des psychomotriciens*.

Le champ des pratiques des psychomotriciens, la zone des techniques et des méthodes, la reconnaissance *des* compétences mobilisées dans *la* compétence spécifique, cet espace apparaît lacunaire. Cette observation rend sensible l’enjeu que peut revêtir la démarche de référentialisation des compétences du psychomotricien, entreprise en 2009.

Les approches historique et sociologique du métier de psychomotricien permettent de saisir les ressorts de la dynamique actuelle du groupe de professionnels et la façon dont celui-ci se compose. Nous utilisons le singulier pour désigner la corporation, mais la pluralité des écoles de psychomotricité est une donnée importante à considérer. De façon schématique, à chacune des disciplines originelles composant le socle commun est associée un « courant » de psychomotriciens (Calza et Contant, 2007, p. 11), prônant une approche neurophysiologique avec une perspective cognitivo-comportementale vis-à-vis des troubles, ou une approche psychothérapique avec une perspective psychodynamique ou encore une approche d’éducation et de rééducation psychomotrice avec une perspective psychosomatique. Le groupe professionnel apparaît donc composite et protéiforme, mais a pu, dans le jeu social avec les instances de réglementation, constituer une unité, construire une base identitaire collective efficiente. Stratégies sociales (Hughes) et construction d’une croyance en la non-substitutionnalité de la compétence (Paradeise) ont procédé d’une démarche de professionnalisation de *ce* groupe. La pratique des rééducateurs en psychomotricité a cependant émergé parallèlement à d’autres pratiques analogues opérant sur les mêmes principes et répondant au même besoin d’intérêt général. Leur prise de position n’est pas de l’ordre de la nécessité, elle est accidentelle. La détermination initiale d’un territoire spécifique à son intervention n’implique pas que les ambitions d’extension du dit territoire soient

révolues, ni que cette position soit acquise. Le jeu socio-professionnel aux frontières du territoire d'ancrage reste dynamique et permanent.

1.4. RÉINGÉNIÉRIE DE LA FORMATION DES PSYCHOMOTRICIENS

La « réingénierie » d'une formation professionnelle correspond au travail de recomposition du dispositif didactique conçu lors de l'ingénierie de cette formation. Le processus d'ingénierie de formation peut être appréhendé à différentes échelles et se concevoir dans les rapports qui sont à l'œuvre entre ces niveaux social (macro-), didactique (meso-) et pédagogique (micro-) (Leclercq, 2003). Entre les deux premiers niveaux se trouve la notion de « besoin de formation » (Champy-Remousnard, 2005, p. 16). L'analyse des besoins de formation représente la première étape méthodologique de l'ingénierie de formation. La reconnaissance du besoin de formation peut en outre se concevoir en termes de construction sociale : l'ingénierie de formation participe de la professionnalisation d'une pratique (Champy-Remousnard, 2005).

L'ingénierie de formation, d'un point de vue pratique, comprend différentes étapes : l'analyse des besoins, la définition d'objectifs, la construction du dispositif didactique et pédagogique et l'évaluation de ce dernier (Pastré, 2011b). L'adéquation de la formation aux besoins particuliers à la pratique professionnelle constitue la finalité de la démarche. Si le rapprochement avec la perspective de la didactique professionnelle est évidente, Pastré souligne cependant que l'ingénierie de formation, en formation professionnelle continue, « s'arrête souvent à la frontière de l'analyse du travail » (2011b, p. 84). L'ingénierie de formation peut être distinguée de « l'ingénierie didactique professionnelle » (Pastré, 1999e, cité par Champy-Remousnard, 2005, p. 21) qui inaugure sa démarche, finalisée par la formation, par l'analyse de l'activité réelle .

De façon générale, la démarche d'ingénierie de formation tend à aboutir à l'élaboration de conditions de formation (contenu et déroulement) permettant l'acquisition par des apprentis ou des étudiants des savoirs et des compétences reconnus comme nécessaires à l'exercice d'un travail (tel qu'il est prescrit et représenté ou tel qu'il est analysé à partir de ses réalisations). La démarche de réingénierie d'une formation peut être initiée en réaction aux évolutions du travail exigeant de nouvelles compétences ou en réponse à une demande de

mise en conformité de la qualification avec des normes de réglementation. La ré-ingénierie représente une occasion de considérer les compétences spécifiques aux activités caractérisant les professionnels.

1.4.1. Description et présentation du processus de réingénierie de la formation

Le travail d'ingénierie concernant la formation des psychomotriciens a été entrepris en réponse à la demande du Ministère de la Santé, instance tutélaire des formations aux « métiers de la santé ». Cette demande a été formulée à la fin de l'année 2008 à l'ensemble des professions paramédicales (Marsala, V., Allal P. et Roussel, I., 2013).

1.1. Réglementation européenne et cursus universitaires

Cette demande procède d'une volonté d'homogénéisation des normes réglementant les qualifications obtenues dans l'espace européen. Constatant la disparité des systèmes éducatifs et les difficultés conséquentes de reconnaissance internationale des qualifications des étudiants, la Commission européenne a entrepris un travail auquel 48 pays participent actuellement. Le Processus de Bologne a été initié par la conférence de Bologne en juin 1999. La Déclaration signée par les 29 participants initiaux porte sur l'engagement des signataires à œuvrer pour l'harmonisation du système éducatif européen (European Commission, 2018). La prochaine échéance est fixée à 2020, date à laquelle aura lieu une nouvelle Conférence ministérielle.

L'un des premiers objectifs a été d'établir une nomenclature universitaire commune facilitant la mobilité des étudiants entre les États, comme l'indique la Commission européenne sur son site (<https://ec.europa.eu/>). Cette uniformisation universitaire favorise également la mobilité entre les cursus universitaires nationaux. Cela se traduit concrètement par l'instauration d'une organisation commune aux universités internationales. Cette organisation est composée de trois cycles universitaires - « Bachelor - Master - Doctorate » (European Commission, 2018). À chacun de ces cycles est associé une fourchette quantitative d'« ECTS » (European Credit Transfer and accumulation System) (European Commission, n.d.), correspondant à des unités partagées et normées.

Le contenu des formations doit ainsi être *traduit* en quantité d'ECTS ; la somme de ces unités doit être comprise dans la fourchette correspondant au niveau de cycle déterminé pour cette formation. Un guide a été conçu à cette fin.

C'est dans cette optique que le Ministère de la Santé, autorité tutélaire réglementant les formations de « métiers de santé », sollicite les représentants des différents corps de professions paramédicales. Il ne s'agit pas seulement d'un travail de transposition des enseignements en crédits européens. Il s'agit d'un travail de refonte de ces dispositifs de formation, devant s'appuyer sur des documents référençant les activités exécutées par les praticiens, les compétences engagées dans la réalisation de ces activités associées aux critères d'évaluation de celles-ci. Lorsqu'en 2005, les principales associations corporatistes des psychomotriciens sont sollicitées pour remettre une fiche d'identité professionnelle au Ministère de la Santé, ces référentiels professionnels n'existent pas. Les enjeux du processus de réingénierie de leur formation dépassent ceux d'une mise en conformité. Ce travail interroge l'élément essentiel et moteur de la professionnalisation, du groupe comme des individus, à savoir la définition des éléments *performatifs* de ce qui les caractérise. En les réalisant, ils définissent et manifestent leur identité et leur spécificité professionnelles.

1.2. Description du processus de réingénierie chez les psychomotriciens

Le document de présentation du processus de réingénierie de la formation au métier de psychomotricien produit par le Syndicat National d'Union des Psychomotriciens, daté de janvier 2012 (SNUP, 2012) en donne une description que nous prenons et discutons. Bien que n'étant plus diffusé sur le site de cette association, il reste cependant accessible en ligne. Ce document inclut la présentation des référentiels que nous commentons dans la section suivante.

La méthodologie établie en octobre 2009 par la Direction Générale de l'Organisation de la Santé (DGOS) présente trois étapes principales : l'élaboration du « référentiel d'activités du métier », celle du « référentiel des compétences du diplôme » et celle « des critères d'évaluation pour les différentes compétences ». Cette dernière étape permet de construire le dossier de Validation des Acquis de l'Expérience (VAE), d'élaborer les unités d'enseignements et leurs modalités d'évaluation et de validation (SNUP, 2012, p. 7). Pour la rédaction de ces documents, un groupe de production est constitué. Il se compose des représentants des différentes instances représentatives de la profession, de médecins spécialistes (psychiatres et médecins MPR - médecine physique et de réadaptation), de représentants du Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (anciennement « Éducation Nationale »), d'un représentant de la Conférence des Présidents d'Université (CPU) et de l'opérateur de la DGOS du Ministère de la Santé. Ce groupe de production a une

fonction décisionnaire quant aux documents finaux qui seront légiférés. Il supervise et mandate un groupe de travail pour la rédaction des référentiels.

La commande de la DGOS est de produire des documents permettant l'élaboration d'une formation de premier cycle, équivalent au grade Licence.

Les référentiels relatifs aux activités et aux compétences sont rédigés entre février 2010 et octobre 2010. Le référentiel de formation a été débuté en décembre 2010. Le document de présentation élaboré par le SNUP indique que la « nécessité d'un allongement des études » a été formulé par le groupe de production en mai 2011 et précise que depuis les réunions de travail ont été annulées par la DGOS.

Au vu de cette présentation, il semblerait que les référentiels d'activités et de compétences établis par le groupe de travail mandaté aient emporté le consensus et ne constituent pas la pierre d'achoppement du processus. Par conséquent, la consultation de ces documents de travail pourrait nous permettre de nous représenter la teneur de la « compétence spécifique et non-substituable » du psychomotricien.

1.4.2. Les référentiels d'activités et de compétences

Bien que le processus de réingénierie soit suspendu, le contenu des documents de travail produits par le groupe de travail mandaté par le groupe de production a, pendant une certaine période, été diffusé⁸. La Fédération Française des Psychomotriciens (FFP) renvoie à la déclaration faite au Haut Conseil des Professions Paramédicales (HCPP) le 22 février 2013 concernant la revendication de valorisation de la formation à un grade Master compte tenu des évolutions de l'exercice des professionnels. Ce document indique en outre qu'à la date de cette déclaration « les référentiels d'activités et de compétences des psychomotriciens sont considérés comme stabilisés dans leur version actuelle » (FFP, 2013, paragr. 1).

Pour ce qui concerne l'étude du référentiel d'activités du métier, et en considérant les termes de la déclaration faite au HCPP et ses signataires, nous nous appuyons sur une « version de travail du 15 novembre 2010 » à destination du « Groupe de supervision » (Delisle, M.-H., mise en ligne en 2016)⁹. L'attribution de l'autorité de ce document au groupe de travail

8 Par exemple : Association Nationale des Étudiants en psychomotricité, <http://www.anep-asso.fr/affaires-sociales/lanep-au-ministere/>

9 <https://docplayer.fr/14866509-Diplome-d-etat-psychomotricien-referentiel-d-activites.html>. L'auteur indiqué est la personne responsable de la mise en ligne du document de travail rédigé par le groupe de production de la DGOC-RH2

mandaté nous paraît probable, bien que l'accès à ce document n'ait pas été effectué sur un site officiel, mais par le blog de l'association Collège de Recherche en Psychomotricité, (<https://corpspsychomotricite.wordpress.com/>). Cette version comporte le détail des « principales opérations constitutives des activités » définies.

L'attention que nous portons à ces référentiels s'attache plus particulièrement aux composantes du métier – activités ou compétences- directement relatives au travail du psychomotricien avec son patient. Nous nous intéressons donc aux composantes des référentiels déterminant les activités et les compétences réalisées par le psychomotricien en situation d'interaction avec le patient pour lequel les actes professionnels du psychomotricien sont spécialement requis et prescrits.

2.1. Référentiel d'activités du métier de psychomotricien

Le document de présentation du travail de réingénierie rédigé par le SNUP (2012) indique que « le référentiel d'activités du métier associé au diplôme *donne la définition* de ce métier et décrit de façon ordonnée les activités *caractéristiques* de l'exercice du métier » (nous soulignons les termes). Les attentes des utilisateurs de ce document peuvent donc être importantes. Le contenu d'un tel écrit comporte des enjeux relatifs à l'identité professionnelle et à la reconnaissance sociale.

Présentation du métier de psychomotricien, version 2010

La version de travail du 15 novembre 2010 (mise en ligne par Delisle, 2016) présente en première partie la définition du métier de psychomotricien. La seconde partie comprend l'explicitation des activités professionnelles spécifiques définies par le document.

Nous n'étudierons pas en détail les termes de la définition proposée dans cette version. Nous pouvons cependant relever quelques éléments de présentation, noter l'étendue du champ d'intervention indiquée et la pluralité des modalités qui y sont stipulées.

Dans cette définition, *l'objectif* du travail du psychomotricien consiste en la « mobilisation des processus d'intégration sensorimotrice, de représentation et de symbolisation ». La présentation indique que les *moyens* employés sont le mouvement, l'action, la communication, les émotions, les représentations, et « son propre engagement psychocorporel ».

Les *domaines d'intervention* du psychomotricien relèvent de l'éducation psychomotrice, de la prévention, de la rééducation, de la réadaptation, de la thérapie psychocorporelle. Elles peuvent en outre contribuer aux programmes d'éducation thérapeutique et à la réinsertion

psychosociale des sujets. Il travaille dans « les champs du soin, du bien-être, de l'éducation et du social ».

À cette diversité de cadres d'action du professionnel est associée une pluralité de *types de relation*. « Le psychomotricien vise à établir une relation et une alliance thérapeutiques, éducatives ou d'accompagnement ».

L'étendue du territoire d'intervention des psychomotriciens est conséquente. Le champ de l'action médicale et de la rééducation, en lien avec le besoin d'adaptation de l'enfant en difficulté initialement identifié, est dépassé. Le domaine éducatif est clairement indiqué. Constat corollaire, les types de relation sont multiples et semblent se confondre. Or « rien n'est plus dangereux que le mélange des scènes » affirme Cifali (1994, p. 73). « Des limites sont à trouver, en partant de la particularité d'une pratique » (ibid.). Ses propos s'inscrivent dans une analyse de la façon dont les affects sont abordés dans le monde scolaire, et plus généralement dans le monde ayant trait à l'éducatif. Les métiers éducatifs et thérapeutiques sont distingués. Avec la définition du métier du psychomotricien, les lignes définitionnelles sont déplacées, la classification de son intervention n'est pas simple. Sa catégorisation, son identification sont conséquemment relatives.

Liste des activités du métier

La version du 15 novembre 2010 du référentiel d'activités mentionne huit activités propres au métier du psychomotricien :

1. Recueil des données, réalisation d'entretiens et d'évaluations visant au diagnostic psychomoteur.
2. Interventions et soins en psychomotricité.
3. Organisation et coordination des activités pour le suivi du sujet, en lien avec les professionnels de santé et les autres partenaires.
4. Information, conseil, éducation pour la santé, éducation thérapeutique et expertise vis-à-vis d'une ou de plusieurs personnes de l'entourage et des institutions.
5. Gestion des ressources.
6. Veille professionnelle et développement professionnel continu.
7. Réalisation d'études et de recherches.
8. Encadrement, information et formation des professionnels et futurs professionnels.

À la lecture de cette liste, seule l'activité 2 réfère à la conduite d'une activité caractérisée par l'interaction avec le patient, quelle que soit la nature de la relation correspondante (éducative, thérapeutique, de rééducation). Cela peut surprendre compte tenu de la façon dont le métier est défini, par les acteurs, et par les textes officiels. Ces définitions mettent en avant la qualité de soignant, ou de thérapeute du psychomotricien. Or cet aspect du travail est compris dans une seule activité : *intervenir*.

L'étude du détail des opérations engagées dans cette activité sont de trois ordres (Version du 15 novembre 2010, p. 7). Le premier concerne la « guidance du sujet et de son entourage » ; la « réalisation d'activités » constitue le deuxième et « le suivi des évolutions et la traçabilité des interventions » correspond au dernier. Les « réalisations d'activités » sont elles-mêmes distinguées en trois types selon l'orientation de l'activité. Les premières visent l'autonomie du sujet dans son quotidien, les deuxièmes sont à visée psychothérapique et les dernières relèvent de « l'accompagnement ».

La façon dont ces opérations sont réalisées, la façon dont ces activités de réalisations sont conduites ne sont pas spécifiées.

2.2. Référentiel de compétences du diplôme de psychomotricien

En ce qui concerne la présentation faite par le document du SNUP (2012) du contenu du référentiel de compétences, elle débute par la précision suivante : « le référentiel de compétences du diplôme doit porter sur les compétences relevant du « cœur de métier ». [...] les travaux doivent porter sur les compétences exigibles pour obtenir le diplôme » (les auteurs soulignent). De nouveau, les attentes quant au contenu du référentiel peuvent être fortes, puisqu'il s'agit d'une explicitation de ce qui représente l'essentiel du travail et de l'activité professionnelle. Nous pouvons d'ores et déjà relever que les compétences exigibles pour obtenir le diplôme n'équivalent pas nécessairement à celles mobilisées en pratique par les professionnels.

Selon cette présentation, le référentiel de compétences du diplôme mentionne dix compétences propres au psychomotricien :

1. Analyser et évaluer une situation et élaborer un diagnostic psychomoteur.
2. Concevoir, conduire et évaluer un projet d'intervention en psychomotricité.
3. Mettre en œuvre des interventions d'éducation psychomotrice, d'accompagnement et de soins en psychomotricité, de réadaptation, à dimension psychothérapique, et des activités contribuant au bien-être, à la réinsertion, aux soins palliatifs et au traitement de la douleur.

4. Élaborer et conduire une démarche de conseil, de prévention, une démarche d'éducation pour la santé, d'éducation thérapeutique dans le domaine de la psychomotricité.
5. Conduire une relation dans un contexte d'intervention en psychomotricité.
6. Analyser et faire évoluer sa pratique professionnelle.
7. Rechercher, traiter et analyser des données professionnelles et scientifiques.
8. Gérer une structure et ses ressources.
9. Organiser les activités et coopérer avec les différents acteurs.
10. Former et informer des professionnels et des personnes en formation, dont rééducation et réhabilitation.

Ce référentiel de compétences comporte deux items référant directement à l'activité du psychomotricien en séance avec son patient, le numéro 3 correspondant à la compétence de *mettre en œuvre* et le numéro 5 relatif à la *conduite de la relation*. Ces deux compétences sont associées à la situation d'intervention du psychomotricien. L'activité d'intervention du psychomotricien serait donc occasion de mobilisation et de performance de ces deux compétences.

Nous l'avons précisé en introduction à cette section, notre intérêt se porte sur les composantes du travail du psychomotricien qui sont directement engagées dans son exercice professionnel pendant la rencontre avec son patient. Les autres activités et compétences font certainement partie de son travail et importent également. Cependant la prescription des actes professionnels du psychomotricien ou l'orientation du sujet vers le psychomotricien sont initiées afin que ce professionnel interagisse avec lui, qu'il le « traite », le « rééduque », l'« aide » ou l'« accompagne » pour reprendre les termes des définitions du métier que nous avons mentionnées en introduction à cette partie.

L'activité *d'intervention* et les compétences situationnelles de *mise en œuvre* et de *conduite de la relation* réfèrent à l'intervention du professionnel auprès de son patient, c'est-à-dire à la façon dont il s'engage, se mobilise, et interagit avec lui en tant que professionnel de la psychomotricité. La connaissance de ces trois éléments n'éclaire cependant que faiblement la réalité de la pratique. Intervenir est décliné en opérations de « réalisation ». Les compétences sous-jacentes sont celles de savoir réaliser l'intervention et de mener la relation. Qu'en est-il de la pratique ? Comment l'intervention se produit-elle ?

La compétence du maître d'œuvre est celle qui sous-tend la réalisation de l'activité ; elle est en lien avec les deux précédentes relatives au diagnostic et à la construction d'une

représentation d'un programme d'intervention du professionnel. La mise en œuvre peut-elle donc se concevoir en termes d'exécution du programme de l'intervention conçu au préalable ? L'intervention serait alors une application et la compétence serait d'ordre exécutoire. Mais la mise en œuvre d'une intervention correspond-elle à une seule compétence ? Le cas échéant, de quel ordre peut-elle être ?

Par ailleurs en ce qui concerne la compétence relative à la conduite de la relation, nous pouvons rapprocher cela de la nature des relations que le psychomotricien établit avec ses patients. Plusieurs types relationnels ont été mentionnés dans la définition du métier que donne le référentiel d'activités du métier. La compétence permettant de mener la relation induit-elle le type de relation à établir, ou est-ce indistinct ?

Enfin comment ces deux compétences situationnelles, celle de la procédure en situation et celle associée à la régulation relationnelle, coopèrent-elles pendant que l'intervention se réalise ?

Le format de ces référentiels du métier, de même que le contexte dans lequel ils ont été entrepris, ne se prêtent pas à l'explicitation des éléments que nous interrogeons. La perspective est globalement prescriptive, et non compréhensive. Il s'agit de définir la norme du métier – son territoire et ses évolutions – et non d'analyser le travail tel qu'il se réalise dans les pratiques des agents. Pierre Pastré remarque à cet égard que « les référentiels participent d'une approche comportementaliste : être compétent, c'est savoir faire. » (1999b/2001, p. 148). Être compétent pour un psychomotricien, c'est savoir intervenir. Le comment de cette intervention reste implicite.

Deux compétences ont été mentionnées lors de l'étude du document référençant les compétences du diplôme de psychomotricien, celle correspondant à la mise en œuvre et celle rapportée à la conduite relationnelle. Bien que nous nous soyons centrée sur la première, posant l'hypothèse que l'étude de l'une induirait celle de l'autre, il semble important de considérer la question de la compétence relationnelle comme référence à l'exercice d'un travail.

La mention de la compétence relationnelle dans le référentiel du diplôme des psychomotriciens les inscrit dans un champ d'activités professionnelles particulier, objet de recherches dont l'implicite semble constituer l'une des caractéristiques (Doucet, 2016).

2.3. La démarche de référentialisation

Dans les paragraphes précédents, nous nous sommes attachée à décrire la situation actuelle. Les prochaines lignes seront consacrées à une mise en question de la démarche engagée et de la façon dont celle-ci est menée.

1. Réingénierie de la formation des psychomotriciens et démarche de référentialisation

Nous avons défini la nature et la fonction des référentiels d'activités et de compétences. Ces documents définissent le cadre de la pratique des professionnels qui en relèvent. Ils déterminent le champ d'action et les ressources qui leur sont propres. Ils comportent irréductiblement une dimension prescriptive. Les activités des professionnels sont évaluées au regard des normes établies dans les référentiels.

Dans le processus actuel, comme nous l'avons exposé, le groupe de travail mandaté par la Direction Générale de l'Organisation des Soins se compose de représentants de la profession issus des principales organisations corporatistes, impliqués sociologiquement et axiologiquement (valeurs). Les référentiels établis l'ont donc été par des individus considérés, par une autorité politique, comme experts de leur pratique, en mesure de formuler l'ensemble des activités effectuées dans leurs pratiques et l'ensemble des compétences nécessaires à ces exercices. Or « Dire son travail, c'est déjà le reconstruire. Prendre le déclaratif pour « argent comptant » est simplificateur de la réalité du travail. » (Balas, 2016, p. 5).

Si le résultat de ce travail est de qualité, il reste important de l'interroger : de quel ordre le discours produit est-il ? S'agit-il des représentations d'experts s'attachant à décrire ce qu'ils se représentent faire et ce qu'ils se représentent mobiliser comme ressources pour être capable de le faire ? Ou s'agit-il de discours tendant à établir la bonne pratique des psychomotriciens ? Peut-être s'agit-il encore d'un discours formulant la pratique qu'il serait bon de faire reconnaître ? En d'autres termes, le travail des experts correspond-il à l'élaboration d'un discours consensuel de la communauté des professionnels sur les représentations qu'ils ont de leur métier, de leurs activités et de leurs compétences, et se posant comme objectivant le réel ? Ou s'agit-il (aussi), d'un discours comportant une dimension militante sur le plan socio-professionnel et relevant ainsi d'un registre plus idéaliste qu'empirique ?

Les éléments formulés s'inscrivent dans un contexte de demande institutionnelle et procèdent d'une démarche ancrée dans des enjeux sociaux et socio-professionnels. La formulation de ces référentiels procède de l'établissement d'un consensus entre acteurs quant à leurs

représentations de leur métier. Autrement dit, les référentiels ont été travaillés sur la base de représentations de professionnels sur leurs propres vécus de leurs pratiques et non sur la base d'une analyse de l'activité réelle des professionnels.

Ce consensus s'étend-il à leur activité professionnelle ? Compte tenu de la variété des emplois, des pratiques propres aux psychomotricien, cette question peut être traitée.

2. Les référentiels comme objet scientifique

Les référentiels de formation, les référentiels « métier », leur conception, leurs usages et leurs enjeux constituent en propre un champ de recherche (Chauvigné et Lenoir, 2010 ; Figari, 1994 ; Maillard, 2003 ; Mayen, Métral et Tourmen, 2010 ; Prot, 2014). Les travaux qui s'y intéressent mettent en lumière la diversité des approches disciplinaires possibles dans l'étude de ces objets mais également la multiplicité des regards portés sur cet objet (Métral, 2016). Chauvigné (2010) appréhende les référentiels comme outil de régulation sociale entre les acteurs concernés par la formation professionnelle tandis que Balas (2016) les analyse dans une perspective de clinique de l'activité et s'attache à étudier la façon dont les sujets se saisissent de la démarche de référentialisation (Figari, 1994) pour construire un objet à l'articulation entre les contraintes institutionnelles et leur désir de rendre raison de leur métier. Deux éléments ressortent de ces travaux. La façon dont le référentiel est conçu est dépendante du modèle théorique de l'activité de ses concepteurs constitue le premier point (Chauvigné, 2010 ; Métral, 2016). Le second, comme le notait Pastré en 2001, les référentiels « métier » portent davantage sur ce qui doit être fait plutôt que sur ce qui se fait. Les référentiels sont conçus de façon descendante. « Les situations de travail constituent la part absente et méconnue des référentiels. » (Mayen, Métral *et al.*, 2010)

L'écart existant entre le travail réel et l'outil formalisant la prescription propre au métier pose un problème. Balas souligne l'importance pour les professionnels, pour le métier, de « soigner sa prescription » (2016, p. 2) en l'étayant et en la fondant sur le réel de l'activité, c'est-à-dire sur ses réalisations et ses versions présentes en creux dans les pratiques subjectives.

L'inversion du mouvement de référentialisation est aussi soulignée dans le champ de la didactique professionnelle (Mayen, Métral *et al.*, 2010). La formalisation des activités et des compétences professionnelles et plus encore la conception des référentiels de formation nécessitent, fonctionnellement, de considérer le travail tel qui est fait, l'expérience telle qu'elle se construit et l'activité telle qu'elle s'organise, *en situations* de travail. Ces auteurs s'intéressent à l'élaboration de référentiels de situations, dans le cadre des formations professionnelles.

Rester dans le déclaratif, dans une démarche de formalisation du travail, revient à prendre le risque de passer à côté des « évidences », toutes relatives, observables dans la pratique des professionnels, de ces tours de mains, de ces implicites qui font de tel exercice professionnel, une activité spécifique et qui font de tel praticien, un professionnel compétent.

Analyser le travail en situations implique une entrée par l'activité. C'est l'activité réelle qui est analysée. La question de l'opérationnalisation des résultats de cette analyse en dispositifs de formation reste épineuse. Il s'agit de faire en sorte que les éléments caractérisant les situations identifiées comme critiques (voir Structures conceptuelles de Pastré) soient rencontrés au cours de la formation (Mayen, Métral *et al.*, 2010) afin que le sujet puisse construire par lui-même sa compétence. Il ne s'agit pas de lui faire acquérir des ressources ciblées, il s'agit de créer un environnement singulier propre à amener le sujet à mobiliser ses capacités pour développer des ressources spécifiques. Cette question représente un enjeu des recherches en didactique professionnelle.

Ce processus de réingénierie de la formation des psychomotriciens fait partie de notre contexte en tant qu'élément participant à la lecture sociologique de la situation du métier, mais également en tant qu'« accroche circonstancielle » personnelle. La commande de réingénierie a été faite en 2009, le travail s'est poursuivi jusqu'en 2011, période correspondant à celle durant laquelle nous étions en formation initiale. Ces thèmes étaient évoqués, les enjeux étaient débattus, des attentes étaient formulées. Le mouvement de professionnalisation du groupe social constitué par les psychomotriciens, engagé dans ce travail de définition des principes, des règles, et du territoire du métier, se joue aussi à l'échelle de l'individu se professionnalisant. Les questions de l'identité du professionnel, de la croyance en la non-substitutionnalité de la compétence construite au sein des publics en interne et en externe (Paradeise, 1988) et enfin celle de la reconnaissance de cette compétence spécifique sont mises en jeu par le processus de professionnalisation, exemplifier dans le contexte de la réingénierie de la formation.

C'est dans ce contexte du métier de psychomotricien, alliant trajectoire historique, enjeux sociologiques et vécu d'un moment de transition que notre problématique s'est élaborée.

1.4.3. Quelles compétences fondent le métier de psychomotricien ?

Les éléments du contexte que nous avons présentés nous ont permis de nous situer dans un espace conceptuel. Pour circonscrire notre questionnement, nous allons le parcourir et formuler la façon dont les champs qui le composent s'articulent. De l'identification de l'idée directrice permettant cette articulation ont procédé l'orientation et la réalisation de notre recherche préliminaire.

Reprenons les caractéristiques contextuelles faisant relief dans le contexte que nous avons présenté.

Le métier de psychomotricien est « jeune ». L'histoire de sa construction est encore récente et le processus de professionnalisation est en cours. La reconnaissance sociale existe mais semble fragile. Le métier est convoqué par les questions socio-politiques et sommé de faire face aux enjeux de santé publique. La formation est questionnée extrinsèquement par le phénomène d'uniformisation européenne et intrinsèquement par l'ampleur du champ d'intervention ouvert aux diplômés. Les professionnels reconnaissent l'existence d'un « flou » (Potel, 2010, p. 7) quant à leur identité professionnelle, flou mis en lien avec le caractère protéiforme des pratiques professionnelles et l'hétérogénéité des orientations dans lesquelles elles s'inscrivent. À ce constat est plus ou moins associé un « sentiment de malaise » (Ballouard, 2006, p. 4). La pratique du psychomotricien porte sur des « signes doux », des troubles « situationnels et discrets » (Albaret, 2011, p. 255-257) ou s'adresse à des sujets sains. Cette pratique est elle-même qualifiée de « discrète » (Ballouard, 2006, p. 3), comme métonymiquement, et consiste en une activité « d'improvisation, de génie, d'imagination et de sens clinique » (Soppelsa et Albaret, 2011, p. 15).

Histoire récente, place sociale en cours de construction ou d'affirmation, formation en chantier, identité professionnelle nébuleuse, indicateurs de pratique peu visibles, compétences opératoires implicites, tels sont les composants de notre situation initiale. La constante dans ces éléments contextuels, c'est le mouvement et l'instabilité. Le caractère mouvant peut se manifester de différentes manières mais il est sensible au travers de l'indétermination qu'il engendre pour l'objet en mouvement. Ce dernier ne se laisse pas saisir facilement, il se déplace, ses contours sont troubles, la forme elle-même peut en paraître changée.

Le mouvement est présent à chacun des niveaux envisagés, qu'il s'agisse du niveau *macro*- avec les questions sociétales et socio-professionnelles, du niveau *meso*- avec la formation et la question de l'identité professionnelle engagée sur les plans intraprofessionnel et

extraprofessionnel ou qu'il s'agisse enfin du niveau *micro-* de l'activité du professionnel. Cette qualité de mouvance correspond à la fois à un devenir (métier), à une extension (champ d'intervention), à une prise de position (champ socio-professionnel) et à une recherche de clarification (pratique, activité). Ce que ce contexte nous donne à voir, c'est un processus de transition concernant le corps professionnel des psychomotriciens. Or « les périodes de transition, c'est-à-dire les moments de déséquilibre, deviennent alors les périodes les plus intéressantes à analyser », nous dit Pierre Pastré (2011, p. 100).

Cette situation de transition, ce processus de transformation est le contexte d'émergence de notre questionnement. Nous allons le développer, mais il pourrait être résumé ainsi : **lorsque tout bouge, qu'est-ce qui tient ? Quelle est la permanence au sein du changement ?**

La question de l'invariance dans le développement professionnel et les développements du métier est celle du noyau essentiel du travail des psychomotriciens. Des réponses à ces questions peuvent être cherchées dans au moins trois univers sémantiques : celui du métier ; celui du travail et du professionnel, et celui de l'activité professionnelle elle-même. Ces trois points de vue portent sur le même phénomène mais l'abordent soit par le cadre d'exercice, soit par la pratique et le professionnel, soit, enfin, par l'activité réalisée par le professionnel.

Quel est le métier du psychomotricien ? Qu'est-ce qui fait métier ?

Notre interrogation abordée sous l'angle du métier peut se décliner en questions de sociologie des professions, de clinique de l'activité, de psychologie du travail. Car sous cet angle il s'agit d'identifier et de comprendre les facteurs et indices de professionnalisation.

Les étudiants sont enjoins à s'engager, à militer pour la valeur de leur diplôme et celle de leur profession, des questions de territoire et de pouvoir sont donc en jeu. Mais comment ce groupe professionnel s'organise-t-il ? Quelles sont ses structures ? Sur quelles bases l'accord se fait-il au sein du groupe ? Quels sont les enjeux des démarches et prises de position actuelles ? Quelles sont les places occupées, revendiquées, reconnues des psychomotriciens dans le champ des professions médico-sociales ? Ces questions interrogent la reconnaissance des professionnels et l'institutionnalisation du métier.

Les questions qui précèdent sont orientées *vers* et adressées à *l'extérieur* du groupe. Or elles sont pertinentes à poser à *l'intérieur* de ce groupe. Cela nous amène à envisager notre questionnement, moins en termes sociologiques, qu'en termes de psychologie du travail. Le genre du métier (Clot, 1999) et sa façon d'être discuté, d'être transmis au sein des dynamiques intersubjectives propres au collectif professionnel apparaissent opportuns à interroger compte

tenu du contexte. Le genre d'un travail se compose des éléments théoriques, de connaissances propres au métier mais ceux-ci ne sont pas suffisants pour le définir. Le genre se construit en abordant l'activité réelle. Cette dernière inclut les diverses versions possibles de l'acte réalisé. La verbalisation des dimensions cachées implique la mobilisation d'un collectif de professionnels. Si des lieux de supervision, d'analyse des pratiques cliniques existent, des espaces d'analyse du travail existent-ils ? Où se crée le consensus professionnel ? Quels sont les éléments essentiels et spécifiques du genre professionnel des psychomotriciens ? Qu'est-ce donc qui est générique dans leurs conduites ? Ce genre est-il concevable et opérant quelle que soit la population auprès de laquelle le psychomotricien exerce et quel que soit son mode d'exercice ?

Les perspectives sociologique et psychologique interrogent des aspects propres à permettre la construction de son identité professionnelle par le psychomotricien au travers des rapports établis et maintenus avec le monde et avec les autres. Elles sont orientées vers l'identification. Il s'agit donc de la façon dont le psychomotricien se présente et est reconnu. Ces perspectives s'intéressent aux aspects dynamiques du métier.

Quel est le travail du psychomotricien ?

Dans l'espace de recherche ouvert par notre appréhension contextuelle de la situation des psychomotriciens, le travail, son organisation, son fonctionnement représentent des voies d'accès privilégiées pour saisir ce qui caractérise le métier de psychomotricien. La perspective adoptée est celle de l'identité au travers de ce que le professionnel fait dans son environnement de travail. Nous nous intéressons ici à l'agir, à l'acte du professionnel.

Poser la question de l'invariance par le prisme de l'objet travail amène à interroger les caractéristiques des tâches à accomplir, dont la prescription, les attentes de résultat et l'évaluation de ce dernier font partie. Mais cet abord est-il satisfaisant si l'on considère la diversité des modalités d'exercice et des pratiques entreprises ? Que doit faire le psychomotricien ? Comment doit-il le faire ? Dans quel but doit-il le faire ? Dans une telle logique, comment évaluer son travail ? Quels sont les critères d'évaluation ? La pratique s'apprécie-t-elle au travers des actes, de l'interaction, de l'évolution, de l'efficacité ? Dans quel cadre de pensée, dans quel système de valeur le travail du psychomotricien s'apprécie-t-il ? Le travail du psychomotricien est-il identique dans ses composantes (tâches, prescription, intervention, évaluation) dans toutes ses actualisations professionnelles ? Il semble raisonnable de penser que le travail est différent en fonction des environnements dans lesquels il se produit. Pourtant le psychomotricien au cours de sa carrière change de postes et est

amené à exercer auprès de diverses populations sans que cela ne semble engendrer de ruptures dans sa trajectoire professionnelle. Donc « ce qui tient », est moins dans la forme de l'exercice que dans son contenu, si l'on nous permet cette approximation.

Cela nous amène à aller plus en profondeur et à aborder la question des compétences du psychomotricien. Le référentiel en cours de validation en propose certaines mais sont-elles pragmatiques (Pastré, 2011) ? S'agit-il de compétences spécifiques du psychomotricien ? De façon provocatrice, nous pourrions dire que finalement, « mettre en œuvre une intervention de psychomotricité » pourrait être fait par quiconque dès lors que le projet lui aurait été bien expliqué. Mais cela supposerait que la compétence de mise en œuvre ne serait qu'une exécution or cela n'est pas certain. Le travail du psychomotricien se caractérise-t-il par des compétences d'exécution ? Ce qui nous amène à poser une nouvelle question : de quelles natures sont ses compétences ? Comment sont-elles acquises : en formation ou « sur le tas » ? Comment les identifier ? Ces interrogations nous semblent capitales. Elles s'inscrivent dans une approche *micro* de notre contexte et placent notre questionnement dans le domaine conceptuel de l'analyse du travail et plus spécifiquement dans l'espace de recherche portant sur l'analyse de l'activité.

Les compétences sont en effet intangibles. Elles se signifient dans l'agir du professionnel. On peut se dire compétent mais cela doit pouvoir se réaliser, se manifester dans les faits. L'activité du psychomotricien semble donc finalement représenter un terrain propice à l'investigation de ce qui fait le propre du travail du psychomotricien.

Quelle est l'activité du psychomotricien ?

S'ouvre alors un nouveau champ de questions. Celles-ci sont en résonance avec les précédentes. Il s'agit de s'interroger sur l'activité du psychomotricien. L'intérêt est alors de la comprendre en tant que mouvement, occasion d'actualisation des compétences en situation. Outre cette qualité propre au phénomène *activité*, celle du psychomotricien a-t-elle une nature spécifique ? Activité thérapeutique, activité éducative et activité rééducatrice relèvent toutes des conduites professionnelles du psychomotricien mais reposent-elles sur une même nature d'activité ? La nature de son activité est-elle la même quel que soit le contexte de pratique ou change-t-elle selon l'environnement et son cadre ?

Cela nous invite à envisager une autre interrogation concernant cette fois l'interaction avec le sujet avec lequel le psychomotricien travaille. S'agit-il d'une relation d'aide, d'une relation éducative, d'un accompagnement, d'une relation thérapeutique ? La nature de cette relation

constitue-t-elle un élément définitionnel de son activité ? Cette relation constitue-t-elle un élément instrumental ou est-elle essentielle ?

Au travers de ce déploiement, notre questionnement couvre de nombreux domaines épistémiques. Le développement que nous en avons fait permet d'envisager son réseau sémantique. Ce dernier est vaste.

Pour affiner notre question de recherche, nous avons besoin d'un ancrage conceptuel et d'une orientation méthodologique. Au travers de notre parcours, l'invariance dans la variabilité ne cessait de revenir. La rencontre avec la didactique professionnelle, associée à la réalisation d'une recherche préliminaire a opéré ce raffinement.

1.5. RECHERCHE EXPLORATOIRE ET NOTION DE 'STRATÉGIE CHORÉGRAPHIQUE'

1.5.1. Didactique professionnelle : première approche

Notre rencontre avec ce champ s'est fait de façon fortuite. Nous poursuivions notre cursus de master et des spécialités étaient proposées. Une description sommaire de la discipline de la didactique professionnelle a orienté notre spécialisation dans cette option de master. Cela portait sur l'analyse des activités professionnelles avec la formation professionnelle en perspective. Il s'agissait de comprendre le travail pour ensuite mieux concevoir la formation. Cela rejoignait nos préoccupations quant au métier de psychomotricien et son unité de permanence transversale et fédératrice. Nous nous sommes donc penchée sur les fondements théoriques de la didactique professionnelle. Les textes de Pierre Pastré ont été notre porte d'entrée. Nos lectures nous ont amenée à concevoir ce domaine disciplinaire non pas *seulement* comme un espace conceptuel permettant de penser notre sujet, mais comme une discipline, avec ses méthodes, ouvrant à l'opérationnalisation de notre questionnement. La didactique professionnelle a transformé notre préoccupation en démarche de recherche.

Dans sa définition générique, la didactique professionnelle correspond à l'analyse de l'activité en vue de la formation des compétences.

« La didactique professionnelle a pour but d'analyser le travail en vue de la formation des compétences. [...]. Cette analyse du travail a un double rôle : elle est un préalable à la construction d'une formation. Elle est aussi, par sa dimension réflexive, un important instrument d'apprentissage. » (Pastré, Mayen et Vergnaud, 2006, p. 145)

Dans cette approche, l'activité est considérée en premier lieu. Les compétences sont ici secondaires (Mayen et Métral, 2010). Nous développerons la notion de compétence ultérieurement (partie 2). Il s'agit ici de comprendre comment l'activité de travail se produit, se réalise et fonctionne en situation. En d'autres termes, et pour compléter la formulation précédente, il s'agit de comprendre comment le professionnel, au sein de ses situations de travail, conduit son activité de façon à réaliser son travail. L'objet de la didactique professionnelle n'est pas l'activité dans l'absolu, mais l'activité en tant qu'elle est réalisée par un sujet en situation de travail. Cela implique *d'aller voir l'activité*, d'observer la façon dont le professionnel la conduit. Cette approche s'inscrit dans une démarche compréhensive. Une telle démarche est menée avec les professionnels et comporte des enjeux de développement professionnel. Elle correspond à nos préoccupations inscrites dans une approche compréhensive du métier de psychomotricien.

Bien que nous ayons mis l'accent sur les premiers termes de la définition - ceux référant à l'analyse du travail et de l'activité effective -, sa proposition finale, « en vue de la formation », ne doit pas être occultée. La discipline s'intéresse et se spécialise dans l'activité professionnelle certes, mais il s'agit d'une démarche didactique.

La didactique est en lien avec les contextes d'enseignement et de formation, mais elle ne consiste pas en une élaboration des démarches pédagogiques. L'analyse didacticienne articule les théories de psychologie du développement cognitif et l'épistémologie propre au domaine de savoir considéré.

La didactique est une science qui étudie l'activité d'apprentissage. Pour cela, elle s'attache à l'analyse des « contenus des savoirs et savoir-faire, et aux difficultés spécifiques que ces contenus peuvent soulever » (Vergnaud, 2001, p. 274) en tant qu'ils sont engagés dans l'apprentissage, ce dernier étant considéré comme dynamique et processuel. Elle s'intéresse aux opérations de pensée impliquées par les activités d'apprentissage. La didactique considère ainsi ensemble « les processus de représentation qui organisent [une] activité » (Vergnaud, 2008, p. 52) et les objets qui y sont mobilisés et construits. Cela nous amène donc, avec Gérard Vergnaud, à préciser l'objet sur lequel portent les études de didactique. « La didactique étudie les processus d'appropriation et de transmission des connaissances dans ce que ces

processus ont de spécifique du contenu, [...]. Les questions de conceptualisation sont au cœur de l'approche didactique » (Vergnaud, 2008, p. 52 et p. 54).

En conséquence, la didactique professionnelle est la discipline qui s'attache à analyser les opérations de pensée réalisées par le sujet qui agit en situation de travail, ou autrement dit, la didactique professionnelle est la discipline qui étudie les processus de conceptualisation du sujet dans ses situations d'activité professionnelle. Cette analyse ne porte pas sur le fonctionnement cognitif du sujet mais sur la façon dont il se mobilise cognitivement et est mobilisé dans son rapport à la situation de travail. Cela implique de *rechercher les structures conceptuelles des situations de travail* propres aux activités professionnelles considérées (Vergnaud, 2008). Cette première approche de la didactique professionnelle ne fait que suggérer les trois domaines théoriques que sont la psychologie ergonomique, la psychologie du développement et la didactique des disciplines (Pastré *et al.*, 2006). La façon dont leurs concepts, leurs méthodes ont été réunis pour étudier l'activité professionnelle en vue de la formation des compétences constitue les éléments fondamentaux de notre cadre théorique.

À ce moment de notre parcours, la question de la formation était un horizon. Ce vers quoi nous tendions était à portée de regard : l'activité réelle en situation de travail. Nous avons alors entrepris une recherche liminaire (Landès, 2013), premier pas dans l'observation de l'activité effective et occasion d'affinement de notre question de recherche, en vue de mieux élaborer notre problématique.

Il s'agit d'une recherche qualitative. Elle s'inscrit dans le cadre théorique de la didactique professionnelle et plus particulièrement dans celui de la théorie de la structure conceptuelle de la situation de Pierre Pastré (2006 ; 2011). L'interrogation centrale y est celle de la compréhension de la spécificité du métier. L'enjeu de cette recherche est d'appréhender des éléments de structuration de l'activité des psychomotriciens, de saisir des composantes fonctionnelles et pragmatiques de leur activité.

La présentation que nous faisons de cette recherche s'inscrit dans le développement de notre partie 1 référant au contexte de notre recherche portant sur l'organisation conceptuelle de l'activité d'adaptation du psychomotricien. Cette première recherche a contribué à la construction de notre problématique ; elle a participé de notre démarche scientifique en nous permettant d'appréhender l'analyse de l'activité de psychomotriciennes. Ce positionnement tend à souligner la fonction de cet élément dans l'économie de notre recherche : elle contribue

à la construction de notre objet de recherche, elle possède fonction inaugurale mais ne constitue pas une recherche exploratoire sur le plan méthodologique.

1.5.2. Public et terrain de la recherche exploratoire

La recherche a été menée au cours du premier trimestre de l'année 2013, au sein d'un Institut Médico-Pédagogique fonctionnant en semi-internat. Cet établissement, accueillant des enfants et adolescents en situation de polyhandicap âgés de 3 à 20 ans, s'organise sur le modèle d'une scolarisation ordinaire. D'après le décret n°2017-982, les personnes relevant du diagnostic de polyhandicap présentent « un dysfonctionnement cérébral précoce ou survenu au cours du développement, ayant pour conséquence de graves perturbations à expressions multiples et évolutives de l'efficacité motrice, perceptive, cognitive et de la construction des relations avec l'environnement physique et humain, et une situation évolutive d'extrême vulnérabilité physique, psychique et sociale au cours de laquelle certaines de ces personnes peuvent présenter, de manière transitoire ou durable, des signes de la série autistique. » (Legifrance, 11 mai 2017). Cette définition générique induit une grande diversité clinique des individus intégrés dans cette catégorie. Nous avons suivi deux psychomotriciennes (Pe) et (Pm) lors de leurs séances de travail avec certains de leurs patients.

Sans compter la phase de prospection téléphonique auprès des établissements dans l'optique d'obtenir un rendez-vous de présentation pouvant déboucher sur l'établissement d'une collaboration, trois étapes ont structuré notre travail : 1) l'étape exploratoire dans laquelle l'observation s'affine, le regard se forge ; 2) l'enregistrement filmé, caractérisé par l'instrumentation du recueil de données ; 3) le traitement et l'analyse des données.

Notre méthodologie de « travail de terrain » (Chapoulie, 2000, p. 6) correspond à une observation directe, à découvert, non participante. Notre statut de chercheuse était connu des psychomotriciennes, notre démarche scientifique présentée. Le consentement signé de l'ensemble des intéressés et responsables a été obtenu. Les jeunes n'utilisaient pas le langage verbal. En concertation avec les psychomotriciennes, nous avons considéré que leurs comportements - dépourvus de marques d'opposition à notre rencontre – manifestaient leur consentement quant à notre présence auprès d'eux. Après une période d'imprégnation, visant à prendre contact, établir la relation de confiance et nous permettre une appréhension diffuse et globale de la situation, notre attention s'est dirigée sur certains éléments de la réalité perceptible. Numa-Bocage (2014) souligne que l'observation « s'applique à des moments qui interpellent parce que, ce que l'on voit, n'est pas spontanément compris. Le fait de chercher

des réponses conduit à observer différemment l'action qui se déroule et à mettre à jour des significations non immédiatement perceptibles » (p.40). Le regard que nous avons construit et porté sur l'activité des deux psychomotriciennes a ainsi émergé de ce moment où notre attention a été éveillée, à la vue d'un élément saillant et nouveau.

Au cours de cette phase exploratoire, nous avons pris des notes. Cette méthode nous a permis de travailler notre observation et d'élaborer notre implication en travaillant notre posture de chercheur (Kaddouri, 2008). La reprise des notes, de façon rétrospective et réflexive, participe à ce processus.

Nous avons ensuite instrumenté notre observation en réalisant des films. Ceux-ci ont concerné un enfant (Ee) et un adolescent (Em). Leur sélection a été effectuée en concertation avec les psychomotriciennes et en accord avec les jeunes, l'institution et les parents. L'existence d'un diagnostic de polyhandicap, la réalisation de séances individuelles dans la salle de psychomotricité et une similarité clinique (retard psychomoteur global, incluant des déficits intellectuel et moteur, des troubles de la communication et des capacités relationnelles) constituaient nos critères d'échantillonnage. L'avis des psychomotriciennes était également déterminant. Leurs objectifs thérapeutiques distincts ont été précisés lors des entretiens semi-directifs réalisés avant et après les séances. L'objet de l'entretien semi-directif préalable était de recueillir la formulation par le professionnel de la prescription qu'il projetait de suivre lors de la séance. L'entretien semi-directif ultérieur visait à permettre à la psychomotricienne de revenir sur son activité et d'exprimer la façon dont elle appréciait sa « tâche réalisée » (Leplat, 1997, p. 17). Les questions formulées portaient sur les objectifs poursuivis et les activités envisagées, sur la compréhension des modifications dans leur programme de séance et sur les déterminants de ces modifications, sur les réflexions des professionnelles au cours de la séance, sur les moments importants pour elles et enfin sur leur évaluation globale de leur séance. Ces entretiens étaient succincts et réalisés lors de nos déplacements au sein de l'établissement.

Deux sessions d'enregistrement filmé ont été effectuées pour chaque enfant. Les données de deux des quatre films réalisés constituent le corpus que nous avons traité dans le cadre de cette recherche liminaire. Ils durèrent respectivement 26,14 minutes pour (Ee) et 32,30 minutes pour (Em), de l'entrée à la sortie de la salle de psychomotricité.

1.5.3. Analyse des données de la recherche exploratoire

Le visionnage des films a permis la détermination de grandes séquences d'activité successives, structurant globalement la séance. Ces dernières correspondent à l'arrivée dans la salle et la préparation matérielle (retirer les chaussures et les appareillages), les deux ou trois exercices réalisés et la conclusion de la séance. Nous nous sommes ensuite attachée à relever le plus d'informations possibles en vue d'affiner ultérieurement notre grain d'analyse, en décrivant les différentes actions « événement » (parole, mimique, acte, geste, etc) se produisant successivement et à en mesurer la durée. Cette description nous a permis d'identifier un répertoire composé de quatre types d'action (a, b, c et d). Nous les avons définis en utilisant notamment la classification des fonctions gestuelles de Cosnier (1977 ; 1982). Cette dernière constitue un outil pour l'analyse de l'activité, permettant de l'appréhender avec ses composantes non verbales et dans sa dynamique interactionnelle. Nous avons ainsi catégorisé chaque « événement - action ». En vue du traitement statistique de ces données, nous avons attribué une valeur numérique à chaque type d'action (indiquée entre parenthèses).

a) « Activité / échange » (E, 20) : dans ce type d'action, l'interaction est adressée et opératoire, l'attention est mutuelle ou en cours d'établissement. Les acteurs font quelque chose ensemble. Le regard est généralement en face à face, partagé.

b) « Consignes » (C, 10) : dans cette catégorie, l'activité corporelle des psychomotriciennes est limitée et concentrée sur une gestualité déictique. Le face-à-face et l'asymétrie statutaire (le psychomotricien est décisionnaire) s'observent. Le contact oculaire est sollicité.

c) « Mobilisation corporelle, posturale » (M, 15) : ce type d'actions correspond à des gestes techniques. La psychomotricienne intervient sur l'agencement des segments corporels afin de les amener dans une configuration fonctionnelle, propre à permettre à l'enfant d'être actif dans l'interaction et acteur de son activité. Les regards sont ici centrés sur l'activité et ont fonction de contrôle. L'action est fréquemment accompagnée d'un discours descriptif de ce qui est exécuté, ou de consignes de participation.

d) « Préparation / installation matérielle » (P, 5) : la psychomotricienne effectue des tâches de recherche, d'installation ou de rangement de matériel utilisé pour l'interaction. Cela concerne également la préparation de l'agencement de l'espace et la tenue vestimentaire de l'enfant. Les échanges de regard - geste classifiés par Cosnier (1977) comme ayant une fonction synchronisatrice dans l'interaction - sont rares. Dans ces actions, la relation est en suspens.

Ces catégories nous ont permis de procéder au traitement des enregistrements filmiques des séances. Outre cette opération de classification des « événements - action » du point de vue de leur nature, nous les avons qualifiés en fonction du type de rapport proxémique (Hall, 1971) existant entre la psychomotricienne et l'enfant à leur occasion (α , β , γ). Nous avons ainsi considéré le type de distance établie entre eux. Hall, élaborant la notion de proxémie, identifie en effet différentes « bulles » spatiales dans lesquelles se jouent des types d'interaction particuliers. La bulle « personnelle » se définit par exemple comme étant celle favorisant une communication vocale et visuelle optimale, celle dite « intime » se caractérise quant à elle par le toucher et le chuchotement, voire le silence. Notre classification ajuste les zones définies par Hall à notre situation d'observation selon les descriptions suivantes :

α) « Intime », zone induisant des rapports de très grande proximité. Le contact est fréquent entre les sujets.

β) « Contact technique » vise à repérer les temps durant lesquels la proximité est nécessitée par l'acte technique réalisé. Le contact ne recouvre pas d'intention relationnelle ; il s'agit d'une conséquence de la mobilisation technique.

γ) « Personnel - social », cette catégorie réunit deux des zones définies par Hall. L'exiguïté de la salle ne permettait pas l'investissement d'un espace social. Les temps identifiés comme inscrits dans cette zone comportent des distances entre les protagonistes, allant de un à trois mètres.

L'application de ces grilles typologiques à nos enregistrements a permis la mise en forme graphique des données recueillies (Graphiques n°7 à n°16). Ces représentations donnent à voir l'articulation des diverses actions (déclinaison de a, b, c et d dans le temps) et les changements d'espaces d'interaction (déclinaison de α , β et γ) au sein de l'activité des psychomotriciennes au cours de leur séance respective.

1.5.4. Présentation des résultats de la recherche liminaire

Notre analyse qualitative s'est centrée sur deux aspects : la déclinaison de l'activité dans le temps et son déploiement dans l'espace. Dans cette optique, la conservation de l'entité temporelle dans laquelle l'activité analysée s'est déroulée apparaît capitale pour notre analyse. Le temps de la séance est déterminant pour appréhender le déroulement de l'activité des psychomotriciennes. En considérant cette durée comme notre unité d'analyse, nous préservons une des propriétés de leur activité. Cela permet à notre analyse de rendre tangible

la façon dont leur activité se module, au travers de la succession des différentes actions, du rythme que cela crée au sein de l'interaction.

4.1. Déroulement de l'activité dans le temps

Différentes opérations ont été effectuées pour analyser les données et étudier cet aspect « développemental » de l'activité des psychomotriciennes (Pe) et (Pm). :

1) Calculer le pourcentage de temps de la séance consacré à l'exécution de chacun des types d'action définis dans notre répertoire. Les graphiques n°7 et n°8 correspondent aux diagrammes représentant la proportion de temps associée à chacun des types d'action du répertoire (diag.1 et diag.2, p. 122).

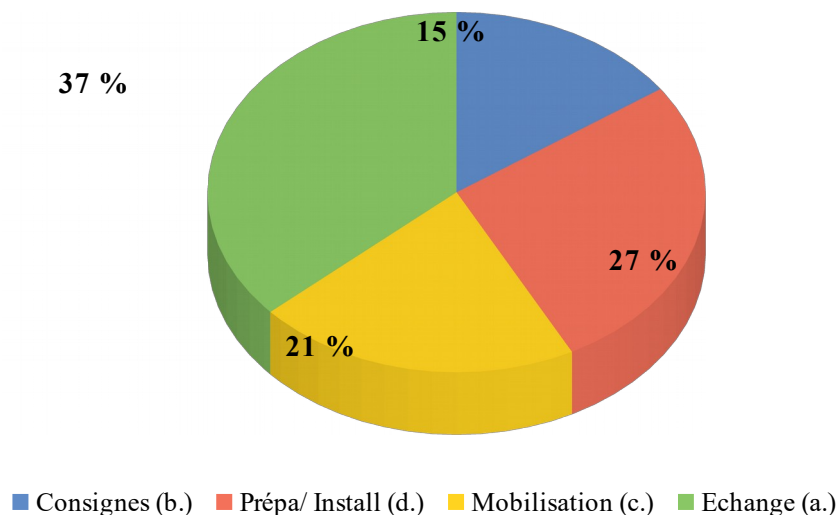
2) Repérer la façon dont se succèdent les actions du répertoire dans le déroulement des séances, mettant ainsi en relief et donnant accès à la singularité de leur répartition dans les séances de chaque psychomotricienne. Les représentations graphiques de ces organisations (hist. Pe-A et hist. Pm-A), de ces partitions des types d'activité dans les séances correspondent aux graphiques n°9 et n°10 (p. 123).

3) Considérer la variable temporelle (durée) pour chaque événement, rendant ainsi compte du développement de l'activité de chaque psychomotricienne par articulation et modulation de leur répertoire d'action. Cela met en lumière la façon dont elles organisent leurs séances en fonction de l'individu avec lequel elles travaillent (Graphique n°11. : hist. Pe-B et graphique n°12. : hist. Pm-B , p. 124).

Nous nous sommes intéressée à l'aspect quantitatif de l'activité de chacune des psychomotriciennes. Prenant en compte les différences de profils cliniques des enfants (Ee) et (Em), et compte tenu de la claire distinction de déroulement des séances de (Pe+Ee) et (Pm+Em) que nous avons observées, nous nous attendions à avoir une nette différence quantitative entre les proportions de temps associées à chacun des types d'action du répertoire pour les séances respectives de (Pe) et (Pm) (Graphiques n°7 et n°8, p. 122). L'analyse des diagrammes met au contraire en lumière une analogie entre la séance de (Pe) et celle de (Pm). Toutes deux consacrent approximativement 27 % du temps à la préparation de l'environnement ; 15 % à la formulation de consignes ; 21 % ou 25 % du temps à la mobilisation technique et posturale du jeune et entre 37 % et 33 % de leur temps à l'interaction de type « échange ». Cette correspondance est d'autant plus notable que les façons dont ces séances se sont déroulées sont distinctes ; leurs structures globales sont différentes (Graphiques n°9 et n°10, p. 123).

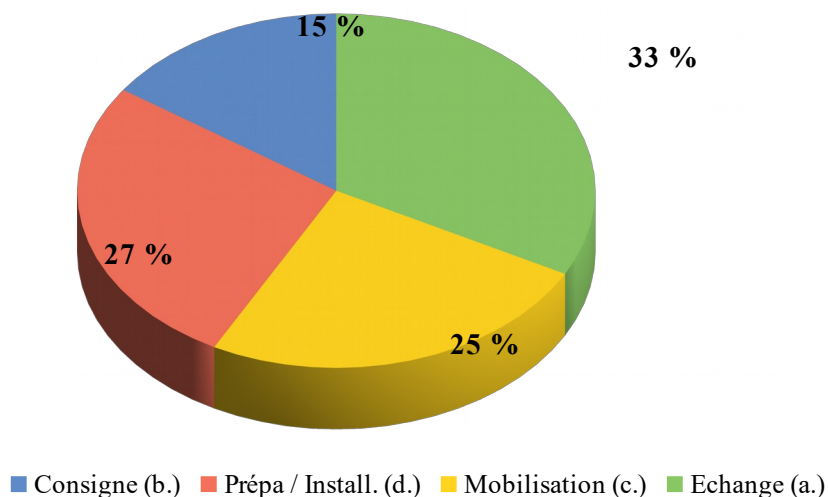
Cela tend à mettre en lumière une détermination de la mise en œuvre du répertoire d'actions par les particularités de l'interaction avec l'enfant et par les objectifs sous-jacents à cette activité.

Diag.1. Représentativité des types d'action du répertoire d'activité dans le temps de la séance de (Pe) avec (Ee)



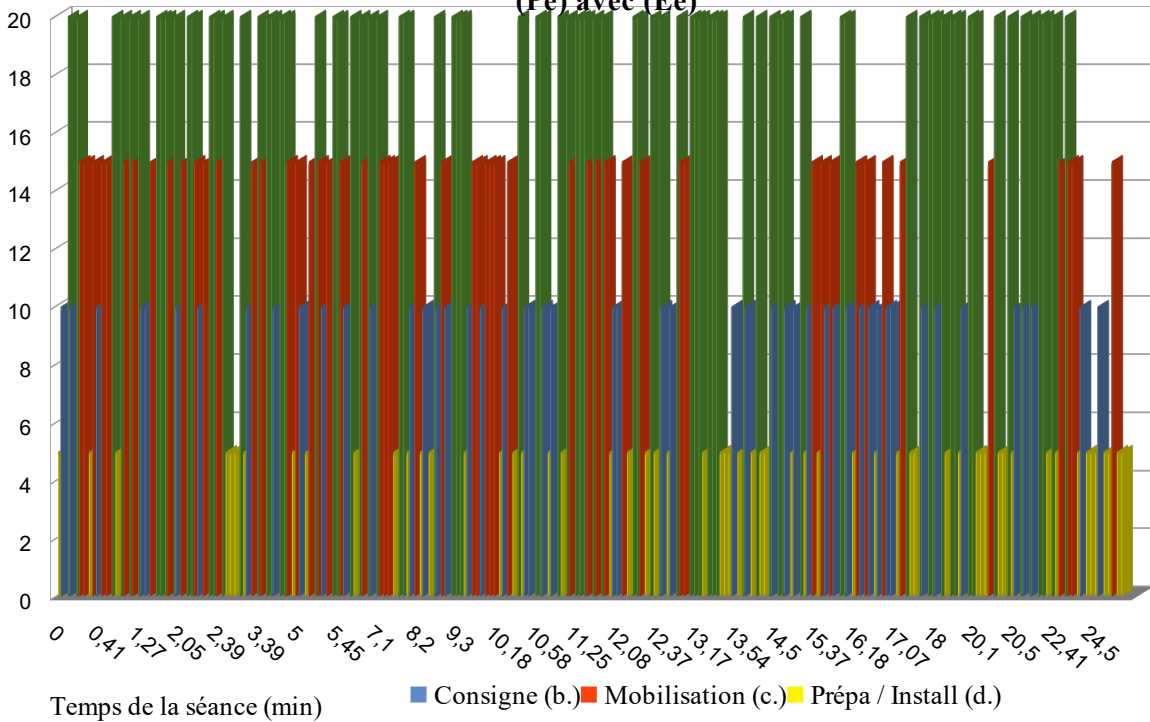
Graphique 7. Diagramme représentant la proportion temporelle consacrée par (Pe) au cours de sa séance (Ee), pour chaque type d'action

Diag.2. Représentativité des types d'action du répertoire d'activité dans le temps de la séance de (Pm) avec (Em)



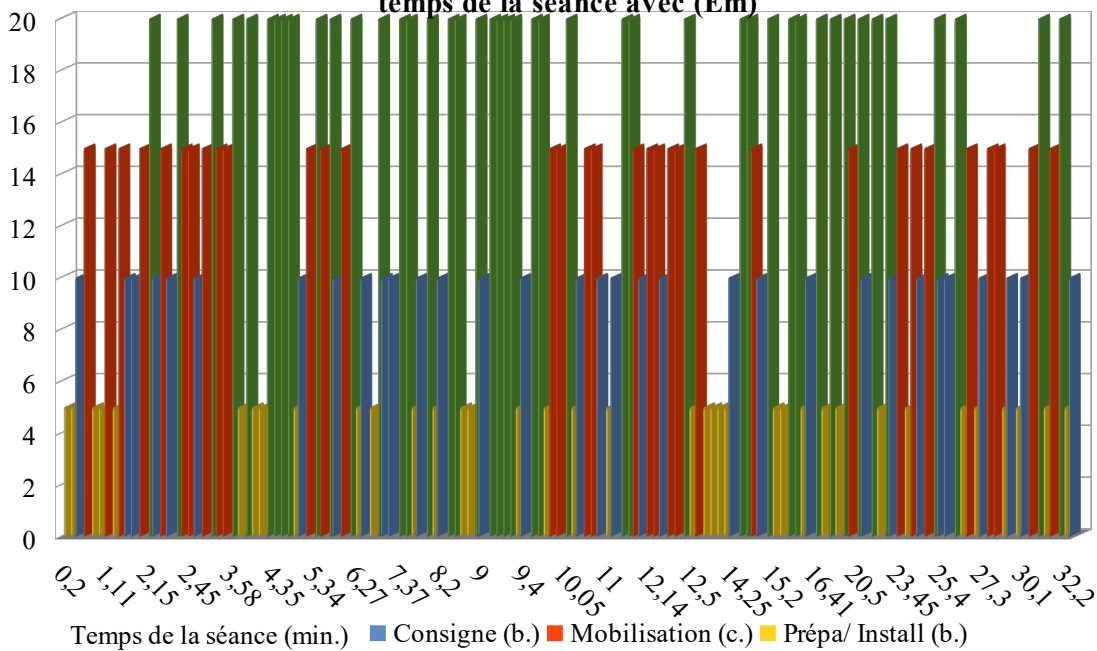
Graphique 8. Diagramme représentant la proportion temporelle consacrée par (Pm) pour sa séance (Em), pour chaque type d'action

Hist. Pe-A. Répartition des types d'action du répertoire au cours du temps de la séance de (Pe) avec (Ee)



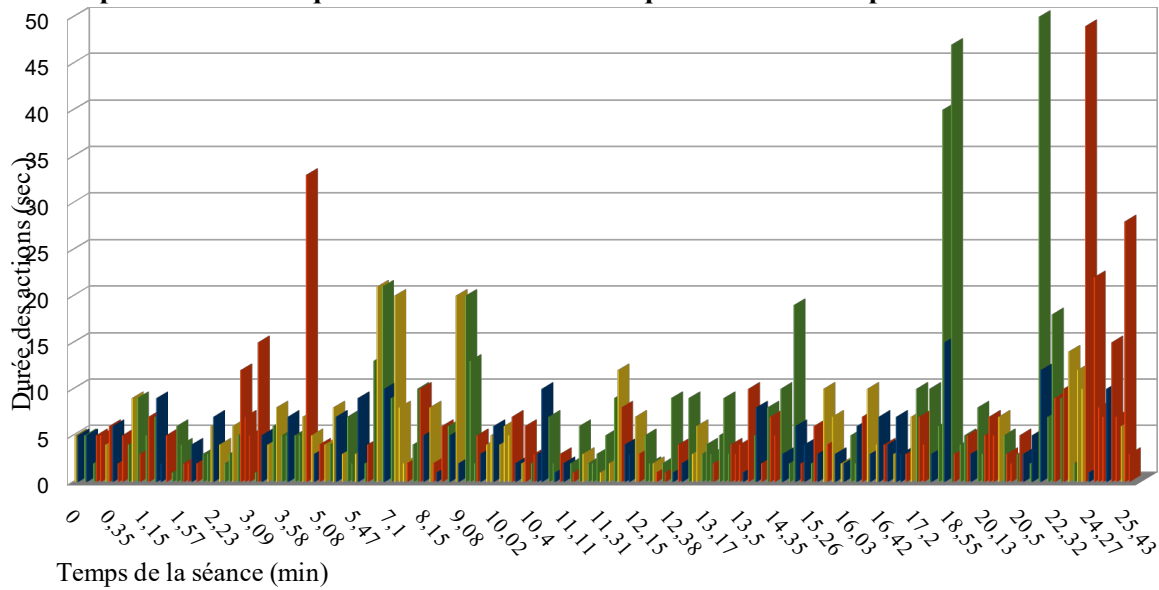
Graphique 9. Histogramme Pe-A. représentant la répartition des types d'action du répertoire d'activité dans le temps de la séance de (Pe) avec (Ee)

Hist. Pm-A. Répartition des types d'action du répertoire d'activité de (Pm) dans le temps de la séance avec (Em)



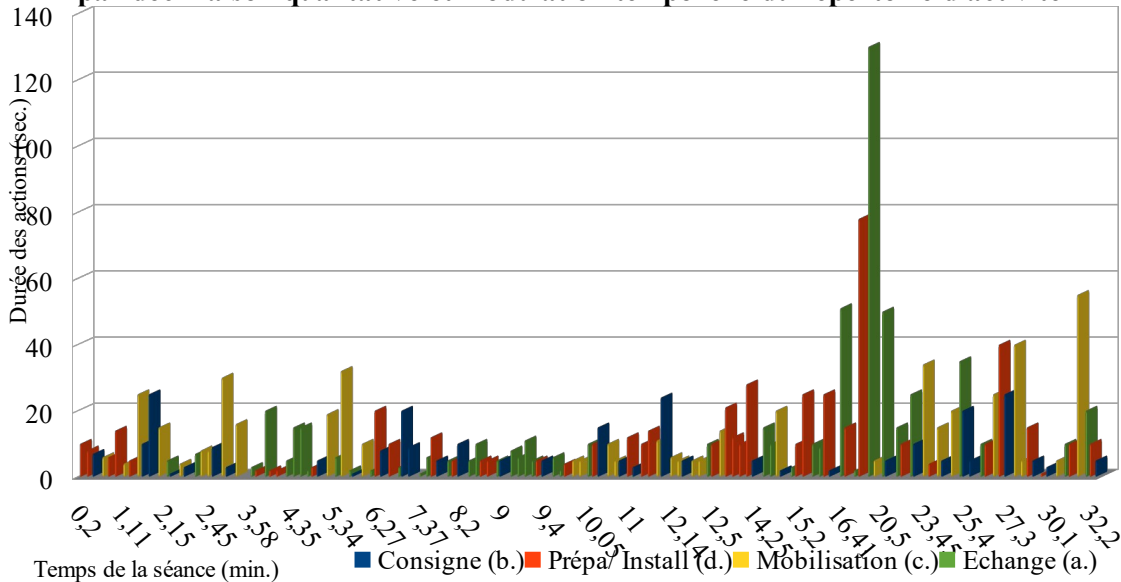
Graphique 10. Histogramme Pm-A. représentant la répartition des types d'action du répertoire d'activité dans le temps de la séance de (Pm) avec (Em)

Hist. Pe-B. Organisation de l'activité dans le temps de la séance de (Pe) avec (Ee) par déclinaison qualitative et modulation quantitative du répertoire d'activité



Graphique 11. Histogramme Pe-B. représentant l'organisation de l'activité de (Pe) au cours du temps de la séance avec (Ee), par déclinaison et modulation temporelle du répertoire d'activité.

Hist. Pm-B. Organisation de l'activité de (Pm) dans le temps de la séance avec (Em) par déclinaison qualitative et modulation temporelle du répertoire d'activité



Graphique 12. Histogramme Pm-B. représentant l'organisation de l'activité de (Pm) au cours du temps de la séance avec (Em), par déclinaison et modulation temporelle du répertoire d'activité

Les graphiques n°9 et n°10 (p. 123) illustrent la façon dont le répertoire est décliné qualitativement et chronologiquement par (Pe) et (Pm). Nous pouvons observer une différence entre ces répartitions. La séance de (Ee), menée par (Pe) (Graphique n°9. : hist. Pe-A) est scandée de manière resserrée et continue par les événements de mobilisation et les temps d'échange. Celle menée par (Pm) dans son interaction avec (Em) semble plus éparse quant à ces actions. Alors que (Pe) maintient un flux interactionnel continu et fait usage de vocalises avec (Ee) – c'est-à-dire de productions vocales reproduisant le schéma mélodique de celles de l'enfant ; l'activité de (Pm) présente des pics d'interactions et d'expressivité sur fond de gestes techniques (Graphique n°10 : hist. Pm-A). Les segments marquant la présence d'actions relevant du type « échange » sont plus resserrés. Les séquences y semblent en outre plus circonscrites. À l'analyse des tableaux de transcription, nous avons constaté chez (Pe), une alternance régulière et récurrente des actions de type « consigne » avec celles relevant de l'échange. Les moments de formulation de consigne chez (Pm) sont en revanche distincts et renforcés par l'utilisation de gestes Makaton. Les gestes Makaton s'appuient sur le contact oculaire, les expressions faciales et sont associés à l'utilisation d'images et à la parole, par exemple, les deux paumes ouvertes pour demander : « qu'est-ce qu'il y a ? ». Le Makaton est employé lorsque le langage oral est déficitaire. Le visionnage des films permet de percevoir cette différence de rythmes : l'une des séances présente un flot gestuel et expressif continu (Pe+Ee, graphiques n°9, p.123 et n°11, p.124) ; l'autre opère de façon plus marquée, par séquences expressives distinctes, usant de déictiques et de démonstrations (Pm+Em, graphiques n°10, p.123 et n°12, p.124).

Les profils cliniques des enfants, c'est-à-dire la façon dont ils participent à la situation interactionnelle, expliquent ces styles chorégraphiques différents. La chorégraphie très structurée, chez (Pm), s'adresse en effet à un interlocuteur fortement distractible et participant peu à la situation. L'accentuation des activités semble avoir fonction de facilitateur de la réception du message. La continuité des échanges chez (Pe), construit en revanche une situation de stimulation attentionnelle et perceptive importante. Les choix effectués par les psychomotriciennes quant aux types d'action à privilégier et la façon de les investir dans l'interaction semblent corrélés à leurs objectifs thérapeutiques. L'analyse de la façon dont les actions sont articulées, sont organisées par les deux psychomotriciennes au cours du temps de leur séance avec leur jeune met en lumière leurs développements propres. Ces développements sont corrélés aux objectifs thérapeutiques poursuivis par les psychomotriciennes. Le style de développement de l'activité est sous-tendu pas des intentionnalités thérapeutiques spécifiques.

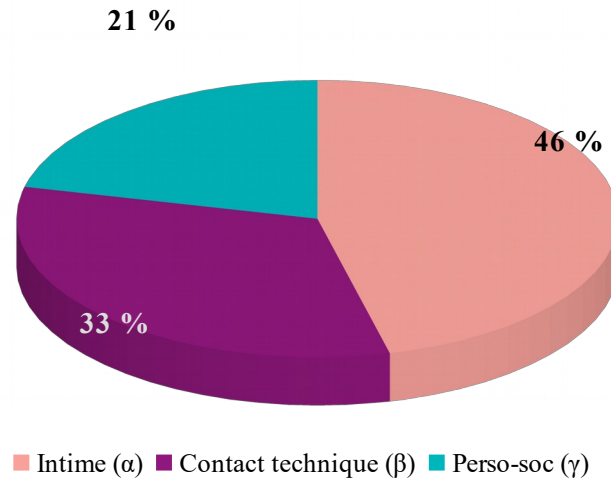
4.2. Déploiement spatial de l'activité

Nous avons procédé de la même manière pour étudier l'activité sur le plan spatial, en effectuant des diagrammes pour rendre compte du temps passé dans chacun des espaces proxémiques (Graphique n°13, et n°14, p. 127) et des histogrammes (Graphique n°15. : hist. Pe-C et Graphique n°16. : hist. Pm-C, p. 128) pour suivre le déplacement des professionnelles en interaction. La comparaison des diagrammes de représentativité temporelle de chaque espace proxémique met en évidence une différence claire entre les deux séances : (Pe) investit majoritairement l'espace « intime » pour interagir avec (Ee) - 46 % du temps de leur séance (Graphique n°13), tandis que (Pm) privilégie l'espace « personnel » pour interagir avec (Em) – 52 % du temps (Graphique n°14). Les choix spatiaux s'avèrent donc particulièrement catégoriques. Les proportions temporelles relatives aux « contacts techniques » (rapport spatial de l'intime nécessité) sont en revanche semblables chez (Pe) et (Pm). Cela concorde avec l'analogie observée pour les temps passés à exécuter des actions de mobilisation (Graphiques n°7 et n°8, p. 122). Cette distinction se retrouve à l'analyse des histogrammes Pe-C et Pm-C.

Le positionnement dans un espace semble séquencé et s'avère être fonction du passage d'une proposition d'exercice à une autre. Le premier temps passé dans l'espace intime chez (Pe) correspond ainsi à une séquence de comptine durant laquelle (Ee) était bercé par (Pe) (Graphique n°15) ; celui présent chez (Pm) à $t = 19$, correspond à un temps de détente par contact (Graphique n°16). Les types de rapports proxémiques établis correspondent aux types d'activités qui s'y exécutent. Ces graphiques informent également sur la dimension rythmique de ces séances. Les déplacements participent au rythme de l'interaction.

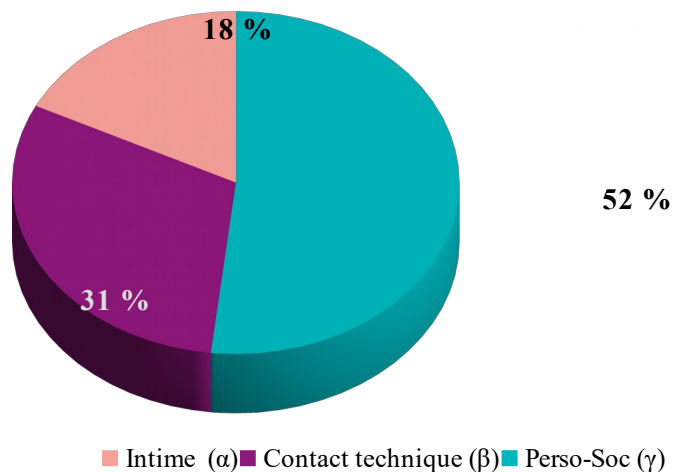
La façon dont l'espace est investi au cours de l'interaction entretenue par les psychomotriciennes durant leur séance semble constituer une modalité d'analyse significative. La corrélation entre le cours de l'activité, l'espace investi et la modalité interactionnelle mobilisée est manifeste. Cette intrication semble de nature pragmatique dans l'activité des psychomotriciennes. Le développement de l'activité par la déclinaison temporelle du répertoire d'actions associé à l'évolution des rapports proxémiques établis tout au long de la situation d'interaction portent l'action thérapeutique entreprise. En d'autres termes, la façon dont l'espace est investi, la façon dont l'interaction est régulée au travers des types d'actions entreprises manifeste la façon dont se construit le projet thérapeutique des psychomotriciennes.

Diag. 3. Proportion de temps d'activité de (Pe) réalisée dans chacun des espaces proxémiques (α β γ) au cours de la séance avec (Ee)



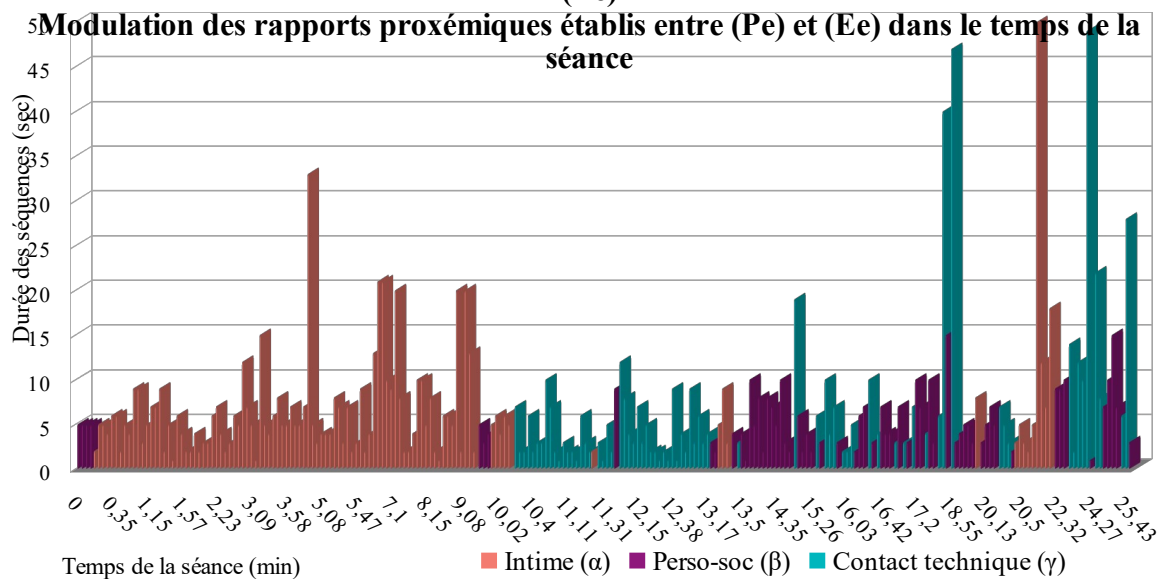
Graphique 13. Diagramme 3 représentant la proportion de temps d'activité de (Pe) située dans chacun des espaces proxémiques (α β γ) au cours du temps de la séance avec (Ee)

Diag.4. Proportion de temps d'activité de (Pm) située dans chacun des espaces proxémiques (α β γ) au cours de la séance avec (Em)



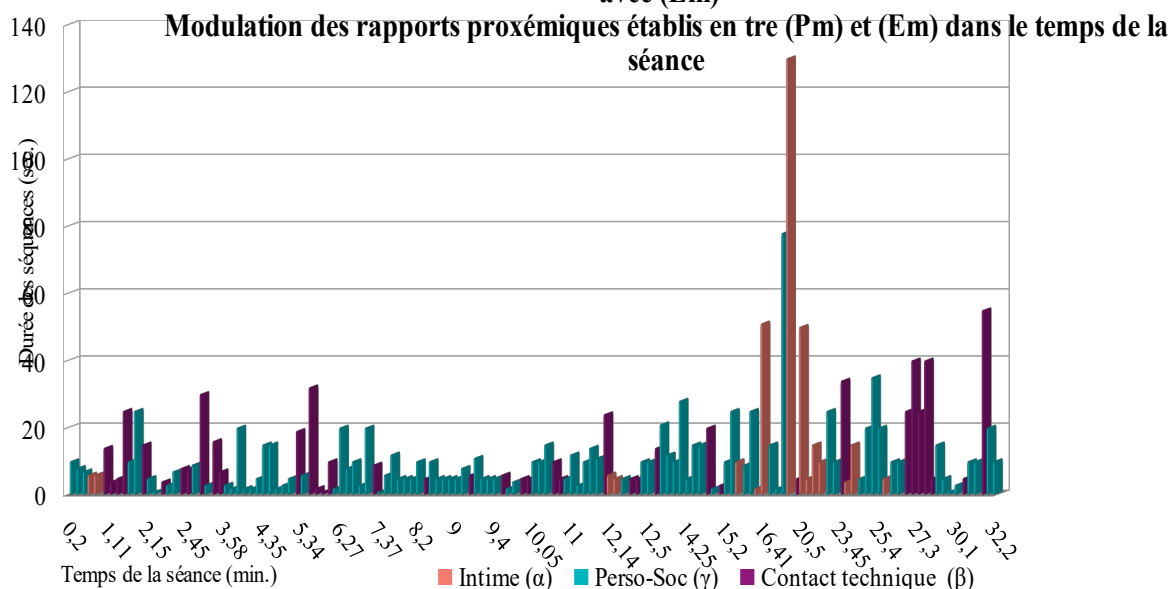
Graphique 14. Diagramme 4. représentant la proportion de temps d'activité de (Pm) située dans chacun des espaces proxémiques (α β γ) au cours du temps de la séance avec (Em)

Hist. Pe-C. Déploiement spatial de l'activité de (Pe) au cours du temps de la séance avec (Ee)



Graphique 15. Histogramme Pe-C représentant le déploiement spatial de l'activité de (Pe) au cours du temps de la séance avec (Ee), par modulation des espaces proxémiques ($\alpha\beta\gamma$) investis au cours de l'interaction.

Hist. Pm-C. Déploiement spatial de l'activité de (Pm) au cours du temps de la séance avec (Em)



Graphique 16. Histogramme Pm-C représentant le déploiement spatial de l'activité de (Pm) au cours du temps de la séance avec (Em), par modulation des espaces proxémiques ($\alpha\beta\gamma$) investis au cours de l'interaction.

Ces styles, que nous qualifions de chorégraphiques au regard des dimensions engagées dans la réalisation de cette activité, s'appréhendent dans la considération de leur déclinaison dans le temps. La temporalité constitue une dimension fonctionnelle de l'activité selon deux aspects : la durée et le rythme.

Ce mode d'analyse, croisé avec la grille centrée sur les ressources sensibles de l'activité, semble à même de mettre en lumière un aspect de l'intervention de ces psychomotriciennes : à partir d'un répertoire d'actions et en fonction du sujet avec lequel elles sont en séance, elles composent leurs partitions d'activité en les déclinant dans le temps de la séance et déterminent leur intensité en modulant leur fréquence. Ce développement se déploie concomitamment dans l'espace. Cette composition ajustée à la prise en considération du projet thérapeutique du patient et à l'instant de son développement repose sur une organisation conceptuelle de l'activité réalisée qui se caractérise par la combinaison dynamique de buts multiples. Cette qualité combinatoire de l'activité évoque la figure du stratège telle que définie par Hatchuel et Weil (1992) et nous est apparue pertinente à considérer à cet égard. Nous y revenons ultérieurement (partie 2). La notion de stratégie chorégraphique permet d'appréhender l'activité du psychomotricien dans son déroulement en séance. La stratégie chorégraphique semble appartenir au registre pragmatique de l'activité des psychomotriciennes telle qu'elle s'organise dans le cadre spatio-temporel de leurs séances.

4.3. Conclusion relative à la recherche exploratoire

L'observation et l'analyse de l'activité réalisée par les psychomotriciennes participant à notre recherche liminaire nous ont permis de comprendre la conduite de leur activité en termes de *stratégie chorégraphique*. Le premier terme, « stratégie », rend compte du travail de conceptualisation tramant l'activité ; le second, « chorégraphique », renseigne sur les caractères sensible, temporel et proxémique de cette activité de soin. La conception de la stratégie guidant l'activité se rapporte à la figure du stratège décrite par Hatchuel et Weil (1992) et à la compétence qui lui est associée (partie 2). Elle réfère également à la conception de Pastré, pour lequel la stratégie est celle de l'action (2005a, 2011).

Nous avons identifié un répertoire d'actions, décliné en styles chorégraphiques par les professionnelles observées. Ces derniers sont corrélés aux choix d'investissement des espaces proxémiques et aux profils cliniques des individus rencontrés en séance.

L'accès à la notion de stratégie, manifestée dans l'espace et par le corps des psychomotriciennes, permet de comprendre comment les professionnels deviennent compétents avec des enfants présentant des troubles de la relation et du comportement : le cœur de leur pratique repose sur la régulation efficace de leurs ressources corporelles, leur adaptation aux caractéristiques de la situation d'interactivité et sur la modulation de l'investissement de l'espace proxémique. La façon dont ces éléments sont articulés en situation manifeste une stratégie sous-jacente, développée par le psychomotricien au sein de son activité et signifiée au travers du style chorégraphique de son activité, de son organisation pragmatique et spatiale, qui manifeste l'adaptation aux besoins de l'enfant. Cette façon de s'adapter peut se concevoir comme la mise en combinaison de buts d'ordres distincts (buts opérationnels, buts interactionnels, buts thérapeutiques) mais convergents (visée développementale). L'unité temporelle de la séance et la temporalité du travail réalisé avec l'enfant apparaissent comme étant deux composantes essentielles à la construction de l'activité en situation.

La façon dont cette stratégie chorégraphique est mobilisée en situation laisse supposer qu'elle participe de la compétence des professionnelles. *Cette notion fait la synthèse des modalités de composition de l'action et de la façon dont l'activité se développe dans le temps de la séance et dans l'espace de la salle. Elle permet de comprendre la structuration dynamique de l'activité au cours de la séance mise en œuvre par le psychomotricien.*

De notre point de vue de chercheuse, la stratégie chorégraphique relève du registre pragmatique de l'activité des psychomotriciens. Il s'agit d'une forme d'organisation élaborée *dans* l'activité et *pour* l'activité en séance. La stratégie chorégraphique représente une structuration de l'activité conduite par le psychomotricien en séance. Elle permet de l'analyser dans sa modulation et son développement. La méthodologie employée pour cette recherche ne nous permet toutefois pas de formuler l'hypothèse d'une nature conceptuelle de cet élément pour ce qui concerne les professionnelles.

La stratégie chorégraphique permet de décrire et d'analyser de façon fine la façon dont l'activité de la professionnelle se réalise, la professionnelle se mobilisant corporellement pour réguler l'interaction, combinant des buts (opérationnels et immédiats ; thérapeutiques et sur le long terme) dans le temps, ajustant le type de rapports proxémiques établi avec l'enfant en fonction de ces buts et en fonction du moment dans la séance et de la temporalité du suivi, ce

concept nous semble être de nature pragmatique et participe de l'organisation de sa séance par le psychomotricien.

Cette première analyse apporte un éclairage liminal sur la façon singulière dont se développe l'activité du psychomotricien au cours du temps mais ne fait qu'effleurer la dimension cognitive de l'activité. Car si les éléments de structuration de l'activité que nous avons identifiés en étudiant l'observable paraissent pertinents pour comprendre l'activité telle qu'elle se déploie dans son cadre de réalisation et de conceptualisation, son organisation reste à analyser.

1.5.5. Vers un développement de notre questionnement

Notre recherche liminaire nous a amenée à affiner notre appréhension de l'activité du psychomotricien. Certaines de ses caractéristiques, ou certaines des qualités favorisant son étude, ont été décrites. L'analyse de l'activité du psychomotricien ne peut faire abstraction de son inscription sensible dans la situation. Cette recherche initiale permet donc de penser le type d'analyse que l'activité du psychomotricien requiert : une analyse de nature multimodale (Laplantine, 2005) intégrant la temporalité comme composante pragmatique de l'activité et de son développement. Leur nature pragmatique tient à la façon dont elles sont mobilisées pour adapter le cours de l'activité à ce que les psychomotriciennes perçoivent de la situation et notamment, de l'interaction.

Notre approche de l'activité reste descriptive et inscrite dans une visée compréhensive. Nous relevons certains des indicateurs pertinents pour saisir cette activité et appréhendons une logique d'organisation de l'activité chez ces psychomotriciennes. Ces éléments nous permettent de préciser notre questionnement.

L'analyse de l'activité procède par étapes et peut viser différents aspects. Au moment d'entreprendre notre première recherche, nous nous inscrivions dans une démarche compréhensive, de nature qualitative. Notre préoccupation était de comprendre leur activité et la façon dont elles mettaient en œuvre leurs interventions. Cela s'est traduit méthodologiquement par une analyse du répertoire observable et une analyse de la façon dont ce répertoire est modulé dans le temps et dans l'espace. Cette modulation, nous l'avons observée dans un contexte d'intervention particulier, celui de séances individuelles en

situation de polyhandicap. Nous avons donc identifié un cadre d'analyse permettant d'étudier l'activité des psychomotriciens ; cadre nous ayant permis d'interpréter en termes de styles la façon dont les pratiques des psychomotriciennes se développent.

À l'issue de cette recherche, notre question ne s'articule plus qu'avec les approches par le travail et l'activité. La notion de genre du métier reste présente, mais elle ne l'est pas en tant que concept dénotant la dimension d'intersubjectivité et le pouvoir d'agir du collectif (Clot, 1999). Le genre nous intéresse pour la façon dont il existe dans l'activité du professionnel. Ce sont les composants de nature générique présents dans l'activité qui nous interrogent. Les interrogations relatives à la compétence demeurent en point de mire, mais nous nous centrons sur l'activité.

L'activité recèle de nombreuses questions et peut, elle-aussi, être appréhendée de multiples façons. Notre focalisation sur cette dernière signifie qu'elle constitue pour nous le phénomène au sein duquel se joue, à l'occasion duquel se manifeste la spécificité du psychomotricien. Mais cette spécificité est-elle dans les composantes de l'activité ? Est-elle dans la façon dont le professionnel s'engage dans l'interaction ? Ou cette spécificité est-elle dans l'activité elle-même, dans sa performance ?

La première perspective nous amène à revenir à nos observations relatives aux modalités sensibles de cette activité. Notre analyse sensible de l'activité des psychomotriciennes nous a amenée en effet à considérer la façon dont le corps est mobilisé pour occuper l'espace, gérer les interactions et communiquer avec l'enfant. Gestualité, proxémie, rythme sont des composantes significatives de l'activité de ces psychomotriciennes. Le sont-elles pour tout psychomotricien ? Le cas échéant, le sont-elles de la même façon ? D'autres composantes sont-elles en jeu ?

Outre les composantes de l'activité, la dynamique de l'activité représente également une piste possible pour comprendre la spécificité du travail du psychomotricien. Son activité est réalisée avec autrui, dans un rapport à un sujet. Cette caractéristique implique elle-même deux aspects de l'activité du psychomotricien : elle nécessite la relation intersubjective, elle opère de façon interactionnelle. La spécificité du psychomotricien réside-t-elle dans la façon dont il interagit avec le sujet avec lequel il travaille ? Se signifie-t-elle dans la façon dont il établit la relation, dans les modalités engagées pour cela ou dans la façon dont il en fait un objet de

travail ? La spécificité de l'activité du psychomotricien se conçoit-elle en termes de construction conjointe, voire de réciprocité ?

Notre problème peut enfin être questionné en considérant l'activité elle-même, dans son développement, dans son cours, dans sa performance. La façon dont l'activité se développe n'est pas anarchique et aléatoire. *L'activité est organisée. La spécificité de l'activité du psychomotricien résiderait-elle donc dans la façon dont elle s'organise ?* Cela interroge à la fois les éléments composants cette organisation dynamique et la façon dont cela opère pendant l'action elle-même, pour l'activité. Notre recherche liminaire a en effet mis en lumière la place prise par l'opération d'adaptation dans la pratique des psychomotriciennes. Or cette adaptation se produit pendant que l'activité est conduite. Elle consiste en une réorganisation, un réajustement continu de la façon dont l'activité avait pu être conçue, programmée, anticipée. Elle n'est pas nécessairement ostensible, elle opère néanmoins de façon sous-jacente. Il semble donc que les processus sous-jacents au cours de l'activité ne soient pas sans intérêt pour appréhender notre problème.

Le problème auquel nous nous confrontons est celui de la spécificité du psychomotricien, en tant que sujet d'une activité professionnelle singulière et pourtant générique. La construction de notre cadre théorique va nous permettre de définir notre problématique.

1.6. L'ESSENTIEL DE LA PARTIE 1

Synthèse de la Partie 1 : Contexte de l'étude sur le métier de psychomotricien			
Partie 1.	Aspects principaux	Idée principale	Notion clé pour notre recherche
Contexte de l'étude sur le métier de psychomotricien (PM)	Actualité de la psychomotricité en France	Extension des secteurs d'activité, Diversification des approches, Multiplicité des pratiques.	Période de transition La notion de compétence comme élément transversal
	Abord historique	Émergence des pratiques de rééducation psychomotrice sur le terrain social et politique Évolution des représentations de l'enfant, de « l'anormalité » et du rapport à cette dernière.	Spécialisation de l'éducation : conception de l'éducabilité des enfants dits « anormaux » Définition du trouble psychomoteur
	Abord sociologique	Processus de professionnalisation	Reconnaissance d'un besoin spécifique : revendication d'une compétence spécifique
	Réingénierie de la formation des PM	Production de référentiels d'activités du métier et de compétences du diplôme Démarche prescriptive et impliquée	La réalisation de l'activité d'intervention et la nature de la compétence qui la sous-tend restent implicites

Tableau 4. Tableau de synthèse des éléments développés dans la partie 1.

PARTIE 2. CADRE THÉORIQUE DE LA RECHERCHE

*« La pensée est un geste »
(Vergnaud, 2002, p. 19)*

2.1. ÉLÉMENTS THÉORIQUES ET ÉPISTÉMOLOGIQUES

L'objet de ce chapitre est de « définir le référentiel théorique qui sera principalement utilisé dans l'étude » (Albarello, 2007, p. 36). Ce dernier est indispensable car « de son choix, dépend les trois éléments suivants : la manière de poser les problèmes, les concepts utilisés, les outils de l'investigation empirique » (p. 38).

De notre rapport à un contexte a découlé la formulation de notre questionnement. La notion centrale en était le métier du psychomotricien. Cette question s'est affinée par la conjonction du domaine théorique de la didactique professionnelle avec la réalisation d'une recherche liminaire. À ce moment de notre construction, les questions directrices ne s'inscrivent plus dans le champ de la sociologie, ou dans celui de la psychologie sociale. L'espace épistémologique dans lequel nous nous engageons est celui des théories de l'activité située et plus particulièrement celui de l'action en situation de travail (Leplat, 2000) ou celui de l'*activité professionnelle*. Cet espace comprend une centration sur et une articulation des objets que sont le *travail* et ce qu'il recèle d'*apprentissage*, la *situation* réelle de développement de l'*activité* et le *sujet* acteur de sa *pratique* (Champy-Remoussnard, 2005).

Une pluralité de disciplines s'intéressent à cet ordre de phénomène. La multiplicité des orientations et des approches élaborées est reconnue et discutée. Certains ont constaté l'émergence de cette diversité (Marcel, Olry, Rothier-Bautzer et Sonntag, 2002), d'autres en ont fait une synthèse (Champy-Remoussnard, 2005), d'autres enfin en dressent l'état des lieux pour réfléchir aux conceptions communes propres à permettre compréhension et convergence entres chercheurs (Albero et Guérin, 2014).

Quatre grandes approches, avec des subdivisions, composent cet espace de recherche.

1) L'ergonomie de langue française aborde l'action en situation de travail dans la perspective d'y intervenir. L'activité réelle et les conditions dans lesquelles elle s'effectue sont étudiées afin de comprendre leur interaction et la façon dont l'activité s'y produit, de sa conception jusqu'à sa réalisation et sa représentation. La finalité de cette approche est de favoriser « une meilleure adaptation à l'homme des moyens technologiques de production et des milieux de travail et de vie » (Falzon, 2004, p. 18).

2) Le courant de psychologie du travail dit de la clinique de l'activité distingue le réel de l'activité de l'activité réalisée. La seconde est une version possible du réel de l'activité, celle préférée par le sujet qui la produit aux dépens des activités suspendues. L'appréhension de l'activité implique celle de la subjectivité et de la dynamique intersubjective dans laquelle il est (Clot, 1999).

3) La position adoptée par la théorie du « cours d'action » vis-à-vis de l'activité est celle liée à un point de vue phénoménologique et enactif. L'activité est pensée en tant que vécue. Les éléments constituant, participant, agissant sur ou étant modifiés par l'activité sont structurellement unis, intégrés. C'est le sujet qui détermine ce qui dans son environnement est significatif pour lui. Le cours d'action et le cours d'expérience tendent à mettre en lumière ce sens de l'activité.

4) La didactique professionnelle conçoit aussi l'activité professionnelle dans son couplage avec la situation. Le couplage n'est cependant pas structurel, il est opératoire. L'activité en situation professionnelle est organisée conceptuellement, et cette dimension conceptuelle est à la fois dynamique et constructive.

Notre ancrage conceptuel est celui de la didactique professionnelle. Dire cela nous localise mais ne nous situe pas. Il nous faut expliciter la façon dont nous relient les composants de notre cadre théorique avec notre préoccupation de recherche.

Pour cet exposé, dans un premier temps, nous abordons la notion de compétence, pour en venir ensuite à celle de l'activité du point de vue de la psychologie ergonomique et aboutir à la théorie de la conceptualisation dans l'action.

2.1.1. Compétences

La compétence est notre notion de départ. Elle réunit les aspérités identifiées dans notre contexte. Interroger la compétence du psychomotricien, dans ses manifestations plurielles *en-acte*, c'est s'intéresser à ce qui fédère le groupe, fonde l'identité professionnelle, *in-forme* (donne une forme de l'intérieur) les pratiques.

Ce terme a déjà été employé de nombreuses fois dans notre texte, sans qu'aucune définition ne soit formulée. Une précision seulement a été faite lorsque nous abordions l'évolution sociologique du groupe professionnel des psychomotriciens. Il s'agissait de décrire le décret relatif aux actes professionnels des psychomotriciens. Ce décret est dit « *de compétence* ». Le

terme est au singulier et réfère à la prérogative, ou à la licence (Hughes, 1958), attribuée aux psychomotriciens diplômés d'effectuer les actes énumérés dans le texte. Cette prérogative juridique est théoriquement accordée au groupe social, notamment en raison de *la compétence spécifique* (Paradeise, 1988) qui lui est reconnue. Cette compétence relève de l'ordre du symbolique ; elle est sociale. Cette reconnaissance perdure si *les compétences* des professionnels se vérifient en acte.

La compétence représente l'un « des concepts utilisés dans les actions de professionnalisation » (Wittorski, 2007, p. 54). « Le mot compétence a plusieurs caractéristiques qui relèvent au final de l'exercice d'un jugement social. » (p.51). Ce sur quoi s'accorde, entre autres, Maurice de Montmollin (1984/ 2001, p. 21). Mais cette qualité sociale de la compétence ne caractérise qu'une de ses facettes. Les différentes façons dont le terme peut être employé – du point de vue sociologique, du point de vue des organisations et de la gestion du personnel ou enfin du point de vue des sciences de l'activité de travail située - et les décalages de signifié qui leur sont associés, illustre cette complexité et les interactions existant entre les différents niveaux d'appréciation de cet objet.

Cette notion recouvre donc des espaces de recherche spécifiques auxquels correspondent des questionnements propres. De façon schématique et en vue de faciliter l'appréhension générale de son domaine d'extension, la notion de « compétence » peut être envisagée sur trois plans différents. Le plan social, marqué par l'évolution du travail et la décentralisation des décisions, s'y intéresse en termes de ressources d'autonomisation, d'initiatives et d'implication. Le plan correspondant aux employeurs, aux organisations, s'y attache au regard de la question du passage d'une logique de fonctionnement selon les qualifications ou à une logique « compétence », interrogeant la façon d'évaluer et de promouvoir les compétences. Le plan individuel enfin, celui du développement des compétences, se concentre sur le phénomène compétence en termes d'analyse, de construction et de formation.

À cette première catégorisation s'ajoute celle à opérer au sein de l'échelon individuel. Cette deuxième analyse distingue aussi trois angles de vue, trois « dimensions d'opérationnalité » selon l'expression de Rogalski, Rabardel et Janin (1995/ 2001, p. 97). De la même manière que les trois plans sont en transaction et fonctionnellement reliés, les dimensions établies au sein du plan des compétences professionnelles de l'individu agissant en situation de travail sont articulées dans leur fonctionnement. Ces dimensions d'opérationnalité correspondent au pôle institutionnel - celui de l'employeur, de la hiérarchie et des partenariats avec l'extérieur -, celui de l'action collective, c'est-à-dire de la façon dont l'activité d'un individu se coordonne et coopère avec celle des autres individus travaillant à l'accomplissement du même service et

enfin le pôle individuel relatif à la façon dont le sujet conduit son activité en vue de la réalisation des tâches qui lui sont confiées, avec ses instruments.

Ces trois dimensions sont aussi et simultanément en rapport avec la tâche ou le service requérant la démonstration de la compétence. Ils la définissent en fonction du point de vue de l'organisation hiérarchique et d'interactions partenariales, de celui des contraintes collectives à coordonner ou enfin de celui du rapport individuel à la prescription de la tâche et aux instruments que l'agent s'est appropriés (Rabardel, 2005).

La distinction entre « les compétences du sujet » et « les compétences du sujet pour les tâches » (Leplat, 2011, p. 56) nous semble intéressante à être posée en ce qui concerne le pôle individuel. À chacune des bifurcations correspond une problématique en lien avec la notion de compétence. Dans cette arborescence, nous nous situons à l'échelon du sujet et nous nous inscrivons ainsi dans la perspective travaillée par les théories de l'activité en situation de travail. Nous nous concentrons sur l'objet compétence tel qu'il peut s'appréhender dans la dimension individuelle, celle du praticien réalisant son activité de travail.

1.1. Caractérisations des compétences et définitions

L'intérêt pour la notion de compétence dans la sphère scientifique s'attachant à l'analyse de la tâche, du travail ou de l'activité procède d'une observation faite par ces spécialistes portant sur le fait que la conduite de l'activité de réalisation d'une tâche par des individus ne peut s'expliquer par la seule considération des procédures et des écarts aux procédures. L'activité réalisée dépasse le prescrit et l'explicite. (Leplat et Montmollin, 2001). Le point de vue présenté se distingue donc de celui des behavioristes. Le produit final et la performance ne sont pas suffisants pour saisir et pour analyser la compétence pour une tâche ou la compétence d'un sujet. Pour un même résultat, plusieurs procédures peuvent être employées (Leplat, 2011). Pour une même tâche différents niveaux de compétences peuvent être engagés (Pastré, 1999a).

Dans une optique considérant le cognitif comme élément participant au résultat comportemental, voire le déterminant, le « contenu de la boîte noire », c'est-à-dire les représentations et les processus de cognitifs, importe en premier lieu.

La notion de compétence est appréhendée selon trois angles principaux et complémentaires dans la littérature scientifique qui la prend comme objet. Les compétences y sont abordées par la question de leur élaboration, de leur construction individuelle, par celle de leur nature ou encore par celle de leur spécificité.

Avant de nous attacher à la définir, nous allons présenter quelques éléments de caractérisation récurrents dans les textes appartenant au champ formé par les disciplines intéressées par la compétence du point de vue de l'analyse de l'activité professionnelle, à savoir entre autres le domaine de la formation des adultes, la psychologie ergonomique et la didactique professionnelle.

Jacques Leplat attribue trois propriétés caractéristiques aux compétences. Selon cet auteur, elles sont *finalisées*, *appries* et *organisées* (1991/2001, p. 43-44, 2011, p. 55). Ces trois propriétés attachent la compétence à la réalisation d'une tâche et à l'activité qui y correspond. La compétence est spécifique à cette dernière, il s'agit d'une « compétence *pour* ».

1) Les compétences sont donc *finalisées* car engagées dans l'action pour que certaines tâches soient réalisées.

2) Les compétences sont *appries*, de façons plus ou moins formelles, notamment par répétition voire par incorporation. L'auteur spécifie alors les compétences incorporées en tant que celles qui sont « difficilement verbalisables [...] difficilement dissociables de l'activité, très liées au contexte » (2011, p. 57).

3) Elles « sont *organisées* en unités coordonnées pour la réalisation d'un objectif » (2011, p.55).

Les propriétés de la compétence telles que stipulées par Leplat nous informent d'une part sur le caractère fonctionnellement essentiel de la contextualisation de la compétence. Les compétences sont engagées et organisées pour que l'activité de réalisation d'une tâche soit accomplie. Ces propriétés nous indiquent d'autre part la façon dont la compétence s'élabore, à savoir dans l'action et par l'action – que cette action soit préparée et informée par des connaissances appries en formation ou qu'elle soit plus empirique. Ces aspects renvoient aux *situations* de réalisation de la tâche.

Le point qui nous semble important à retenir de cette première approche caractérisant la compétence concerne la dialectique existant entre la compétence et la situation *dans* laquelle elle intervient et *pour* laquelle elle a été construite par le sujet. Cette formulation tend certes à substantifier la compétence mais nous permet de progresser sensiblement quant à notre prise de position sur cet objet. Tandis Jacques Leplat et les psychologues ergonomiques soulignent la liaison de la compétence avec la tâche ou avec un ensemble de tâches, nous la rapportons fonctionnellement avec Pastré et Samurçay (1995/2001) à la situation, ou à l'ensemble de situations dans lesquelles elle s'observe et se construit.

Deux autres caractéristiques communément admises dans notre corpus théorique peuvent être indiquées. La première porte sur le fait que *les compétences ne sont observables que dans l'action* : elles sont inférées à partir de la conduite de l'activité. La seconde concerne leur *double pertinence opérationnelle aux niveaux cognitif et procédural*. Les différentes approches de la compétence inscrites dans une analyse de l'activité de l'agent indiquent en effet une inscription de la compétence dans ces deux registres d'activité. Cela peut aussi se formuler en termes d'efficience de la compétence opérant au niveau conceptuel et au niveau pragmatique (Rogalski *et al.*, 1995/ 2001 ; Samurçay et Pastré, 1995/2001).

Les qualificatifs diffèrent selon les auteurs et selon la perspective qu'ils adoptent. Montmollin parle du niveau des « ensembles stabilisés » celui des « structures mentales » puis de leur coopération dans la « dynamique de l'activité » dont la compréhension représente un « défi » pour l'ergonome (Montmollin, 1984/ 2001, p. 13). Valot, Grau et Amalberti (1993) appréhendent quant à eux les compétences d'un point de vue cognitiviste en termes de métaconnaissances et envisagent leurs effets au niveau de la stratégie, correspondant à la planification de l'activité, et à celui de la procédure, comprise comme succession d'actions déterminées et objet de l'opération de contrôle effectuée par l'agent. Si les deux plans d'efficience sont reconnus comme pertinents pour analyser les compétences, des distinctions entre les positions des auteurs qui la théorisent sont mises en évidence en ce qui concerne la façon dont les compétences s'intègrent et opèrent à ces deux registres.

Pour illustrer ces positionnements, nous allons présenter et discuter deux définitions de la compétence.

La définition canonique formulée par Montmollin illustre une manière de concevoir les compétences, manière que nous qualifions de statique, en première analyse. L'intention de l'auteur est de proposer une description, une explication des compétences, ce qu'il fait dans les termes suivants :

« [les compétences sont] des ensembles stabilisés de savoirs et de savoir-faire, de conduites-types, de procédures-standards, de types de raisonnement, que l'on peut mettre en œuvre sans apprentissage nouveau. Les compétences sédimentent et structurent les acquis de l'histoire professionnelle ; elles permettent l'anticipation des phénomènes, l'implicite des instructions, la variabilité dans la tâche. » (1984/ 2001, p. 11-12)

La nature des compétences ainsi définies est composite. Elles sont constituées de collections d'acquis, de standards, de types, prêts à l'usage. Montmollin ajoute ensuite que les compétences des agents se caractérisent par leur cohérence opératoire. Il n'y a pas « juxtaposition » des savoir-faire mais organisation et hiérarchisation de ceux-ci par les

agents. Leplat se place dans la continuité de Montmollin concernant la nature des compétences. Pour lui, la compétence est le « système de connaissances qui permettra d'engendrer l'activité répondant aux exigences des tâches d'une certaine classe » (1991/ 2001, p. 44). Il insiste cependant sur le couplage fonctionnel la reliant à la tâche et à l'activité. Il considère en outre l'existence, au sein des compétences, des composantes cognitive, affective et sociale. Cet auteur précise que « la compétence pour une tâche est faite de l'ensemble de ces composantes, chacune prenant une importance variable selon les cas » (2011, p. 56). Cette variabilité semble renvoyer à la propriété organisée des compétences et à ce que Montmollin formule en termes de cohérence, c'est-à-dire à l'opérationnalisation de la structure à l'occasion, - et *au cours* dirions- nous -, de l'activité.

La définition de Montmollin distingue d'un côté la structure des compétences, ce qu'elles sont et, de l'autre, ce qu'elles produisent. Les parties constitutives sont séparées du résultat effectif. Cela recouvre la distinction établie par Leplat entre les deux faces de l'activité, face « *externe* – manifeste et observable – [et face] *interne* – cachée et inobservable » (1991/ 2001, p. 46). La façon dont les deux plans interagissent paraît peu lisible, bien qu'empreinte de cohérence opérationnelle ou d'intelligence de la tâche (Montmollin, 1984). La compétence, en tant qu'ensemble structuré, disponible pour le sujet agissant, permet le déroulement procédural par sa mobilisation, à la manière d'un modèle mis en application.

Une autre façon de concevoir la compétence est celle élaborée par Gérard Vergnaud et poursuivie par Pierre Pastré. La dimension cognitive de l'individu y est également considérée mais le postulat portant sur elle est différent. Le moment des opérations cognitives n'est ni antérieur ni dissocié de l'activité de réalisation. La cognition se construit dans les interactions avec le milieu. Le paradigme n'est donc pas cognitiviste en dépit de la place qu'y occupent les processus cognitifs, il est socio-constructiviste.

L'approche dialectise les registres cognitif et opératoire en situant la compétence dans le « *rapport du sujet aux situations de travail* » (Samurçay et Pastré, 1995/2001, p. 103). Dans cette mise en rapport se logent les processus cognitifs de conceptualisation sous-jacents à l'activité. La définition ne se veut pas descriptive et substantive, elle est *opérationnelle*.

Gérard Vergnaud appréhende la compétence « en creux ». Il ne la définit pas en elle-même, mais l'aborde par ses indicateurs. Est compétent celui « qui est capable de faire face à une certaine classe de situations », celui qui « dispose d'une procédure ou d'une méthode qui lui

permet de faire mieux qu'un autre (procédure plus rapide, plus générale, plus économique, moins aléatoire...) », et celui qui « dispose d'un répertoire de procédures ou de méthodes alternatives qui lui permettent de s'adapter d'une manière plus fine aux différents cas de figure qui peuvent se présenter, en fonction de la valeur prise par les différentes variables de situations » (Vergnaud, 1996, p. 282).

Les indicateurs de la compétence sont situationnels et opératoires. La compétence ici se manifeste au travers de la façon dont l'activité en situation est conduite, organisée et adaptée. La compétence pour Vergnaud, comme nous le développerons ultérieurement, est une forme opératoire de la connaissance.

Les situations occasionnant les performances de compétence se caractérisent par la mise en présence du sujet avec un problème ou un obstacle, ce dernier pouvant être une tâche à réaliser. Les indicateurs proposés déterminent différentes manières de se rapporter à la situation dans laquelle le sujet veut agir. Il agit en vue de la transformer ; son intention est de réaliser les tâches déterminées par son travail. Le premier indicateur, « faire face » désigne un rapport à la situation de travail résolu dans la performance réussie. Le rapport du sujet aux situations de travail est, avec le deuxième indicateur « faire mieux », résolu en termes d'organisation plus efficace de l'activité. Le dernier indicateur de compétence correspond à une résolution adaptative du rapport du sujet aux situations de travail caractérisées par leur variabilité. *La clé de la compétence, quelle que soit la forme d'organisation qui la manifeste, est qu'elle se joue dans la conceptualisation du sujet en rapport avec la situation pour y agir.* Nous y reviendrons.

Nous pourrions être tentée d'établir une hiérarchie. Cela pourrait être pertinent si ces indicateurs étaient observés chez des sujets distincts, confrontés à une même situation, comportant exactement les mêmes caractéristiques. Les formes d'organisation de l'activité des trois sujets témoigneraient alors probablement, à l'analyse, de rapports à la situation de niveaux différents, c'est-à-dire de représentations conceptuelles de la situation distinctes. Mais, finalement, chacun des sujets resterait compétent pour cette classe de situations donnée du simple fait qu'il serait capable d'agir, de réaliser son action, c'est-à-dire compétent du simple fait qu'il serait capable d'organiser son activité et de surmonter l'obstacle contenu dans la situation. Nous devons ici préciser que la régularité de l'accomplissement de la tâche est à prendre en compte ; la réussite fortuite peut être le signe d'une organisation conceptuelle en cours de stabilisation, mais le sujet n'en dispose pas encore (Pastré, 1992). Outre ces indicateurs, Vergnaud définit ce qu'il nomme la « compétence critique » (1996, p. 280). Elle correspond généralement à l'un des trois aspects précédents. Elle se caractérise par sa rareté et

par la difficulté qu'il y a à l'acquérir. Sa criticité est indépendante du registre auquel elle appartient (perceptivo-gestuel, linguistique et symbolique, social, cognitif) (1996, p. 276).

Le sujet compétent manifeste cette qualité *à l'occasion de et au fil de* son activité, au travers des formes d'organisation de son activité finalisée. La compétence est inférée à partir de ces dernières. Ces organisations **procèdent de la façon dont le sujet conçoit la situation pour et dans son action**. La compétence, telle qu'elle se profile au travers des situations dans lesquelles elle se manifeste, se caractérise donc par des manières de conceptualiser, des modalités de représentation, sous-jacentes aux formes d'organisation de l'activité en situation. Ces modalités correspondent selon Pastré à des déclinaisons de la compétence en différents « niveaux d'abstraction dans l'organisation de l'activité, et de généralisation possible dans son champ d'application » (1999a, p. 143). **L'organisation de l'activité, quel que soit son niveau d'abstraction, constitue la compétence**. Or cette organisation se construit et s'actualise dans le rapport du sujet aux situations de travail. « L'élément essentiel qui sert d'organisateur de l'action, c'est [...] la conceptualisation de la situation dans son évolution. » (1999a, p. 155)

La compétence peut ainsi se définir comme ce qui « explique la performance observée en décrivant l'organisation des connaissances construites dans et pour le travail » (Samurçay et Pastré, 1995/ 2001, p. 104). Cette définition ne dissocie pas la compétence de l'activité. L'activité du sujet manifeste sa compétence du fait du processus de conceptualisation sous-jacent organisant sa conduite dans une situation donnée.

Cela modifie la façon d'envisager « la compétence spécifique » des psychomotriciens. Il ne s'agit plus d'identifier leur système de savoirs et de ressources, ni de repérer les procédures typiques et récurrentes qu'ils utilisent. L'invariance ne se trouve pas dans l'application, elle est à rechercher dans le rapport des psychomotriciens à leurs situations de travail, dans la façon pragmatique dont ce rapport est résolu et dans la façon pragmatique dont leur activité est organisée dynamiquement au sein de ce rapport aux situations. L'organisation de leur conduite et de leur activité en situation indique leurs compétences. Cette organisation est conceptuelle. En conséquence, « c'est de la représentation qu'il faut faire l'analyse, si l'on veut comprendre l'activité » (Vergnaud, 2008, p. 55).

Typologies des compétences

Les compétences peuvent être catégorisées selon plusieurs typologies.

Jacques Leplat (2011) propose une typologie des compétences en fonction de l'expérience que l'agent en a, de la façon dont il les acquiert et de la composante fonctionnelle dominante engagée dans l'activité. La nature de l'action et l'expérience de l'activité permettent d'établir une typologie comprenant les compétences incorporées, perceptives, motrices, cognitives, sociales et les compétences collectives.

Les compétences incorporées correspondent à cette forme de compétences qui se forment dans l'exécution de la tâche et sa répétition, mais qui ne relèvent pas explicitement de la prescription. Bien qu'à disposition du sujet pour son action et « peu coûteuses » cognitivement, il ne peut que difficilement les expliciter (2011, p. 57). Leur construction est dépendante de l'action en situation ; elles ne peuvent se construire que dans « un contexte de terrain », par un « apprentissage par l'action » (2011, p. 73). *La compétence perceptive* est celle qui permet de prélever une information d'ordre sensoriel dans la situation pour déterminer son action. L'identification d'un bruit ténu d'adhésion de la plaque de sucre à la machine et nécessitant le graissage de cette plaque est de cet ordre (Ombredane, 1955) ; le léger boursoufflement du plastique sortant de son moule lors de sa fabrication l'est aussi (Pastré, 1999a). *Les compétences motrices* sont celles qui sont requises et se construisent dans des activités dont la réalisation demande des capacités de coordination corporelle. Il ne s'agit pas que de capacités physiques ; il s'agit d'une mobilisation spécifique des fonctions musculaires en vue d'accomplir une tâche déterminée. Ainsi en est-il par exemple des musiciens pour lesquels « la gestuelle motrice se construit en s'articulant avec les significations musicales » (Leplat, 2011, p. 74). *Les compétences cognitives* sont selon Leplat, celles relevant des apprentissages épistémiques. Leur développement se produit dans l'utilisation des connaissances en situation « de la vie courante comme de la vie de travail » (2011, p.74). Les compétences sociales sont celles que l'individu construit en contexte d'intersubjectivité. Il s'agit d'évaluer et d'adapter l'activité aux conditions sociales et culturelles propres à la situation. La notion de compétence collective, enfin, réfère à un type particulier de compétence, une compétence partagée par un groupe vis-à-vis d'une tâche dont la réalisation est impliquée dans l'activité du collectif et sa coordination (2011, p. 64). Cette typologie lie compétence et expérience.

Pour Gilbert de Terssac, comme pour Valot, Grau et Amalberti (1993), les compétences sont des métaconnaissances qui chapeautent le déroulement de l'action et son organisation

(Terressac de, 1996, p. 234). Ce sont elles qui permettent la mobilisation des connaissances pour l'action et l'exploitation des ressources du sujet pour l'action. L'appréhension des compétences dans sa typologie est faite du point de vue de cette transposition des connaissances vers l'action et non du point de vue de la finalité de cette dernière. Les compétences correspondent aussi, pour cet auteur, à « tout ce qui permet d'améliorer le potentiel de l'individu » (1996, p. 235), ce qui inclut donc connaissances et capacités à les exploiter (Terressac de, 1992). Pour De Terressac, ces métaconnaissances sont ainsi des intermédiaires entre les savoirs et l'action. La typologie qu'il établit discerne les compétences « d'explicitation pour gérer le potentiel » (1996, p. 236), « d'intervention pour gérer le contexte » (1996, p. 240) et « d'évaluation pour gérer l'espace de leur reconnaissance » (1996, p. 243). L'explicitation dont il s'agit pour le premier type est celle que doit opérer le sujet de son savoir en action. Il ne s'agit donc pas en premier lieu d'une compétence communicationnelle ; il s'agit d'une compétence de *mobilisation* de ses ressources internes pour agir. Ce type de métaconnaissances contrôle la construction des savoirs pour l'action et sur l'action, dans un mouvement réflexif. Les compétences d'intervention se rapportent à l'opérationnalisation du potentiel du sujet dans l'action, dans son contexte. Ces compétences permettent au sujet d'adapter son activité aux caractéristiques de la situation, notamment en mobilisant des savoirs qui ne sont pas *a priori* indiqués pour la réalisation de l'action mais qui lui semblent opportuns. Les compétences d'évaluation agissent au niveau symbolique et identitaire. Le rôle d'intermédiaire entre savoir et action tend ici à permettre au sujet d'identifier (d'avoir conscience?) et de valoriser « tout ce qu'il engage dans l'action » (1996, p. 243) et ce qu'il y a construit en vue de se positionner dans l'espace symbolique de référence (social, professionnel, familial) et d'y être reconnu. Cette typologie s'appuie sur l'établissement de distinctions entre des modalités de relation entre savoirs et action, que sont la représentation, l'opérationnalisation et la reconnaissance.

Une dernière typologie nous intéresse. Conduite d'activité et engagement de type d'opérations cognitives y sont considérés conjointement. Armand Hatchuel et Benoît Weil (1995/ 1992) en proposent une autre. Ils ne travaillent pas spécifiquement sur les compétences, mais sur les systèmes d'expertise. Une équivalence entre expertise et compétence peut être établie. Selon Leplat, les deux termes sont synonymes. Cet auteur définit le système expert comme ce qui « peut être destiné à résoudre la classe de problème que résout l'expert de référence » (1991/ 2001, p. 44). Cette résolution signe l'expertise et la compétence. La question d'Hatchuel et Weil porte sur les relations entre des formes d'expertise – les classes de problèmes résolus - et

des conduites d'action (1995/1992, p. 29). Leur classification se compose de trois personnages symboliques, auxquels sont associés des types de relation entre le registre cognitif et celui de l'action. L'artisan, le réparateur et le stratège se caractérisent respectivement par des savoirs opératoires portant l'action de faire ou *d'exécution*, l'action de *compréhension* et l'action de *combinaison*.

L'expertise de l'artisan consiste principalement à connaître des procédures et à en maîtriser le cours. Cette expertise, ce registre de compétence ajoutons-nous, est linéaire et finie : le début et la fin de l'action sont identifiés. Le réparateur ne peut appliquer une procédure. Il va pouvoir induire de son contexte d'exercice la cause probable du problème qu'il a à résoudre et avoir une méthode d'investigation. La figure du stratège est plus problématique. Le stratège se caractérise par une activité d'adaptation aux situations et à leur évolution. Son expertise tient à la façon dont il pondère ses priorités, dont il choisit ses tactiques et à la façon dont il fait des compromis afin de tendre à la solution la plus adaptée à la situation, « sans pouvoir garantir qu'une telle réponse existe » (1995/ 1992, p. 30). Les auteurs soulignent le fait que la figure de l'artisan est guidée par son expérience, tandis que le stratège doit continuellement « construire une histoire » (1995/ 1992, p. 43) à partir des variables de son environnement et de la façon dont celles-ci fluctuent. La conduite à suivre ne préexiste pas à la confrontation à la situation. Le stratège joue, jongle avec les différents buts afin de pouvoir poursuivre le cours de son activité et atteindre son objectif final. L'activité d'un professionnel « stratège » se caractérise alors par le fait qu'il détermine de façon progressive les buts de l'action qu'il est en train de réaliser, en fonction de son analyse des contraintes de son environnement. Cette figure se distingue donc par le fait que son activité est *filée*, à la manière d'une métaphore. Elle s'organise et s'agence dans le temps. Outre cette unité interne, la conduite de type stratégique implique qu'il existe plusieurs possibilités d'action.

« Parler de stratégie, c'est penser que toutes les opérations effectuées par un acteur ne sont pas une succession d'actions ponctuelles, sans aucun lien entre elles, mais qu'elles sont coordonnées et que c'est dans cette coordination qu'il faut rechercher le sens de l'action. À cette idée se rattache l'hypothèse qu'il existe des concepts organisateurs de l'action, ou concepts pragmatiques, sur lesquels repose le diagnostic de la situation et qui donnent de ce fait, une unité indéniable à l'action. La seconde idée est que, selon les opérateurs, il n'y a pas une seule stratégie, mais plusieurs et que *ce sont justement ces stratégies différentes qui permettent précisément de qualifier l'activité des acteurs* », (Pastré, 2005a, p. 101) (nous soulignons).

La conduite de l'activité par combinaison de buts, compromis, ruses, nous l'avons observée lors de notre première recherche. Les psychomotriciennes dont nous avons observé l'activité,

jonglaient entre des buts immédiats d'ordre interactionnel et des objectifs de long terme d'ordre éducatif et thérapeutique. Loin de consister en une application de procédures ou de techniques standards, les activités observées se construisaient avec les variables qu'elles prélevaient dans l'interaction pendant leurs séances. Le résultat n'était pas garanti, le cours n'était pas linéaire. D'après notre analyse, le développement de leur activité, la façon dont elles s'organisent, découlent de la mise en œuvre d'une stratégie *dans le cours de la séance*. La prise en compte de la dimension temporelle de l'activité devient donc essentielle à son analyse. C'est au terme de l'intervention, dans l'appréhension de la totalité de la séance, et non dans l'analyse isolée de ses séquences, que l'activité de combinaison et d'arrangement stratégique s'accomplit.

Les figures de l'artisan, du réparateur et du stratège symbolisent trois façons de mener une activité de travail. Ces trois modalités d'appréhension de la situation impliquent des ordres d'activité distincts. Cela renvoie aux niveaux d'organisation de l'activité évoqués par Pastré, c'est-à-dire à des conceptualisation dans l'action qui se développent différemment.

Cette typologie permet de souligner le problème soulevé lors de notre présentation des référentiels. La compétence ne se réduit pas à un savoir faire. Elle est conceptualisation, organisation de l'activité qui produit le faire. Elle est conceptualisation, organisation de ce qui se construit dans le faire. L'analyse de l'activité effective reste la seule à même de permettre *d'identifier* les compétences (Samurçay et Pastré, 1995/2001). L'analyse de l'organisation de l'activité, de sa dimension conceptuelle, permet de *comprendre* l'activité.

Compétences d'adaptation et environnement dynamique

Un environnement est dit « dynamique » lorsqu'il change indépendamment des actions du sujet » (Samurçay et Rogalski, 1992, p. 227). L'environnement n'est pas équivalent au réel ; l'environnement est celui sur lequel le sujet agit. Il s'agit donc d'une représentation. L'environnement dynamique constitue une classe de situations particulière.

L'intérêt que nous portons à cette notion et la raison pour laquelle nous l'exposons au terme de notre présentation du concept de compétence, réside dans le fait que l'organisation de l'activité dans un environnement dynamique consiste à s'adapter. Dans une situation comportant un problème à résoudre, le sujet s'adapte mais la finalité de son activité ne porte pas sur l'adaptation. Dans un environnement dynamique, l'activité est adaptation continue.

Son organisation consiste donc à s'adapter en priorité, pour pouvoir réaliser une tâche d'un autre ordre. Autrement dit le sujet, pour agir dans un environnement dynamique, convoque une organisation invariante de son activité d'adaptation.

1.2. Ce que nous retenons de la notion de « compétence » pour notre recherche

Une compétence est une trace d'un phénomène sous-jacent d'ordre conceptuel. Les compétences s'observent *en creux*.

Qualitative plus que substantive, l'actualisation de la compétence d'un individu pour une tâche ou un ensemble de tâches se produit dans la réalisation d'une activité. Cette conduite d'activité en situation implique une double conceptualisation, celle de la situation et celle opérée dans l'action guidant son cours. Le rapport du sujet à la situation pour et dans son activité détermine le niveau de compétence.

L'analyse de la compétence ne peut en conséquence être entreprise qu'indirectement. L'analyse de l'activité est première.

Selon les activités effectuées, les compétences sont d'ordres différents. La figure du stratège et les compétences d'adaptation sont considérées comme centrales dans les activités professionnelles inscrites dans des environnements dynamiques. Les métiers de service, opérant au sein de rapports d'interaction en font partie.

La notion de compétence stratège est pertinente pour inclure la temporalité comme composante structurelle de la conduite d'une activité.

La compétence représente notre fil rouge. Nous avons précisé la façon dont, dans diverses dimensions de notre cadre d'appréhension du métier de psychomotricien, cette notion s'est imposée, fugace mais récurrente. C'est par la compétence que nous avons commencé à construire notre questionnement et c'est pourquoi nous avons abordé le développement de notre cadre théorique par cette notion labyrinthique. Une entrée rhétorique par la compétence implique d'ensemencer le texte de concepts denses dont l'explicitation doit cependant être reportée afin de tenir l'articulation du raisonnement. Certains ont été esquissés, positionnés sans être nommés en dépit de leur fonction angulaire. Parmi ces concepts se trouvent celui d'activité, celui de tâche, celui de situation, celui de schème, sans oublier celui de conceptualisation dans l'action. Il est à présent temps d'y revenir.

2.1.2. Didactique professionnelle et psychologie ergonomique

L'analyse du travail en vue du développement des compétences caractérise les recherches en didactique professionnelle. Les compétences ici ciblées ne sont pas celles définies dans les référentiels des métiers, ou par les concepteurs de formation. Le souci de didactique professionnelle est venu du terrain professionnel et du champ de la formation professionnelle des adultes (Ginbourger, 1992). Le constat est alors fait d'un décalage entre les compétences des formés qualifiés et celles du poste pour lequel ils le sont. Cette observation pose la question du développement des compétences, de la façon dont ce développement est conçu et de la cohérence – de la pertinence - des compétences objet d'apprentissage. Habituellement, la formation professionnelle est conçue *en vue du travail*, tel qu'il est défini et tel qu'il est caractérisé. L'approche de la compétence par la didactique professionnelle renverse cette logique : la transmission des connaissances professionnelles doit se concevoir *à partir de* l'analyse de l'activité effective des professionnels dans leurs situations de travail.

L'analyse du travail et l'approche didactique occupent par conséquent une place centrale dans la démarche de la didactique professionnelle. C'est sur la question de l'activité, de son analyse et de son organisation, que la convergence des courants fondant la didactique professionnelle se produit. L'analyse du travail est abordée au moyen des théories issues du courant de la psychologie ergonomique.

2.1. Analyse du travail : la dimension cognitive de l'activité

Les préoccupations propres à la psychologie ergonomique rencontrent celles de la didactique professionnelle. L'une et l'autre s'intéressent à l'activité en situation de travail et l'analyse en vue d'en comprendre l'organisation. Ce n'est pas sur la procédure de la conduite que porte l'analyse, bien que cette dimension soit prise en compte, mais sur la dimension cognitive de l'activité. « C'est probablement cette dimension-là qui a permis la greffe » (Pastré, 2002, p.10).

La psychologie ergonomique est un courant de la psychologie « impliqué dans les interventions de type ergonomique » (Leplat, 2000, p. 107). L'ergonomie se caractérise par un objet de recherche, – l'activité humaine dans un milieu de travail (conditions, moyens, méthodes) –, et un projet d'intervention – celui d'améliorer l'interaction de l'homme à son travail, par l'établissement d'un équilibre entre les caractéristiques humaines et celles des éléments caractérisant son environnement (Leplat, 2011). La psychologie ergonomique se

centre quant à elle davantage sur l'activité en tant que « rapport de l'homme à sa tâche » (Leplat, 2000, p. 107) avec une préoccupation particulière pour les conditions dans lesquelles ce rapport se réalise (Leplat, 2011).

2.2. Activité en situation de travail

1. Tâche et agent

Une première étape dans l'analyse du travail est de distinguer la tâche de l'activité.

Cette distinction constitue selon Ombredane la base de l'analyse du travail. L'auteur indique que la confusion est fréquemment faite entre les exigences de la tâche et les « attitudes et séquences opérationnelles » (1955/ 1992, p. 9) par lesquelles les individus y répondent. Selon lui, le glissement opéré dans la détermination des exigences de la tâche formulées en termes de comportement à avoir, d'attitude à adopter, est « en raison directe » avec « les aléas de performance » (p.10) observés. Ceux-ci sont causés par l'incertitude des acteurs, la recherche d'informations fiables pour agir et réaliser leur travail.

La tâche est définie comme ce qu'il y a à faire. Les exigences qui lui sont propres sont considérées comme formant un système constant. Les niveaux d'exigence peuvent être variables. L'activité n'est présente qu'en creux. Elle est assimilée à l'agent. Elle correspond aux façons de faire des individus engagés par la tâche. Ce pôle du travail se caractérise par ses fluctuations en termes de performances inter-individuelles et intra-individuelles en fonction du temps. Ces fluctuations sont à réguler, à réduire.

Il s'agit donc d'analyser la tâche pour pouvoir expliciter les caractéristiques utiles à prendre en compte pour l'agent, mais également pour pouvoir aménager la tâche elle-même en améliorant les procédures et le poste d'opérations. L'analyse de la tâche, en permettant l'identification des « indices fidèles » auxquels doivent correspondre « des différences dans les attitudes et séquences opérationnelles » (p.14), peut aussi être employée à des fins de formation professionnelle. Il s'agit « de guider le travailleur dans sa découverte des indices les plus capables de réduire à chaque instant son incertitude et dans l'adoption des séquences opérationnelles les plus économiques et les plus efficaces. » (p.21).

Cette approche du travail est centrée sur la tâche. Son analyse permet de définir sa logique et les caractéristiques nécessaires et suffisantes à son exécution. De la définition pertinente du *quoi* faire procède le *comment* du faire. La formulation pertinente pour l'action des exigences de la tâche induit, selon Ombredane, l'adaptation de la réalisation de la conduite de l'action du travailleur. Autrement dit, en suivant ce point de vue, si le travailleur repère ce qu'il faut

pour la tâche, il la réalisera comme il faut. Dans cette approche de l'analyse du travail, le sujet et son rapport à la tâche sont maintenus dans une position périphérique. Pourtant, au travers de la fonction attribuée aux « indices fidèles » desquels procèdent les opérations adéquates, l'activité du sujet est postulée. Il traite l'information et s'adapte en conséquence. L'analyse de la tâche proposée par Ombredane consiste finalement à aménager le rapport du sujet à la situation. C'est dans le rapport à la situation de travail, dans la manière dont il s'y oriente que se joue la conduite de l'activité. Cette dimension cognitive n'est certes pas abordée en tant que telle par l'auteur, mais sa position amène à la concevoir.

2. Tâche-activité-sujet

Le travail de Leplat est centré sur l'analyse psychologique de l'activité de travail. Il enrichit l'approche précédemment présentée par la prise en compte du sujet. La tâche n'est plus alors seulement celle du travail, elle est aussi celle de l'acteur. Les « aléas de performance » (Ombredane, 1955/ 1992, p.10) sont analysés par Leplat non en tant qu'incidents, mais en tant que résultats effectifs de la tâche que l'agent a réalisée, celle qu'il s'est attribuée. Le sujet ne reçoit pas la prescription de la tâche, il l'opérationnalise dans son activité. Cette mise en œuvre transforme et la tâche et lui-même. Le couple tâche-agent, précédemment considéré, ne permet pas de rendre compte de la dynamique en jeu dans la réalisation du travail. Un troisième terme est nécessaire : l'activité. L'analyse du travail consiste pour cet auteur à analyser les interactions entre les trois termes.

En première analyse, la tâche se définit comme « un but à atteindre dans des conditions déterminées. » (Leplat, 1997, p. 17). L'activité se définit comme « ce que met en œuvre l'agent pour remplir cette tâche » (Leplat, 2011, p. 13). L'agent est sujet disposant de ressources, d'outils, d'un physique, d'une santé, d'une histoire, d'une culture. Cette culture est autant personnelle que professionnelle. Le collectif de son métier et le collectif organisationnel participent à la façon dont il conduit son activité et à la façon dont il se rapporte à son travail.

Les trois entités définies sont interdépendantes ; leurs interactions ont des effets réciproques.

« Tâche, sujet et activité ne sont pas des entités figées définies une fois pour toutes, mais des entités émergent des relations complexes et dynamiques existant entre elles. En ce sens, on peut dire que chacun de ces éléments se construit dans ce jeu d'interactions [...]. » (Leplat, 2011, p. 15)

L'activité dépend de la tâche – c'est la tâche qui occasionne l'activité - et des caractéristiques propres au sujet, telles que son niveau d'expérience, l'intérêt qu'il trouve à son travail et plus

particulièrement à la réalisation de la tâche, sa fatigue ou encore ses projets personnels (Leplat, 1997). Réciproquement, l'activité agit sur la tâche et sur le sujet. L'activité informe la tâche. Elle la modifie à mesure que les actions sont entreprises et font évoluer les conditions caractérisant la tâche. L'activité transforme l'agent qui l'effectue car en faisant, il « se fait la main » et forge son savoir-faire. Cette expérience, outre l'évolution du sujet, engendre une modification de la façon dont il se représente la tâche. « À ces différents stades, elle ne correspond plus au même modèle » (2011, p. 15). Dans l'interaction sujet – activité de travail, de l'apprentissage est donc à l'œuvre.

La notion de « modèle » suivi pour la réalisation d'une certaine tâche, modèle qui change au fil de l'expérience mais reste néanmoins référent d'une unique tâche, intéresse l'approche didactique professionnelle. L'activité, dans l'approche analytique de Leplat, est constituée « de l'exécution même de la tâche et des représentations qui l'accompagnent et qui la guident » (1997, p. 25). L'organisation de l'exécution de la tâche, telle que le sujet se la représente, est donc d'ordre cognitif.

3. Tâche prescrite, tâche représentée, tâche réalisée

En appréhendant le travail dans la dynamique interactionnelle opérant entre la tâche, l'activité et le sujet, Leplat induit une conception dynamique de la tâche elle-même. De la tâche idéale, nous passons à des représentations de la tâche. Donc si l'analyse du travail chez Leplat est centrée sur la tâche, elle l'est en tant que celle-ci est saisie dans un jeu d'interactions et non seulement en tant qu'énoncé prescriptif.

De ce point de vue vis-à-vis du travail, l'activité est considérée « comme élaboration par le sujet de sa propre tâche » (Leplat, 1997 p. 16). Cela ne signifie aucunement qu'il fait ce qu'il veut. Cela signifie que le sujet se rapporte à la tâche prescrite, qu'il la traite, l'entend, la conçoit et qu'il la réalise à sa manière en fonction de la représentation qu'il s'en est faite. Cette façon de faire peut correspondre, selon lui, à l'application de la procédure définie par la tâche idéale, ou peut intégrer des éléments d'amélioration, selon le point de vue de l'agent. Dans ces deux cas, l'activité est finalisée et organisée en fonction du but que l'agent s'est donné au regard de la tâche prescrite telle qu'il la reçoit.

La tâche est donc sujette à interprétations. De la tâche à réaliser à la tâche réalisée, Leplat identifie cinq moments de l'activité induisant une modification de représentation de la tâche. À l'issue de la réalisation, deux autres représentations adviennent encore, celle de l'agent concernant la tâche qu'il a réalisée selon lui et celle d'un tiers relativement à la tâche réalisée

par l'agent. Nous allons limiter notre présentation à la tâche prescrite et à la tâche redéfinie (Leplat, 1997 ; 2011).

La tâche prescrite procède de la formulation par un concepteur de la tâche à réaliser à destination d'un public défini. La prescription contient donc au moins deux niveaux de représentation. Le premier est celui de la façon dont le concepteur conçoit la tâche à réaliser, le besoin objectif de travail. Le second se rapporte à la représentation que se fait le concepteur de son public. En fonction de celles-ci l'énoncé de la prescription sera réalisé dans un registre technique ou procédural, son explicitation sera détaillée ou allusive, voire restera implicite. La prescription fixe le but de la tâche et détermine les conditions de sa réalisation, telles que le concepteur les évalue.

La tâche redéfinie est une tâche intermédiaire, issue de la tâche prescrite. Elle est inférée par l'ergonome à partir de l'analyse qu'il fait de l'activité réalisée (Leplat, 1997). Cette analyse repose sur l'observation et sur les témoignages des acteurs interrogés sur la prescription et l'activité qui selon eux y correspond. La redéfinition de la tâche prescrite suppose en premier lieu une représentation de la tâche prescrite. Cette représentation est fonction des connaissances du contexte de travail que possède l'acteur, de son niveau d'expertise et de son histoire professionnelle. L'efficacité du modèle de représentation de la tâche que l'agent élabore pour la réaliser intervient notamment à ce niveau.

L'acteur effectue alors une transposition pragmatique de cette tâche représentée qui correspond à la redéfinition de la tâche.

Cette version de la tâche détermine la façon dont l'activité va se dérouler. La redéfinition porte en premier lieu sur l'ajustement de la tâche aux conditions contingentes. Il s'agit donc d'adapter la réalisation de l'activité à la singularité de la situation. La redéfinition concerne aussi les buts de la tâche, qui peuvent être pondérés par le sujet en fonction de son évaluation des conditions mais également en fonction des siens propres (santé, valeur, risque, projet, etc.).

Cette redéfinition de la tâche engendre une variabilité dans les conduites d'activité. Tandis que la représentation de la tâche prescrite peut être supposée relativement stable, ou à évolution continue à mesure que l'activité l'enrichit, la redéfinition de la tâche consiste en une actualisation opérationnelle de la tâche. Il s'agit de déterminer comment agir ici et maintenant. La variabilité comporte donc une sorte de stabilité, liée à la tâche. Leplat précise à ce sujet que « la partie spécifique qui est la plus stable entre les tâches de la même classe est

celle qui est le plus directement liée à la qualification de l'agent qui exécutera la tâche » (Leplat, 1997, p. 18). Cette partie spécifique et stabilisée dans l'activité de réalisation de tâches appartenant au même type de tâches correspond selon Leplat à ce sur quoi se fonde, ou ce sur quoi se reconnaît, la compétence du sujet professionnel.

2.3. Affaiblissement de la prescription

Nous nous sommes attachée à présenter la dynamique opérant entre le sujet et la tâche en mettant en lumière l'activité comme principe transformateur. Il est important de revenir sur la forme de la prescription. Cette forme correspond au registre lexical employé, à la manière dont le contenu de la tâche est développé et au niveau d'abstraction adopté.

1. L'implicite de la tâche, l'implicite dans la tâche

Leplat précise que toute tâche prescrite comporte une « part d'implicite » (1997, p. 19). Cet implicite n'est pas intentionnellement placé dans la tâche prescrite, mais s'y trouve. Cette dimension non-explicitée de la tâche doit néanmoins être réalisée pour que la tâche effective corresponde à l'attendue. L'activité effectuée par le sujet en vue de la tâche comprend cette part d'implicite, notamment par l'opération de redéfinition.

C'est cette dimension de la tâche prescrite qui est appréhendée, *intériorisée*, dans l'action et dans le contexte de travail. Ce processus d'intériorisation peut, selon nous, être rapprochée de l'opération cognitive « d'explicitation pour gérer son potentiel » de Gilbert de Terssac (1996, p. 237). Une mise en acte du savoir (individuel et du collectif) est opérée ; le sujet se mobilise pour la tâche.

Mais si la prescription dépend du concepteur, comme nous l'avons indiqué, elle dépend aussi de la nature de la tâche. Car « à mesure que la tâche devient plus complexe, elle devient plus difficile à procéduraliser » (Leplat, 1997, p. 21). Ces tâches sont dites « discrétionnaires » (Leplat, 1997, p.21). La tâche n'est alors spécifiée que par son but « ou par des caractéristiques de ce but. C'est à la compétence de l'agent qu'on s'en remet alors pour découvrir les procédés et procédures qui permettront d'atteindre le but » (Leplat, 1997, p. 21). L'explicitation de la prescription peut ainsi être faible pour au moins trois raisons.

1/ Le concepteur se représente l'acteur destinataire de la prescription comme compétent, ou expert et infère de cette compétence attribuée sa bonne compréhension de la tâche à accomplir.

2/ La tâche à accomplir est complexe, ou représentée comme telle. Son but est globalement identifié, mais les moyens à employer pour l'atteindre sont laissés à la discrétion de l'acteur (injonction de compétence ou invitation au bricolage).

3/ La troisième option correspond à la réunion des deux premières. La prescription est tacite, voire implicite, du fait de la complexité de la tâche et en raison de l'inférence de compétence du professionnel responsable de la réalisation de ce type de tâches.

2. Discrétionnalité et mission

L'affaiblissement du degré de précision de la prescription est une tendance qu'observe Gilbert de Terssac (1992). À la tâche explicitée par une prescription formulant les opérations composant une procédure à exécuter et leur contenu se substitue le modèle de la mission. Cette notion, selon l'auteur, intègre l'incertitude quant aux conditions de réalisation et la variabilité dans les opérations d'accomplissement de la mission. L'acteur dispose d'une « marge de manœuvre » (Terssac de, 1992, p. 66). Cela signifie que pour faire son travail, il doit compléter la procédure. Le degré de discrétionnalité est variable. Le plus faible degré de discrétionnalité est celui des actions relevant de *l'exécution*, pour lesquelles la prescription est conséquemment forte. Viennent ensuite les tâches requérant un *ajustement* des opérations aux conditions de réalisation – donc à la situation. L'activité demande alors de prendre en compte plusieurs informations et d'en faire la synthèse. La discrétionnalité de la tâche augmente encore lorsque l'activité nécessite de *faire des choix* « entre plusieurs alternatives dans des situations imprévues » (Terssac de, 1992, p. 68). Lorsque seul le but à atteindre est identifié et que *l'activité du sujet repose sur l'adaptation* de ses moyens et méthodes « en combinant des opérations de plusieurs métiers » (Terssac de, 1992, p. 68), la tâche est une mission.

Ces degrés de discrétionnalité sont ainsi associés à des types d'activité, ce qui n'est pas sans nous évoquer les figures de l'artisan, du dépanneur et du stratège décrites par Hatchuel et Weil (1992). À chacune d'elles peut être associé un degré différent de prescription de la tâche.

La figure de l'artisan dispose d'une prescription pour la tâche explicitant but et procédures. La prescription relative à l'activité de réparation clarifie le but mais laisse la procédure à l'appréciation du professionnel. Il peut donc ajuster son activité et choisir entre des alternatives. En ce qui concerne la prescription soumise au stratège, elle ne précise complètement ni le but, ni la démarche (Hatchuel et Weil, 1992 ; Pastré, 1999b/ 2001). Plus la prescription s'affaiblit, plus l'activité qui se développe est celle d'un sujet capable, un sujet pragmatique, le sujet de la conceptualisation dans l'action.

2.4. Le sujet capable

Le concept de *sujet capable* fait partie intégrante de notre cadre théorique. S'il peut y avoir la fonction d'outil cognitif pour analyser l'activité, il ne s'y limite pas. Postuler *un* sujet capable ancre la pensée dans une épistémologie spécifique. Avant de la développer plus avant, voyons comment la notion a été conçue initialement par son auteur, Pierre Rabardel (2005).

Le couple sujet capable / sujet épistémique, tel qu'il le présente en 2005, relève en premier lieu d'une position analytique. Le sujet capable représente un modèle conceptuel, un « sujet psychologique » adapté à l'approche de l'activité en termes de développement de compétences (Samurçay et Rabardel, 2004). Il a été pensé dans le cadre de ses recherches de psychologie portant sur l'activité humaine dans son rapport à ses instruments. L'agir, le faire, le pouvoir y occupent une place centrale.

La distinction opérée entre les deux figures subjectives souligne *l'orientation de l'activité subjective* qui pour le sujet capable sera tournée vers l'intervention dans le monde et pour le sujet épistémique tendra vers la production de savoir (Rabardel, 2005). L'engagement du sujet capable dans l'activité s'appuie sur et est étayé par le sujet épistémique. Cette notion se positionne donc quant à la dichotomie classique de la connaissance et de l'action et la renverse. Qualifier le sujet par sa capacité et par son orientation, *son élan vers l'action* signifie en effet que, pour ce sujet, l'action est première et la théorie seconde.

Mais si la figure du sujet capable peut être mise en balance avec celle du sujet épistémique, au bénéfice de l'une ou l'autre (Pastré et Rabardel, 2005), d'une part la dichotomie est maintenue et d'autre part cela implique une acception restreinte de l'activité.

D'avantage que comme un renversement, Pierre Pastré conçoit le sujet capable comme résultant d'un déplacement épistémologique. À une définition du sujet faite *en regard de* celle de l'objet se substitue une définition du sujet *dans son rapport* au monde. Ce rapport est dynamique et se conçoit en termes d'activité. L'activité s'étend à tout ce que le sujet opère, à ce qu'il transforme. Apprendre, c'est donc agir. Le couple sujet capable / sujet épistémique perd ainsi de sa pertinence dans une telle conception de l'activité.

L'activité est donc certes celle qui s'observe, celle que produit le sujet, mais c'est aussi l'activité par laquelle le sujet se rapporte au monde. Ce sont deux aspects d'un même mouvement subjectif, deux aspects de l'activité.

Renan Samurçay et Pierre Rabardel (2004) établissent à ce propos une distinction entre activité productive et activité constructive.

L'activité productive est « finalisée, réalisée, orientée et contrôlée par le sujet » (Samurçay et Rabardel, 2004, p. 167). Elle a pour but l'accomplissement de la tâche. Ce type d'activité comporte trois dimensions. Sa dimension épistémique vise la compréhension de la situation ; sa dimension pragmatique se rapporte aux actions d'intervention propres à la réalisation de la tâche et sa dimension heuristique correspond à la façon dont le sujet aménage son activité en fonction de ses propres caractéristiques. Cette activité est contextualisée, c'est-à-dire qu'elle est organisée dans une situation donnée. Sa temporalité est celle du court et moyen terme. *L'activité constructive* quant à elle n'est que « partiellement déterminée par les caractéristiques de la situation » (p. 167). Elle s'inscrit dans « le temps du développement et de l'évolution des compétences. » (p. 170). L'activité constructive se situe au plan de l'expérience ; elle n'est pas visible.

Les deux ordres d'activité comportent de la conceptualisation. Celle de l'activité productive est pragmatique et situationnelle ; celle de l'activité constructive est « un processus qui porte sur la formation d'organisation de l'activité elle-même qui suit l'extension des situations. » (p.176). Les « éléments stables » employés dans l'activité productive pour organiser l'activité sont les objets sur lesquels porte l'activité constructive. Ces éléments stables sont des organisateurs de l'activité, ils sont d'ordre conceptuel. Les deux aspects de l'activité, de la production et de la construction, sont fonctionnellement liés et enchevêtrés. L'activité constructive dépend de l'activité productive et réciproquement. Les deux concourent et opèrent à la construction de ces éléments organisateurs de l'activité.

De la représentation, de la conceptualisation, sont en permanence engagées et à l'œuvre dans l'action et pour l'action. L'activité en est la source comme la finalité. Le sujet se transforme en agissant sur le monde, du fait de l'activité de conceptualisation qu'il y développe. Il se construit dans l'activité et par l'activité. Le développement du sujet et de ses compétences se pensent donc avec l'activité. Agir, c'est apprendre.

2.1.3. Le paradigme de la conceptualisation dans l'action

Agir, c'est apprendre car l'activité résulte de la façon dont le sujet se représente la situation dans laquelle il est pour y agir. Au fond de l'action, la conceptualisation (Vergnaud, 1996), telle est l'idée princeps de notre paradigme. La conceptualisation est une activité qui est à l'œuvre dans la mise en rapport du sujet avec le monde. Elle se définit donc par cette dynamique : c'est une activité qui opère dans un mouvement subjectif.

Agir, c'est apprendre, car l'activité recèle de l'apprentissage du fait des processus de conceptualisation y opérant.

Aux sources de cette théorie se trouvent les travaux de psychologie cognitive de Jean Piaget et de Lev Vygotski. L'enjeu de notre exposé est de mettre en lumière leurs positions théoriques et les concepts principaux qu'ils ont élaborés, afin de comprendre comment ceux-ci ont été prolongés par le cadre théorique de la didactique professionnelle. La pensée de l'apprentissage y est centrale.

Jean Piaget et Lev Vygotski sont contemporains. Le second est lecteur du premier ; le premier ne découvre les travaux du second que tardivement (Vergnaud, 2000). Tous deux se sont attachés à analyser le développement cognitif et à théoriser le fonctionnement de la représentation. Des différences sont notables, les points de vue sont distincts, mais peuvent converger et se compléter, notamment sur le terrain de l'apprentissage. C'est par le prisme de la pensée de Vergnaud que nous abordons leurs travaux.

3.1. Au fondement, il y avait Piaget, l'action et les schèmes

Les travaux de Jean Piaget (1896-1980) sont « au fondement de la didactique professionnelle » (Pastré, 2011, p. 149). Son œuvre est profuse et dense. Sa bibliographie en atteste (Fondation Jean Piaget, 2018). L'ampleur de cette œuvre a été menée en collaboration avec Bärbel Inhelder et Alina Szeminska à partir des années 1940.

Ses travaux portent aussi bien sur le développement de l'intelligence chez l'enfant et l'adolescent (par exemple 1923-1924 ; 1926 ; 1936 ; 1947 ; 1955) que sur les structures logiques définissant les périodes de ce développement (par exemple 1952 ; 1959), que sur des notions spécifiques acquises au cours de ce développement (par exemple 1941 ; 1942 ; 1945 ; 1946). La façon dont nous appréhendons cette œuvre est assez distanciée. Nous considérons la pensée piagétienne dans sa logique et nous nous attachons particulièrement à sa conception de l'apprentissage et de la connaissance. Pour la rédaction de cette présentation, nous nous appuyons sur un recueil de textes de Piaget (1964), sur la thèse de Tran-Thong (1992) et sur les écrits de Vergnaud (1981, 1999).

1. Développement de l'intelligence, évolution et adaptation

Le développement de l'intelligence chez Piaget se conçoit en termes d'interaction, d'adaptation, de stades et d'équilibre.

Les travaux de Piaget portent sur « les mécanismes formateurs de la raison elle-même » (Piaget et Szeminska, 1941, p. 1, cités par Tran-Thong, 1992, p. 21). Il s'agit de comprendre comment des réflexes émergent les raisonnements. La conception du développement est maturationaliste et constructiviste. Trois grandes périodes, correspondant aux intelligences dites sensorimotrice, opératoire concrète et opératoire formelle, se succèdent dans le processus développemental. Elles sont définies par l'auteur en fonction d'une part, des structures opératoires présidant aux actions effectuées par l'enfant au cours de chacune des périodes (Tran-Thong, 1992), et d'autre part ; en fonction de l'aboutissement du processus d'équilibration sous-jacent à leur dynamique évolutive.

L'équilibre s'établit lorsque le sujet possède des organisations de son activité rendant possible la satisfaction de ses besoins (l'intérêt pour un objet constituant une forme de besoin) (Piaget, 1964) par son action et dans les situations de son environnement, en fonction de son développement constitutionnel. Il correspond à un rapport de stabilité dynamique s'établissant entre les processus d'adaptation permettant à l'enfant d'agir dans son environnement (Piaget, 1964, notamment p. 18 et p.201-203). Les structures organisant les processus cognitifs sous-jacents aux actions de l'enfant sont suffisantes pour son activité dans son environnement tel qu'il y a accès durant une période donnée. L'équilibre concerne donc le rapport de l'individu à son environnement et résulte de l'adaptation du premier pour agir sur le second. Le processus d'adaptation est lui-même induit par l'interaction du sujet avec son environnement.

Cet aspect de la théorie piagétienne, cette dynamique propre à l'apprentissage engageant la mise en rapport du sujet à son environnement pour y agir et un processus de structuration des processus cognitifs sous-jacents à cet agir orienté vers une situation, est prolongé par Vergnaud.

Un autre élément de la théorie piagétienne constitue un point fondamental du cadre théorique de la didactique professionnelle : c'est par l'action que le sujet apprend, on apprend en faisant. Chez Piaget (1964), l'action du sujet sur l'environnement constitue la condition nécessaire à son évolution. Cette action est motivée par l'environnement qui intéresse, qui résiste ou qui exerce une pression. À cette configuration environnementale, le sujet répond en s'adaptant et, ce faisant, il développe ses capacités. L'action est première : c'est par l'exercice des réflexes, tels que celui de succion et d'agrippement que l'enfant rencontre son environnement. Dans ces rencontres fortuites, ou induites, le bébé va faire l'expérience de sensations et va chercher à les reproduire. L'activité réflexe s'affine au travers et au moyen de son propre exercice. Cela signifie que l'activité que le nourrisson réalise à partir de son matériel sensorimoteur

provoque des expériences auxquelles il réagit et cherche à reproduire. Ce faisant, l'activité réflexe commence à se moduler dans sa forme et son organisation : un processus adaptatif est à l'œuvre, l'assimilation. L'interactionnisme et la fonction adaptative du sujet qui y est associée ont valeur de loi naturelle pour Piaget.

Le développement de l'intelligence, c'est-à-dire l'accroissement des connaissances, l'évolution des structures intellectuelles et des opérations rationnelles, résulte donc de l'*activité* du sujet en réaction à son environnement. Ce développement correspond à une adaptation « toujours plus précise à la réalité » (Piaget, 1964, p. 18).

2. L'activité, le schème et ses fonctions adaptatives

Le deuxième principe considérable théorisé par Piaget est contenu dans le premier. Si le développement procède de la fonction adaptative opérant à l'occasion de la rencontre avec le milieu, alors cette fonction adaptative concerne en premier lieu l'activité à réaliser dans ce milieu. La modification de l'activité par la prise en compte d'éléments nouveaux signifie la modification de son organisation. Cette organisation est pensée au moyen du concept de schème, qui est équivalent à une « structure variable » (Piaget, 1964, p. 13). L'organisation est régulée selon deux mécanismes fonctionnels et dynamiques, celui de l'assimilation et celui de l'accommodation. Piaget souligne l'importance de la distinction qu'il pose entre « les structures variables, définissant les formes et états successifs d'équilibre, et un certain fonctionnement constant assurant le passage de n'importe quel état au niveau suivant. » (1964, p. 13).

Schème

Le schème est un outil cognitif, « un instrument » (Piaget, 1964, p. 22) de l'intelligence. Piaget le définit comme « une forme d'organisation de l'activité mentale » (1964, p. 14). Il permet au sujet d'agir et présente une tendance à l'assimilation, dans les premiers stades. C'est ainsi que le bébé assimile les objets qu'il rencontre par la mobilisation du schème de succion, ce faisant il développe ses capacités de coordination. Le prototype du schème est le réflexe sensori-moteur qui est « à concevoir comme une totalité organisée dont le propre est de se conserver en fonctionnant, [...] » (Piaget, 1936, p. 39, cité par Tran-Thong, 1992, p.28). Cette totalité organisée est interne, elle est cognitive et conceptuelle. La différence que nous établissons entre les qualificatifs « cognitif » et « conceptuel » indique que le premier se réfère à une domaine, l'autre à une fonction.

Le principe de conservation implique que le schème va spontanément fonctionner pour lui-même, au travers de la répétition. Mais, comme dans un milieu vivant les situations se

caractérisent par leur variété, les conditions d'exercice changent. Selon le principe de conservation et du fait du mécanisme d'assimilation d'une part, vont être intégrés au schème les éléments qui sont favorables à son fonctionnement et, d'autre part, du fait du mécanisme d'accommodation, les éléments, objets, situations nécessitant d'autres types d'activité vont être repérés.

Assimilation et accommodation

Assimilation et accommodation sont deux fonctions régulatrices des schèmes, des organisations intériorisées de l'action.

L'assimilation est une fonction adaptative dite « implicatrice » (Piaget, 1937, p. 5 cité par Tran-Thong, 1992, p. 27). Elle enrichit les schèmes, c'est-à-dire qu'elle étend l'organisation de l'action à des objets. L'accommodation est une fonction adaptative dite « explicatrice » (Piaget, 1937, p. 5 cité par Tran-Thong, 1992, p. 27). Elle différencie les schèmes en fonction de l'expérimentation des objets, de l'extérieur, c'est-à-dire qu'elle a pour fonction d'ajuster l'organisation aux situations singulières et inédites au sein desquelles l'action est sollicitée.

Les deux fonctions sont confondues de façon prolongée dans la première période du développement cognitif. L'accommodation se distingue de l'assimilation et lui devient complémentaire lorsque l'activité de l'enfant commence à s'orienter vers l'extérieur, et ne se concentre plus exclusivement sur le corps propre. L'interaction avec les objets et leurs propriétés amène l'expérience de la résistance de ceux-ci à l'assimilation.

Le jeu de ces deux fonctions, - l'une « généralisant » l'action, l'autre l'ajustant aux situations - tend à la complétion du schème. Bien que cela ne soit pas formulé de la sorte par Piaget, ces deux processus constituent des activités de conceptualisation.

Fonctions régulatrices et schème

L'extension des schèmes réflexes, dans la répétition et par assimilation s'observe notamment dans la transformation du réflexe d'agrippement. Ce dernier s'observe chez le bébé à la naissance. Il referme la main lorsque la paume de sa main est en contact avec un élément solide. Cela va évoluer, au gré des rencontres fortuites avec des objets, en saisie, puis en préhension. Ces rencontres s'observent assez aisément : le bébé de quelques mois (5 à 8 mois) bouge ; ses mouvements sont impulsifs et symétriques. Une main rencontre un bout de ficelle, réagit, le saisit. Le mouvement ne s'arrête pas, le schème est fait pour fonctionner. Des tintements sont perçus. La ficelle va peut-être être lâchée ; mais le bébé va probablement reprendre avec ardeur ses mouvements et chercher à reproduire l'expérience. Il ne cherche pas l'objet, il n'existe pas encore pour lui. En revanche, il recherche l'expérience sensorimotrice

inédite qu'il a eue. Le bébé est spontanément intéressé par la nouveauté, comme les travaux de Terry Brazelton sur les compétences du bébé l'ont démontré. Ces travaux sont postérieurs à ceux de Piaget, mais l'observation relative à la fonction adaptative spontanée du bébé à reproduire et à assimiler ce qui lui est favorable ou l'intéresse est vérifiée. La simultanéité est expérimentée ; la notion temporelle n'est bien entendue pas en cause. La perception du tintement, selon Piaget, constitue un facteur positif. L'organisation de nature sensorimotrice va ainsi être employée pour attraper un objet. Notre exemple comporte des éléments de coordination de deux schèmes, celui de la préhension et, potentiellement, celui de l'orientation du regard vers le stimulus sonore. La simultanéité de ces opérations et de l'expérience sensorimotrice est perçue par l'enfant qui va aussitôt reproduire « ces mouvements nouveaux », procédant alors à une réaction circulaire qui « joue un rôle essentiel dans le développement sensori-moteur et représente une forme plus évoluée d'assimilation » (Piaget, 1964, p. 21), soit « un acte d'assimilation reproductrice. » (Piaget, 1936, p. 155, cité par Tran-Thong, 1992, p. 31). La coordination perceptivo-motrice ici engagée procède de l'adaptation du réflexe de poursuite oculaire et de sa coopération avec le schème de la préhension. La coordination va tout d'abord être « agie », c'est-à-dire réalisée par tâtonnements, avant de devenir une coordination représentée.

Cette constatation, Piaget l'a faite également sur des exercices de coordination complexe, telle que celui d'un lancer ciblé de projectile à l'aide d'une fronde (1974). Les enfants parviennent à atteindre leur but de façon répétée, mais n'identifient pas correctement la façon dont leur geste s'est déroulé pour y parvenir. Cela amène Piaget à considérer l'action comme une connaissance opératoire, autonome. Elle est organisée et fonctionnelle avant d'être connue.

Outre la façon dont les schèmes se modifient par assimilation ou se construisent par accommodation - ce qui constitue déjà une base intéressante pour appréhender la théorie élaborée par Vergnaud -, ce qui précède met en lumière un point central au regard de la conceptualisation dans l'action. L'action est *agie*, puis réussie par tâtonnements *avant* de se stabiliser et de pouvoir être reproduite, et bien avant de pouvoir être explicitée. Cela signifie qu'avant que le geste soit maîtrisé et puisse être reproduit avec un succès suffisamment satisfaisant pour que l'organisation perdure, son schème opère.

Représentation, opération et invariant

Une dernière notion nous reste à aborder, celle « d'invariant fonctionnel » (Piaget, 1936) ou d'invariants opératoires. Le concept d'invariant opératoire est associé, chez Piaget, à la représentation. Ces éléments caractérisent la pensée opératoire, celle qui succède à la période

sensorimotrice. Dans la période sensorimotrice pourtant, la permanence de l'objet est intériorisée, à mesure que les capacités de l'enfant lui permettent de se déplacer, d'unifier l'espace, de se détacher un tant soit peu de l'immédiateté et de réaliser ses recherches. Cette conservation ne constitue pas un invariant opératoire. Selon Piaget, ce n'est pas encore une représentation mentale. La représentation advient, selon lui, avec l'imitation différée d'une action. Cela marque l'existence d'une image mentale chez l'enfant employée dans un rapport de signification avec le référent ayant présidé à la formation de cette image. Autrement dit, en imitant une action, ou en jouant à faire semblant, l'enfant manipule des objets absents physiquement mais présents pour lui sur le plan mental. La représentation, la pensée opératoire se forme à partir du moment où l'imitation de l'enfant se distancie de l'action à laquelle son action se réfère. Cela inaugure la fonction symbolique. Nous ne nous développerons pas cette description davantage. Notons cependant d'une part le rôle de l'imitation dans la construction de la fonction de signification et d'autre part l'origine sensorimotrice de la pensée opératoire.

Pour Piaget, « une opération est ce qui transforme un état A en un état B en laissant au moins une propriété invariante au cours de la transformation et avec retour possible de B en A , annulant la transformation. » (Piaget et Inhelder, 1963, p.119, cités par Tran-Thong, 1992, p.56). Dans cette définition, l'invariant est un concept. Le stade des opérations concrètes simples et élémentaires, concernant des enfants âgés de 7 à 10 ans, marque l'acquisition de la notion de conservation relativement à divers objets. L'invariant opératoire engagé dans l'opération de classification est un concept ; celui qui est mobilisé dans l'opération de sériation est une relation asymétrique appliquée sur une propriété (par exemple « plus grand que »).

L'opération de conservation fréquemment citée afin d'illustrer la notion d'invariant opératoire est celle de la préservation du volume. L'invariant opératoire est ici le volume. Si cet invariant quantitatif est assimilé, les opérations de transformation physique par transvasement n'altéreront pas la représentation du volume chez l'enfant (Piaget et Szeminska, 1941). Son invariant est constitué lorsque l'inversion de l'opération est effectuée par l'enfant. Le caractère opératoire est important à souligner. L'invariant opératoire est ce avec quoi l'enfant agit, ce sur quoi l'enfant s'appuie pour réaliser des opérations mentales. La fonctionnalité de cet invariant n'est pas restreinte au domaine expérimental. Cela lui permet d'agir dans l'environnement social, et de s'y rapporter. L'invariant se construit en effet à l'occasion d'une forme d'opération mais s'enrichit, s'étend au travers de l'accommodation des schèmes

d'action aux situations impliquant d'autres opérations relevant d'un même système opératoire et de l'assimilation de données engagées dans ces actions.

Au terme de cette présentation, et au regard de leur fécondité pour la théorie de la conceptualisation dans l'action, certaines des idées de la pensée piagétienne demandent à être soulignées. La première correspond au principe interactionniste et à sa fonction adaptative vectrice de développement. Ce principe est conçu de façon constructiviste : les structures opératoires de l'enfant se construisent à l'occasion et du fait de son rapport actif aux objets de son environnement. L'antériorité fonctionnelle de l'action sur la connaissance associée à une forme opératoire de la connaissance représente la deuxième idée forte de la pensée piagétienne. Cette position épistémologique, reprise et affirmée dans le cadre théorique de la didactique professionnelle, représente aussi une idée fondatrice du socle théorique référentiel propre au métier du psychomotricien. Le troisième principe formule la conséquence du principe précédent : l'organisation conceptuelle de l'action, de même que les opérations intellectuelles, se construisent dans l'action. Le concept d'invariant fonctionnel structurant les opérations de pensée, c'est-à-dire rendant possible l'activité de transformation du réel représente la quatrième idée cruciale. Il reste important de souligner que le schème chez Piaget n'est qu'une structure variable. L'auteur met l'accent sur les mécanismes adaptatifs desquels résultent l'organisation d'une forme de structuration. Dans une certaine mesure l'activité dépasse le schème piagétien, dans sa dynamique d'équilibration. Nous verrons que chez Vergnaud, le schème devient lui-même dynamique.

La théorie de la conceptualisation dans l'action s'inscrit dans la continuité de la pensée piagétienne qui en représente le fondement épistémologique. Le cadre idéologique dans lequel elle se développe et élabore sa conception de l'apprentissage en situation puise cependant à la source du socio-constructisme et de la pensée de Vygotski.

3.2. Vygotski, le développement par la culture et dans l'histoire

En considérant le caractère culturel du développement et la psychologie comme essentiellement historique (Brossard et Sève, 2014), la pensée vygotkienne enrichit la structure du cadre théorique de la conceptualisation dans l'action telle que posée par les travaux de Piaget. Par la mise en regard et l'articulation des positions théoriques de Piaget et Vygotski (1896 - 1934), nous nous attachons, dans les prochaines lignes, à mettre en relief la

façon dont les concepts du second participent à la constitution de notre cadre de référence, en le complétant.

1. Développement culturel, psychologie historique

Piaget s'intéresse à la façon dont se développent les structures permettant la pensée opératoire formelle. Il s'intéresse à son organisation interne. L'environnement intervient en tant que l'enfant y agit et ce faisant rencontre de la nouveauté, des objets auxquels il s'accommode. La façon dont les structures sont adaptées obéit à une évolution génétique, logique. Le développement est conçu dans une idée de nécessité bien que les situations rencontrées par l'enfant ne soient pas entièrement prévisibles. La focale, chez Piaget, est placée sur l'adaptation, qui est une dynamique et une fonction naturelle et sur le rapport du sujet aux objets.

Vygotski s'intéresse quant à lui à la pensée du point de vue des fonctions psychiques et moins de celui de la formation de ses structures opératoires et des représentations. La pensée du développement ne peut, pour cet auteur, faire abstraction des conditions dans lesquelles l'enfant se situe. « Les faits relatifs au développement des fonctions psychiques supérieures », nous dit Vygotski, doivent être regardés « comme ceux d'un développement historique », alliant à l'inné, au naturel et au biologique, le culturel, l'historique et le social (Vygotski, 2014a, p. 89)¹⁰. Les processus de développement organique et culturel correspondent à « deux séries génétiques d'essence et de nature distinctes » (Vygotski, 2014a, p. 91). Les lois qui président à ces deux lignes de développement sont « fondamentalement différentes » (Vygotski, 2014a, p. 91). Cette différence n'implique cependant pas une disjonction entre ces processus développementaux. Leur lignes se rencontrent et « coïncident » la plupart du temps (Vygotski, 2014a, p. 131) et c'est à la compréhension de la dialectique existant entre ces deux processus que Vygotski s'attache.

« Définir les principales lois de construction et de développement qui gouvernent cette synthèse [des formes de développement biologique et culturel], telle est la tâche majeure de notre étude. » (Vygotski, 2014a, p. 137). La focale pour étudier le développement est donc ici placée sur le contexte et sur la relation entre le sujet et cet environnement.

L'étude du développement de la pensée chez l'enfant ne peut en outre être abstraite des phénomènes psychologiques. Piaget étudie la construction des structures opératoires de la pensée, nous l'avons souligné. Il envisage toutefois le point de vue de l'enfant, mais en tant qu'il forme ses connaissances en acte de l'espace, de l'objet, du temps. Le rôle des émotions,

¹⁰ Nous mentionnons la date de publication de l'ouvrage édité par Brossard M. et Sève L. (2014). Cet ouvrage publie différents textes de Vygotski pour lesquels la datation est incertaine.

des affects et des phénomènes intersubjectifs dans la façon dont s'accroissent ses connaissances ne fait pas partie de l'étude. Vygotski, en revanche, les prend en compte afin de comprendre le développement psychologique et cognitif dans ce qu'il a de personnel. Il s'attache à étudier le développement avec ses propriétés expérientielles, contingentes et relatives à l'interaction culturelle. Ce n'est donc pas un développement canonique qu'il recherche, mais c'est le développement des fonctions subjectives du sujet en tant que ferment de la personnalité, mais c'est l'élucidation « de tous les aspects de la personnalité » (Vygotski, 2014a, p. 87). « L'histoire du développement culturel pendant l'enfant nous conduit à l'histoire du développement de la personnalité » (Vygotski, 2014a, p. 137).

2. Les principes du processus développemental socio-historique

Après avoir exposé la façon dont Vygotski conçoit le développement de la pensée chez l'enfant et avant de préciser les principes y présidant, il nous faut revenir sur la dimension culturelle de ce développement. Pour l'auteur, « les deux principales formes culturelles du comportement [sont] *l'utilisation d'outils et celle du langage humain [...]*. » (2014a, p. 97). Les fonctions psychiques (en synergie avec le développement biologique) se développent originellement par l'expérience de ces éléments culturels, de ces éléments signifiants dans leur contexte d'évolution. Le développement de la pensée chez l'enfant n'est donc pas appréhendé par le rapport aux objets, à leurs propriétés mais par la relation au langage comme moyen d'interaction sociale. Ce processus d'« acquisition des moyens externes du développement culturel et de la pensée : langage, écriture, calcul, dessin » (Vygotski, 2014a, p. 113) constitue le premier type de processus que Vygotski s'attache à étudier. Un second type de processus fait l'objet de ses recherches, celui correspondant au développement spécifique de certaines fonctions psychiques supérieures, au nombre desquelles se trouve la formation des concepts. Ces deux processus sont liés, mais distincts.

Les principes desquels procède le développement des fonctions psychiques sont au nombre de quatre. Le premier porte sur « la base naturelle des formes culturelles de comportement » (Vygotski, 2014c, p. 288). Le développement procède à partir du socle biologique. L'expérience de la culture « ne fait que modifier les données naturelles conformément aux fins de l'être humain » (Vygotski, 2014c, p. 288). Le deuxième principe se rapporte à la possibilité de « voies de détour du développement » (Vygotski, 2014a, p. 133). Ce principe s'observe chez les enfants présentant une déficience sensorielle ou d'un autre type, mais vaut pour tout développement. Si la voie directe est empêchée, une autre est empruntée. De même

en ce qui concerne les fonctions : si l'une est déficitaire, une autre sera employée en compensation (Vygotski, 2014c). Le troisième principe est que « la structure des formes culturelles du comportement *a pour base l'activité médiatisée, l'utilisation de signes externes à titre de moyen ultérieur.* » (Vygotski, 2014c, p. 289) (nous soulignons). Le dernier énonce la distinction entre le niveau de développement d'une fonction et le « degré de développement de la maîtrise de cette fonction. » (Vygotski, 2014c, p.290).

Donc lorsque Vygotski qualifie le développement de culturel, il signifie que la genèse de la pensée est intersubjective et émerge des échanges culturels, des échanges de langage. Le développement procède donc par intériorisation du culturel et de l'intersubjectif.

3. Langage, instrument psychologique

Le processus de développement du langage obéit à cette loi de l'intériorisation du culturel, du sens. C'est ainsi qu'il se construit primitivement dans sa forme tournée vers le social, pour ensuite devenir « égocentrique » ou auto-référent et devenir enfin un langage intérieur, selon une voie de développement « socio-historique » (Vygotski, 1934/1985, p. 141, p. 347-348).

Le langage représente un thème majeur de l'œuvre de Vygotski. Nous n'en mentionnerons toutefois que deux aspects, en lien avec les travaux de Vergnaud, celui établissant la distinction entre pensée et langage et celui concernant sa fonction instrumentale.

Pensée et langage sont deux domaines qui ne se recouvrent pas mais dont « le recoupement des deux voies de développement » ne peut se contester (Vygotski, 1934/1985, p. 141). Leurs développements respectifs ne sont pas indépendants. Ils coïncident dans « la sphère de la pensée verbale » (Vygotski, 1934/1985, p. 133) circonscrivant l'espace de coïncidence de leur deux champs d'expression. Le mot, disposant d'un sens et de signification, est leur unité commune. Le sens du mot correspond à « tous les faits psychologiques que ce mot fait apparaître dans notre conscience » (Vygotski, 1934/1985, p. 370). Le sens est donc essentiellement historique et dépendant des contextes. La signification du mot est une des dimensions du sens, spécifique au contexte verbal. Le rapport de signification évolue au cours du développement de l'enfant, notamment au travers du processus de généralisation du mot, participant à la construction de son sens. Cette dynamique de la signification du mot a un « rôle fonctionnel dans l'acte de la pensée » (Vygotski, 1934/1985, p. 328).

Le langage, comme système de signes et de signifiants, comporte par ailleurs et du point de vue psychologique une fonction instrumentale. L'analogie entre le signe et l'outil repose sur leur « fonction médiatisante » (Vygotski, 2014b, p. 205) commune. Ce sont des moyens utiles

« pour résoudre une tâche échéant à l'homme » (Vygotski, 2014b, p. 203). Le signe contrairement à l'outil « ne modifie rien dans l'objet de l'opération psychologique, il est un moyen d'action psychologique sur le comportement – le sien ou celui d'autrui – un moyen de l'activité interne orienté vers la maîtrise de l'homme lui-même. » (Vygotski, 2014b, p.207). De par sa fonction instrumentale, le langage est engagé dans l'activité pour l'organiser. Il participe de sa conceptualisation. Le langage constitue donc non seulement un support pour l'apprentissage mais aussi un instrument de médiation des apprentissages (Numa-Bocage, 2007).

Genèse culturelle, développement opportuniste, médiation comme condition nécessaire à l'acquisition de structure signifiante et distinction entre acquisition *a priori* et acquisition opératoire constituent des principes dont la portée théorique n'a pas échappé à Gérard Vergnaud.

Si les situations et la façon dont elles sont empreintes de culture (de sens partagé et de partage de sens) sont propices et potentiellement pourvoyeuses d'apprentissage puis de développement, alors elles peuvent être « utilisées comme un levier de l'apprentissage et du développement » (Vergnaud, 2001, p. 61). En outre, le développement de compétences en situation de travail répond à ce schéma. Le processus d'intériorisation, le décalage entre le savoir et la pratique, les conduites alternatives pour atteindre le but représentent des phénomènes observés en analyse du travail, et que nous avons évoqués précédemment.

2.1.4. Activité, situation et conceptualisation chez Vergnaud

Les travaux de Gérard Vergnaud sont considérés comme étant aux origines de la didactique professionnelle (Pastré, 2011). Les travaux de didactique professionnelle s'inscrivent « dans sa lignée » (Marcel, Olry, Rothier-Bautzer et Sonntag, 2002, p.1 45). La façon dont le schème est théorisé par cet auteur est centrale pour la didactique professionnelle. Être aux origines est une expression qui pourrait laisser penser qu'il y a une forme de dépassement, ou, d'obsolescence des travaux de Vergnaud. Nous verrons avec les travaux de Pierre Pastré dans quelle mesure cela peut s'entendre. L'étude que nous avons faite de ses travaux conclut toutefois sur leur actualité et leur efficacité en matière d'analyse de l'activité en situation de travail. La préoccupation centrale de cet auteur est l'apprentissage et pour lui, comme pour Piaget, apprendre c'est agir. Cette pensée de l'apprentissage, de ses conditions et de son

fonctionnement est pragmatique. Cela l'amène à construire une pensée signifiante de l'activité humaine dans laquelle cette dernière est *pleine*. L'activité contient et l'action et la cognition ; elle appartient aux deux ordres simultanément et *inextricablement*. La pensée de cette inclusion est puissante. Cela permet de concevoir l'adaptation du sujet aux situations. Cela permet de concevoir le permanent dans le changement, l'invariance dans la variabilité.

4.1. Le schème chez Vergnaud : totalité fonctionnelle dynamique

Gérard Vergnaud reprend et prolonge les théories de son Directeur de thèse de doctorat, Jean Piaget. Il les transpose et les travaille dans le champ de la didactique des mathématiques. Selon Vergnaud, le thème majeur de Piaget est celui de « l'accroissement des connaissances » (Vergnaud, 1981, p. 7), dans l'évolution biologique et psychologique de l'enfant au sein de son environnement. Son intérêt ne se porte pas sur les processus de transmission de ces connaissances.

Piaget, nous l'avons vu, s'intéresse au développement de l'intelligence et considère les transformations des formes de raisonnement employées par l'enfant en fonction des situations qu'il rencontre. Ces formes de pensée définissent des stades, qui procèdent de façon linéaire et cumulative. Il s'intéresse en outre aux mécanismes par lesquels ces formes évoluent et par lesquels les stades sont franchis. Vergnaud s'attache, quant à lui, à étudier la façon dont ces opérations de pensée, ces processus cognitifs sont impliqués dans « l'accroissement de connaissances » spécifiques. Il cherche à spécifier 1/ les *façons* dont s'approprient et se construisent les acquisitions, les apprentissages de connaissances et de compétences propres à *un domaine donné* et 2/ les *conditions* dans lesquelles cela se réalise (Vergnaud, 1995, p. 22). Cette considération pour les conditions et les instruments employés en vue de l'apprentissage sont à mettre en lien avec son intérêt pour les travaux de Vygotski. Pour Vergnaud en effet, le développement de la connaissance ne peut être abstrait des propriétés propres au contenu du savoir et aux relations que ce contenu entretient avec les situations dans lesquelles ce savoir prend sens (Vergnaud, 2008). En d'autres termes, les voies de développement psychogénétique orientent l'apprentissage et ses processus tout autant que ceux-ci sont déterminés par l'épistémologie de la connaissance. Le développement ne procède pas uniquement de façon endogène, selon la logique de la maturation, par « simple » interaction du sujet avec son milieu. « C'est la résistance du réel qui oblige le sujet à s'y accommoder par l'élaboration d'outils adéquats » (Vergnaud, 1981, p. 11), lui permettant de « lire » le réel (ibid.). Une liaison fonctionnelle est établie entre la connaissance et les situations. Celles-ci

n'ont plus le statut d'exemple ou d'illustration de l'appropriation de la connaissance, elles sont pensées comme moyen de développement.

Les situations ne correspondent pas au réel. Une situation se définit par les propriétés qui lui sont attribuées. Celles-ci le sont en fonction de l'action à y réaliser, en fonction de la « tâche » (Vergnaud, 1990, p. 146). La conception du développement de Vergnaud se distingue donc de celle de Piaget.

La théorie des champs conceptuels

Pour Vergnaud, le développement cognitif ne se conçoit pas comme procédant selon un ordonnancement logique, sans considération pour ce qui est acquis, sans suffisamment de considération pour la manière dont l'interaction du sujet à l'environnement se fait. Le développement cognitif n'en est pas pour autant anarchique. Il évolue selon une « structure d'ordre partiel des compétences et conceptions des enfants » (Vergnaud, 1989, cité par Pastré, 1992, p. 48). Cette structure développementale évolue conjointement avec les apprentissages effectués par les enfants et les adolescents. Les apprentissages dépendent réciproquement du fonctionnement cognitif efficient au moment où l'occasion de les entreprendre « se » présente. Cette dynamique de la connaissance n'est pas linéaire. Le développement comprend des continuités, des ruptures des « passages obligés » qui sont à corrélérer à des niveaux de complexité de problèmes, à des procédures, à des représentations symboliques (Vergnaud, 1990, p. 167).

L'analyse conceptuelle des connaissances et des façons dont celles-ci deviennent représentations pour l'individu dans l'action apparaît centrale. La théorie des champs conceptuels est un cadre théorique pour l'apprentissage. Il s'agit de comprendre par l'analyse la dialectique entre le processus développemental et les processus d'appropriation de la connaissance. Cette théorie se fonde sur le principe interactionniste de Piaget : la connaissance résulte de l'interaction du sujet avec son environnement. Cette théorie est pragmatique (Vergnaud, 1990). En ce qui concerne la connaissance, Vergnaud souligne que les contenus de connaissance ne sont pas isolés les uns des autres, ils sont enchevêtrés. En outre, un concept ne se réduit pas à sa définition, il prend sens dans les situations pour lesquelles il est utile et qu'il permet de comprendre. De ce fait, le concept recouvre un champ conceptuel. Il se définit par son étendue, « l'ensemble des situations qui contribuent à lui donner du sens, et qui illustrent la variété des propriétés et théorèmes qu'il contient »

(Vergnaud, 1985, p. 249) et par son contenu, « l'ensemble des concepts et théorèmes qui permettent d'analyser ces situations comme des tâches » propres à un domaine (Vergnaud, 1990, p. 147). Un champ conceptuel ne se conçoit donc pas isolément des autres. La théorie des champs conceptuels permet donc de concevoir les congruences entre connaissances et les glissements conceptuels possibles et féconds entre situations (Vergnaud, 1990, p. 167), ce qui est particulièrement intéressant d'un point de vue didactique.

La théorie des champs conceptuels inclut la temporalité de l'apprentissage. Un champ conceptuel s'appréhende sur une période longue d'apprentissage et au travers de multiples situations. Pour chacune d'elle, l'enfant agit d'une certaine façon, en fonction des faits qu'il prend en considération (Vergnaud, 1981). Ces situations et les actions qui leur sont associées relèvent toutes d'un même champ, mais la construction d'une représentation conceptuelle unique pour le champ et l'ensemble des situations qui le renseigne se produit sur l'empan temporel du développement. Cette théorie permet donc de prendre en compte la dimension historique du développement cognitif.

Enfin la théorie des champs conceptuels s'intéresse à la signification et à la fonction d'aide à la pensée que le langage peut avoir. La signification se construit entre trois pôles : le référent qui est l'objet matériel, le signifiant qui est le symbole, le signe que renvoie au référent et le signifié qui est le concept, l'élément conceptuel. Vergnaud indique que « le sens est une relation du sujet aux situations et aux signifiants » (1990, p. 158). Le sens n'est donc pas en soi présent dans la situation ou dans la connaissance. Le sens est la représentation que le sujet a de l'objet dans la situation dans laquelle il agit. Autrement dit, le sens se trouve dans la façon dont les objets de la situation et les signifiants qui y sont utilisés sont pensés, conçus, reçus sur le plan du signifié. Nous ne développerons pas davantage cette formulation de la théorie. Notons cependant que les signifiants (le pôle symbolique de l'opération de signification) tels que le langage, les signes graphiques, le dessin, etc., participent à la résolution de problème. Ils étayent les actions d'organisation de l'activité lorsque celle-ci est laborieuse (Vergnaud, 1990, p. 159). Le langage est un instrument de représentation (Vergnaud, 1981, p. 11). Qu'il soit l'instrument employé par le sujet lui-même dans son activité adaptative ou celui du formateur dans un acte de médiation, le langage structure la construction de la pensée, en énonçant les buts de son action, en explicitant les éléments de pertinence retenus, etc. (Vergnaud, 1992, p. 29). Il participe à l'appropriation d'invariants opératoires.

La théorie des champs conceptuels constitue un cadre pour concevoir la dynamique de l'apprentissage, du côté des processus d'appropriation comme de celui des processus de

transmission. Cette théorie accorde une place centrale à la situation car c'est dans ce cadre que le sujet s'adapte à la connaissance, telle qu'elle se présente et avec les outils cognitifs dont il dispose pour agir dans cette situation.

Les enjeux de ses travaux concernent tout autant les apprentissages que la façon de leur induire.

Nous nous sommes attachée à décrire les lignes de forces de la théorie des champs conceptuels, sans expliciter les ressorts de la dynamique d'apprentissage et de développement auxquels elle donne un cadre. Le schème, l'organisation invariante de l'activité en situation est « la clé de voûte » (Vergnaud, 1996, p. 278) de ce cadre théorique. Pour en saisir la force, il nous faut entrer un peu plus avant dans l'architecture conceptuelle dans laquelle ce dernier se conçoit. La « théorie opératoire de la représentation » (Vergnaud, 1985) est structurée par le concept de schème et pose les jalons de la théorie des champs conceptuels qui en représente une formulation systémique. Parmi ces jalons, les *invariants opératoires*, constituants de la fonctionnalité pragmatique du schème, représentent les éléments de dialectisation de la représentation et de l'action.

4.2. La didactique, l'apprentissage et la connaissance

Nous avons proposé une première définition de la didactique, mais nous n'avons alors pas précisé les soubassements théoriques de ce domaine de recherche.

L'une des formulations proposées par Vergnaud concernant l'objet de la didactique nous fournit un point de départ pour saisir l'articulation de ses travaux, bien que cette formulation requière des précisions. L'auteur écrit ainsi : « La didactique étudie chacune des étapes de l'acte d'apprentissage et met en évidence l'importance du rôle de l'enseignant, comme médiateur entre l'élève et le savoir » (2001, p. 273). Cette définition place la focale sur l'apprentissage et les conditions d'apprentissage (étapes, médiation). Elle indique que l'apprentissage ne se produit pas d'un bloc, qu'il est processuel et *construit*. Elle souligne en outre que la rencontre entre le savoir et l'élève demande à être *aménagée* par l'enseignant. Cette formulation considère donc l'apprentissage comme le résultat de l'interaction ajustée entre les trois pôles qui y sont engagés, à savoir le sujet apprenant, les concepts contenus par le domaine de savoir et l'activité de l'enseignant. Il s'agit d'une conception socio-constructiviste. L'action de l'enseignant consiste donc, dans ce paradigme, à intervenir dans la zone proximale de développement (Vygotski) et cela suppose par conséquent d'identifier cet

espace et d'identifier les objets de connaissances susceptibles d'y être intégrés de par leurs propriétés et la relation qu'ils entretiennent avec les connaissances actuelles de l'enfant.

Une autre formulation de l'objet de la didactique est plus fréquemment retrouvée dans les écrits de cet auteur. D'après celle-ci, la didactique consiste en « l'étude des processus d'appropriation et de transmission des connaissances, dans ce que ces processus ont de spécifiques du contenu » de ces connaissances (Vergnaud, 2002, p. 19 ; 2008, p. 52). L'activité de transmission doit être ajustée à celle d'appropriation.

Un enseignant ne peut amener l'enfant à l'apprentissage des connaissances relevant d'un domaine de savoir constitué que s'il prend en compte la façon dont l'enfant pense et interagit avec son environnement, c'est-à-dire la manière dont il se le représente et manipule ses représentations. L'analyse approfondie des caractéristiques des connaissances et des situations dans lesquelles elles prennent sens apparaît en outre indispensable (Vergnaud, 2001). À partir de cette analyse, l'enseignant peut concevoir ses actions de médiation. Celles-ci peuvent correspondre à une intervention sur l'environnement - « transposition didactique » (Vergnaud, 2002, p. 19), « choix de la situation » (Vergnaud, 2007, p. 21), « mise en scène » (Vergnaud, 2008, p. 54) - soit à une intervention sur le rapport de l'enfant à la tâche ou à la situation - « actes de tutelle » (Vergnaud, 2001, p. 278 et 2007, p. 21 ; Bruner, 1983). La finalité de ces actions de médiation est de provoquer le questionnement de l'enfant au moyen de la configuration didactique de la situation, intégrant de la nouveauté. Cet élément de nouveauté, pose problème et « déstabilise » l'enfant dans ses conceptions, ce qui l'amène à *s'adapter* (Vergnaud, 2001, p. 276).

Or l'adaptation à une situation comprenant de la nouveauté, consiste à faire face à cette situation pour y agir. La résolution de ce problème engage donc l'enfant à agir autrement que d'habitude. Le modèle sous-jacent à cette dynamique situationnelle est celui des compétences « sensori-motrices » de Piaget, qualifiées préférentiellement par Vergnaud de « perceptivo-gestuelles ». Dans l'interaction avec son environnement, le petit enfant bouge, s'oriente et utilise sa motricité pour aller vers ce qui l'intéresse. Sa conduite n'est ni aléatoire, ni fortuite, elle est au contraire organisée et finalisée (Vergnaud, 1985, p. 245 ; 1996, p. 276). Par conséquent, l'enfant expérimentant une situation comportant un élément nouveau va devoir, pour intégrer cet élément, organiser son activité différemment, que cette activité soit perceptivo-gestuelle ou de hypothético-déductive. Dès lors que l'enfant sera parvenu à coordonner ses mouvements en geste pour saisir l'objet qui l'intéresse, il réitérera et s'appropriera cette compétence. L'activité d'adaptation induit l'apprentissage d'une organisation de l'activité. L'activité peut alors être réalisée en dépit de la variation des

conditions. Dans la variation contingente, du semblable demeure dans l'activité qui est effectuée. Ces propriétés de l'activité - d'être organisée, finalisée et réitérable - sont primordiales dans la théorie de Vergnaud.

L'activité adaptative de l'enfant engagée vis-à-vis d'un élément de connaissance inédit, dans sa propriété ou dans la relation qu'il présente avec d'autres concepts, peut avoir besoin d'être étayée par l'enseignant. Ce dernier tend à faciliter la construction d'une *forme opératoire de la connaissance* par l'enfant pour agir dans la situation. Il nous faut préciser la distinction établie par Vergnaud au sein de la connaissance (au singulier). Celle-ci peut se présenter sous une forme prédicative ou sous une forme opératoire. La conjonction des deux formes est possible mais pas systématique.

La forme prédicative porte sur l'identification des objets, de leurs propriétés et leurs relations. Elle n'est pas nécessairement déclarative, c'est-à-dire qu'avant l'usage du langage et de son système de signifiants, la forme prédicative de la connaissance opère et permet au sujet de reconnaître des catégories. Elle participe à la représentation conceptuelle de la connaissance et est « essentielle dans les processus de conceptualisation » (Vergnaud, 2007, p. 14). C'est pourtant la seconde forme qui « est le véritable critère de la connaissance » (Vergnaud, 2001, p.276). La forme opératoire de la connaissance objective l'acte d'apprentissage du sujet, et le degré d'appropriation qu'il a opéré. Cette forme de connaissance consiste à se représenter les conditions particulières des situations, à prélever des informations pertinentes, et à agir en fonction d'elles (Vergnaud, 1996, p. 281 ; 2008, p. 53). Elle est « celle qui est mise en œuvre en situation de travail, en situations de résolution de problème, ou face à un événement imprévu » (Vergnaud, 2001, p. 276). Or cette forme opératoire de la connaissance, c'est le schème (Vergnaud, 1996, p. 290).

4.3. Théorie opératoire de la représentation : de la connaissance à la conceptualisation

Le schème occupe une place particulière dans la théorie opératoire de la représentation élaborée par Vergnaud (1985). Si l'appellation de cette théorie ne sera pas reprise et n'aura pas le succès de celle de « la conceptualisation dans l'action », elle ancre néanmoins les prolongations théoriques dans le terrain de la psychologie cognitive et dispose les composants conceptuels qui leur seront essentiels. Le concept qui y est travaillé est celui de la représentation.

La représentation dont il s'agit ne correspond pas à un produit secondaire de l'action du sujet qui se présenterait mentalement ce qu'il a fait ou vu. Bien qu'identifiable au travers des phénomènes conscients, elle ne s'y limite pas. Elle ne se rapporte pas non plus exclusivement au système sémiotique propre au langage. Le système de concepts mobilisé pour catégoriser le réel ne la circonscrit pas davantage. Image réflexive, flux de conscience, percepts, énoncés langagiers, configuration de signifiés constituent plusieurs sortes de constituants de la représentation (Vergnaud, 2008). La conception de la représentation adoptée par Vergnaud est celle d'une « activité fonctionnelle » (2007, p. 10). Sa fonction principale est de permettre au sujet « de conceptualiser le réel pour agir efficacement » (Vergnaud, 1985, p. 245). Elle est essentielle à la compréhension de la façon dont le sujet conduit son activité et s'adapte à la nouveauté. La conduite adaptative manifeste « l'utilisation par le sujet d'une propriété ou d'une relation pertinente » (Vergnaud, 1985, p. 245). Cette utilisation opératoire de l'élément présent dans la situation et la discrimination de sa pertinence relève de la fonction de conceptualisation de la représentation.

Deux remarques peuvent être faites concernant ce positionnement théorique. Il s'inscrit dans la continuité des travaux piagétiens ; l'appropriation d'une connaissance – l'apprentissage - procède de l'adaptation de l'organisation de l'activité du sujet. La confrontation à la nouveauté l'amène à agir autrement. Cette diversification ou cette évolution de la façon dont il agit, dont il organise son activité sont « l'instrument et le résultat de [son] adaptation. » (Vergnaud, 2001, p. 277).

Le développement cognitif du sujet se construit à l'occasion et au sein des interactions qu'il a avec son environnement. Cet environnement est matériel, humain, culturel et temporel - la temporalité constitue un élément important dans la conception des processus d'appropriation des connaissances.

« Au début n'est pas le verbe, encore moins la théorie. Au début est l'action, ou mieux encore l'activité adaptative d'un être dans son environnement. C'est par l'action que commence la pensée : plus exactement et plus complètement par l'action, la prise d'information sur l'environnement, le contrôle des effets de l'action, et la révision éventuelle de l'organisation de la conduite.

Rien de tout cela ne serait possible, sans la représentation, [...]. Pour tout dire, rien ne serait possible sans la conceptualisation » (Vergnaud, 1996, p. 275).

Bien que cette pensée synthétise en effet le fin mot de la théorie, nous allons poursuivre. La cohérence théorique est la suivante : le rapport d'implication entre connaissance et adaptation, établi par Piaget et cité par Vergnaud (2001, p. 276 ; 2008, p. 52), est prolongé par deux autres implications. L'une adjoint l'adaptation et l'action, l'autre l'action et la conceptualisation.

Connaître, c'est s'adapter ; s'adapter c'est agir ; agir, c'est conceptualiser la situation et conceptualiser dans l'action. La représentation est ainsi fonctionnelle (permet d'agir en situation) et opératoire (organise l'activité dans la situation).

Comme nous l'avons énoncé précédemment, elle est composée de différents éléments et de diverses fonctions psychologiques (conscientisation, symbolisation, catégorisation, conceptualisation, etc.). Parmi ces éléments se trouvent les concepts et les schèmes. La distinction essentielle à établir entre ces deux termes se trouve dans leur relation à un troisième terme, celui de « situation ».

Un concept se définit par un ensemble de situations, un ensemble d'opérations de pensée précises associées à des classes de situations spécifiques (invariants opératoires) et enfin à un ensemble de signifiants, c'est-à-dire de signes symboliques porteurs de signification partagée. Un concept renvoie donc à une pluralité de situations, d'invariants opératoires et à plusieurs symbolisations possibles (Vergnaud, 1985, p. 248). Le schème, quant à lui, est fonctionnellement configuré pour *une* classe de situations donnée et se place au niveau des « connaissances *privées* des sujets » (Vergnaud, 1985, p. 251). Cela signifie que le sujet n'est pas passif dans la construction de ses schèmes : ce sont des organisations composées d'éléments subjectifs, notamment dans leur composante cognitive (les invariants opératoires). Forme opératoire de la connaissance par excellence (Vergnaud, 1996), « le schème est la meilleure unité pour étudier la représentation » (Vergnaud, 1985, p. 250).

4.4. Le schème, la clé de voûte

Nous avons vu que le schème correspond à la forme opératoire de la connaissance et qu'il est responsable de l'activité adaptative conduite par un sujet dans une situation contenant de la nouveau pour lui.

1. Définitions du schème

Ces rappels permettent d'appréhender une première définition du schème formulée par Vergnaud en termes « **totalité dynamique fonctionnelle** » (1996, p. 283).

Chacun des termes de cette formulation est important. Le mot *totalité* dénote à la fois l'existence de parties constitutives et l'unité qu'elles forment. L'attribut relatif à la fonctionnalité du schème qualifie la *totalité* : c'est de par sa *totalité* que le schème réalise sa fonction. Ce caractère fonctionnel implique en outre que le schème « sert à quelque chose », c'est-à-dire qu'il comporte une finalité. Enfin, le terme *dynamique* renvoie et informe sur la

nature du schème. Ce n'est pas un modèle applicable. Il opère dans le déroulement de l'activité.

La deuxième définition proposée par Vergnaud précise chacun des trois termes précédents. Le schème est une « **organisation invariante de la conduite [de l'activité] pour une classe de situations donnée** » (1996, p. 283 ; 2008, p. 56). Cette formulation souligne la liaison fonctionnelle du schème à une classe de situations précise. Un schème ne « marche » pas dans n'importe quelle situation, bien qu'il comporte des éléments de généralisation. Il est rattaché à un ensemble de situations caractérisées par une communauté de propriété(s) ou de relations entre propriétés. Cet ensemble peut être identifié *a minima*.

Le schème porte sur la conduite de l'activité. Il est ce qui l'organise. Mais il l'organise pour une classe de situations donnée, ce qui signifie qu'il organise la façon dont l'activité s'ajuste à cette diversité de situations d'un même ensemble.

C'est là, la caractéristique essentielle du schème : « ce qui est invariant, c'est l'organisation de la conduite, et non la conduite elle-même. » (1996, p. 283). Que cela signifie-t-il ? Si l'organisation est invariante, la conduite ne devrait-elle pas l'être aussi ? Non, car le terme « organisation » ne réfère pas à l'observable de l'activité, mais à ce qui lui est sous-jacent, à ce qui la guide. Il ne s'agit pas d'une planification en amont, abstraite de la situation et de l'action qui s'y réalise. L'organisation opérée par le schème est une certaine manière de régler et de réguler l'action en fonction d'éléments situationnels sélectionnés comme *pertinents en vue de la finalité* de l'activité. La façon dont l'organisation procède est invariante, l'activité associée qui se réalise à mesure dépend des caractéristiques de la situation et de la valeur qu'elles prennent dans ce schème. Autrement dit, et en prenant le risque de la redondance, le cours de l'action, le décours temporel de l'activité peuvent varier – en fonction des caractéristiques singulières d'une situation dérivée d'un ensemble de situations donné – mais l'organisation de l'activité reste quant à elle invariante dès lors que cette situation singulière comporte les propriétés caractéristiques d'une classe situationnelle pour laquelle le sujet dispose d'un schème.

Le caractère dynamique spécifié dans la première définition concerne à la fois la temporalité fonctionnelle dans laquelle s'inscrit l'opération du schème (la conduite) et la fonction qu'il réalise (l'adaptation de la conduite).

2. Composants du schème

Nous avons à présent besoin de définir les éléments constitutifs de cette totalité qu'est le schème. (Vergnaud, 1985 ; 1990 ; 1994 ; 1996 ; 2001 ; 2002 ; 2007 ; 2008)

Le schème « est formé de plusieurs catégories d'éléments, tous indispensables » (1996, p. 285) :

- **un but, des sous-buts et des anticipations**, (composante intentionnelle)
- **des règles d'action, de prise d'information et de contrôle**, (composante procédurale)
- **des possibilités d'inférence en situation** (composante adaptative)
- **des invariants opératoires, concepts-en-acte et théorèmes-en-acte** (composante cognitive)

But, sous-buts et anticipations

Le terme « but » tend à nous laisser comprendre qu'il s'agit d'un objectif, clair et identifié. La notion d'intentionnalité rend mieux compte de cette composante du schème. Le but représente l'orientation de l'action. Cela peut correspondre à un objectif, à un besoin mais aussi à un désir, à une attente (Vergnaud, 2007). Cette intentionnalité confère donc au schème sa fonctionnalité, comme nous l'avons noté précédemment. Elle participe conséquemment à la détermination des règles d'action qui seront mobilisées. Les sous-buts sont des déclinaisons ordonnées et hiérarchisées du but principal. Ils peuvent correspondre à des résultats, des états tout comme à des évolutions, des tendances (Vergnaud, 2008). Les anticipations constituent des forment de sous-buts, elles adviennent « au fur et mesure que l'activité se déroule » (Vergnaud, 2001, p. 277). Le sujet s'attend à un certain effet de son action en tant que réalisée dans une certaine séquence d'activité effective, dans une certaine situation. Les anticipations ne sont pas des inférences. *Une même activité peut être animée par plusieurs intentions distinctes* (Vergnaud, 2008, p. 57). Cette caractéristique n'est pas sans nous rappeler la façon dont la figure du stratège d'Hatchuel et Weil (1992) conduit son activité, par combinaison et pondération des buts divers se conciliant par son action au sein de son activité.

La composante intentionnelle du schème ne se réduit donc pas à une finalité, simple et stable. Cette composante est, comme le schème, dynamique et fonctionnelle : le degré d'intensité de l'intention, les priorités entre intentions co-existantes évoluent en fonction du temps et du cours de l'action. Ces évolutions opèrent en synergie avec les autres composantes, notamment la composante procédurale.

Règles d'action, de prise d'information et de contrôle

Ces éléments constituent « la partie générative du schème, celle qui est la plus immédiatement responsable du déroulement temporel de la conduite de l'activité. » (Vergnaud, 2008, p. 56). Cette composante procédurale concerne toute activité, qu'elle soit observable ou non. Les actions mnésiques et attentionnelles, voire émotionnelles en relèvent.

Ces règles sont conditionnées par la finalité de l'activité et par les invariants opératoires du schème et dans le déroulement de l'activité, par les inférences en situation.

Possibilités d'inférences en situation

Les inférences réalisées en situation constituent la composante adaptative du schème. Sans ces opérations, la conduite de l'activité serait mécanique. Les inférences actualisent les variables considérées pour l'organisation de la conduite *au cours* de l'activité, en situation. Elles permettent de traiter les valeurs prises par les informations prélevées en situation et de les mettre en relation. Vergnaud propose ainsi de formaliser cette opération sous la forme de règles conditionnelles. « Si ... telle variable de situation a telle valeur, et Si ... telle autre variable de situation a telle valeur ... Alors ... l'action X, la prise d'information Y, ou le contrôle Z doivent être effectués. » (2007, p. 19). L'inférence ne détermine pas les règles, elle détermine l'évolution de l'organisation de la conduite.

Cette composante du schème est d'autant plus importante que les informations disponibles et les possibilités d'action ne varient pas qu'en fonction de l'activité. Elles varient aussi, bien sûr, en fonction du temps. Le schème est donc « une fonction temporalisée » (Vergnaud, 1996, p. 286).

Les invariants opératoires, les concepts-en-acte et les théorèmes-en-acte

Les concepts-en-acte sont ce qui permet de sélectionner dans la situation les informations *pertinentes*. La désignation « catégories-en-acte » (Vergnaud, 1990, p. 143) est rare, mais permet de préciser la compréhension de leur fonction. Ces informations sont pertinentes pour l'action dans une classe de situations donnée. Le concept-en-acte identifie, reconnaît, procède au « découpage du réel en objets, propriétés et relations de différents niveaux » (Vergnaud, 1985, p. 251).

Selon Vergnaud, les théorèmes-en-acte sont des « propositions tenues pour vraies dans l'activité » (2007, p. 19). L'expression « connaissances-en-acte » (1990, p.142) souligne leur fonction de l'ordre de la signification. Ils sont également définis par l'auteur comme des « invariants relationnels sous-jacents à l'activité de traitement mise en œuvre par le sujet »

(1985, p. 248). Cette dernière définition rejoint l'acception du terme telle qu'employée en mathématiques et insiste sur leur fonction de mise en rapport d'objets (concepts, propriétés, voire relations des propriétés). Les théorèmes mathématiques sont des énoncés démontrés qui établissent des rapports d'implication entre des objets. Les théorèmes-en-acte permettent donc d'interpréter (Vergnaud, 1996, p. 285) les concepts-en-acte. Ces deux éléments sont interdépendants (Vergnaud, 2007). Les théorèmes permettent de se prononcer sur les objets, leur propriétés ou leurs relations qui sont conçus. Ce sont des « prises de position sur le réel » (Vergnaud, 1985, p. 251) qui ne résultent pas uniquement de principes logiques et rationnels. L'histoire du sujet, ses analyses et expériences participent de ces décisions (Vergnaud, 1985). Ce qu'il est important de comprendre en ce qui concerne les concepts-en-acte et les théorèmes-en-acte, c'est leur caractère opératoire. La remarque semble triviale, nous insistons cependant afin de clarifier la distinction entre le système des concepts relevant de la représentation et les concepts-en-acte propres aux schèmes. Les concepts sont généraux et renvoient à une multitude de situations. Pour que la forme opératoire de la connaissance d'un concept atteigne un degré de généralité élevé chez un sujet, il est nécessaire qu'il soit confronté à une grande variété de situations relevant de classes situationnelles différentes et requérant des organisations d'activité de résolution de problème tout aussi diverses. Le concept-en-acte, quant à lui, n'est lié qu'à une classe de situations donnée. Il est opératoire de *par sa pertinence relative à l'action à réaliser dans une situation* appartenant à une classe de situations. Le sujet dispose d'autres concepts au moment de son expérience d'une situation particulière. Mais pour agir dans cette situation, seuls certains concepts-en-acte sont pertinents et nécessaires pour y agir. Il en va de même pour les théorèmes-en-acte.

Cela signifie qu'une même situation peut être appréhendée conceptuellement de plusieurs façons en vue de réaliser une même tâche (les éléments de pertinence sont relatifs au sujet) et cela signifie aussi, que dans un même contexte, un même sujet peut se représenter la situation autrement que précédemment, dès lors que l'action qu'il veut y réaliser est autre.

La situation n'est pas le réel. La situation représente l'environnement avec lequel nous sommes en interaction pour agir.

Ces clarifications étant faites, nous pouvons en ajouter une dernière. Les invariants opératoires d'un schème peuvent être constitutifs d'autres schèmes. Ce n'est pas contradictoire avec ce qui précède. Cela signifie que pour des classes de situations distinctes, les mêmes concepts-en-acte peuvent être pertinents pour agir. En revanche les autres composants des schèmes seront différents. Ce qui définit le schème, c'est la classe de

situations pour laquelle il est organisation invariante de l'activité. L'itération des invariants opératoires au sein du répertoire de schèmes construits par le sujet constitue une ressource d'adaptation (Vergnaud, 1996, p. 285). Face à une situation pour laquelle, le sujet ne dispose d'aucun schème ou que ceux dont il dispose sont insuffisants, le sujet le compose avec des éléments des schèmes de son répertoire et cela fonctionne grandement par inférences en situation. Si les classes sont proches, des rapprochements entre variables peuvent être effectués et les règles conditionnelles sur lesquelles opèrent les inférences peuvent ainsi, fonctionnellement déterminer des règles d'action sur la base de ces rapprochements. Ce type de composition peut se concevoir à la manière d'un « glissement de sens » (Vergnaud, 1985, p. 10).

En tant qu'organisation invariante de la conduite de l'activité, le schème est conceptualisation. Il ne se repère que dans l'activité en situation, dans la façon dont l'activité s'organise et s'adapte en vue de sa finalité. L'appréhension du concept de schème repose selon nous sur deux caractéristiques fondamentales : sa liaison fonctionnelle à une classe de situations et sa nature dynamique temporalisée. Sa liaison fonctionnelle à une classe de situations donnée signifie que le schème est conceptualisation de la situation, ou, autrement dit, il est dans la manière dont le sujet *se rapporte* à la situation, la façon dont il se la représente pour agir. Sa nature dynamique temporalisée signifie que le schème est conceptualisation dans l'action. Il n'est pas une structure organisatrice figée, il est organisation du cours de l'action dans le cours de l'action, en fonction du temps. Il est donc ce qui permet au sujet de s'adapter dans les situations et aux situations comportant de l'inédit pour y agir.

La conceptualisation dans l'action est donc au principe de l'apprentissage. Le sujet apprend, développe des formes d'organisation de son activité par la confrontation à des éléments de nouveauté, par la résolution du problème que celle-ci lui pose au regard de l'intention qui l'anime dans cette situation. La mobilisation (construction ou convocation) d'un schème consiste ainsi à organiser son activité de façon efficace en tenant compte des conditions spécifiques de la situation et en opérant les opérations de sélection de données pertinentes et de mise en énoncé de celles-ci suffisantes pour que l'action atteigne son but. La forme de l'organisation de son activité dépend donc « des objets en jeu et des propriétés et relations qui s'avèrent pertinentes dans telle ou telle situation » (Vergnaud, 2008, p. 54 »).

C'est en cela que le schème constitue la forme opératoire de la connaissance. Pour être opératoire, la connaissance doit être conceptualisée au sein d'une situation et le sujet doit

organiser son activité en en manipulant des propriétés qui doivent être identifiées et avoir du sens, être mis en rapport de signification. Apprendre, c'est agir. Être capable d'agir dans une situation donnée, c'est y être compétent. Pour Vergnaud, « la plupart de nos connaissances sont des compétences » (1996, p. 276). Vergnaud n'établit pas de distinction ontologique entre des types de connaissances, ou entre des types d'apprentissage. La connaissance a deux formes, la prédicative, celle de la théorie, et l'opératoire, celle des schèmes. Les compétences appartiennent à cette dernière (Vergnaud, 2002).

4.5. La compétence ou la forme opératoire de la connaissance

Nous avons abordé la notion de compétence antérieurement. Nous ne reprendrons pas la citation de la définition que propose Gérard Vergnaud. L'élément essentiel ici est que tout comme la forme opératoire de la connaissance, la compétence est une forme d'organisation de l'activité fonctionnelle, relativement efficace pour une classe de situations donnée. De la même manière que la forme opératoire d'une connaissance doit être rapportée aux caractéristiques de la situation dans laquelle l'activité engageant un certain rapport à cette connaissance est réalisée, *l'organisation* de l'activité présidant à l'attribution de la qualité de compétence à un individu doit être analysée et rapportée à la situation.

On peut savoir compter les éléments composants deux collections distinctes d'objets pour trouver le nombre qui correspond à leur réunion, ou, on peut connaître le théorème d'une structure additive de base et additionner les nombres d'objets composant chacune des collections sans avoir recourt au décompte. On peut par ailleurs être capable d'utiliser la structure additive avec des collections composées d'objets, mais être en difficulté avec des ensembles composés d'autres signifiants (Vergnaud, 1985 ; 1990 ; 2007). On peut être capable de faire face à une certaine classe de situations, être capable d'agir efficacement, ou être capable d'adapter sa façon d'agir de façon fine à une variété plus importante de la classe de situations considérée, on est toujours compétent. L'organisation sous-jacente à l'activité aboutissant au résultat final souhaité n'est toutefois pas structurée de la même façon.

Considérer la compétence en termes de conceptualisation de la situation et de conceptualisation dans l'action permet de comprendre de façon plus fine la fonction de médiation du formateur, de celui qui endosse la fonction d'aménager l'apprentissage. Les actes de médiation tendent d'une part à susciter, d'autre part à étayer les processus de conceptualisation organisant l'activité du sujet apprenant, processus attendus compte tenu de la façon dont la situation a été aménagée. Autrement dit, le formateur considère « les formes de conceptualisation sous-jacentes à l'activité attendue de l'élève » (Vergnaud, 2001, p. 278),

choisit en conséquence les situations de transmission qu'il construit pour le sujet apprenant et décide de la façon dont il organise sa propre intervention.

Quel que soit le contenu des savoirs et quel que soit le domaine de référence, il s'agit d'activité de représentation opérée par le sujet en interaction avec une situation. La connaissance reste adaptation, et l'adaptation, conceptualisation. L'analyse de l'activité d'appropriation de la connaissance et celle relative aux caractéristiques épistémologiques du contenu de savoir sont efficaces et nécessaires en contexte de transmission académique comme en contexte de formation professionnelle (Vergnaud, 1992, p. 23).

Une différence est cependant notable (Vergnaud, 2008 ; Samurçay, Rogalski, 1992). Dans le cadre académique, les contenus du savoir enseignés et leur épistémologie sont « organisés au départ » (Vergnaud, 2008, p. 54). La discipline se fonde sur son corpus épistémique ; l'enseignement consiste, sur une longue période de temps (Vergnaud, 1985), à occasionner l'appropriation d'un ensemble de savoir, notamment par l'aménagement de situation de résolution de problèmes. Dans le contexte professionnel, le métier se fonde sur la situation de travail. La situation professionnelle et l'activité de réalisation des tâches définies par le travail qui lui correspond sont *premières* ; le savoir épistémique engagé dans l'activité est plus secondaire.

Nous pourrions reformuler cette différence de la manière suivante :

Sur le terrain éducatif, les contenus de connaissance, les savoirs et savoir-faire sont identifiés, les situations didactiques sont aménagées en fonction d'eux. Les situations didactiques sont déduites des contenus de connaissance qu'elles mettent en jeu. Sur le terrain professionnel, la situation est définie par le travail à faire, les tâches à réaliser. Les situations professionnelles induisent la mise en œuvre de compétences.

En conséquence, la recherche de la structure conceptuelle propre aux situations de travail constitue le préalable indispensable à la construction de situations d'apprentissage. L'analyse des opérations de pensée requises par les situations, caractérisées dans leurs propriétés spécifiques, reste un principe fondamental en didactique, disciplinaire comme professionnelle (Vergnaud, 1992, p. 30).

Le contenu et l'épistémologie des savoirs, dans le contexte professionnel, est à analyser dans la situation telle que l'expert la conçoit et y organise son activité. Les éléments de la situation

de référence sont à rechercher dans la situation de travail et dans la façon dont elle est conceptualisée pour et dans l'action.

2.1.5. Pastré et la didactique professionnelle

Le travail de Pierre Pastré s'inscrit dans le sillage de celui de Gérard Vergnaud. L'importation de ce dernier sur le terrain de la formation professionnelle et dans le champ du développement des compétences chez les adultes nécessite selon Pastré, des réajustements, voire « une mutation épistémologique très profonde » (2004, p. 43). Nous discuterons ce dernier point après avoir exposé le cadre théorique élaboré par cet auteur, cadre approprié pour l'analyse de l'activité de travail en vue du développement des compétences.

5.1. Préoccupation scientifique de Pastré

L'apprentissage est au centre du travail de Pierre Pastré. Son questionnement concerne celui qui se construit dans la vie professionnelle et toute la vie durant (Pastré, 2006b).

L'auteur part du constat que l'expérience de l'exercice professionnel d'un ouvrier fait la différence avec un autre ouvrier n'ayant pas le même parcours, que cet exercice induit donc le développement de compétences. Il demande alors ce qui s'apprend dans le travail, comment cela s'apprend et comment permettre une cohérence et une pertinence entre les dispositifs de formation professionnelle continue et les situations de travail réel (Pastré, 1992).

Les travaux de recherche initiaux de Pierre Pastré tendaient à éprouver le cadre théorique élaboré par Vergnaud par son utilisation pour l'analyse de situations de travail dans une perspective de compréhension des compétences qui s'y construisent (Pastré, 2002). Dans cette perspective, la situation professionnelle est première pour identifier les compétences qui y sont mises en œuvre. Ceci n'est juste qu'en tant que la situation est référée au sujet qui la conceptualise pour y réaliser son activité, c'est-à-dire qu'en tant que la situation est définie par la tâche (qui inclut donc le sujet).

Pierre Pastré a fortement contribué à la promotion du champ de recherche de la didactique professionnelle. Les publications faisant la synthèse du champ scientifique s'intéressant à l'activité, citées précédemment, se réfèrent à Pierre Pastré pour présenter la didactique professionnelle. Par son travail et la « sémantique de l'action » (Pastré, 2002, p. 16 ; Pastré, Mayen et Vergnaud, 2006, p. 167) qu'il a théorisée, il en est le maître d'œuvre. Si son sujet de recherche, « le rôle de la conceptualisation dans l'action, dans les apprentissages

professionnels » (Pastré, 2005a, p. 73), l'a préoccupé sa carrière durant, le cadre théorique étayant ses recherches s'est modifié à mesure que les activités analysées changeaient de registre (Pastré, 2004, p.42-47). Tandis que les notions de concept pragmatique, de stratégies, de régimes de fonctionnement permettent d'analyser la conduite de presses à injecter en plasturgie par des ouvriers spécialisés (1992) ; l'analyse de la conduite de centrale nucléaire (Samurçay et Pastré, 1995 ; Pastré, 1999a) l'amène à préférer l'expression « concepts organisateurs de l'action » (ou de l'activité) et à concevoir les concepts de structure conceptuelle de la situation et de modèles épistémique et opératif. Avec l'analyse des « activités à dominante relationnelle » (Pastré, 2011, p. 201), les concepts précédents « ne suffisent plus » (Pastré, 2007b, p. 89). Il s'agit d'analyser des co-activités en situation dynamique, dans lesquelles les échanges dialogaux ont une place prépondérante et dans lesquelles la conceptualisation du rapport à l'autre (objet ou autrui) doit être prise en compte dans l'analyse (Pastré, 2011). Nous pouvons en outre noter une sensible évolution de la thématique travaillée par Pastré, l'amenant à considérer deux types d'organiseurs de l'activité : les schèmes et « le milieu social et culturel, intériorisé par chaque sujet pour former un monde commun, dans lequel on agit, on ressent et on pense. » (Pastré, 2005b, p. 257).

L'ajustement des concepts de la didactique professionnelle et de leurs relations au regard des activités sur lesquelles l'analyse se porte n'est pas surprenant. Il n'est pas temps de développer la question de la vivacité de ce champ de recherche. Opportune en revanche est la présentation de la démarche adoptée pour appréhender l'activité de travail dans une perspective de développement des compétences qui y sont requises. Finalité et démarche contribuent à la caractérisation de la didactique professionnelle comme champ de recherche propre.

5.2. Finalité et méthodologie en didactique professionnelle.

La finalité de la démarche d'analyse de travail en didactique professionnelle est « le développement des compétences à partir du traitement des situations professionnelles » (Pastré, 1992, p. 34). Elle est d'ordre didactique. Si la situation de travail est si importante à analyser, c'est que cette analyse permet de mettre en évidence les éléments de la situation dont la conceptualisation permet l'organisation de l'activité du sujet. À partir de cette identification, la transposition didactique de la situation devient *a priori* possible. La situation didactique professionnelle est celle qui met en scène les éléments pertinents pour l'action dans la situation de travail. « Il s'agit de simuler non pas le réel, mais le problème » (Samurçay et Rogalski, 1992, p. 237). Les problèmes visés sont ceux dont la résolution ne dépend pas de

l'application d'une procédure mais qui demandent une compréhension pragmatique de la situation (Pastré, 1992). Les situations de simulation sont donc des situations de résolution de problème, comme les situations aménagées par l'enseignant visant à induire de l'adaptation chez l'enfant.

Le primat est donc donné à l'analyse du « couple situation-activité » et non à celle de la situation de travail en elle-même. Cette dyade fonctionnelle « est le noyau théorique central autour duquel s'organise notre activité. » (Pastré, 2002, p. 16).

En première analyse, Pierre Pastré envisage une approche pour l'analyse du travail en didactique professionnelle et y distingue trois ou quatre grandes étapes (1992, p.35 ; 2004, p.18). La première est celle de l'analyse du couple situation-activité. Elle vise l'identification de la « compétence centrale » (1999c, p. 20) et de ce sur quoi celle-ci repose. La deuxième peut se subdiviser. Elle consiste à concevoir « la mise en scène didactique de cette compétence » (1992, p. 35) et à éprouver la mise en scène, c'est-à-dire le simulateur, avec les acteurs ayant permis de le concevoir (2004, p. 18). L'intégration de cette situation didactique professionnelle dans un dispositif de formation constitue l'étape ultime.

Le travail de mise en simulation revêt une grande importance dans le travail de Pierre Pastré. L'analyse du travail qu'il conduit en première phase est finalisée par la mise au travail de la structure conceptuelle de la situation au travers de ce dispositif. Il nous faut préciser que ce n'est pas tant l'intention de l'outil qui oriente son travail que l'activité que le simulateur occasionne. Cette activité est accompagnée. D'importance égale est l'activité de médiation qui accompagne et s'adjoint à ces exercices sur simulateur. L'analyse après-coup, le débriefing participent au développement des compétences en amenant le sujet à s'attacher au sens de son activité, à opérer le travail de conceptualisation *de* l'action. Pour Pastré ces moments de reprise permettent d'interpréter l'activité et cela repose sur de la conceptualisation, c'est-à-dire sur le repérage des relations stables. « C'est grâce au repérage des relations de détermination que les sujets peuvent transformer ce qu'ils avaient appréhendé comme une suite d'épisodes en une histoire intelligible. » (1999d, p. 34-35). Dans le cadre de notre recherche, c'est toutefois la première étape qui nous préoccupe.

La phase analytique se déroule donc elle-même en plusieurs temps. Elle comprend une première analyse portant sur les « caractéristiques agissantes » de la situation (Mayen, 2017). Il s'agit ici de considérer la prescription, les résultats attendus, les critères d'évaluation, mais

également les instruments employés et l'expérience professionnelle des acteurs (Pastré, 2002). À l'issue de cette étape, le chercheur dispose d'une représentation objective de la situation de travail. Il identifie le déroulement typique de l'action, certaines « règles d'action, ou règles de métier » (Pastré, 2002, p. 11) et connaît le fonctionnement effectif des instruments de travail.

Le deuxième temps de cette phase analytique est capital. Il s'agit d'identifier l'activité efficace et d'analyser son organisation ou ses organisations en fonction des situations. Pastré emploie le terme de *stratégies* pour désigner les formes d'organisation développées par les acteurs.

L'enjeu de cette étape est de mettre en lumière le *concept pragmatique* nécessaire à l'organisation de l'activité efficace pour cette classe de situations ou, autrement dit et selon le contexte, de repérer « le noyau conceptuel » (Pastré, 2004, p. 23) de la situation composée de plusieurs concepts (structure conceptuelle de la situation). Ces éléments recèlent les invariants opératoires propres à l'activité dans la situation objectivée. Le dernier mouvement analytique consiste à revenir sur la représentation objective de la situation en vue de pondérer ses variables en fonction de l'analyse de l'activité précédente. Cette dernière met en évidence les éléments de la situation nécessaires à prendre en compte ou plus précisément, les variables de la situation dont la conceptualisation est nécessaire à l'organisation de la conduite de l'activité de réalisation d'une tâche professionnelle donnée.

5.3. Les concepts de l'analyse de l'activité de travail en didactique professionnelle

Trois concepts principaux doivent être définis, celui de concept pragmatique, celui de structure conceptuelle de la situation et celui composé par la dyade modèle épistémique – modèle opératif.

1. Concept pragmatique et concepts organisateurs de l'action

Pastré distingue les concepts pragmatiques des concepts organisateurs de l'action (2005a, 2011). Les premiers sont issus de la pratique, construits « sur le tas » (2005a, p. 75) et guident l'action de façon implicite. Les seconds types de concepts peuvent être des connaissances scientifiques, des savoirs et appartiennent donc *originellement* au registre épistémique de la connaissance. Dans l'action et pour l'action, ces concepts sont « pragmatisés ». La fonctionnalité opératoire des deux sortes de concepts est identique.

Le « concept pragmatique » (ou le concept organisateur de l'action) est défini selon quatre propriétés. Il s'agit d'un organisateur de l'action, il est construit dans l'action, il est partagé par le collectif professionnel du contexte de travail, il n'est pas défini. Les acteurs s'y réfèrent, montrent, désignent, mais ne définissent pas (Pastré, 2011, p. 173-174). Le concept pragmatique « est reconnu comme organisateur de l'action par la communauté professionnelle. » (Pastré, Mayen et Vergnaud, 2006, p. 165)

Il s'agit, selon Pastré d'un « concept-en-acte d'un genre particulier » (2011, p. 171). Les concepts pragmatiques représentent ce sur quoi se fonde le diagnostic de la situation. Pastré a en effet observé, dans le cadre de ses premières recherches sur des activités techniques, l'importance du diagnostic initial effectué par les acteurs. L'essentiel de la compétence est dans la capacité de diagnostic (Pastré, 1999b ; 2011), assertion en accord avec les analyses de travail ergonomiques. Leur fonction est « d'évaluer une situation pour avoir une action efficace » (2002, p. 13). Cela suppose d'une part de sélectionner parmi les variables du cadre d'action les variables pertinentes et nécessaires pour réaliser la tâche, ce que Pastré qualifie de « visée pragmatique ». Cette évaluation comporte d'autre part une visée sémantique qui consiste à « construire des relations de signification entre des indicateurs et des variables fonctionnelles pour pouvoir faire un diagnostic de situation » (2002, p. 13).

Le concept pragmatique de Pastré correspond, de par sa fonctionnalité, à la composante cognitive du schème de Pastré. Il recouvre à la fois les concepts-en-acte et les théorèmes-en-acte. Les concepts-en-acte sélectionnent les indicateurs pertinents pour l'action ; les théorèmes-en-acte formalisent les relations entre les indicateurs ; ils les mettent en relation pour en énoncer le sens pour l'action. Nous pouvons à ce propos noter que lors de son article portant sur la recherche sur la conduite de presses à injecter en plasturgie (1992), le « bourrage » est qualifié de théorème-en-acte, du fait qu'il réfère à une relation en la valeur de la pression exercée par une partie de la machine et la valeur de la température du plastique injecté. De cette relation, équilibrée ou déséquilibrée, résulte l'identification du « régime de fonctionnement » de la machine et, pour certains acteurs, l'adoption d'une stratégie opératoire adaptée.

Les éléments de la situation ne deviennent indicateurs pour l'acteur qu'au regard du rapport pragmatique qu'il établit avec la situation en vue d'y agir. Un indicateur est fonctionnellement associé à un concept organisateur de l'action.

Une dernière propriété peut être spécifiée : le concept pragmatique est une représentation procédant de l'analyse du couple situation-activité. Il s'agit d'un construit du chercheur,

validé par les acteurs. L'existence de concepts pragmatiques rétifs à toute théorisation est interrogée par l'auteur (2001, p. 174). L'expression « organisateur de l'activité » est préférée à celle de concept pragmatique dans les travaux tardifs de Pastré.

2. Structure conceptuelle de la situation

La structure conceptuelle de la situation correspond à « l'ensemble des concepts pragmatiques ou pragmatisés qui ont pour fonction de guider l'action. » (Pastré, 2011, p. 176).

Les quatre composants de la structure conceptuelle de la situation sont 1) les concepts organisateurs de l'action ; 2) l'ensemble des indicateurs pertinents pour l'action dans la situation ; 3) « l'ensemble des classes de situations qui peuvent être appréhendées à l'aide de chaque concept » (Pastré, 2011, p. 177) (notion de champ conceptuel) ; 4) les stratégies d'action attendues de la part des acteurs compte tenu de la structuration de la situation.

Les indicateurs sont en lien de signification avec les concepts organisateurs définissant la structure conceptuelle de la situation. Leur fonction d'indicateur découle de cette relation. L'indice observable dans un milieu devient un indicateur dès lors que ce milieu est appréhendé en tant que situation pour la conduite de l'activité. Cet élément et sa valeur sont pertinents et déterminants pour l'organisation de cette dernière. « Leur signification a été construite de telle sorte qu'elle relie observables et concepts. » (Pastré, *et al.*, 2006, p. 164). En situation de travail, ces indicateurs consistent en variables, dont la valeur renseigne l'un des concepts de la situation. En fonction des valeurs prises par les variables pertinentes pour l'action, l'activité de l'acteur s'organise. Les indicateurs peuvent être naturels et directement observables, ou instrumentés et requérir le recours à un instrument de mesure ou de calcul pour être donné. Pastré note que dans le cas d'indicateurs naturels, la valeur d'un concept procède de la configuration des indicateurs, de leur convergence. La valeur prise par les concepts organisateurs et la configuration qu'ils composent et renseignent, définissent la classe d'appartenance de la situation. Cette classe peut correspondre à un régime de fonctionnement pour une machine, comme pour ce qui concerne l'activité des ouvriers de l'industrie plasturgique. « Ce triplet concepts, indicateurs, classe de situations [...] constitue le guidage conceptuel de l'action. » (Pastré, 2011, p. 177). En fonction du niveau d'expertise de l'acteur, de sa compétence, il dispose de stratégies d'action associées à ces différentes classes de situation. La structure conceptuelle de la situation se construit dans l'interaction de l'acteur subjectif avec son environnement professionnel, dans ses dimensions sociale et culturelle.

3. Modèle opératif et modèle cognitif

La distinction de ces deux modèles d'ordre conceptuel a été établie par Pastré (2002 ; 2005a) à la suite de la recherche sur la conduite de centrale nucléaire (1999a ; 1999c ; 1999d ; 2000). Les acteurs dont l'activité est analysée sont des ingénieurs qui doivent apprendre à conduire une centrale nucléaire. Cet apprentissage pratique se fait sur simulateur pleine échelle et succède à une première phase de formation portant sur les connaissances techniques de la centrale.

Cette dernière est faite sur le registre épistémique ; il s'agit de connaître les propriétés des variables fonctionnelles et leurs relations de détermination. La connaissance du fonctionnement du système est l'enjeu de ce premier type d'apprentissage (Pastré, 2005a). Le sujet se construit un modèle cognitif de la situation. Le modèle cognitif peut être construit par l'analyste à partir de l'analyse de la tâche.

Lors de la seconde phase, le registre de l'apprentissage est pragmatique. La question porte alors sur la façon dont le système se conduit en pratique. Le modèle qui s'élabore est opératif, la sémantique est celle de l'action. La compétence nodale est celle du diagnostic pertinent de la situation. Elle se fonde sur la conceptualisation de la situation. Le modèle opératif ne peut être identifié que par l'analyse de l'activité. « Il représente l'organisation de l'action en référence à un domaine spécifique. » (Pastré, 2005a, p. 77).

Le modèle cognitif à lui seul ne permet pas d'établir le diagnostic pertinent pour l'action en situation. Cette compétence demande une adaptation des connaissances constituant le modèle cognitif. La forme de ces connaissances doit être transformée. Cette pragmatisation des connaissances se traduit par la construction de relations de signification entre les variables de la situation. Ces relations rendent possible la discrimination au sein de la situation objective des indicateurs pertinents pour l'action.

Pierre Pastré appréhende le modèle opératif de l'acteur de deux manières, celle de sa mise en œuvre situationnelle et celle de sa construction identitaire. Du point de vue de la situation, le modèle opératif se compose de concepts organisateurs de l'action, d'indicateurs (« variables instrumentées ou indices naturels » (2005a, p. 76)), et des régimes de fonctionnement, « résultats d'une activité de catégorisation, qui permet de déterminer dans quelle classe de situations on se trouve par rapport aux grands équilibres de base et de poser son diagnostic. » (2005a, p. 76). Sa construction se produit donc par une activité de catégorisation et par une activité « d'élaboration d'une sémantique de l'action » (2005a, p. 77). Les éléments

composant le modèle opératif sont intégrés dans des relations de signification. À chacune des classes de situations discriminées correspondent des formes d'organisation de l'activité déterminées. Les schèmes œuvrent dans des classes de situations spécifiées lors de la construction du modèle opératif de l'acteur.

Le modèle opératif d'un acteur évolue avec l'expérience de l'acteur à mesure qu'il s'approprie la structure conceptuelle de la situation, qu'il en assimile les évolutions propres à celle-ci. (Pastré, 2011, p. 179). Le niveau de conceptualisation de la situation va, *a priori*, dans le sens de l'élévation (Pastré, 2005a, p. 77). La mise en regard par l'analyste du modèle opératif avec la structure conceptuelle de la situation (niveau systémique) permet de déduire ou « d'estimer le niveau de compétence atteint par l'acteur. » (Pastré, 2011, p. 179)

Du point de vue de l'identité professionnelle, le modèle opératif se compose de « sa fidélité à la structure conceptuelle de la situation » (Pastré, 2011, p. 179) professionnelle, d'éléments propres à la culture du métier, propres à son « genre » (Clot, 1999) et enfin de la subjectivité de l'acteur, de son expérience personnelle (Pastré, 2011). Le modèle opératif de l'acteur constitue une façon pour lui de conceptualiser la situation et il le fait en intégrant des éléments de culture et des éléments subjectifs. Le modèle opératif représente donc bien pour nous le niveau de la conceptualisation propre aux schèmes.

De cela résulte l'ouverture d'une seconde voie pour l'analyse du travail en didactique professionnelle, celle du modèle opératif. Il s'agit d'y identifier ce qui relève de la structure conceptuelle de la situation, ce qui provient du genre du métier et ce qui s'ancre dans l'expérience personnelle du sujet.

5.4. La théorie de la conceptualisation dans l'action : deux positions mais une activité

1. Distinction entre les invariants opératoires du schème et l'invariance de la structure conceptuelle de la situation

Le cadre théorique élaboré par Pastré a évolué au fil de ses recherches. L'étude de ses travaux tend à mettre en lumière un premier mouvement de distanciation vis-à-vis du cadre de la théorie des champs conceptuels et de sa clé de voûte qui s'inverse tendanciellement avec les travaux tardifs et l'analyse d'activité complexe en situation dynamique.

La centration de son analyse sur l'invariance de la situation apparaît néanmoins constante (Pastré, 2000). Le schème n'est pas mobilisé en tant que tel, en tant que totalité dynamique

fonctionnelle. Il revient avec les modèles opératifs. L'invariance de la conduite d'activité professionnelle est placée dans la situation et sa structure conceptuelle. « Elle représente la dimension invariante qu'on retrouve dans toutes les occurrences de la situation » (Pastré, 1999c, p. 19 ; 2006, p. 331). La structure conceptuelle de la situation professionnelle se caractérisant, le plus fréquemment dans « le travail moderne » (Pastré, 1999c, p. 18), par une relation de détermination entre variables fonctionnelles, Pastré place l'invariance dans la structure plutôt que dans les éléments la composant. L'invariance opératoire de la situation de travail est donc celle de conceptualisation de la situation, fondant le diagnostic du « régime de fonctionnement » et par suite la stratégie à entreprendre. Pour Pastré, la structure conceptuelle est organisatrice *de* l'action.

La façon dont Pastré théorise le concept pragmatique, et les indicateurs est révélatrice d'une position épistémologique distincte de celle de Vergnaud. De cette différence procède, selon nous, l'élimination du schème dans la reprise par Pastré du cadre théorique de Vergnaud, au profit « de l'introduction d'une dimension systémique à l'analyse du travail » (Pastré, 2000, p. 52).

Pour Pastré, les concepts pragmatiques et les indicateurs sont doubles. Cette dualité est formulée de diverses manières par cet auteur. Le concept pragmatique « a une face objective [...] et une face subjective » (2011, p. 174) ; « il comporte deux éléments » que sont les indicateurs et « la dimension proprement abstraite du concept » (1999d, p. 18-19), dichotomie formulée plus loin dans ce même texte en termes de « dualité entre visée épistémique et visée pragmatique » (1999d, p. 25 ; 2006a, p. 339) ; cette séparation s'exprime aussi en distinguant la visée sémantique du concept pragmatique de sa visée pragmatique (2002, p.13).

La multiplicité des expressions recouvre une distinction entre deux ordres de réalité. Pastré distingue le plan des signifiés, des représentations, des constructions de relations de signification, c'est-à-dire le niveau de la conceptualisation, du plan des référents, du réel, de l'objectivité de la situation. La matérialité de la situation doit être maintenue. Les variables existent dans le réel, avant de devenir des indicateurs. Ceux-ci ne sont pas que des éléments conceptuels, que des signifiés.

D'un point de vue analytique, cette séparation, cette catégorisation des objets en registres ou en fonction, facilite l'interprétation de certaines opérations et découpe le phénomène selon différents axes, tels que celui de la subjectivité, de la matérialité ou encore celui de la signification. Cependant, cela annihile dans le même mouvement ce qui selon nous représente la puissance heuristique des invariants opératoires, en tant que composants du schème. Ils sont essentiellement *opératoires*. Nous n'hésitons pas à reprendre le même qualificatif car cette

nature opératoire réfère aux *processus* cognitifs, c'est-à-dire aux opérations conceptuelles réalisée *pour l'action dans le rapport* à la situation dans laquelle elle prend sens. Les invariants opératoires, quel que soit le plan d'analyse investi pour les analyser, sont dans « le rapport à ». Ils ne pré-existent pas à l'action. La difficulté ici est de les concevoir pleinement, sans catégorisation dualiste, tout comme le schème. Il n'est ni un concept, ni une substance ; c'est une forme d'organisation de l'activité pour une classe de situations spécifique.

2. Trois notions à discuter

Niveaux d'analyse

« Est compétent celui qui maîtrise ce noyau conceptuel. Tout le reste (connaissances, habiletés, procédures etc.) constitue des « briques » (cf. G. Le Boterf) qui viennent s'articuler par rapport à ce noyau central » (Pastré, 1999d, p. 26). De la structure conceptuelle de la situation est déduite la stratégie à adopter. Tout se passe comme si, de la conceptualisation de la situation de travail découlait intégralement l'activité. Paradoxalement, l'activité et ses conduites semblent lissées. Elles se trouvent dans les *stratégies*. Cette remarque est bien sûr à nuancer, mais elle tend à souligner l'angle de vue adopté.

L'analyse du travail théorisée par Pierre Pastré s'inscrit dans une perspective de formation. Mais nous devrions compléter cette formulation par « dans une perspective de formation par mise en situation de simulation ». L'objectif de la démarche est de repérer les éléments de la situation grâce à la conceptualisation desquels, l'activité s'organise. Ces éléments obtenus, la situation didactique de référence est identifiée (Pastré, 2006a, p. 342). La transposition de celle-ci dans un dispositif de simulation permettant de manipuler la situation (Pastré, 1999a, p. 160). C'est alors, que l'organisation de l'activité effective va se construire chez les sujets qui expérimentent le dispositif de simulation. Il s'agit d' « extraire la structure conceptuelle d'une situation professionnelle [et] d'inférer à partir de cette structure les grandes classes de situations qui vont générer chacune un répertoire de règles d'actions. » (Pastré, 2007a, p. 85).

Notre lecture des travaux de Vergnaud et de Pastré nous amène à penser qu'il y aurait deux niveaux d'analyse qui peuvent s'illustrer par deux citations que nous avons faites précédemment.

« l'analyse de l'activité seule peut permettre d'identifier les compétences. » (Samurçay et Pastré, 1995/2001, p. 104)

« c'est de la représentation qu'il faut faire l'analyse si l'on veut comprendre l'activité. » (Vergnaud, 2008, p. 55)

L'un se place au niveau de la situation de travail et tend à l'analyser dans sa configuration fonctionnelle et générique ; l'autre se situe au niveau de l'activité du sujet qui réalise son activité d'ordre professionnel et l'analyse dans sa forme opératoire.

La structure conceptuelle de la situation de Pastré est une conceptualisation de l'environnement dans lequel le sujet travaille. Cette situation « systémique » (Pastré, 2000, p.52) contient des classes de situations distinctes. « Tous les professionnels compétents savent adapter l'organisation de leur action à la variété des situations qu'il rencontrent » (Pastré, 2007a, p. 85).

La notion de problème et son corollaire, l'activité adaptative

Vergnaud reprend la conception piagétienne de la connaissance comme résultante de l'interaction du sujet avec son environnement. L'activité adaptative du sujet à la situation se comprend comme une activité de résolution de problème. « La difficulté du problème dépend du domaine d'expérience dans lequel il se pose » (Pastré, 2007a, p. 80). Bien que Vergnaud ne réduise pas l'efficacité du problème au domaine des connaissances mathématiques, ce domaine reste celui dans lequel il a élaboré son cadre théorique, et les problèmes constituent un type d'exercice particulièrement usité.

Pour Pastré, la notion de problème n'est pas suffisamment représentative de l'activité professionnelle. Les activités de travail ne demandent pas systématiquement aux acteurs de résoudre des problèmes : « Travailler, c'est le plus souvent appliquer un mode opératoire » (Pastré, 2004, p. 42). La conception du problème utilisée par l'auteur est empirique. Cette position a participé à la distanciation théorique qu'il a opérée vis-à-vis du cadre théorique de Vergnaud. L'intérêt pour les champs professionnels va la faire évoluer.

La conceptualisation du champ professionnel

Pastré s'est interrogé sur la possibilité de transposer le format « champ conceptuel » à l'activité professionnelle. Dans le monde du travail, ce sont les métiers qui déterminent l'étendue du domaine et son contenu. Dans le monde épistémique, un champ conceptuel est défini par son système fonctionnel (situations, opérations, significations). Selon Pastré, La circonscription des champs professionnels relève d'une logique empirique « autour des situations » (2007a, p. 84), celle des champs conceptuels en revanche relève d'une logique rationnelle et est organisée autour des problèmes (et des opérations de résolution). Dans son écrit de 2000, il rappelle,

« qu'il ne peut y avoir une correspondance simple entre le plan matériel des transformations et le plan fonctionnel des opérations, au niveau de la représentation [...]

la notion de champ professionnel rappelle que le niveau matériel et concret de l'action n'est jamais la simple réplique du niveau fonctionnel » (p.52).

C'est pourtant sur cette question des champs professionnels que l'auteur parvient à dépasser le point de vue dualiste, comme nous pouvons le constater dans son texte de 2007 (Pastré, 2007a). La frontière entre le domaine de l'intellect et celui de la pratique est soulevée par un geste conceptuel, celui de concevoir l'opération de conceptualisation comme opératoire, c'est-à-dire dans son rapport essentiel aux situations et à leur multiplicité. « Un champ conceptuel est une construction qui s'opère à partir d'un domaine empirique » (2007a, p. 84).

L'analyse du travail en didactique professionnelle, telle que Pastré la théorise, fait de même : à partir de l'analyse des activités d'acteurs exerçant dans un même environnement défini par la tâche, la structure conceptuelle de la situation est construite. « On transforme le champ professionnel en champ conceptuel » (Pastré, 2007a, p. 85).

Sur la base des concepts identifiés comme organisateurs de la situation professionnelle, une « catégorisation des situations » devient concevable. Celles-ci se définissent par leurs propriétés (les variables -indicateur) et par les relations de déterminations fonctionnelles (théorèmes-en-acte). Les situations deviennent alors conceptualisées « sous la forme d'un problème, défini en référence à d'autres problèmes » (Pastré, 2007a, p. 86). Le passage d'une conception articulée autour de la situation à celle organisée par la notion de problème permet de penser le développement cognitif des sujets dans leur domaine de pratique professionnelle. Cela permet en outre, selon nous, de penser les articulations entre activités professionnelles comportant dans leur structures conceptuelles des concepts communs.

5.5. Synthèse de notre cadre théorique

À l'issue de notre présentation du cadre théorique dans lequel s'inscrit notre recherche, nous constatons que l'analyse de l'activité peut s'envisager de plusieurs manières et à plusieurs niveaux. Le niveau qui nous concerne est celui de l'individuel, celui du sujet et de son modèle opératif. Nous nous situons en outre à la première étape de la démarche de didactique professionnelle, celle où il s'agit de se rapporter à l'activité, à sa conduite et à ses processus de conceptualisation. Le schème constitue notre outil théorique principal. L'analyse de la structure conceptuelle de la situation, telle que l'a élaborée Pierre Pastré suppose l'analyse de plusieurs pratiques professionnelles et relève d'un niveau de généralité supérieur à celui auquel nous pouvons espérer aboutir. Le point d'appui de cette élaboration reste le schème, bien qu'il ne soit que peu mis en avant dans les descriptions de la démarche méthodologique orientée vers la structure conceptuelle.

Revenons de nouveau sur ce concept pivot. L'idée de schème se conçoit en effet relativement aisément, mais sa compréhension peut être moins immédiate. La pensée du processus est délicate. Bergson (1938) souligne cela en ce qui concerne la pensée du temps et du mouvement. Les comprendre pleinement suppose de dépasser leur conception en tant que succession d'états, d'instantanés pour penser leur continuité, leur mouvance. De manière analogue, le schème n'est pas une structure métaphysique, c'est une organisation invariante propre au sujet capable, c'est-à-dire un mouvement de conceptualisation engagé pour l'action dans un ensemble de situations déterminé. Ce mouvement de conceptualisation correspond à celui du sujet, présent à son environnement et qui s'y rapporte activement.

La théorie de la conceptualisation est une pensée de l'adaptation et de la dialectique : adaptation à la variabilité des situations, à l'imprévu et au nouveau ; dialectique de l'action et de la connaissance, mise en dynamique par la conceptualisation.

Le schème représente notre droit fil, celui qui structure notre trame et en donne l'orientation. Élément directeur, le schème représente également un instrument cognitif efficient en matière d'analyse. En d'autres termes, le schème ne constitue pas un concept abstrait auquel nous nous référerions après l'analyse de nos résultats. Le schème participe de l'analyse.

2.2. PROBLÉMATIQUE ET HYPOTHÈSES

1.1. Objet de recherche

Notre sujet de recherche est le travail du psychomotricien.

Notre objet de recherche est la conceptualisation réalisée par le psychomotricien au cours de la conduite de son intervention, en situation d'interaction avec un ou des patients, dans le cadre d'une séance de psychomotricité inscrite dans la temporalité d'un suivi institutionnel. Nous l'étudions à travers l'analyse des processus qui la sous-tendent.

La séance de psychomotricité représente la situation au sein de laquelle ces processus sont effectifs. Notre attention ne se porte pas sur la séance, mais sur l'analyse de la situation de

séance, soit la représentation de ce cadre élaborée par le professionnel pour y agir. La dyade situation-activité au sein de laquelle le psychomotricien se mobilise est ainsi appréhendée en tant qu'entité. Situation comme activité sont définies en conservant leurs propriétés sensibles.

1.2. Problématique

Le questionnement qui nous a initialement retenu est celui relatif à la spécificité du travail du psychomotricien. En suivant ce fil, nous en sommes venue à nous intéresser aux compétences du psychomotricien. Celles-ci représentent en effet le commun transmis lors de la formation et fédérant *a priori* le métier, le critère d'appréciation et de reconnaissance d'un professionnel dans son travail et peuvent constituer le socle identitaire du professionnel dans son activité. En d'autres termes, la notion de compétence permet d'articuler les différents champs inclus dans notre sujet de recherche. De par leur qualité performative, elles ne se laissent pas saisir directement. L'activité et la façon dont elle est conduite constitue le *medium* des compétences. Nous avons ainsi déterminé notre angle d'approche pour notre question.

À partir de cet angle d'approche, la question de la spécificité du travail du psychomotricien se formule en termes de permanence. La nature de l'activité est en effet d'être fugace et mouvante. Elle est néanmoins la situation où se reconnaît le professionnel. Mais comment l'aborder ? Compte tenu de notre problème, quelle dimension de l'activité analyser : la composition séquentielle de l'activité ou bien sa dynamique interactionnelle ou encore son organisation finalisée ?

Arrivée à ce moment de notre réflexion, la construction du cadre théorique nous a permis de peaufiner notre questionnement et de formuler une problématique.

Les concepts de la psychologie ergonomique donnent un cadre d'analyse à l'activité. Tâche, activité et sujet représentent trois entités en interaction dans le travail. L'analyser dans cette dynamique nous amène à considérer la dimension cognitive de l'activité. Cette approche se centre sur la tâche, celle qui est construite pour l'action et dans l'action. Son identification, la prescription à laquelle elle donne lieu, son implicite, sa représentation et sa redéfinition permettent de saisir, d'une certaine façon, l'activité. Munie de ces outils, nous interrogeons l'activité du psychomotricien. Quels sont les types de tâches pour lesquels son activité se déploie ? L'activité est finalisée et organisée pour la réalisation de la tâche. Cette dernière détermine le but de l'activité. Au vu de nos éléments de contexte, l'activité du psychomotricien porte sur la transformation d'une certaine manière d'être au monde des individus avec lesquels il travaille. Il a partie liée avec le développement de l'individu, avec

ses apprentissages, et avec «ses possibilités d'adaptation » (Ballouard, 2006, p. 3). Mais ceci est également valable pour d'autres activités à dimension relationnelle, telle que celles relevant de l'enseignement (par exemple, Meirieu, 1987) et de l'éducation (Caron, 2002 ; Gaberan, 2003 ; Marpeau, 2000 ; Vial, 2010). Il semble possible de supposer que les tâches réalisées au travers de ces activités diffèrent. Mais il est possible de supposer aussi qu'il y ait, par le truchement de la redéfinition de la tâche, des analogies dans la façon dont les activités s'organisent dans ces situations de travail de la relation. Cette ligne problématique nous invite à nous interroger sur les champs professionnels des métiers de la relation, sur la façon dont les concepts propres à ces champs se rencontrent. Mais cette ligne problématique nécessite d'analyser la dimension conceptuelle de l'activité, en dynamique avec le professionnel et la tâche.

L'irrigation du cadre théorique de la didactique professionnelle par les concepts de l'analyse du travail théorisée en psychologie ergonomique nous amène à renouveler notre questionnement sur l'activité du psychomotricien. Si la compétence est activité et que l'activité est mise en œuvre du sujet en vue de la tâche, la façon dont cette tâche est conceptualisée pour l'action est centrale.

La théorie de la conceptualisation dans l'action constitue un cadre d'analyse pertinent et efficient. L'appropriation de ses concepts, sur fond de psychologie ergonomique, amène à reconsidérer les précédentes focales envisagées pour appréhender l'activité. Composition en situation, dynamique interactionnelle constituent certes des éléments intéressants à analyser pour se représenter l'activité du psychomotricien, mais pour la comprendre, son analyse en termes d'organisation conceptuelle et dynamique est la voie première. L'organisation de l'activité en situation intègre les dimensions procédurale et adaptative que sont la composition séquentielle et la régulation interactionnelle.

L'ancrage dans les référents épistémologiques de la didactique professionnelle, s'intéressant et analysant le phénomène de la conceptualisation dans l'action (Vergnaud, 1996 ; Pastré, 2011), permet de reformuler notre problème. L'observation et l'analyse de l'activité, considérée comme occasion et site de conceptualisation, ouvrent en effet une voie à la compréhension de ce qui stabilise, guide l'activité sans pour autant la figer.

Formulation de la problématique de notre recherche

Le problème que nous nous posons est donc celui de la façon dont le psychomotricien, en situation, conceptualise son activité. Cela interroge la façon dont il conçoit son travail et son activité, aussi bien que les façons dont il les réalise, ou encore l'articulation des deux. Il s'agit là d'une question de conceptualisation dans l'action.

La conceptualisation que nous interrogeons est structurée. La mobilisation de schèmes en situation, la mise en œuvre d'un modèle opératif (Pastré, 2011) en situation recèle des processus de conceptualisation complexes.

Comprendre la dynamique et la logique opérationnelle actualisées dans l'activité réalisée pose la question des éléments organisateurs tramant son développement. Quels sont ceux du psychomotricien ? Quelle est la structure conceptuelle de la situation d'intervention du psychomotricien ?

Comment le psychomotricien mobilise-t-il ses savoirs – épistémiques, pragmatiques et pragmatiques – en situation ? Quelles sont les buts de ses actes, de son activité, de son travail ? Quelles sont les règles d'action qui le guident ? Quels sont les invariants opératoires de son activité ?

Quels sens ce qu'il fait et la façon dont il le fait ont-ils pour lui ? Quels sont les indicateurs de la situation sur lesquels il s'appuie pour engager une action ou pour y renoncer ?

Notre problématique porte donc sur les composantes cognitive, intentionnelle, procédurale et adaptative de l'organisation dynamique et située de l'activité du psychomotricien. Quelles sont-elles ? Comment le psychomotricien les opérationnalise-t-il ? Quelles sont les classes de situations propres à l'activité du psychomotricien ? Quelles propriétés fondent la catégorisation de ces classes de situations ?

En perspective se pose la question de la formation et de la façon dont son organisation, ses contenus favorisent la formation des schèmes propres au psychomotricien.

À cette dimension conceptuelle de notre problématique correspond un versant méthodologique.

L'analyse de l'activité en didactique professionnelle est effectuée avec le professionnel, en ce qui concerne l'observation de l'activité comme en ce qui concerne les discours portant sur elle. Ce type d'analyse « prend au sérieux » (Vinatier et Mayen, 2017, vidéo) l'activité du professionnel. Cela signifie que l'analyse ne peut faire l'impasse ni sur les caractéristiques de

la situation ni sur celles de l'activité qui apparaissent essentielles pour en comprendre son organisation dynamique et la façon dont elle est conceptualisée.

Les résultats issus de notre recherche préliminaire nous amènent à faire l'hypothèse que les dimensions sensibles de la situation et de l'activité constituent des composantes essentielles pour son analyse. De même l'unité temporelle, de longue durée, dans laquelle se déploie l'activité semble être significative pour saisir son organisation. La séquence d'activité n'est pas pertinente quant à notre problématique. Comment les prendre au sérieux d'un point de vue méthodologique ?

Le versant méthodologique de notre problématique consiste donc à élaborer un dispositif méthodologique approprié à l'analyse de cette activité déployée dans et étayée par les dimensions sensibles de la situation.

1.3. Hypothèses

Nos hypothèses ont plusieurs origines. Certaines découlent des résultats de notre prime recherche, d'autres de notre cadre théorique, d'autres enfin de nos observations situées et exploratoires. Toutes nos hypothèses n'ont pas la même valeur axiologique. Nous nous appuyons sur les premières qui restent à confirmer ; les suivantes nous orientent et déterminent la mise en œuvre de notre méthodologie.

Hypothèses issues de la recherche liminaire

1) La première hypothèse porte sur la nature complexe de l'activité du psychomotricien, corrélée avec sa situation de travail.

Son travail consiste à être en interaction avec un autre sujet ou un groupe de sujets. Son environnement de travail se caractérise donc par son imprédictibilité. La situation de travail du psychomotricien peut se concevoir comme un environnement dynamique. Elle peut changer de façon imprévisible, indépendamment des actions du psychomotricien sur lui (Samurçay et Rogalski, 1992).

2) L'unité temporelle dans laquelle le psychomotricien agit - la séance-, est fonctionnelle, voire pragmatique. Durée, rythme et répétition participent à la conceptualisation de l'activité par le psychomotricien. Cette composante intervient aussi bien dans la conception anticipée,

dans l'organisation de l'activité pour la séance, que dans la composante intentionnelle de l'activité du psychomotricien. L'activité en séance inclut la temporalité du suivi.

Hypothèses dynamiques et objectif de notre recherche

Le corps est un concept revendiqué par les psychomotriciens comme principe et fondement de leur action. Il est référé à une conception phénoménologique. Nous faisons l'hypothèse que le corps, considéré en son sens commun (physique), n'est pas si central à l'activité du psychomotricien, *d'un point de vue pragmatique*. Nous supposons que le *rapport au sensible* du psychomotricien est davantage pragmatique que son engagement corporel pour ce qui concerne le développement de son activité en séance.

L'hypothèse centrale est que l'activité du psychomotricien en interaction avec un enfant au cours d'une séance est organisée et que cette organisation est de nature conceptuelle (composants du schème).

De cette hypothèse découlent les hypothèses secondaires opératoires suivantes.

1) La compétence du psychomotricien à s'adapter dans l'interaction, tout au long de la séance, est liée à la mobilisation d'invariants opératoires ou de concepts pragmatiques spécifiques de son action.

2) Cette compétence spécifique du psychomotricien :

(a) est une compétence adaptative manifestée à l'occasion de la mobilisation d'un schème organisant l'activité conduite ;

(b) selon la situation d'interaction engagée, ce schème fonctionne de façon privilégiée sur sa composante adaptative ou sur sa composante procédurale.

3) Cette compétence est propre au genre du métier de psychomotricien.

Au regard de notre problématique et de nos hypothèses, l'identification des éléments organisateurs de l'activité du psychomotricien représente le premier objectif de notre démarche de recherche. Il s'agit, par la mise en œuvre de notre méthodologie, de mettre en lumière les composants conceptuels participant de l'organisation de l'activité d'adaptation du psychomotricien aux particularités de l'interaction dans laquelle il est engagé à l'occasion de son intervention. La compréhension de leur dynamique fonctionnelle constitue un autre objectif à notre démarche.

2.3. L'ESSENTIEL DE LA PARTIE 2

Synthèse de la Partie 2 : Cadre théorique de notre recherche			
Partie 2.	Aspects principaux	Idée principale	Notion clé pour notre recherche
Cadre théorique de la recherche	Compétence	Objet de reconnaissance sociale. Actualisée dans l'activité du sujet pour une tâche donnée.	Elle découle des processus de conceptualisation sous-jacents à l'activité.
	Psychologie ergonomique	Analyse du travail. Interactions entre la tâche, le sujet et l'activité. Écarts entre la tâche prescrite et la tâche réalisée : la part de créativité du sujet.	L'activité est finalisée et organisée La dimension cognitive de l'activité en situation de travail organise son déroulement.
	Paradigme de la conceptualisation dans l'action	Piaget : constructivisme. La dynamique développementale fondée sur l'interaction avec l'environnement induit la mise en œuvre de mécanismes d'adaptation permettant au sujet d'agir.	L'adaptation est apprentissage. L'action est antérieure à la connaissance. En agissant, on apprend.
		Vygotski : développement culturel et psychologie historique.	La médiation sociale des savoirs permet leur apprentissage.
	Théorie de la conceptualisation dans l'action : Vergnaud	L'action est organisée par des processus de conceptualisation. Le schème est conceptualisation dans l'action et pour l'action. Schème et situation sont en rapport dialectique.	La compétence est une forme opératoire de connaissance. Le schème est une organisation invariante de l'activité pour une classe de situations donnée.
	La didactique professionnelle : Pastré	La situation de travail se caractérise par la tâche à accomplir. L'invariance dans l'activité se situe au niveau de la structure conceptuelle de la situation de travail.	Le modèle opératif organise l'action : c'est un schème.

Tableau 5. Tableau de synthèse du développement de la Partie 2

PARTIE 3. MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

La méthodologie d'une recherche se conçoit au regard de la problématique et des hypothèses de cette recherche. Elles la guident et la sous-tendent. Notre problématique porte sur l'organisation conceptuelle de l'activité réalisée par le psychomotricien lorsqu'il est en interaction avec ses patients. Cela implique la mise en œuvre d'un dispositif méthodologique permettant le recueil de données relatives à l'activité du psychomotricien et plus particulièrement à son activité effective.

Les techniques pratiquées nous ont permis d'appréhender l'activité du psychomotricien à différents niveaux. Les données issues des entretiens semi-directifs à visée compréhensive réalisés avec des professionnels renseignent les représentations que ceux-ci possèdent de leur travail. Les observations directes (simple et instrumentée) effectuées sur le terrain auprès de différents psychomotriciens nous ont permis d'avoir accès à l'observable de l'activité, telle qu'elle se développe en situation de travail. Les entretiens en autoconfrontation à visée de didactique professionnelle constituent quant à eux une source de données référées à la dimension cognitive de l'activité du professionnel.

L'usage de ces techniques participe d'une méthodologie d'études de cas, cadrée par une démarche éthique. La documentation représente la méthode sous-tendant et étayant l'ensemble de ce dispositif.

Notre recherche est qualitative et s'inscrit dans une visée compréhensive.

Avant d'exposer les différentes techniques employées et la façon dont nous les avons mobilisées, nous nous attacherons à présenter certaines particularités de notre méthodologie. Ces dernières concernent le format de notre dispositif.

Le développement de notre méthodologie débutera par la présentation de notre terrain de recherche et de ses caractéristiques. Nous en viendrons ensuite à exposer une première technique, celle des entretiens semi-directifs à visée compréhensive. Les échanges auxquels ils ont donné lieu ont constitué un premier accès à notre public et une source de données. Les psychomotriciens rencontrés sont identifiés par des codes allant de P1 à P7. Après avoir décrit la population de professionnels rencontrés, nous exposerons l'étape de recueil de données par observation directe. Cela nous amènera enfin à développer la technique de l'entretien en autoconfrontation telle que nous l'avons pratiquée dans le cadre de notre recherche de didactique professionnelle. Des éléments de synthèse relatifs au matériau recueilli, au corpus analysé et au développement méthodologique sont présentés en conclusion à cette Partie 3.

3.1. RÉFLEXIONS SUR LA DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE : CONSIDÉRATIONS QUALITATIVES

Les considérations présentées dans cette partie portent sur certaines caractéristiques de notre méthodologie. Celles-ci concernent d'une part la forme du dispositif méthodologique de notre recherche, la façon dont il s'est construit, et d'autre part l'approche qualitative qui y est mise en œuvre.

3.1.1. Projet initial et étude de cas

1.1. Rappel et projet initial de recherche

La présente recherche s'inscrit dans la continuité de l'étude préliminaire que nous avons précédemment réalisée. Cette dernière a été présentée antérieurement en raison de la fonction de problématisation qu'elle a eue pour notre travail. Nous ne rappellerons ici que quelques éléments : les observations directes ont été réalisées auprès de professionnelles travaillant avec des enfants, en séances individuelles. Nous avons défini un répertoire typologique d'activités et avons pu accéder au développement de leur activité sur les plans temporel et spatial. Le résultat principal de cette étude est formulé en termes de stratégie chorégraphique. Il s'agit d'une structuration globale de la façon dont le psychomotricien agit au cours de sa séance. Elle est de nature pragmatique. Cette étude porte sur l'activité du psychomotricien en situation d'interaction duale. La méthodologie mise en œuvre et l'analyse effectuée dans cette étude répondent aux caractéristiques de l'activité observée et des caractéristiques de la situation dans laquelle elle s'est produite. La poursuite de cette étude était notre projet de recherche initial.

Notre présente recherche s'inscrit certes dans la continuité de cette étude préalable mais n'en est pas la continuation. Cette prime recherche n'a pas, à strictement parler, fonction de recherche exploratoire pour ce qui concerne la recherche qui nous préoccupe dans cet écrit. La situation d'activité de travail que nous avons observée, filmée, analysée ne correspond pas à celle que nous avons planifiée dans notre projet. Plus qu'une adaptation, il nous a fallu opérer un remaniement de notre format de recherche. D'une étude qui se voulait comparative et transversale portant sur l'activité de psychomotriciens en situation d'interaction duale, nous sommes parvenue à une recherche semi-longitudinale, de format étude de cas centrée sur l'activité d'un psychomotricien en situation d'interaction groupale.

Le format de l'étude de cas est afférent à notre investigation du terrain.

1.2. Étude de cas

« Case study is not a methodological choice but a choice of what is to be studied » nous dit Stake (2003, p. 134). Le choix de l'étude de cas a été fait conséquemment à notre investigation du terrain. Nous avons procédé de manière inversée quant à la détermination de la nature de cette composante de notre méthodologie. La réalisation d'une étude de cas ne préexistait pas à notre pratique de terrain.

Notre recherche répond aux éléments caractérisant les études de cas (Stake, 2003 ; Yazan, 2015 ; Collerette, 1997 ; Hamel, 1989) - la définition du cas, la détermination de notre orientation méthodologique, les techniques de recueil de données dans leur diversité et leur mises en œuvre et l'analyse effectuée.

Correspondance des aspects de la méthode avec notre configuration méthodologique

Nous distinguons la « sélection du cas » du « choix du cas ». En ce qui concerne la *sélection du cas*, nous y avons opéré sur la base des critères de la population avec laquelle il travaille, du type d'institution dans laquelle il exerçait et de la localisation géographique de celle-ci. Le profil du professionnel n'a pas été considéré. Le choix de l'activité du psychomotricien P3, comme cas principal est, en première analyse, lié à une considération pragmatique. Cependant cette considération ne permet pas à elle seule de « faire cas ».

Notre *choix* procède plus fondamentalement des conditions dans lesquelles notre étude s'est déroulée, à savoir de manière longitudinale et dans un contexte relationnel de confiance. Inscrite dans la durée, notre observation de l'activité de P3 et nos nombreux échanges avec ce dernier ont amené l'étude de cas dans notre dispositif de recherche. L'étude de cas relative à l'activité de P3 comporte une forte « potentiel d'apprentissage » (Stake, 2003, p. 153) ce qui constitue selon Stake un critère de « première importance » (ibid.), pouvant être considéré comme supérieur à celui de la représentativité du cas. Dans ce contexte, nous avons pris en compte les composantes biographiques, identitaires et expérientielles, sans pour autant chercher à les approfondir au-delà de ce qui se présentait dans nos échanges ; notre approche n'est pas biographique. La considération de ces composantes procède de leur participation aux processus de conceptualisation irréductiblement engagés dans l'activité réalisée par P3. L'activité professionnelle de ce psychomotricien lors de ses séances avec le groupe Langage et corps constitue notre cas principal. Notre recherche est centrée sur son étude mais est

irriguée et étayée par les observations d'autres traces d'activité, effectuées antérieurement (Pe, Pm et P1) et indirectement (P6).

Le *cadre théorique* de notre recherche, notamment préconisé par Merriam (Yazan, 2015), était construit au moment de notre présence sur le terrain. Le critère de la *triangulation des données* (Stake, 2003 ; Yin, 2009 ; Yazan, 2015), c'est-à-dire du croisement dynamique de données issues d'une pluralité de sources, est opérant dans notre dispositif. Nous avons utilisé du matériel écrit (textes législatifs, ouvrages, notes d'observation directe), deux types d'entretiens (semi-directifs et en autoconfrontation), des données filmiques constituant des traces d'activité, des matériaux secondaires exploités selon notre grille de traitement pour pouvoir les inclure dans nos données. L'utilisation de plusieurs techniques de recueil de données participe à la triangulation. Cela nous procure des données de natures différentes procédant de techniques distinctes : observation simple, entretiens semi-directifs et entretiens en autoconfrontation. Enfin pour ce qui est de l'analyse faite de ces données, nous nous attachons à rendre compte de nos « mouvements » (Alexandre, 2013, p. 36) entre leur traitement et leur synthèse et répondons ainsi au critère de « reliability » (fiabilité) prescrit par Yin (2009, p. 45).

Pour conclure en ce qui concerne cette méthode, plusieurs caractéristiques de notre étude de cas peuvent être soulignées.

1) L'étude de cas comme une première étude d'un phénomène complexe en vue de l'appréhender.

L'analyse de l'activité professionnelle du psychomotricien en didactique professionnelle n'ayant, à notre connaissance, pas d'antécédent, notre étude constitue donc un premier pas. À partir des observations effectuées et analysées, et en procédant par induction, nous avons repéré des régularités, des récurrences. Collerette précise que l'induction est généralement utilisée dans les recherches pour lesquelles « un travail de déblayage sur un sujet n'a pas déjà été réalisé, ou encore pour les cas où un premier effort de modélisation n'a pas déjà été fait. » (1977, p. 82). Nous n'aboutirons pas à une conclusion générique, mais formulerons une hypothèse de modèle de compréhension. « Ce n'est qu'après plusieurs applications de ce modèle, lorsqu'il est stabilisé, que l'on peut espérer proposer une certaine généralisation. » (Collerette, 1977, p. 87). L'étude de cas est une méthode qui permet d'étudier « la complexité d'une situation afin d'en éclairer les liens multiples et dynamiques qui unissent les divers

éléments. » (Collerette, 1977, p. 81). Une étude de cas simple s'inscrit dans une visée idéographique (Leplat, 2002) : il s'agit d'appréhender le phénomène, de comprendre le cas.

2) *Le choix du cas procède moins de sa représentativité que de la reconnaissance de son potentiel d'apprentissage.*

L'activité de P3, de par l'expérience professionnelle de ce dernier et du fait des conditions d'observation sur lesquelles nous nous sommes accordés, comporte un potentiel d'apprentissage conséquent.

3) *Notre étude de cas relève du type « instrumental » distingué par Stake (2003, p. 137), mais notre cas n'en est pour autant pas « accessoire », comme le note Collerette (1997, p. 81).* Notre étude porte en effet sur l'organisation conceptuelle de l'activité qui se réalise et non directement sur l'acteur à proprement parler. Si tel était le cas, nous aurions étendu notre collecte d'informations à d'autres dimensions de vie de ce dernier. À ce titre, notre étude de cas est instrumentale. Cependant, l'étude du modèle opératif de P3 constitue une fin en soi ; notre cas est ainsi indispensable et suffisant. La distinction faite entre ces deux qualificatifs tient à la différenciation de finalités à la recherche. Notre étude de cas comporte une finalité intrinsèque, mais s'inscrit dans une perspective longue de trajectoire scientifique.

4) *Notre étude s'inscrit dans une visée idéographique (Leplat, 2002) procède par induction et fonctionne par analogie en ce qui concerne les pistes d'interprétation des résultats.*

L'étude de cas représente le format du dispositif méthodologique de notre recherche. La mise en œuvre de techniques et de sources multiples est essentiel à cette méthode. Cette présentation de la forme, de la structure de notre recherche, nous amène à préciser notre approche qualitative, c'est-à-dire l'attribut qualitatif associé à notre forme méthodologique.

3.1.2. Démarche ethnographique

Le terme « ethnographie » est défini comme « l'étude descriptive des groupes humains, notamment des ethnies vivant dans une civilisation pré-industrielle, de leurs caractères anthropologiques, sociaux ». Cette définition extraite du *Dictionnaire culturel en langue française* (2005, p. 708) renvoie au terme « ethnologie », cette « science basée sur les faits d'observation dans le domaine de l'anthropologie ». Pour Claude Lévi-Strauss, « l'ethnographie est la période d'observation des faits où s'accumulent les données dont l'ethnologie fait la synthèse ; ces deux disciplines sont des moments de la démarche anthropologique » (Rey, 2005, p. 361). Il ne s'agit aucunement pour nous de nous affilier à

une quelconque école d'anthropologie structurale, de sociologie ou de « sociologues ethnologisant (Durkheim et Mauss) » (Rey, 2005, p. 362). Ces définitions nous permettent de préciser ce à quoi nous nous référons en employant l'expression « démarche ethnographique » pour qualifier notre approche du terrain. Les deux termes sont importants.

En premier lieu, considérons le nom « démarche ». Son entrée dans le *Nouveau petit Robert* (2008) le définit comme une « manière d'agir », une « manière de progresser » ; le terme comporte aussi l'idée de la tentative, tenter quelque chose auprès de quelqu'un. La démarche se caractérise ainsi par sa nature active ou « agie », ce dernier qualificatif - peu élégant - soulignant sa qualité subjective et son empirisme. Considérons à présent l'attribut de cette démarche, l'adjectif « ethnographique ». Ce qualificatif permet de se représenter le type d'activité constituant la démarche entreprise : il s'agit d'observer et de parvenir à rendre compte de ses observations, de les mettre en forme, de décrire, puis de synthétiser cet ensemble de données dans une perspective de compréhension des faits observés. Cela s'inscrit dans une optique d'intelligibilité des faits à partir de l'angle de vue de ce qui est observé, non du point de vue du sujet observateur.

Notre recherche s'inscrit dans une telle démarche.

Cette démarche ethnographique consiste pour nous à entreprendre le terrain, y être présent, à observer et à en rendre compte. Cette présence tend à ouvrir l'espace de la rencontre de l'altérité. L'expérience de cette altérité, caractéristique des recherches ethnologiques, comporte une valeur fonctionnelle. Quel que soit le milieu dans lequel la démarche s'engage, familier ou non, le décalage, la distance, le jeu est important à laisser s'installer. Cela requiert de la disponibilité, qualifiée par Laplantine d' « attention flottante » (1996, p. 16). Cela demande aussi du temps. La démarche ethnographique est encore à l'œuvre dans l'acte de description. L'enjeu ne consiste pas à mettre au jour une vérité, une généralité sur l'objet de recherche. Il s'agit de « proposer une représentation convaincante de [la] complexité et de [la] diversité [du processus, du phénomène] étudiée » (Becker, 2002, p. 323). Cette démarche pourrait donc, plus ordinairement, être assimilée au travail de terrain (Chapoulie, 2000), mais il nous semble que la manière d'y être au travail serait diluée.

La pratique des entretiens semi-directifs à visée compréhensive participe également à étayer notre approche ethnographique. Ces entretiens ont en effet été effectués successivement et nous ont ainsi permis de réévaluer progressivement la formulation de la représentation que les discours nous permettaient de construire. Becker qualifie cette démarche de technique « d'induction analytique pas-trop-rigoureuse » (2002, p. 319). Cette qualification tend à

signifier la distinction entre, d'une part la pratique de cette méthode telle qu'elle est faite dans le cadre de recherches ethnographiques effectuées sur le terrain soumises à la contingence de l'activité des acteurs, et d'autre part la pratique de la méthode classique ou « obsessionnelle » (Becker, 2002, p. 318) pratiquée dans certaines études sociologiques notamment basées sur le recueil de données au moyen de questionnaires et d'enquêtes. Ces dernières ciblent une généralisation unique, tandis que la pratique souple de l'induction analytique s'intéresse à un réseau de généralisations et vise à rendre compte de ce maillage complexe sous-jacent au phénomène observé.

« [Les ethnographes] sont le plus souvent à la merci du « moment », et ils doivent attendre que se produisent, tandis qu'ils effectuent leur recherche, les événements qui auraient une importance théorique pour eux. [...] [Ils] ne peuvent de façon réaliste se concentrer sur une unique généralisation, selon la procédure stricte et exclusive de l'induction analytique classique. » (Becker, 2002, p. 323).

3.2. LE TERRAIN DE RECHERCHE

Notre population se compose de psychomotriciens. Les psychomotriciens travaillent avec des populations variées. La population auprès de laquelle, et pour laquelle, un psychomotricien conduit son activité est déterminante pour cette dernière. La situation de travail dans laquelle le psychomotricien agit est indissociable de son activité.

Pour le chercheur, la situation de travail constitue une propriété, une qualité du public avec lequel il va mener sa recherche.

Le terrain, en didactique professionnelle, ce n'est pas, en première intention, un *lieu* dans lequel se fait activité. *Le terrain, en didactique professionnelle, correspond d'abord à l'unité formée par un sujet professionnel réalisant son activité dans un environnement.* Cet environnement va devenir l'espace d'observation du chercheur, mais ne constitue pas essentiellement son « terrain ». Ce décalage est intéressant à souligner ; la dénomination terrain pouvant prêter à confusion. Notre public est donc le professionnel volontaire ; son activité en situation est notre terrain. L'espace dans lequel il la réalise constitue notre environnement de recueil.

1.1. Notre terrain de recherche

Définir un sujet de recherche, imaginer un protocole pour la réaliser, concevoir des hypothèses sont des moments importants pour le chercheur. Ils l'amènent à s'engager dans la

démarche ; ils nourrissent l'élan initial. Ils l'amènent également à se représenter son terrain, un terrain ouvert et disponible, en adéquation avec la forme de la recherche préconçue. Ce terrain est idéal ; il n'appartient qu'au chercheur. Or la qualité première - et fondamentale - du terrain est son empirisme. L'investigation du terrain ne consiste donc pas à parcourir un plan selon des voies anticipées. L'exploration du terrain est en premier lieu une confrontation au principe de réalité : ça résiste, ça se protège, ça se défend. Le terrain s'approche avant de se laisser explorer.

Le terrain est un espace construit du fait de et au fil de l'interaction. Pour nous, le terrain n'est donc ni un donné objectif, ni une situation passive. Le terrain, tel que nous en avons fait l'expérience est dynamique : il s'ouvre par l'interaction et se découvre dans la relation. Il est le lieu où se rejoignent la réalité du sujet sollicité et celle du chercheur. Le terrain n'existe en tant que tel que du fait de l'expérience conjointe d'un protagoniste « chercheur » et de protagonistes « acteurs ». Liliane Dionne le conçoit comme un « espace de médiation « sémiotique » »

« La recherche montre que l'interaction entre la chercheuse et les praticiens a créé un espace de médiation. Ce dernier constitue essentiellement une zone d'échange et de dialogue issue de la relation qui s'établit entre les enseignants et la chercheuse. Le concept d'espace représente bien cette zone d'échange et de dialogue qui se crée entre les praticiens et la chercheuse, la médiation étant considérée comme essentiellement sémiotique, grâce au langage qui constitue le principal outil de médiation. Cette zone correspond donc à un espace de médiation « sémiotique » (2004, p. 73)

Les propos qui précèdent précisent le signifié du terme « terrain » et en soulignent son fondement interactionnel. Ceux-ci ne visent cependant pas à revendiquer une position relativiste. Le terrain appartient à une situation spécifique, engageant des individus ayant des intérêts différents, engagés dans des activités distinctes : il serait naïf de prétendre saisir le phénomène dans son intégralité. Ce qui semble pouvoir être appréhendé, c'est la situation partagée. Cela implique une prise de contact, l'entrée en relation, l'instauration d'une relation de confiance. Ces démarches sont décisives pour toute recherche : l'accès au terrain s'y décide.

Résistance du terrain ou le principe de réalité

Dans les lignes à venir, nous allons nous attacher à analyser nos terrains « hors champ », ceux qui appartenaient au champ des possibles mais qui ne se sont pas réalisés, qui ne se sont pas ouverts. Il ne s'agit pas de faire une introspection mais de considérer ces lieux comme un espace méthodologique, puisque déterminant le lieu dans lequel le recueil des données pourra finalement se produire. Dramon écrit ainsi que « le temps de l'enquête ne se réduit pas aux

moments évidents et explicites de recueil des matériaux, mais, dans un mouvement inverse, redéfinit comme matériau potentiel tout événement qui prend place lors de l'enquête » (2005, p. 98). La résistance du terrain peut prendre plusieurs formes.

Elle peut consister en un refus d'accès. Le milieu et les acteurs approchés donnent une réponse négative à la sollicitation adressée par le chercheur. Cela peut advenir même lorsque les acteurs expriment un intérêt pour la démarche et pour le sujet de la recherche. La résistance peut se manifester sous la forme d'une inertie en dépit de l'accord formulé en ce qui concerne la présence du chercheur dans les murs. Les démarches nécessitées par la recherche n'aboutissent pas (demandes de renseignements, signatures de formulaire de consentement, indisponibilité pour les entretiens). L'indisponibilité constitue une autre forme de résistance du terrain : l'accès est donné mais la démarche du chercheur est cloisonnée ou mise à la marge. Les acteurs ayant consentis à la recherche ne participent pas. Une autre forme de résistance possible consiste en une autorisation donnée au chercheur à des fins précises. L'instrumentalisation de la démarche par des commanditaires ou par des acteurs à des fins spécifiques nous semble pouvoir être considéré comme un type de résistance. L'accès est conditionné au résultat.

Trois aspects nous semblent pouvoir participer à la résistance du milieu que nous avons prospecté. Le public accueilli dans les institutions auxquelles nous nous sommes adressée représente le premier d'entre eux. Les déficits de différents types présentés par les enfants ou les jeunes adultes avec lesquels les psychomotriciens exerçant dans ces établissements travaillent les placent dans une situation de vulnérabilité. Le public en situation de handicap, en dépit des mesures promouvant l'inclusion, reste un « sujet sensible » et peu visible. Le public des enfants répond aussi à cette nécessité de protection. Cela nous amène au deuxième aspect : la mission de l'institution est de protéger les enfants ou jeunes qu'elle accueille. Cette protection peut se manifester au travers d'une fermeture ou d'un accès réservé à des démarches cliniques. Ce qui se joue à l'échelle de l'institution existe aussi à celle des pratiques des professionnels. Ceux-ci avancent fréquemment l'argument de la perturbation potentielle représentée par la présence d'un tiers, procédant à une observation instrumentée, dans l'espace de l'interaction avec les patients. Ce type d'arguments n'est pas spécifique au domaine de pratiques thérapeutiques (Peltier-Barbier, 2004).

Le dispositif méthodologique constitue le dernier des motifs principaux pouvant favoriser la résistance du terrain. Nous avons en effet exposé les grandes lignes des temps méthodologiques envisagés et avons précisé que notre dispositif de recueil de données

reposait sur des enregistrements filmiques. La participation à la recherche implique donc d'aménager du temps professionnel ou personnel et d'exposer son activité en vue d'une analyse. Temps et confrontation à l'image de soi constituent deux facteurs participant à la « non-ouverture » de certains de nos terrains hors-champ.

D'autres facteurs peuvent en revanche favoriser l'accès aux acteurs et au terrain ciblé. L'intérêt pour l'objet de la recherche et le « rapport à la recherche scientifique en général » (Pichonnaz, Bécherraz, Knutti, Staffoni et Schoeb, 2017, p. 75) constituent les deux premiers. Les psychomotriciens ayant accepté de nous rencontrer dans le cadre de nos entretiens semi-directifs répondent à ces critères : ils ont témoigné soit de leur intérêt soit de leur curiosité quant à notre démarche et notre projet ; ils avaient pour quatre d'entre eux des affinités avec le monde de la recherche (P1, P2, P3, P7). P4, P5 ont été rencontrées sur fonctionnement de réseau. Les deux derniers critères indiqués par Pichonnaz *et al.* (2017), se rapportent à une démarche d'extériorisation du terrain qui recherche une visibilité dans son champ ou / et qui tend à une reconnaissance de ses pratiques. Pour ce qui concerne notre terrain, l'accord qui nous a été donné par la Direction de l'établissement a découlé d'une volonté de mise en lumière du travail effectué par le psychomotricien y exerçant ; l'acceptation de ce dernier a d'une part procédé de son appétence pour la recherche et d'autre part des circonstances propres à son parcours professionnel.

1. La prospection et ses outils

Le premier outil mobilisé en vue d'accéder à un terrain fut l'annuaire des établissements médico-sociaux de la région Île-de-France.

Un premier filtre y a été appliqué selon le critère de leur localisation géographique. Il était nécessaire d'être en mesure de pouvoir nous rendre dans l'établissement en transports en commun. Nous avons donc ciblé en premier lieu les établissements parisiens, sans exclure ceux des départements périphériques.

Les lieux d'exercice des psychomotriciens inclus dans notre liste d'établissements propices à notre recueil de données répondaient aux critères suivants :

- Le lieu fonctionne de façon institutionnelle selon des modalités diverses (internat, semi-externat, externat). Le critère ici est celui de l'établissement comportant une salle de psychomotricité.

- La population accueillie par l'établissement est comprise dans la tranche d'âge [3 – 20] ans (enfants, adolescents).
- L'établissement peut correspondre à un des types suivants : IME, IMP, CAPP, EMP, CMPP, EMPro
- L'établissement se localise en Île-de-France.

21 établissements ont été contactés.

La phase de prospection a été longue. C'est par la considération des facteurs participant à la « non ouverture » des terrains que nous sollicitons, de nature intrinsèque (institution, réticence à l'enregistrement filmique, manque de temps) et extrinsèque (présentation de la recherche, contraintes matérielles) que nous avons ajusté notre méthode d'approche et réévaluer notre format de recherche. L'objectif de cette étape est d'entrer en contact et de pouvoir échanger avec les professionnels. Il s'agit donc lors de la phase de prospection téléphonique d'identifier la procédure institutionnelle propre à l'établissement contacté et de disposer des informations liminales permettant de décider de la pertinence de la poursuite de notre démarche concernant l'établissement. Il s'agit notamment de connaître certaines caractéristiques de l'emploi du psychomotricien, si le poste de celui-ci est pourvu au sein de l'établissement contacté. Cela nous a amenée à construire un tableau centré sur les actions à entreprendre. Un agenda lui était associé pour les cas où des dates précises nous étaient indiquées.

Nom de l'établissement	Poste de Psychomotricien	Actions réalisées (date)	Actions à faire (date)
IME, IMP parisiens	Nombre de professionnels, type de contrat, jours de présence > obtenir un nom pour pouvoir demander à parler à cette personne au prochain appel. = astuce pour franchir le seuil du secrétariat.	Appel > secrétaire, message laissé. Rédaction de courriels	Rédaction de courriels à un destinataire spécifique, rappeler à « x heure » ou/ et à « telle date »

Tableau 6. Grille de suivi des démarches méthodologiques

Le premier objectif de ce tableau était de conserver trace des démarches entreprises et de compiler les informations propres à chacun des professionnels. Comme tous les établissements contactés constituaient *a priori* des terrains de recherche possibles, cette opération de prise d'informations nous a permis de procéder à une démarche de sélection sur la base de critères d'inclusion, définis à partir de notre projet initial.

Critères d'inclusion des établissements à notre recherche

Les critères d'inclusion concernent les établissements du fait qu'ils constituent le milieu d'exercice des psychomotriciens qui y exercent. Il s'agit donc d'inclure des environnements de travail en vue d'y observer l'activité de psychomotriciens, cette dernière constituant notre terrain.

Étaient inclus dans notre liste :

- Les établissements situés en Île-de-France et accessibles en transports en commun.
- Les établissements au sein desquels un ou plusieurs psychomotriciens étaient en poste.
- Les établissements au sein desquels l'emploi du temps du ou des professionnels concordait avec le nôtre.
- Les établissements ayant un ou des professionnel(s) dont la situation contractuelle permettait l'observation de leur activité dans des conditions cohérentes avec notre objectif de recherche (emploi stable et travail connu).
- Les psychomotriciens dont la pratique institutionnelle comprenait des suivis en séances individuelles.

Cet outil nous a également permis de pouvoir suivre les instructions données par chacun des établissements, dont les procédures étaient multiples. Elles pouvaient être ascendantes ou descendantes : soit nous entrions en contact avec le psychomotricien qui faisait remonter la demande de participation à la recherche à la Direction de l'établissement, soit le mouvement était inverse.

Sur le plan de l'éthique de notre démarche, la configuration ascendante nous semblait plus appropriée : il nous semblait en effet primordial que le professionnel de qui nous allions observer l'activité s'engage volontairement dans la recherche. La configuration descendante nous faisait craindre une forme de contrainte au consentement exercée, tacitement ou explicitement, par la Direction sur le professionnel. Ce circuit descendant peut marquer symboliquement la demande de participation qu'adresse le chercheur au professionnel du scea hiérarchique. Cela se ressent principalement si la Direction soutient explicitement la recherche et ne limite pas son intervention à une autorisation formelle. Une telle configuration implique un délicat travail de mise en confiance et de négociation entre le chercheur et le professionnel.

Nous avons pu recueillir l'autorisation et le soutien actif d'une Direction indépendamment de l'avis du professionnel concerné au premier plan. Cette dernière a communiqué nos

coordonnées au psychomotricien afin qu'il puisse nous contacter. Les enjeux des échanges que nous aurions l'occasion d'avoir avec ce dernier étaient de susciter son intérêt, de négocier sa participation et d'emporter l'adhésion.

Cette dernière situation est celle qui nous a permis de rencontrer P3. Les démarches auprès de cet établissement et de P3 ont été entamées en décembre 2014. Un entretien a été obtenu en mars 2015.

Cette phase de prospection avait donc pour finalité «d'engager» des psychomotriciens à prendre part à notre recherche. Cela se traduit à des degrés divers. Un simple témoignage d'opinion quant à la thématique de la recherche constitue le premier degré de participation. Cela a pu arriver au cours de la phase de prospection ou au cours d'échanges informels au sein du réseau professionnel. Le consentement à prendre le temps pour un entretien semi-directif enregistré représente le niveau intermédiaire de participation, avec un engagement significatif et matériel du professionnel dans le dispositif de recherche. L'ouverture de la salle dans laquelle ont lieu les séances pour leur observation et leur enregistrement constitue le degré le plus haut de participation. Ce dernier dénote à la fois l'intérêt du professionnel pour la thématique, son implication dans la démarche et son investissement personnel et matériel au travers du temps mis à notre disposition en vue de favoriser le déroulement de la recherche. À ces différents types de participation correspondent des données différentes. Certains professionnels ont accepté de s'entretenir avec nous. Un autre a consenti à participer à l'intégralité du dispositif de recherche.

2. Ajustement de notre recherche au terrain

À l'issue de notre phase de prospection, un ajustement de notre dispositif de recherche s'est avéré nécessaire. Nous avons développé antérieurement la question de l'étude de cas et du choix du cas. Le retour que nous effectuons à présent porte sur la révision d'un des critères d'inclusion : celui portant sur la recherche d'activité de psychomotriciens réalisée en situation d'interaction duale. Le terrain qui s'est présenté ne correspondait pas à cette configuration. Nous nous y sommes adaptée : la démarche de didactique professionnelle consiste à partir du terrain, de l'activité et des professionnels.

Selon Leplat, « un cas est un objet, un événement, une situation, constituant une *unité d'analyse*. » (2002, p. 2). L'activité du professionnel n'est pas circonscrite ou contenue ou réductible à une configuration situationnelle spécifique. Au travers des situations rencontrées par le professionnel, ce dernier déploie une activité comportant une forme d'invariance, de

stabilité. Cette organisation ne se dissout pas, ne se perd pas lorsque la configuration de la situation change. La structure conceptuelle de la situation de travail demeure. La configuration de notre terrain apparaissait certes plus complexe, mais notre unité d'analyse, l'organisation conceptuelle de l'activité, restait présente. Le terrain était cohérent avec notre problématique.

3.2.2. Écouter : entretiens et population de professionnels

Les entretiens semi-directifs à visée compréhensive représentent notre premier accès à notre terrain. Nous l'appréhendons au travers du recueil des représentations des psychomotriciens sur leur travail. Cette technique nous a permis de rencontrer les psychomotriciens qui constituent notre *population*.

2.1. Entretiens semi-directifs à visée compréhensive

1. Définition

L'entretien de recherche consiste en un instrument d'investigation. Il participe d'une enquête et permet l'exploration des représentations sociales et subjectives au moyen du recueil de la parole. Il s'agit de « faire appel au point de vue de l'acteur et [de donner] à son expérience vécue, à sa logique et à sa rationalité une place de premier plan. » (Blanchet et Gotman, 2007, p. 20). L'entretien permet notamment « d'analyser le sens que les acteurs donnent à leurs pratiques » (Blanchet et Gotman, 2007, p. 20).

La situation d'entretien est déterminée par l'environnement de sa mise en œuvre (conditions temporelles, matérielles, et sociales), par le cadre donné à la communication (représentations sur les enjeux de l'entretien) et par les modalités d'intervention (techniques d'écoute et d'intervention mobilisées par le chercheur). Ces trois aspects participent du fonctionnement de l'interlocution, voire de l'interaction. L'entretien peut avoir une fonction exploratoire, complémentaire ou constituer la source documentaire principale de la recherche.

La visée compréhensive associée à nos entretiens semi-directifs qualifie la manière dont nous avons envisagé le déroulement de nos entretiens. Nous nous sommes attachée à instaurer une dynamique conversationnelle afin de réduire l'effet de l'asymétrie fonctionnelle impliquée par le dispositif propre à l'entretien. La perspective d'un entretien compréhensif (Kaufmann, 2011), requérant une participation active et engagée du chercheur dans l'échange en vue de favoriser celle de son interlocuteur, n'est toutefois pas la nôtre.

Les entretiens semi-directifs que nous avons effectués ont été conduits à l'aide d'une grille d'entretien thématique. Cette dernière a été construite à partir de nos démarches préliminaires et exploratoires (recherche, entretiens et échanges informels ou « transitionnels » (Couturier, 2017). Nous disposions de thèmes généraux que nous souhaitions aborder avec les psychomotriciens. Les questions n'étaient pas préétablies dans leur formulation. Les thèmes étaient annoncés. Nous introduisions un nouveau thème lorsque le psychomotricien nous le demandait, ou au fil de l'échange, lorsque cela nous semblait opportun.

La façon dont nous avons mené nos entretiens s'est appuyée sur l'une des ficelles proposées par Becker (2002) : « Demandez « comment » plutôt que pourquoi ». L'emploi de cet adverbe instaure la visée compréhensive dans l'entretien et donne réellement la parole à l'interlocuteur. Il ne s'agit plus de répondre mais d'expliquer et de « parler sur » (Blanchet et Gotman, 2007, p. 25). Becker veut « placer [ses interlocuteurs] en situation de [lui] dire un maximum de choses, notamment les choses auxquelles je n'aurais pas pensé. » (2002, p. 108). Le premier thème composant la grille d'entretien est celui du « travail du psychomotricien ». Nous laissions notre interlocuteur formuler sa définition de son travail et l'illustrer. Le parcours de formation et la carrière constitue le deuxième aspect abordé, puis nous nous penchions sur son exercice actuel. Durant l'entretien, nous abordions aussi le fonctionnement institutionnel et la place occupée par le poste de psychomotricien. La question de la prescription et de sa formulation était également posée. Cela amenait fréquemment le sujet de l'évaluation effectuée par le psychomotricien. Progressivement, nous nous rapprochions de l'activité et de sa description. Du parcours, à l'institution nous parvenions jusqu'à la salle de psychomotricité. La première approche consistait à demander une description générale d'une séance et tendait donc à accéder à une représentation d'une séance type, de son déroulement voire de son programme. La seconde approche était une expérimentation méthodologique. Nous demandions à notre interlocuteur de choisir une séance ayant été réalisée le plus récemment possible, de se situer le plus précisément possible et de se remémorer les circonstances, les gestes effectués, les actes réalisés. L'objectif sous-jacent consistait à obtenir un récit « comme si nous y étions », « comme un film ». La dernière question était laissée au psychomotricien : « Quelle est la question que je n'ai pas posée, que vous auriez souhaité que je vous pose ? ».

2.2. Pratique de l'entretien : interventions du chercheur.

Nous avons fait le choix de ne pas déterminer le cours de l'entretien au préalable et de laisser l'interaction se développer selon une modalité conversationnelle. Nous nous sommes interrogée sur notre degré d'engagement dans l'échange et sur la façon dont nous intervenions (Blanchet et Gotman, 2007). Connaissant le lexique « indigène » (Arborio, Fournier, 2005, p.48), les expressions de ce groupe de professionnels, nos questions intervenaient à l'occasion de l'usage de termes ou de propos sous-tendus d'implicite, « évident » pour les initiés, mais qui recèlent des éléments d'identité professionnelle et de compétences en-deçà des formulations partagées. Il s'agissait d'amener nos interlocuteurs à déplier ces éléments « convenus », voire à déployer leur discours. La façon dont les entretiens sont menés est dépendante de la manière dont les interlocuteurs s'inscrivent dans la situation et s'impliquent dans l'échange. Un interlocuteur réservé, ou peu disposé, implique que le chercheur le sollicite, l'interroge davantage qu'il n'aura à le faire avec un interlocuteur à l'aise dans l'entretien.

La réalisation de nos entretiens nous a permis, outre le recueil de données référées à certains thèmes portant sur le travail des psychomotriciens, d'éprouver les explications que nous construisons au gré de notre investigation des représentations des psychomotriciens. Il s'agissait donc certes d'aborder certaines thématiques avec le professionnel, de rebondir sur ce qu'il apportait dans son discours, mais également de prendre en compte ce que nous avons entendu auparavant à l'occasion des précédents entretiens et d'éprouver les explications hypothétiques que nous formions. Notre démarche se rapproche en cela de l'induction analytique exposée par Becker.

« Lorsque vous faites de l'induction analytique, vous élaborez et testez votre théorie cas après cas. Dès que vous avez collecté des données sur votre premier cas, vous formulez une explication qui s'y applique. Puis, lorsque vous avez des données sur votre deuxième cas, vous lui appliquez cette théorie. Si elle explique ce deuxième cas de manière satisfaisante, pas de problème, votre théorie est momentanément confirmée et vous pouvez passer à votre troisième cas. Lorsque vous tombez sur un « cas négatif », c'est-à-dire un cas que votre théorie échoue à expliquer, vous modifiez votre explication en y incorporant tous les éléments que ce cas embarrassant vous suggère, ou vous modifiez la définition de ce que vous voulez expliquer de manière à exclure ce cas récalcitrant de l'univers de choses à expliquer. » (Becker, 2002, p. 303)

Par conséquent, nos interventions tendaient également à éprouver les compréhensions que nous avons pu avoir lors des précédents entretiens, à identifier des unités de sens récurrentes, bien que signifiées selon des termes différents, et de les mettre au travail avec nos interlocuteurs. Lorsque nous procédions à ces mises au travail de notions issues de nos

compréhensions, nous précisions alors à notre interlocuteur que nous souhaitions qu'il se positionne quant à notre hypothèse « tu me dis si je me trompe » « est-ce correct de dire que .. ». Lorsque nos formulations étaient imprécises, ou incorrectes, nos interlocuteurs intervenaient pour nous le signifier. Leur reprises nous ont permis d'invalider certaines pistes initialement conçues. Celle de la place prépondérance du corps en mouvement dans les séances de psychomotricité en est un exemple. Le thème du corps n'était en effet pas abordé spontanément et les réponses formulées lorsque le sujet de sa mobilisation était abordé tendaient à mettre en avant la relativité de celle-ci aux situations.

2.3. Le temps de l'entretien, le cadre de l'enregistrement : questions pragmatiques

Le fait de pratiquer des entretiens suppose qu'une trace en soit gardée. Mais quand l'entretien commence-t-il ? Est-ce lorsque l'instrument d'enregistrement est enclenché ? Débute-t-il dès l'instant de la rencontre ? Quelle perception en a l'interlocuteur du chercheur ? qu'est-ce que cela induit pour lui ?

L'entretien peut ainsi correspondre, pour le chercheur, au moment de l'application de sa grille thématique ou à la séquence de l'enregistrement. Il peut aussi correspondre à la durée de la rencontre avec son interlocuteur. Du point de vue méthodologique, ce sont des configurations différentes. L'empan pour le recueil d'informations est modifié. Si l'empan est circonscrit à l'échange directement relatif à la problématique, cela signifie une mise à la périphérie des éléments pragmatiques de cet entretien. Considéré comme étendu à la rencontre, à ce qui a précédé l'enregistrement et l'énoncé des questions de la grille, l'entretien peut inclure des éléments de présentation de soi, du discours informel de part et d'autre des protagonistes de l'échange.

La question de la délimitation de ce qui est entretien ou ce qui ne l'est pas n'est pas si anodine qu'elle le paraît. Il est important d'y répondre car cela se répercute de façon pratique sur la façon dont nous procédons à nos enregistrements ou sur l'opération ultérieure de transcription du matériau enregistré.

Pour notre part, nous n'avons pas défini cette frontière *a priori*. L'entretien débutait avec la rencontre, tout ce qui serait échangé en relèverait, des commentaires sur l'environnement direct, aux énoncés de présentation, jusqu'aux questions posées quant à notre parcours. L'acte d'enregistrement quant à lui obéissait à la règle suivante : il ne peut être enclenché que lorsque l'interlocuteur a signé le formulaire de consentement et qu'il y consent de nouveau à

l'instant d'exécution de la mise en fonction de l'appareil d'enregistrement. Nous proposons systématiquement de commencer l'enregistrement dès que le formulaire était complété. Selon les situations, un temps supplémentaire était nécessaire avant que l'enregistrement puisse débiter. Pour certains, le formulaire n'a été signé qu'après un temps d'échange, pour d'autres cela a pu être effectué dans les premiers temps de la rencontre ; il a pu arriver que l'enclenchement de l'enregistrement soit suspendu à la demande de l'interlocuteur pour qu'il puisse poser une question informelle.

L'effet « enregistrement » s'est aussi joué en fin d'entretien : une fois que le geste d'extinction était accompli, l'interlocuteur abordait de nouveaux éléments et s'exprimait avec soulagement. Les entretiens avec P2 et P4 en sont des illustrations.

Cela induit des différences de contenu entre les entretiens. Certains comprennent ainsi les éléments « préalables » à l'entretien, des éléments périphériques, tels que les échanges de mise en relation, la présentation de notre parcours ou encore les temps de discussion de l'adhésion. Lorsque les discussions de cet ordre sont captées, le caractère argumentatif est patent. Y est apparent le fait que l'asymétrie entre le chercheur et l'acteur qui se joue au sein de l'entretien du fait de la distribution des rôles, s'est aussi jouée en amont, lorsque le chercheur prospecte et invite ses intéressés à participer. Du point de vue de la méthode donc, nous avons procédé aux enregistrements à des moments de l'échange différents selon nos interlocuteurs. Le dictaphone était placé de façon apparente, le formulaire proposé à la signature dès que nous étions installés.

Les notes prises sur notre cahier de recherche et notre agenda nous ont permis de faire figurer les circonstances dans lesquelles se sont déroulés les entretiens. Nous nous sommes également attachée à retracer la chronologie des échanges ayant permis d'aboutir à la prise de rendez-vous et à la rencontre. La perspective de cette démarche méthodologique est de rendre compte de la dimension pratique de nos prospections de terrain. Prendre contact, susciter l'intérêt, parvenir à trouver du temps commun ne sont pas des tâches simples. De même la pratique des entretiens ne se laisse pas formellement circonvenir. Ils recèlent des traces de contingence. Nous avons fait le choix d'en rendre compte. Il nous semble en effet que cette dimension spontanée de notre façon de mener nos entretiens participe de notre méthodologie. La pratique souple de la technique de l'entretien nous a permis de travailler la relation avec nos interlocuteurs. Le rire, la dérision, l'explication de notre parcours, nous semblent avoir favorisé la construction d'un espace de parole permettant à la fois d'explorer les représentations de nos interlocuteurs sur des thèmes prédéfinis et d'accueillir les choses

auxquelles nous n'aurions pas pensé pour paraphraser Becker (2002), un espace où il était envisageable de « parler de possibilités non prévues dans la liste » (Becker, 2002, p. 107-108).

2.4. Entretiens exploratoires avec P1

Les entretiens réalisés avec P1 ont valeur exploratoire. Nous les avons effectués dans le cadre d'une investigation du terrain avec pratique de l'observation directe de son activité pour 2 enfants. L'inclusion des données relatives à P1 à notre corpus résulte de l'intérêt qu'elles revêtent pour notre recherche. P1 nous a en effet permis d'accéder à son activité et les données observationnelles et discursives que nous en avons recueillies sont informatives.

Les entretiens étaient peu cadrés et se sont déroulés de façon presque informelle. Ils ont eu lieu juste avant la séance, pendant l'installation matérielle de la salle ou au cours de nos déplacements pour aller chercher les enfants dans leur « groupe d'apprentissage ». Nous avons observé que la salle était aménagée en tenant compte du déroulement de l'ensemble de la matinée, insuffisamment de temps était disponible pour procéder à cela entre les séances.

Au cours des séances, deux temps étaient notables, associés à deux espaces distincts dans la salle : l'un se déroulait avec P1 et l'enfant assis autour d'une table et consistait en une activité de manipulation d'objets et de matières ; l'autre correspondait en une activité dynamique sollicitant des mouvements globaux et se déroulait dans un espace dégagé, sur des tapis..

P1 évoque la prise de notes, la double modalité de suivi (en individuel et en groupe) et la longue temporalité de son travail. Elle nous a également expliqué qu'elle utilise les préférences de l'enfant pour amener celui-ci vers d'autres types d'activité. L'enfant dont il était question aimait danser ; P1 proposait donc de mettre de la musique et entraînait ainsi l'enfant dans une activité comportant la consigne de mobiliser « x » segments corporels.

Nous avons abordé la question de la négociation pouvant avoir cours entre la perspective de l'enfant et celle du psychomotricien. Comment concilier ce que l'enfant veut faire par goût, par répétition et ce que le psychomotricien planifie dans une optique de travail et de développement d'habiletés ? La question de la façon dont cette décision et l'équilibre recherché qui la sous-tendait avait interpellé P1, aussi bien que nous-même.

Les investigations réalisées auprès de P1 ont participé à l'émergence des thèmes de notre grille d'entretien.

3.2.3. Présentation de la population de professionnels inclus dans l'étude

Les professionnels ayant participé à notre recherche l'ont fait selon trois modalités. La première est celle des entretiens semi-directifs à visée compréhensive, la deuxième est celle de l'observation directe de leur activité, la dernière est celle du cumul des deux précédentes modalités auxquelles s'ajoute la réalisation d'entretiens en autoconfrontation.

3.1. Population des professionnels rencontrés dans le cadre des entretiens semi-directifs

Les présentations des psychomotriciens avec lesquels nous nous sommes entretenue comprennent principalement les éléments relatifs à leur trajectoire professionnelle, à leur formation et à leur emploi.

Présentation de P1

Date d'entretien : mars 2014

P1 est une professionnelle expérimentée. Diplômée en 2009, elle a poursuivi ses études dans l'enseignement supérieur suite à l'obtention de son DE de psychomotricienne (master de recherche) et s'est en outre formée à la méthode Romain. Elle s'intéresse à la recherche et à la pédagogie. Elle a une activité libérale à temps partiel et exerce au sein d'un Institut Médico-Éducatif (IME) depuis cinq ans au moment de notre rencontre. Elle assume des fonctions de formatrice dans une institut de formation en psychomotricité.

Les entretiens effectués avec P1 sont de nature exploratoire. Ils se sont déroulés au sein de son établissement, au gré de ses impératifs institutionnels. Ils ont participé à l'élaboration de la grille d'entretien.

Présentation de P2

Date d'entretien : janvier 2015.

P2 est diplômée depuis 2010. Elle a poursuivi ses études dans l'enseignement supérieur suite à l'obtention de son DE de psychomotricienne (master de recherche). Elle a quatre années d'expérience professionnelle au moment de l'entretien.

Elle exerce en IME et en SESSAD (Service d'Éducation Spéciale et de Soins à Domicile). Son établissement a la particularité de pratiquer les méthodes comportementales type ABA (Applied Behavioral Analysis) pour l'accompagnement des enfants présentant des symptômes relevant du spectre autistique. Au moment de l'entretien, elle prévoit de quitter son poste et s'oriente vers des fonctions de psychomotricienne au sein d'une crèche.

L'entretien s'est déroulé en dehors de son lieu d'exercice, selon le choix de P2.

Présentation de P3

Date de l'entretien : mars 2015.

P3 est un psychomotricien expérimenté. Il commence à travailler en tant que psychomotricien en 1975. Il a d'abord obtenu le Certification de capacité en rééducation psychomotrice, après deux années de formation à la Pitié-Salpêtrière. En 1982, il obtient le Diplôme d'État, après soutenance de son mémoire et par équivalence. Il appartient probablement à la dernière promotion à avoir obtenu le Certificat de capacité en rééducation psychomotrice comme titre professionnel. Il exerce au sein d'un EMPro (Etablissement Médico-Professionnel), depuis quarante ans. Dans les premières années, il officiait au titre de deux fonctions, celle de psychomotricien et celle d'éducateur spécialisé, réparties sur deux postes à temps partiels.

La stabilité professionnelle de l'exercice de P3 est exceptionnelle. « Rares sont ceux qui embrassent une carrière toute tracée » (Grabot, 2004, p. 245).

Il a endossé le rôle de tuteur tout au long de son exercice professionnel en accueillant et encadrant de nombreux stagiaires étudiants en psychomotricité. Il nous a fait part de son intérêt pour la recherche. Au moment de l'entretien, il envisage de prendre sa retraite prochainement et souhaite pouvoir s'engager dans la recherche en prenant en compte cette échéance.

L'entretien s'est déroulé au sein de l'établissement dans lequel il exerce.

Présentation de P4

Date de l'entretien : mars 2015.

P4 est diplômée en 2013. Elle dit n'avoir pas souhaité prendre son premier poste immédiatement avec l'obtention de son diplôme et avoir eu besoin d'une période de pause, pour intégrer.

Elle a deux années d'expérience professionnelle. Elle a travaillé en CMP (Centre médico-psychologique) et, au moment de l'entretien, exerce en IME (Institut Médico-éducatif).

P4 est peu à l'aise avec cette situation d'entretien. Le tutoiement est adopté car nous nous sommes déjà rencontrés. Durant cet entretien, il a été nécessaire d'intervenir souvent afin d'amener l'interlocutrice à s'exprimer et à développer son discours. La tension, le contrôle maintenu au cours de l'échange ont été levés lors de l'arrêt de l'enregistrement.

Elle nous a appris, une fois l'enregistrement arrêté, qu'elle souhaitait quitter cet établissement dans lequel des dysfonctionnements institutionnels étaient présents.

L'entretien s'est déroulé en dehors de son lieu d'exercice, selon le choix de P4.

Présentation de P5

Date de l'entretien : avril 2015.

P5 est diplômée depuis 2014 et exerce depuis lors. Elle a exercé en crèche avant de prendre son poste actuel, en CMPP.

La prise de contact et la rencontre ont découlé du fonctionnement du réseau relationnel. Elle est intéressée par notre recherche. Nous nous rencontrons pour la première fois à l'occasion de cet entretien.

Les caractéristiques prosodiques de P5 impliquent la présence fréquente de pauses dans son flux de parole. À ces occasions, nous émettions systématiquement des marques d'attention, en vue d'étayer le tour de parole, d'assurer P5 du maintien de sa position de locuteur actif et de la compréhension de son propos. Il a été fait le choix de ne pas transcrire ce type de manifestations lorsqu'elles émergeaient en chevauchement de la parole de P5 et remplissaient une stricte fonction de maintien de la parole.

L'entretien s'est déroulé sur le lieu d'exercice de la psychomotricienne, selon son choix.

Présentation de P6

Nous n'avons pas mené d'entretien semi-directif avec P6. Cette professionnelle et les données relatives à son activité constituent une source secondaire de données.

P6 exerce dans cet IME depuis quatre ans. Les entretiens sont menés au sein de l'établissement au cours de l'année 2015.

Présentation de P7

Date de l'entretien : octobre 2015.

Elle est diplômée en 2011 et exerce en tant que psychomotricienne depuis trois ans. Une année a été faite en centre d'accueil de jour pour personnes âgées souffrant de la maladie d'Alzheimer ou de maladies apparentées. Au moment de l'entretien, elle exerce en libéral depuis deux ans.

Elle s'intéresse à l'activité scientifique et poursuit ses études dans l'enseignement supérieur. La prise de contact et la rencontre ont découlé du fonctionnement du réseau relationnel. Nous ne nous connaissons pas ; nous avons eu des échanges par courriers électroniques et par téléphone de nature cordiale.

Le mode d'exercice de P7 ne correspond pas à celui du public ciblé pour notre analyse de l'activité. Les données relatives à cet entretien participent à l'appréhension du métier dans la diversité de ses pratiques.

L'entretien a eu lieu à l'extérieur de son lieu d'exercice.

Les professionnels avec lesquels nous nous sommes entretenue ont, à l'exception de P3, entre 1 an et 5 ans d'expérience. La description de notre population de professionnels est présentée dans le tableau n°7 ci-dessous.

Dénomination	Année de DE	Formation autre	Expériences professionnelles	Lieux d'exercice	Participation à la recherche
P1	2009	Master, méthode Romain	5 ans	IME + libéral	Observation directe, entretiens exploratoires
P2	2010	Master	4 ans	IME puis SESSAD	Entretien semi-directif (ESD)
P3	1975	non	40 ans	EMPro	ESD + observation directe + Entretiens en autoconfrontation (EAC)
P4	2013	non	2 ans	CMP, puis EME	ESD
P5	2014	non	1 an	CMPP	ESD
P6	/	/	1,5 ans à son poste, avant : ?	IME	Observation indirecte + EAC
P7	2011	Master	3 ans	CAJ puis libéral	ESD

Tableau 7. Synthèse des caractéristiques de la population de psychomotriciens inclus dans l'étude.

3.2. Les professionnels dont l'activité d'interaction a été observée et leurs partenaires de séance

Les activités de deux professionnels ont été observées, celle de P6 et celle de P3. Elles ont toutes deux donné lieu à la réalisation d'entretiens en autoconfrontation.

L'activité des psychomotriciens étant interactionnelle, la présentation de leurs partenaires de séance est nécessaire.

1. Situation d'interaction duale : l'activité de P6 avec E6

P6 est une psychomotricienne qui exerce dans un Institut Médico-Éducatif depuis un an et six mois. Elle connaît donc le cadre de travail et le public qu'elle rencontre en séances. Elle travaille avec E6 depuis un peu plus d'un an.

E6 fréquente cet établissement depuis 3 ans. E6 est une enfant âgée de 9 ans qui présente des déficits sensoriels importants (auditif et visuel). P6 précise qu'elle présente des

comportements s'inscrivant dans le tableau clinique associé aux troubles du spectre autistique. E6 n'utilise pas le langage verbal mais produit des sons, des vocalises et des modulations sonores. Elle se déplace facilement et souvent. Elle exécute des gestes répétitifs stéréotypés : l'agitation des mains avec les bras levés en un exemple. E6 sait se servir de photographies pour communiquer, à la manière de pictogrammes (images référant à un objet ou à une action et permettant la communication). E6 a tendance à rechercher l'activité de manipulation des Playmobils® qui sont présents dans un coin de la salle de psychomotricité. Cette occupation est caractérisée par une attitude de repli sur soi.

Selon la professionnelle, le travail de P6 avec E6 vise principalement à « travailler la communication », « l'imitation » et les « capacités de bases ». Ces items sont extraits de l'entretien en autoconfrontation de P6 (annexes).

La salle de travail comporte un espace central dégagé, des armoires de rangement de jeux, du matériel de motricité (tapis, plots, etc.), une table et des chaises pour enfants et un bureau. L'agencement de la salle pour la séance avec E6 est illustrée par les images n°1 et n°2 (p.327).

2. Situation complexe d'interaction groupale : P3 et le groupe Langage et Corps

P3 anime, conjointement avec Ca3, le groupe Langage et Corps (LC). Ce dernier dure environ 2 heures et a lieu dans l'après-midi. Les jeunes qui y participent appartiennent à deux groupes de référence différents. La participation au groupe LC correspond à une décision institutionnelle et est prise de façon pluridisciplinaire. Cela s'inscrit dans le projet personnalisé établi pour chaque jeune.

Déroulement habituel des séances du groupe

Lors de notre arrivée, une demi-heure avant le début du groupe, P3 avait très fréquemment « préparé la salle ». Son agencement habituel est illustré par l'image n°4. (Image n°4., p. 247). Sur la grande table placée devant l'armoire sont disposées les étiquettes sur lesquelles sont écrits les prénoms des jeunes en lettres capitales, le tableau noir est propre, les quatre étiquettes permettant de composer la date du jour y sont également posées. P3 utilise un « panneau d'ordre de passage ». Ce dernier consiste en un support rigide sur lequel est attachée une bande plastifiée dans laquelle peuvent être insérées les photographies des participants. Ce panneau et la boîte des portraits sont à portée de main, de même qu'une boule de pâte collante. Les photographies pour le premier passage sont positionnées ou non. Il peut arriver que le mobilier soit disposé différemment, la table aux étiquettes peut ainsi être placée

près de la porte ou devant le tableau. Il a également pu arriver durant notre période d'immersion que des parcours soient directement positionnés dans l'espace pour l'arrivée des jeunes.

Ca3 peut parfois rejoindre P3 avant le début du groupe, ce n'est pas systématique du fait de l'organisation de son emploi du temps. Ils vont chercher les jeunes dans leurs salles de groupe et échangent alors avec les éducateurs spécialisés référents, notamment pour prendre des informations sur le déroulement de la matinée, du repas, sur les absences. Ils se rejoignent ensuite dans la salle de psychomotricité. Les jeunes s'installent dans la salle. J3 est le seul à ne pas s'asseoir sur le grand banc. Il s'installe sur le petit banc ou sur une chaise. P3 et Ca3 échangent fréquemment pendant ce temps d'installation. Il peut y avoir alors une répartition de rôle de « prise de notes » et ou de « prise de photographies ». Puis ils changent de position, et s'adressent au groupe.

Cinq moments structurent la séance : l'installation de la date sur le tableau, le temps des présences, le temps de parole, le temps libre et le visionnage commun des photographies prises pendant la séance. *L'installation de la date* est généralement faite par un des jeunes. Il s'agit pour lui de positionner les étiquettes (jour, date, mois, année) en haut du tableau dans le bon ordre. P3 ou Ca3 peuvent être à côté et l'aider dans ses gestes, son organisation ou dans la formulation des éléments composant la date.

Le *temps de présence* consiste, pour chacun des membres de groupe à placer son étiquette nominative sur le tableau et à « signer ». En fonction du jeune, P3 prépare les morceaux de pâte collante ou non. La signature peut correspondre à une trace graphique ou à de l'écrit. Les absents sont également affichés sur le tableau, mais leur étiquette est adjointe d'une cordelette barrant le prénom.

P3_ESD : (65m38s) [...] c' qu'est important/ euh Marquer la date/ (1s) et son Prénom\
[...] rien qu' ça/ déjà/ (2s) le Jour/ (1s) il est marqué/ (1s) Et/ (1s) ... leur présence/ et ++
i's ont + une *reconnaissance*\

Inscriptions et étiquettes doivent être disposées de façon à ce que chacune d'entre elles restent visibles. Ce premier temps peut être organisé autour de la seule tâche de l'affichage de l'étiquette ou être structuré autour d'une activité la médiatisant. Le déplacement pour se rendre au tableau avec son étiquette est ainsi fréquemment orienté par une consigne consistant généralement en un parcours que le jeune doit construire avec un certain type de matériel ou qu'il doit choisir si les parcours sont construits par P3. L'ordre de passage est déterminé en début de séance. Deux options ont été observées. P3 demande aux jeunes qui veut passer et dispose les photographies sur le panneau en fonction. Mais il peut aussi arriver que P3 ait

préparé l'ordre de passage ou qu'il le construise sans consulter les préférences des jeunes, « pour changer ». Si le placement de l'étiquette n'a pas été organisé autour d'un parcours, cette proposition peut être effectuée avant le temps de parole.

Le temps de parole est structuré par un autre ordre de passage que le précédent. Il peut être libre ou orienté par un thème (par exemple, les vacances ou le spectacle de fin d'année), ou une consigne (par exemple, se dessiner). Il s'agit de permettre aux jeunes de s'exprimer et d'être écoutés.

P3_ESD : (66m06s) pour évacuer les choses qui- + qu'on a besoin d' *dire* + euh- (1s) si on est *proche* du week-end/ euh-\ (1s) ou-- (1s) Passé/ ++ ou- + À v'nir/ euh- (1s) i's sont *excités*/ + un peu/ + pa'ce que/ + i's ont que'que chose de prévu\ ++ donc/ (2s) c'est important qu' i's- [qu'ils le *disent*/] [...] i's évacuent (1s) après/ + ils sont beaucoup plus disponibles\

À chaque tour de passage, P3 demande si le jeune veut être assis, debout, s'il veut être installé avec une table ou sans, ou s'il veut marcher. Ces questions peuvent être associées à des mimes représentant chacune des alternatives. Il demande ensuite la durée souhaitée par le jeune « un, deux ou trois ? ». Cela permet, en première intention, de chronométrer le temps passé. P3 sollicite les jeunes pour qu'ils anticipent leur tour de passage.

Le temps libre est un moment de détente. Il est néanmoins structuré par une activité, l'ordinateur. P3 organise les tours de passage et mesure le temps. Les autres peuvent faire ce dont ils ont envie.

P3_ESD : (67m45s) la pause/ + el' s' fait en fin d' séance--/ ++ ou après/ ++ com' un'+ comm' une récréation d'école/ (1s) où- + i's vont s' *réinvestir* dans c' qu' i's ont pu *voir*-/ euh-\ ++ ou dans c' qu' i's *aiment*-/ euh-\

Ce temps libre est aussi l'occasion pour P3 pour se relâcher.

Avant d'être raccompagnés dans leurs groupes, la salle est rangée et les photographies prises tout au long de la séance sont visionnées. Ce sont les « notes » de P3, ce sont ses « points de repère ».

Les jeunes du groupe Langage et Corps

Pour comprendre cet environnement, il est nécessaire que nous présentions ses composantes et procédions à une description du groupe « Langage et Corps » et des jeunes y participant. Leurs âges sont compris entre 17 et 20 ans. Les retards moteurs indiqués sont relativement légers à modérés : ils se déplacent, ils changent de positions corporelles, ils coordonnent globalement leurs mouvement, ils manipulent les objets de façon autonome. Nous n'évoquons pas de diagnostic les concernant et nous nous attachons simplement à rendre compte des

caractéristiques principales et des éléments pouvant informer la saisie des situations transcrites. Nous indiquons ainsi la nature des déficits observables, leur mode d'expression, leurs habitudes comportementales, leurs centres d'intérêt lorsque ceux-ci ont été manifestés et participent au déroulement des séances ou à la façon dont P3 interagit avec eux. L'emploi du terme « déficit » est référé à la définition de l'OMS relative au « handicap »¹¹. Le déficit est ce qui affecte le sujet. L'absence de compensation, ou d'adaptation de l'environnement à ce déficit place le sujet dans une situation de handicap.

Les descriptions des caractéristiques de chacun des jeunes du groupe sont synthétisées dans la tableau n°8 ci-dessous.

Noms	sexe	Caractéristiques	Communication	Comportement	Observations de P3
J1	♀	Déficit intellectuel, retard moteur	Langage oral et CNV Apprentissage de l'écriture en cours	Sociable, très participante <u>Intérêt</u> : dessins animés avec de la magie, écrire, faire des blagues	« elle pourrait faire toute la séance »
J2	♀	Déficit intellectuel, retard moteur, déficit visuel	CNV, prononciation de quelques mots reconnaissables, Apprentissage de l'écriture en cours	Discrète, <u>Intérêt</u> : aime la musique, les sons, regarder des photos	« peut attendre et ne rien faire »
J3	♂	Déficit intellectuel, retard moteur	CNV	Stéréotypies, agitation motrice. Difficulté à attendre. Réaction par l'agressivité possible <u>Intérêt</u> : l'ordinateur, la musique du Prince d'Égypte	« y en a quand même deux qui font un peu comme ils veulent »
J4	♂	Déficit intellectuel, retard moteur	Langage oral et CNV	Discret <u>Intérêt</u> : danser, l'ordinateur	« il est dans l'imitation »
J5	♀	Déficit intellectuel, retard moteur	Langage oral et CNV	Crie, parle très vite	« j'arrive pas toujours à comprendre ce qu'elle dit »
J6	♂	Déficit intellectuel, retard moteur	Langage oral et CNV	Utilise deux registres de voix distincts, associés à une agitation globale ou au calme. Provocation, hétéro-agressivité <u>Intérêt</u> : les vidéos de manège	« y en a quand même deux qui font un peu comme ils veulent »
J7	♂	Déficit intellectuel, retard moteur	CNV	Repli sur soi, difficulté à supporter le regard d'autrui <u>Intérêt</u> : jouer avec des balles, être sans chaussure, regarder des photos	« il est très technicien » « tendance à s'effacer »

11 <http://www.who.int/fr/news-room/fact-sheets/detail/disability-and-health>

Tableau 8. Tableau de présentation synthétique du public constituant le groupe d'activité de P3
Légendes : CNV : communication non-verbale ; ♀ : sexe féminin ; ♂ : sexe masculin.

Ce tableau se compose de quatre catégories descriptives (sexe, caractéristiques, communication et comportement) et d'une catégorie renseignée par des extraits du discours de P3 portant sur chacun des jeunes. Cette dernière catégorie est descriptive du point de vue de P3. Les informations renseignant la catégorie « caractéristiques » sont relatives aux déficiences présentées par chacun des jeunes. Elles sont générales mais suffisantes. La précision nosographique et le détail clinique ne sont pas pertinents à signaler dans le cadre de notre recherche. Les déficits intellectuels présentés par les jeunes sont modérés à sévères. Les échanges que nous avons eus avec P3 concernant les jeunes du groupe portent sur les catégories relatives à la communication et au comportement.

Pour chacun des jeunes, nous avons indiqué la ou les modalités communicationnelles employées. La mention « langage oral » signifie que le jeune est capable de s'exprimer verbalement, tandis que la mention « Communication Non Verbale » se rapporte à une expression relevant exclusivement du registre sensible. La compétence verbale est variable. Deux types comportementaux peuvent être relevés. J1, J3, J5 et J6 sont actifs dans les séances, tandis que J2, J4 et J7 sont en retrait sur le plan comportemental. J3 et J6 « font un peu comme ils veulent ».

Descriptions détaillées des caractéristiques des jeunes du groupe

- **J1** : J1 est une jeune femme avec déficience intellectuelle et retard moteur. Elle utilise le langage verbal, oral et écrit. P3 affirme que son niveau est plus élevé que celui des autres membres du groupe et qu'elle a fait beaucoup de progrès durant l'année 2015, notamment sur le plan du langage. Elle demande souvent à dessiner, aime tout particulièrement écrire et s'applique à inscrire le prénom des personnes à qui elle s'intéresse. Elle est curieuse et fait souvent des plaisanteries en début de séance (cacher une étiquette, ou le morceau de pâte pour fixer les fiches au tableau). Les animateurs, P3 ou/ et Ca3 se demandent alors à haute voix, où peut bien être cet objet et qui aurait bien pu le cacher. Cela fait partie des routines du groupe. J1 évoque souvent les héroïnes des dessins animés qu'elle regarde, par exemple « musa ». Elle utilise les « Temps de parole » du groupe pour s'entraîner à reproduire les chorégraphies de ce personnage. J1 participe beaucoup dans le groupe.

- **J2** : J2 est une jeune femme avec déficience intellectuelle et motrice. Elle utilise très peu le langage verbal (quelques mots seulement) mais communique de façon efficace par mimiques et gestes (ne relevant d'aucun système codifié de langage). J2 est discrète. P3 indique qu'elle « ne demande pas ». Elle est souvent dans une position de passivité et agit par imitation. Elle est suivie en séances individuelles par P3.
- **J3** : J3 est un jeune homme présentant une déficience intellectuelle et déficience motrice. Il est de grande taille (mesure approximativement 1,90 m). Il n'utilise pas le langage oral. Il communique par sons répétés (syllabes ou bruitages - claquements de langue, bruits de bouche, saccade du souffle) et en agissant. Certains sons sont devenus signifiants. « Tu/Tut » ou « Teut Teut » renvoient ainsi à l'ordinateur présent dans la salle. Il présente fréquemment des comportements stéréotypés : il balance son corps dans un mouvement antéro-postérieur ou « rebondit » sur place rapidement, fait des bruits de bouche, agite les mains. J3 est très souvent en mouvement. Dans la salle du groupe, il s'installe toujours sur le petit banc placé sous les palissades pour pouvoir étendre ses jambes et bouger facilement. Il demande de façon récurrente à s'installer à l'ordinateur. Il y écoute ses musiques préférées et manifeste une joie pleine : il est alors très souriant, balance son corps et bouge de façon ample et énergique ses bras en l'air. Pendant le groupe, il se déplace librement dans la salle et s'occupe fréquemment avec des objets qu'il y trouve. J3 réplique avec force aux sollicitations de J6.
- **J4** : J4 est un jeune homme, proche de la vingtaine, avec déficience intellectuelle et retard moteur. Un ralentissement global est notable. Il utilise le langage verbal oral et écrit, souvent par juxtaposition de mots. Il se déplace avec une démarche particulière en écartant un peu les bras et en gonflant le torse. J4 aime danser et chanter. J4 est discret dans le groupe. J4 est très souriant dans l'interaction.
- **J5** : J5 est une jeune femme présentant une déficience intellectuelle et un retard moteur. Elle utilise le langage verbal oral. Son usage consiste souvent en une juxtaposition des termes signifiants sans accord. La syntaxe est approximative. Elle parle très fort. Elle n'articule pas. Son débit de parole est rapide. Elle crie souvent : pour attirer l'attention, ou de façon imprévisible, par jeu. Elle sourit et rit

fréquemment. Elle a intégré le groupe à la rentrée de septembre 2015 ; sa participation est donc récente. J5 est plutôt extravertie.

- **J6** : J6 est un jeune homme présentant une déficience intellectuelle, un retard moteur et des symptômes comportementaux d'ordre psychiatrique. Il utilise le langage verbal oral. Il parle selon plusieurs registres de fréquences sonores : P3 dit qu'il parle avec « sa voix » ou « cette voix-là », stridente et associée à une agitation globale de P6. Il peut avoir des comportements agités et manifester de l'auto- ou de l'hétéro-agressivité. P3 nous dira que les histoires personnelle et médicale de J6 ont été particulièrement douloureuses. J6 prend souvent J7 pour cible : il le tape, crie son nom (J7 ne réplique pas). J6 se confronte souvent aussi à J3 : se place devant lui, ou le tape ou le touche (J3 rétorque). J6 recherche également très souvent le contact des personnes adultes ayant autorité : il s'assied spontanément contre P3, Ca3 ou contre C.
- **J7** : J7 est un jeune homme avec déficience intellectuelle et retard moteur. Il n'utilise ni le langage oral, ni l'écrit. Il n'émet pas de son. Il est très discret. Il regarde de façon furtive lorsqu'il n'est pas regardé. Il conserve une attitude repliée sur lui-même, est courbé en avant, jambes serrées, bras contre lui. Sa tête est souvent baissée. Lorsqu'il se sait regardé, il reprend son attitude repliée. Lorsqu'il est à l'aise, il se redresse et observe son environnement. Il est alors souriant. Pendant les temps libres de fin de séance, il joue seul, dans un espace périphérique de la salle. Il ne se manifeste que lorsqu'il est sollicité par P3 et Ca3. J7 est fréquemment pris pour cible par J6. Lorsque cela se produit, il ne réplique pas mais se replie sur lui-même (garde la tête totalement baissée, le dos voûté). P3 et Ca3 adoptent une attitude protectrice vis-à-vis de J7.

3.3. RECUEILLIR LES DONNÉES RELATIVES À L'ACTIVITÉ OBSERVÉE

Le recueil de données consiste à prélever, selon une ou plusieurs techniques, des matériaux situés. À ce prélèvement est associée une activité de conservation, de fixation au travers de moyens de traçabilité qui peuvent être de natures diverses. L'ensemble des matériaux recueillis est ensuite trié et traité, selon une méthode et des catégories explicites. Dès lors que

nous entreprenons notre travail de terrain (Chapoulie, 2000 ; Arborio, 2005), nous recevons des informations et prenons en notes nos observations.

Nos observations constituent nos premiers éléments de données, recueillies directement et traduites en mots dans l'instant ou *a posteriori*. Le recueil de données peut également être réalisé au travers de l'usage d'instruments d'enregistrement. L'observation intervient tout au long de notre recherche, sur des objets de natures distinctes. Il y a ainsi eu l'observation exploratoire, l'observation de terrain et l'observation des films.

3.3.1. Observer l'activité

1.1. Point théorique sur l'observation

Dans les recherches comportant une enquête de terrain ou s'inscrivant dans une démarche ethnographique, dans celles partant du terrain plutôt que d'une théorie, l'observation constitue une importante voie d'accès au phénomène étudié. L'observation, dans notre méthodologie, porte sur l'activité du sujet humain et est de nature qualitative.

Dans le cadre de recherche qualitative, l'observation peut remplir différentes fonctions dans le dispositif méthodologique qui la mobilise. Nous pouvons trouver de l'observation dite « diffuse » à finalité descriptive comprenant des données déclaratives, comme de l'observation dite « analytique », correspondant à une méthode et requérant une élaboration conceptuelle de la part du chercheur pour construire ses catégories d'observation analytique (Chapoulie, 2000). L'observation peut ainsi sembler instrumentale ou, au contraire, être structurellement centrale et fonctionnelle dans le dispositif de recherche. Elle peut être déclinée de multiples façons (directe/ indirecte, clinique/ ethnographique, incognito/ à découvert, etc.) en fonction des finalités et des modalités propres aux démarches dans lesquelles elles s'inscrivent.

Au cours de la phase exploratoire, l'observation est globale. Elle consiste à prélever un maximum d'informations contextuelles ; elle permet de prendre des repères dans la situation et d'identifier les règles y opérant tout comme son rythme, ses espaces et la façon dont les interactions se déroulent. Outre cette fonction de recensement des données contextuelles, la pratique de l'observation participe d'une activité réflexive quant aux données.

L'activité d'observation dans une visée compréhensive

La conception de l'observation que nous abordons ici est celle ayant partie liée avec l'activité scientifique et se réfère à la qualité critique de l'observation. « Observer de manière critique » (Numa-Bocage, 2014, p. 41) recouvre une triple activité, celle de voir, d'analyser et de comprendre. L'observation ainsi pratiquée dans la recherche aboutit à une conceptualisation du phénomène à partir du point de vue théorique adopté (Numa-Bocage, 2014). Dans cette perspective, la pratique de l'observation nous semble être davantage de l'ordre de la technique, du geste professionnel (Bucheton, 2009 ; Jorro, 2004 ; Leplat, 2013) du chercheur que de la méthode, bien qu'elle n'en soit pas dénuée. Ce geste est orienté par l'enjeu de la présence du chercheur dans la situation de terrain dans laquelle il est. Ce geste est *in-formé* par le cadre épistémologique dans lequel pense le chercheur : observer en vue de comprendre. « L'observation du chercheur est orientée par un questionnement, une interrogation guidée par la théorie [...] » (Numa-Bocage, 2014, p. 42). L'observation d'un phénomène est une activité réalisée à partir d'un point de vue.

La conduite de cette activité s'inscrit dans le temps. Le regard du chercheur se transforme au fil de temps qu'il passe dans la situation qu'il observe. Lorsque la perception s'affine et qu'un étonnement surgit, « lorsque [l'observation] s'applique à des moments qui interpellent parce que ce que l'on voit spontanément dans la situation n'est pas immédiatement compris » (Numa-Bocage, 2014, p. 40), ce qui échappait spontanément est perçu. Ce petit événement dans le cours de l'observation révèle l'activité critique qui lui est sous-jacente. L'étonnement peut en outre représenter une ressource pour le chercheur : cette émotion pouvant constituer un indicateur du décentrement opéré par le chercheur vis-à-vis de ces hypothèses, ou représentations *a priori* (Arborio et Fournier, 2005).

L'observation repose donc sur un mouvement d'aller-retour du chercheur, intégré à son terrain mais irrémédiablement étranger à lui. Cette expérience de l'altérité, associée à une disponibilité de l'observateur vis-à-vis de la situation repose sur « la suspension du jugement et du savoir » (Laplantine, 1996, p. 83). Cette position de spectateur correspond selon Ciccone (1998) à une prise de distance qui « a lieu et doit être contenue à l'intérieur de l'observateur lui-même. » (p. 33).

L'observation est effective, lorsque le chercheur est *en disposition* pour voir ce qui lui est étranger, ce qu'il n'a ni prévu, ni conçu. Nous retrouvons dans ces propos l'idée d'étonnement de Numa-Bocage à laquelle est associée celle de « disposition ».

L'observation directe : pratique sensible

L'observation, enfin, ne mobilise pas uniquement le canal sensoriel visuel. Cette pratique méthodologique engage « la personne sensible du chercheur » (Arborio, Fournier, 2005, p.48). L'observation comprend alors les propos énoncés en situation, leurs qualités, leurs destinataires ; elle comprend l'appréciation du rythme de l'action et des interactions ; elle comprend le vécu de l'espace et la façon dont il est investi en situation ; elle prête attention aux variations de volume sonore et aux composantes émotionnelles échangées ou manifestes. Cette qualité sensible de l'observation directe participe à la façon dont le terrain s'ouvre aux observations du chercheur.

« Contre toute attente intuitive, cette expérience de l'observation en contexte de soins prolongés montre que le fait de voir ou de ne pas voir est moins central à l'observation qu'il n'y paraît. [...] Elle exige, avant même de voir, d'être avec, d'accéder à l'expérience située en ce qu'elle a de plus sémantique, d'intersubjectif, de labile ». (Couturier, 2017, p.58)

L'engagement sensible de l'observateur dans la situation au sein de laquelle il procède à son activité d'observation lui permet de saisir une composante essentielle à la compréhension du phénomène qu'il observe.

La distance adoptée pour observer procède également, tout autant que cela en détermine l'expérience, de la façon sensible dont le chercheur pratique son activité d'observation. L'appréciation de la situation peut induire des ajustements dans la distance d'observation établie par l'observateur.

En fonction des composantes sensibles de la situation, l'observation peut être de type « shadow », de type transitionnelle ou de nature participante (Couturier, 2017). La première consiste à suivre l'observé comme son ombre. Il s'agit d'adopter son point de vue, « en toute discrétion » bien qu'à découvert. L'observateur est alors généralement introduit par l'observé auprès des autres interlocuteurs rencontrés. L'observation transitionnelle correspond, pour Couturier aux observations réalisées dans les temps informels. Il s'agit d'« observer le tout-venant, [...] et d'accéder, ce faisant, à une part de l'indicible, voire du tacite, et ce, de manière décentrée du point de mire [de l'observé principal] » (Couturier, 2017, p. 55). La dernière, « participante », consiste à prendre part aux discussions et à la situation, ou à être pris à partie par les protagonistes. Ces ajustements se produisent sans que cela soit nécessairement formalisé : du fait que l'observateur est en situation, il perçoit la place qu'il peut y prendre ou celle qu'il doit garder. « La compétence de l'observateur à l'ajustement de la distance permet

également d'intégrer les divers moments logiques du continuum pratique de l'activité scientifique [...] » (Couturier, 2017, p. 60).

Synthèse des éléments théoriques caractérisant l'observation directe

Les caractéristiques essentielles que nous retenons en ce qui concerne l'observation directe sont les suivantes :

1. Le choix de l'observation directe permet d'accéder au phénomène réel, tel qu'il se produit.
2. L'observation directe favorise et repose sur l'établissement d'une relation de confiance.
3. L'observation directe est une source documentaire qui peut être pratiquée de manière plurielle : méthode, technique et posture constituent des modalités d'exercice de cette activité.
4. L'observation directe constitue une voie d'accès à une compréhension de la logique de l'activité.
5. L'observation directe engage la personne sensible du chercheur.
6. La distance d'observation demande à être ajustée et réfléchie.
7. L'activité d'observation est une voie de problématisation : décalage entre l'attendu et le réalisé.
8. L'observation peut se penser de manière générique, en termes de geste professionnel du chercheur.

Cette synthèse et l'exposé qui l'a précédé nous permettent de prendre position et de déterminer la façon dont nous avons mobilisé cette technique et dont nous l'avons utilisée dans notre travail.

1.2. L'observation directe dans notre méthodologie

L'observation directe, comme activité d'exploration et de recueil de données, a été réalisée au sein des établissements dans lesquels exerçaient Pe, Pm, P1 et P3. Elle a été conduite dans leurs salles de travail et de façon plus informelle, lorsque nous accompagnions ces professionnels dans leurs déplacements dans les locaux de l'établissement.

Dans notre méthodologie, nous avons pratiqué divers types d'observation. L'observation directe, à découvert, a eu une place prépondérante. Les distances d'observation ont varié en fonction des moments. Pour ce que est du geste de l'observation, nous nous le sommes

approprié dans le temps, notamment en adoptant une posture d'*observatrice de la scène* composée par le psychomotricien en interaction multimodale avec un ou plusieurs partenaires, dans l'espace de sa salle au cours de l'unité temporelle de la séance.

Nous avons donc pratiqué l'observation de nature *qualitative* et de type *direct*. Notre observation se situe à l'échelle dite *microscopique*, puisque portant sur les phénomènes relatifs à l'activité individuelle. Elle a toujours été déclarée et approuvée : il s'agit donc d'une observation à *découvert*.

Notre observation peut aussi être qualifiée *d'outillée* : nous avons eu recours à différentes techniques de recueil de données, comprenant le carnet de notes, le dictaphone et le caméra.

Nous avons, pendant les temps d'activité professionnelle, pratiqué l'observation dite « *shadow* » caractérisée par une proximité avec l'observé, une présence silencieuse et une réduction de nos interventions au minimum. Lors des moments de déplacement des personnes que nous suivions, notre observation était *transitionnelle* (Couturier, 2017).

Notre observation est « faiblement participante » (Peltier-Barbier, 2004, p. 52). Les professionnels s'adressaient occasionnellement directement à nous pendant les séances, parfois, ce sont les jeunes qui le faisaient. Pendant les temps de travail, nous limitons nos réponses autant que possible. Il nous est également arrivé de sortir du silence lorsque que des actes d'agression d'un jeune envers un autre se produisaient dans le dos du professionnel.

L'observation en tant que disposition et technique, en tant qu' instrument psychologique du chercheur (Numa-Bocage, 2014) a été conduite tout au long de notre recherche.

1. La prise de notes

La pratique de la note de terrain en cours d'observation directe n'a pas été effectuée tout au long de notre investigation. Elle constitue néanmoins un corollaire à l'observation directe que nous avons pratiquée. Le passage à l'observation instrumentée et à la réalisation d'enregistrements filmiques a induit l'abandon de la prise de notes au cours de l'action.

Ceci a découlé des conditions pratiques dans lesquelles se sont déroulées les films. Cet abandon relève de l'ordre pragmatique. La caméra étant maintenue manuellement, la prise de notes devenait délicate.

Ces notes ont été prises lors de la phase exploratoire qui inclut une période de prospection et de recrutement. Suite à cette dernière, une période de construction de la collaboration et de la relation de confiance a été réalisée. Durant celle-ci, point de caméra dans l'espace, point

d'obstacle à l'interaction n'ont été introduit. Sans doute aurions-nous pu enregistrer plus tôt. Mais l'approche était délicate, le terrain mouvant. L'écriture a l'avantage de laisser le regard accessible ; la caméra interfère avec cette modalité interactionnelle. L'écriture rend par ailleurs compte de ce qui est estimé important sur le moment de l'observation. Elle inscrit ce qui est sélectionné dans ce qui est observé, l'observé émergeant lui-même d'une sélection dans la globalité de ce qui est perçu.

C'est ainsi que durant deux mois, nous avons pris des notes. Les notes prises, les dessins et les schémas effectués témoignent de notre immersion et de nos étonnements, du processus de construction de notre regard au fil des observations faites. Elles donnent également à voir la façon dont notre immersion opère, par l'omission progressive de certains événements récurrents dans les séances.

Notre point de vue quant à ces notes a évolué au cours de notre cheminement de recherche. Spontanément considérées comme une source mineure élaborée de façon empirique, elles ont progressivement acquis une valeur heuristique. C'est en posant un regard rétrospectif sur la démarche méthodologique qui nous a guidée tout au long de notre approche et de notre investissement du terrain que nous sommes revenue à notre carnet. Cette reprise inscrite dans une démarche réflexive amène à appréhender les notes sous un autre angle, ce regard prenant en compte les traces de l'activité du chercheur comme significatives et potentiellement herméneutiques des développements ayant émergé par la suite.

Après avoir remis en question notre « décision » spontanée d'évacuer notre carnet de notes, nous nous sommes penchée de nouveau sur son contenu. Ces notes comprennent des schémas de l'organisation de la salle, de son agencement au début des séances. Cet agencement comporte des constantes, mais également des variations, intéressantes à prendre en compte au vu de notre problématique. Le carnet se compose aussi des inscriptions relatives aux observations faites pendant chaque séance.

Les notations effectuées évoluent au cours de cette période d'immersion. Certains éléments relatifs à la structuration de la séance sont omis. Nous n'avions pas de grille d'observation prédéfinie. Le contexte était inédit et requérait donc une position d'ouverture et une mise à disposition de ce qui advenait. Il s'agissait de faire confiance à la situation et d'assumer le développement de notre observation. Cette longue période d'immersion a permis à notre observation de s'affiner.

2. La mise en œuvre des observations simple et instrumentée

Le préalable à la mise en œuvre de cette technique d'investigation du terrain et de recueil de données a été de convenir avec P3 des modalités de sa réalisation. Nous avons ainsi abordé les questions relatives aux consentements, au déroulement par étapes de la recherche, à la planification dans le temps de ces dernières et à la manière dont notre action s'inscrirait en pratique.

Nous avons, en premier lieu, discuté de la question des différents consentements à obtenir. L'accord de Ca3, co-animatrice du groupe, a été recueilli en premier lieu par P3. Il lui a présenté le projet et ses modalités de mise en œuvre. Une réunion a ensuite eu lieu durant laquelle nous avons pu échanger et procéder à la signature du formulaire. Pour ce qui concerne le consentement des jeunes, nous avons collaboré avec la Direction de l'établissement. Les termes du formulaire de consentement élaboré dans le cadre de notre pratique des entretiens semi-directifs ont été discutés. Une co-construction de ce document a eu lieu afin qu'il soit en accord avec les documents institutionnels (annexes). Les principes éthiques de protection des participants et d'anonymisation ont été soulignés ; les usages prévus des matériaux et des données ont été distingués et précisés.

Les documents ont été transmis aux familles par l'institution. Cette voie de communication a permis le recueil de l'ensemble des consentements des représentants légaux, sans restriction quant aux termes du document.

Pour ce qui est du déroulement de notre approche de la situation de travail de P3, elle comporte trois étapes, décidées conjointement avec P3 : une phase d'intégration au groupe, suivie d'une étape d'introduction de la caméra et d'enregistrements effectifs et une étape finale d'entretiens en autoconfrontation successifs portant sur deux séances.

L'enjeu de la phase d'intégration était double. Elle a d'une part permis aux jeunes d'appréhender notre présence pendant les séances du groupe en tant qu'élément habituel. Cette familiarisation des jeunes a favorisé d'autre part l'observation de l'activité de P3 en « situation naturelle ». En diminuant le caractère de nouveauté de notre présence par une présence habituelle dans l'espace, nous tendions à ramener la configuration de couplage situation-activité à un état fonctionnel stable, proche du fonctionnement ordinaire.

“Skilled ways of obtaining an informed consent by the participants and of managing the discreteness / sophistication of the recording contribute to the form these orientations might take : in this sens, the way in which the recording is organized remains

fundamental, as it enhances or diminishes the salience of the device for the participants”
(Mondala, 2006, p. 61-62)

Il s’agit, comme le souligne la citation, de faire en sorte de diminuer l’interférence induite par la présence d’un individu étranger, nouveau au sein de la situation. Par la familiarisation qu’elle engendre, cette période de présence au sein du groupe peut avoir valeur de méthode de recueil du consentement de ces membres. Après la réserve et la modification des comportements des membres, le retour à la normale observable par un comportement manifestant une indifférence tranquille peut être interprété comme un consentement tacite. Si l’interférence induite par notre présence ne s’était régulée pendant cette première phase d’intégration, nous n’aurions pas poursuivi sur ce terrain.

Cette phase d’immersion a donc fonction : 1) d’intégration à l’environnement (prise de repères des membres du groupe, résorption du caractère de nouveauté) ; 2) d’intégration dans l’environnement (observation directe, prise d’informations) ; 3) d’opération de recueil du consentement des jeunes. L’étape d’introduction d’un appareil nouveau a été limitée dans le temps, celle de l’enregistrement s’est étalée sur trois mois. Nous détaillons le corpus en section « traitement des matériaux ».

Ces étapes ont été organisées en fonction du calendrier institutionnel. Fonctionnant selon un rythme scolaire, l’établissement était fermé pendant les périodes de vacances. Il fallait prendre en compte le fait que les semaines précédant ces interruptions et leur succédant étaient particulières au sein de l’institution. Le rythme était différent à proximité de ce changement. De notre point de vue, il fallait donc cibler les moments propres à favoriser le déroulement d’une activité typique, à distance des périodes de rupture du rythme quotidien.

Nous avons convenu avec P3 que notre intervention serait de nature non-participante. L’objectif était de pouvoir procéder à une observation directe, puis une observation instrumentée lors de la phase d’enregistrement audio-visuel sans que nous soyons engagée activement dans l’activité développée dans les séances. Dans notre représentation, cela correspondait à un retrait interactionnel et à une inactivité dans leur situation de travail.

Une proposition de P3 nous a ainsi prise au dépourvu et déstabilisée lors de la première séance d’observation directe. Cela s’est joué sur le temps dit de « présence ». Nous pensions rester « non participante » et ne pas intervenir dans le cours de la séance. P3 nous avait cependant créé une étiquette nominative à afficher sur le tableau sur lequel chacun des membres du groupe plaçait la sienne. Étant présente dans la salle, notre prénom devait être

affiché sur le tableau. La négation de cette réalité n'était pas envisagée par P3. Bien que « faiblement » (Peltier-Barbier, 2004), nous participions à la situation vécue par le groupe. Sans en être membre actif, nous y avons une place et cela devait être représenté dans le cadre de la pratique de P3. De la même façon, les étiquettes des participants absents pour une séance étaient affichées sur le tableau, leur étiquette barrée d'un cordon de laine. Nous avons été amenée à effectuer un parcours lorsque l'affichage de l'étiquette devait être fait après cet exercice. Cette étape de participation a progressivement évolué, notamment lorsque nous avons introduit la caméra dans la salle. L'affichage de notre étiquette était alors confié à un jeune volontaire. P3 y avait adjoint une image de caméscope.

Cette considération est significative sur le plan de la conception de son activité par P3 : le cadre spatial n'est pas qu'un lieu physique, il comporte une dimension symbolique.

Ce point indique en outre la façon dont nos cadres se sont rencontrés. Il est ainsi apparu que pour pouvoir observer discrètement, pour pouvoir « ne pas intervenir et ne pas interférer », il fallait reconnaître la réalité de notre présence dans la situation que nous partagions. En d'autres termes, nous sommes passée d'une représentation de notre approche en termes d'effacement de notre présence nécessitant un effort conceptuel pour construire cette « absence », à une reconnaissance de notre présence ouvrant la voie à une intégration de la situation de façon fluide et cohérente avec l'expérience que le groupe en faisait.

3.3.2. Filmer : observation instrumentée

Le recours à l'enregistrement audio-visuel comme technique de recueil de données est largement usité dans le champs des sciences humaines et sociales. Selon Mondala (2006), l'utilisation de la vidéo dans le cadre de recherches scientifiques représente une technique fondamentale de recueil de données, mais constitue également une technique de restitution des résultats. En tant que technique de recueil, l'enregistrement filmique comporte un double intérêt, celui de permettre une captation pleine, massive et saturée de ce qui est présent dans le champ de l'objectif de la caméra et celui de préserver l'intégrité des données permettant d'y revenir, de les retravailler, de les réfléchir.

Notre connaissance du terrain et de la façon dont se déroule une séance de travail de psychomotricien constitue le premier et le principal argument ayant motivé notre décision de recourir à cette technique. Notre recherche liminaire a confirmé la pertinence de cette technique pour recueillir l'activité du psychomotricien en lui conservant sa dimension

multimodale (gestuelle, rythmique, spatiale). Le second argument est d'ordre méthodologique. La trace d'activité de nature filmique conditionne la possibilité de réaliser un entretien en autoconfrontation. La problématique de notre recherche étant centrée sur les processus de conceptualisation sous-jacents à l'activité et l'organisant dans son cours, la réalisation de tels entretiens s'avérait nécessaire.

Le choix du film comme technique de recueil et comme *medium* pour les données, pour les traces d'activité soulève deux ordres de considérations. Les premières interrogent les conditions matérielles, les contraintes de réalisation, les choix d'angles de vue et, le cas échéant, les manipulations liées au montage du film. Les secondes concernent le *medium* lui-même, le film, ses images et ses sons.

2.1. Matériau de nature filmique, medium pour les données

Le film résulte des choix ayant émaillé le processus de sa production (mouvements de caméra, choix techniques et construction de la perspective) (Mondala, 2006). Les images, bien que saturées d'informations, restent fragmentaires et ponctuelles par rapport à la réalité. Par cette transformation de la réalité en images et dans la perception de celles-ci au cours du visionnage, un changement de point de vue et une prise de distance peuvent s'opérer. Cela peut « faire varier le rapport que nous entretenons avec le réel et par là même ouvrir des possibles. » (Mondala, 2006, p. 8). Le rapport à l'image comporte deux aspects, celui propre à sa production et celui de sa perception. « Il n'y a pas d'image sans regard » (Mondala, 2006, p. 39).

Le regard initiant la production de l'image introduit des limites dans la représentation de la situation enregistrée, du fait du dispositif visuel constitué par la vidéo. Pour Mondala (2006), observer *avec* la caméra implique le cadrage du champ de perception de la réalité motivant la démarche d'enregistrement. La vidéo introduit donc des limites au voir, du hors-champ, du non-vu dans les traces d'activité. Cette dimension occultée n'a pas de correspondance avec ce que les protagonistes de la situation ont expérimenté. Cela nous amène au second rapport aux images, celui du regard qui se pose sur elles.

Dans le cadre des entretiens en autoconfrontation, le hors-champ peut être ramené dans l'interaction du fait de sa participation à l'activité située et observée de façon différée. L'invisible peut devenir explicite et indiciaire de la façon dont l'activité s'est déroulée en situation. La vidéo en elle-même impressionne, mais ne dit rien de ce qu'elle donne à voir.

C'est dans l'élaboration des images et dans leur dépassement par l'évocation du non-apparent (temps passé, histoire, hors-champ), c'est dans *l'association* des *images* de l'activité du

professionnel au *discours* que ce professionnel élabore à la vue de ces dernières, que la technique de la vidéo devient efficiente dans une démarche d'analyse de l'activité à visée compréhensive.

L'enjeu de la vidéo, dans une optique méthodologique, est de permettre le regard sur des traces d'activité, de créer une proximité mais de rendre sensible l'écart entre ces images et l'expérience qui a été faite de l'activité visionnée. Cet écart suscite l'interaction. Cette dernière ne peut épuiser ni l'image, ni la réalité, mais la construit dans son épaisseur et met en lumière une part de l'implicite que les images contiennent.

2.2. Filmer l'activité et choix méthodologiques

Le second axe de questionnement soulevé par la pratique de la technique filmique dans le cadre d'une méthodologie de recherche concerne les choix opérés lors de la production de la vidéo. Nous avons précédemment signalé celui du cadrage. Cette question a partie liée à celle du choix de l'angle de vue mais ne s'y réduit pas. Le cadrage inclut toute manipulation de la caméra, déplacements, agrandissements et angles de vue compris. Ces choix de réalisation recouvrent trois dimensions clé : le temps, le cadre de l'interaction et les éléments multimodaux relevant de la dimension sensible de la situation (Mondala, 2006). Chacune d'elles offre des choix de réalisation de la vidéo. Il est ainsi possible de séquencer les phases d'enregistrement, d'interrompre les plans, de focaliser la caméra sur certains éléments précis de la situation, tels que les visages.

En ce qui concerne notre pratique de l'enregistrement filmique, nous avons opté pour une réduction maximale de ces opérations techniques. Nous avons cherché à réaliser des plans continus, fixes, d'angle de prise de vue large.

Le choix de l'angle de vue : de l'observation simple à l'observation avec caméra.

Durant notre phase d'observation simple de l'activité de P3, nous étions assise sur une chaise, contre l'armoire positionnée près de l'ordinateur (repère spatial B de l'image n°4, p. 247). Le choix de cette place dans l'espace a découlé de notre souhait de ne pas être dans l'espace d'activité et de rester à sa périphérie.

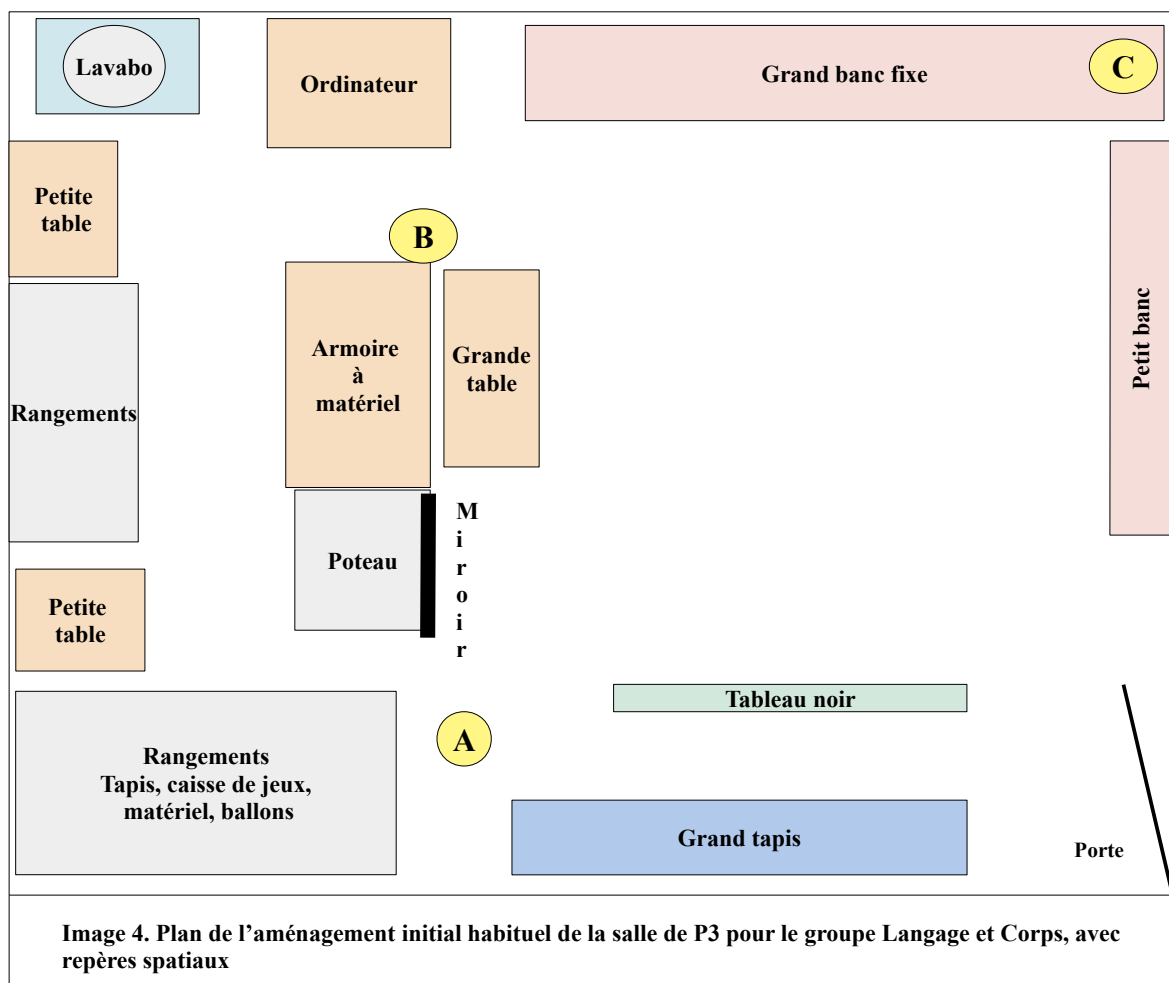
Nous étions cependant fréquemment amenée à nous lever, voire à nous déplacer, afin de laisser passer un jeune souhaitant passer dans l'arrière-salle, ou pour permettre une large ouverture des portes de l'armoire. Munie d'un carnet de notes et d'un crayon, nous étions

aisément mobile. Ce positionnement a été conservé tout au long des séances observées au cours de l'été 2015. Nous nous déplaçons en fin de séance, lorsque la séquence « temps libre » débutait et que les jeunes venaient utiliser l'ordinateur.

Le passage d'une observation simple à une observation outillée a impliqué un changement de positionnement que nous n'avions pas anticipé.

La prise de vue n'obéit pas aux mêmes règles que le regard. Le cadrage qu'elle introduit implique que le chercheur décide de son rapport à l'espace et du point de vue le plus à même de comprendre les dimensions significatives du phénomène observé. L'observation outillée, dans notre cas, comporte un enjeu qualitatif : il s'agit de réaliser des enregistrements de qualité suffisante pour qu'il puissent être d'une part objet de traitement et, d'autre part, utilisés comme support aux entretiens en autoconfrontation.

Le choix de la position à prendre dans l'espace de la salle a découlé de la prise en compte de différents critères. Elle devait 1/ nous permettre la discrétion, 2/ nous donner un angle de vue large propre à saisir l'activité dans son espace de développement, 3/ être fixe, et, idéalement, 4/ nous offrir un accès à une prise électrique.



Plusieurs séances ont été nécessaires. Lors de la première séance de test, nous avons spontanément pris la place que nous occupions précédemment (place B sur le plan de la salle de P3, Image n°4, p. 247). Cette position n'était pas adaptée à la prise de vue que nous souhaitions faire : elle était périphérique à l'activité de P3 mais située dans un espace de circulation des jeunes.

Nous avons donc essayé de nous positionner dans un coin (place A sur le plan de la salle de P3, Image n°4) que nous avons identifié comme peu fréquenté, en face du banc sur lequel s'asseyait les jeunes, à côté de la table sur laquelle s'adossait souvent le psychomotricien. Cet angle de vue n'était pas satisfaisant non plus. Cela instaurait un rapport frontal entre notre position et celle des jeunes ; cela nous privait en outre de l'observation des interactions en face à face qui avaient lieu au cours de la séance lorsque P3 était au milieu de la salle, dos au tableau. Les positionnements à la périphérie de l'espace d'activité ne permettaient pas de saisir l'activité du psychomotricien. Pour cela, il nous a fallu venir à l'intérieur de cette scène d'interactions. Nous avons alors pris place sur le banc des jeunes, dans le coin le plus distant de l'ordinateur (place C sur le plan de la salle de P3, Image n°4, p. 247). Cette position nous permettait d'appréhender les déplacements, l'espace d'activité, les interactions non-verbales de façon continue. Il nous est également apparu que cette place-là, avec les jeunes et de leur point de vue, était plus discrète. Au plus proche de la scène, nous étions identifiée et étions paradoxalement moins visible. Nous avons conservé cet angle de vue tout au long de la phase d'enregistrement.

Cette difficulté à identifier l'angle de vue adéquat met en lumière le rapport à l'espace développé par le psychomotricien observé. La salle est intégralement investie.

La place que nous avons finalement prise concilie deux impératifs, celui des acteurs et le nôtre. Pour le psychomotricien et les jeunes, il s'agissait de nous intégrer et donner sens à notre présence physique. Pour nous, il s'agissait de préserver les conditions d'activité habituelles et de réduire le plus possible notre interférence avec son cours.

Positionnée dans un coin, à l'extrémité du banc, nous nous trouvions à la fois dans le cadre du groupe mais restions hors de l'espace de l'activité. Nous restions à la périphérie, dans l'immobilité. Lorsque nous avons testé différents endroits de la salle, il nous fallait rester mobile, faire le jeu de ce qui s'y jouait et cela interférait avec notre geste de recueil.

3.3.3. Entretiens en autoconfrontation à visée de didactique professionnelle

L'entretien d'autoconfrontation est un outil. Selon la façon dont le chercheur le conçoit, l'articule dans son dispositif méthodologique, l'investit, cet outil se développe de façon différente.

Au préalable à la présentation de notre façon de procéder, nous allons revenir sur les trois types d'entretien, présentant *a priori* une semblable configuration, celle de mettre un acteur en regard avec l'image filmique de son activité passée, associée à la tenue d'un entretien avec un interlocuteur inscrit dans une démarche scientifique. L'ancrage épistémologique donné à cette configuration détermine la mise en œuvre qui en sera faite. C'est ainsi que la façon dont Jacques Theureau conçoit l'autoconfrontation est intimement liée avec la théorie du cours de l'action que cette méthode doit servir ; la façon dont Clot se saisit des entretiens d'autoconfrontation est en corrélation avec la clinique de l'activité et celle dont Numa-Bocage élabore l'entretien en autoconfrontation comprend et vise le cadre conceptuel de la didactique professionnelle. Pour ces trois types, l'outil est analogue – entretien avec autoconfrontation-, le phénomène est le même – l'activité humaine en situation de travail -, mais les usages, les gestes engagés pour le manier sont distincts.

3.1. Entretiens d'autoconfrontation : théories et pratiques diverses

1. Theureau et l'autoconfrontation

Théorie du cours d'action

L'intérêt porté aux écrits de cet auteur est double. La théorie qu'il a élaborée est intéressante en elle-même ; il a en outre formulé une méthodologie de l'usage de la technique des entretiens d'autoconfrontation, ce qui est rare. Les auteurs mentionnent en effet l'usage de la technique mais ne développent pas la façon dont ils procèdent. Mais se référer ou s'appuyer sur une méthode nécessite de prêter attention à la théorie qu'elle sert, l'une et l'autre n'étant pas, loin s'en faut, sans accointance. Nous pourrions mentionner un troisième intérêt : la proximité apparente de nos théories peut amener à des confusions. Prendre un peu de temps pour se pencher sur les cadres de référence adjacents permet de relever les démarcations avec plus de netteté.

Nous allons nous intéresser au système théorique élaboré par Jacques Theureau et nous positionner vis-à-vis de celui-ci.

L'étendue de sa théorie, la complexité de sa méthode ouvrent des perspectives, invitent leur lecteur à interroger ses propres soubassement théoriques. Jusqu'où font-ils système ? Où restent-ils des présupposés, des postulats ontologiques et métaphysiques ignorés mais opérants ? Sont autant de questions que la lecture des méthodes de Theureau (2004, 2006) peuvent susciter. Cet auteur s'inscrit dans le paradigme théorique de l'enaction et de la phénoménologie existentialiste. Dans ce paradigme, « le système formé par un acteur et son environnement constitue ce qu'on appelle un système autonome, ou encore opérationnellement clos » (2006, p. 39). Cela signifie que ce système, de par son existence et son action dans cet environnement, construit un monde « signifiant et pertinent ».

Dans ce paradigme, de façon très schématique, le réel n'est que vécu, le monde est celui qui fait sens et est éprouvé par le corps propre du sujet. Le paradigme de l'enaction place en principe les dimensions subjective / intersubjective, le symbolique et la mise en relation. Le maintien de la globalité de l'être et la notion de conscience sont fondamentaux. Cela se traduit dans la façon dont Theureau aborde son objet de recherche : l'activité. C'est dans cet « espace de recherche » (2006, p. 26) que nous nous retrouvons.

Pour Theureau, l'activité humaine doit être abordée « comme à la fois cognitive, autonome, incarnée, située, à la fois individuelle et collective (individuelle-sociale), techniquement constituée, cultivée et vécue, en prenant toutes ces caractéristiques au sens fort. » (2006, p.40).

L'activité humaine est ainsi dite « autonome » et cela signifie selon l'auteur, qu'elle

« consiste en une dynamique de couplage structurel, c'est-à-dire [...] en des interactions de l'acteur considéré avec ce qui, dans cet environnement, est sélectionné comme pertinent pour l'organisation interne à chaque instant de cet acteur (monde propre), interactions dont le contenu lui-même est pertinent pour cette même organisation interne à chaque instant (corps propre) » (2006, p.40)

La façon dont les interactions se font repose sur le jugement de pertinence effectué par l'acteur conscient, la conscience opérant de façon graduée. L'environnement, le social, la culture sont compris dans ce système mais la façon dont ils opèrent n'est pas évidente d'emblée. Nous nous sommes interrogée, à cet endroit de notre lecture, sur la place donnée à l'apprentissage, au développement de ce corps propre, engagé dans et entreprenant une activité autonome.

La temporalité est prise en compte dans la théorie de Theureau au travers de la notion de « cours d'expérience ». Mais ce « cours d'expérience » correspond à l'histoire de la conscience préreflexive. Cette conscience préreflexive accompagne l'action à tout instant et comporte une part consciente et une part implicite. Cette dernière peut être exprimée dans des conditions favorables, notamment celles d'un entretien d'autoconfrontation. La conscience préreflexive est à distinguer de la conscience réflexive et analytique et aux moments de prise de conscience correspondant à des pics du cours d'expérience. Nous insistons quelque peu sur la description de ce type de conscience car cette dernière revêt une importance particulière dans la méthode du présent auteur. C'est en effet son expression, ce sont les énoncés émanant de cet état de conscience que l'auteur cherche à obtenir au cours de ses entretiens sur l'activité d'un acteur. La description du cours d'expérience prime sur les autres objets théoriques.

L'un des autres objets théoriques de Theureau est le « cours d'action ». Il paraît important de le définir, compte tenu du caractère central que ce concept occupe chez cet auteur.

« le cours d'action d'un acteur, c'est ce que nous avons appelé son organisation intrinsèque, telle qu'elle ressort de la description systématique par le chercheur ou l'analyste du montrable, racontable, et commentable à tout instant, et les relations qu'elle entretient avec les caractéristiques pertinentes (dites extrinsèques) de son activité observable, de son état, de sa situation, (incluant d'autres acteurs et en partie partagée par ces autres acteurs) et de sa culture (en partie partagée par d'autres acteurs) » (2006, p. 46)

Le cours d'action correspond donc à un certain type de description intégrant à la fois ce que décrit l'acteur, son discours, et l'analyse du chercheur. Cette description repose d'une part sur la mise en jeu de la « conscience préreflexive » de l'acteur pour ce qui concerne son expérience et d'autre part, sur la description, par le chercheur, des circonstances (corps, situation, culture) à partir d'une mise en correspondance entre les propos de nature préreflexive et ses observations croisées entre différents acteurs. Theureau précise que la « description symbolique acceptable » à laquelle donne lieu le cours d'action est un assemblage hétérogène.

Les rapprochements entre notre cadre théorique et les conceptions élaborées par Theureau peuvent troubler. Lui comme nous, nous nous intéressons à l'activité humaine et nous considérons l'organisation interne de l'activité associée à son environnement – entendu au sens large et incluant donc la dimension sociale et humaine-, et déterminée par un rapport fonctionnel avec lui (ou de « pertinence » pour ce « monde propre » et ce « corps propre »). Lui comme nous, nous considérons l'existence d'une part d'implicite dans l'activité et prêtons attention à la temporalité de l'activité. Troublants, ces points d'accord peuvent le paraître.

Nous partageons le même espace de recherche, nos objets de recherche sont proches. Les paradigmes conceptuels avec lesquels nous les appréhendons sont en revanche parallèles, voisins mais distincts. Nos focales ne sont pas centrées sur le même aspect du phénomène « organisation intrinsèque de l'action ».

La théorie du cours de l'action, chez Theureau, cherche à comprendre le vécu de l'acteur et donne pour cela le « primat à la description du cours d'expérience », c'est-à-dire au discours im-médiat de l'acteur (ou voulu tel) sur son activité en contexte de « remise en situation dynamique ». La formulation de ce vécu s'inscrit dans le paradigme enactif et tend donc à constituer l'énoncé de la façon dont, en situation, le corps propre de l'acteur opère dans son monde propre. Autrement dit, il s'agit de formuler la façon dont l'interaction entre l'acteur et l'environnement se construit dans l'univers de sens de ce dernier. Le vécu de l'acteur et la conscience qu'il en a sont au cœur de la démarche. En référence aux propos qu'Isabelle Vinatier a tenus lors de la conférence inaugurale du 4^{ème} colloque international de la didactique professionnelle (Vinatier et Mayen, 2017), cette théorie vise à accéder aux connaissances de l'activité comme composantes du cours de production de l'activité de l'acteur. La dimension constructive de l'activité et la conceptualisation de la situation dans l'action ne sont quant à elles pas comprises dans l'analyse de cette activité.

La théorie de la conceptualisation dans l'action place la focale sur les formes conceptuelles construites et utilisées par l'acteur pour s'engager dans son activité, pour la conduire et la vivre. Ces formes sont nommées schèmes. Les dimensions symboliques, affectives, émotionnelles, interprétatives, consubstantielles à ce qui relève du vécu, n'y sont ni niées, ni occultées : elles n'ont cependant pas de valence absolue, d'emblée. De façon très schématique, et donc réductrice, si le vécu émotionnel est pragmatiquement conceptualisé et opère à la manière d'un organisateur de l'action, il devient objet d'étude. En d'autres termes, la théorie de la conceptualisation dans l'action s'intéresse aux formes, à la structure opératoire de l'organisation interne guidant le cours de l'activité et non à la façon dont ce déroulement est conscientisé. La théorie de la conceptualisation dans l'action, telle que nous la concevons, s'intéresse au vécu de l'activité au travers des structures des processus cognitifs guidant l'activité, condition de possibilité de la formation d'une expérience. Ces formes conceptuelles tramant l'activité en créant de l'invariance dans la variabilité rendent concevable et conceptualisable l'expérience qui est faite. Ce qui est ici visé, pour reprendre la distinction établie par Isabelle Vinatier (Vinatier et Mayen, 2017), ce sont les connaissances opératoires qui procèdent des conceptualisations de la situation et de la tâche des professionnels lorsqu'ils

sont confrontés à une tâche en situation de travail. La relation fonctionnelle et structurelle entre la façon dont l'activité est réalisée et la façon dont elle est conceptualisée, pendant et après, fait donc partie de l'analyse, nécessairement.

Méthode des entretiens d'autoconfrontation selon Theureau

Comme nous l'avons précisé en commençant cette section, l'intérêt que nous portons aux travaux de Theureau est double. La richesse des élaborations théoriques et l'intérêt de leur paradigme légitiment en soi l'attention que nous y avons portée. Mais ce que nous retenons principalement de ses écrits est la clarification technique qu'il formule concernant la mise en œuvre des autoconfrontations.

Il interroge et développe les diverses aspérités que la mobilisation de cet outil comprend. Cela va des pré-requis, en passant par le déroulement, jusqu'à l'abord des effets induits par la technique sur les différents protagonistes. Ces différents aspects sont envisagés dans la perspective qui est celle de Theureau, à savoir : favoriser la production d'un discours *situé*, d'un discours recouvrant la conscience pré-réflexive de l'acteur œuvrant en situation. Le dispositif est conçu pour remettre l'acteur en situation afin qu'il puisse livrer cette « parole incarnée » (expression employée par Vermersch relative à la nature du discours formulé dans le cadre des entretiens d'explicitation et à laquelle notre auteur compare le type de discours visé dans son approche). En d'autres termes, ce dispositif est conçu – conditions et encadrement interactionnel - pour placer l'acteur dans une disposition de remise en contact avec la situation et d'énoncé immédiat de la compréhension du vécu. L'efficacité de cette configuration constitue la « théorie rudimentaire » (2006) sur laquelle l'auteur s'appuie dans son recueil de données.

Pour ce qui nous concerne, nous ne nous inscrivons pas dans le paradigme enactif et la mobilisation de l'entretien en situation d'autoconfrontation ne procède pas de la recherche d'une nature de discours intransitif, si l'on peut dire. L'analyse de l'outil réalisée par l'auteur reste heuristique et nous a permis d'étayer la formalisation de notre procédure.

Nous nous intéressons particulièrement :

1. à la théorie rudimentaire qu'il pose comme nécessaire,
2. à la considération des niveaux de discours et des événements occasionnés par l'expérience partagée de cet entretien en situation d'autoconfrontation,
3. aux questions relatives aux techniques de relance dans l'entretien, associées à la question de la fragmentation du visionnage et conséquemment du discours du sujet interlocuteur et enfin,

4. aux conditions matérielles envisagées pour ces entretiens (cadre spatio-temporel, appareillage, angles de vue).

Nous allons à présent préciser en quoi ces éléments nous intéressent. Nous les reprendrons pour nous en inspirer dans l'exposé de notre façon de nous approprier l'outil considéré.

1) Il n'est pas si fréquent que la théorie sous-jacente à la façon dont une technique de recueil de données est mobilisée soit explicitée. Nous reconnaissons que cette formulation nous a invitée à préciser les nôtres.

Celles de Theureau portent d'une part sur l'activité de recueil, qui constitue une modification de la situation d'interaction mais dont il fait l'hypothèse qu'elle n'induit pas de transformation significative, sous réserve que la démarche ethnographique initiale soit suffisante et satisfaisante et que certaines conditions environnementales soient réunies. La seconde hypothèse est que l'entretien d'autoconfrontation basé sur un enregistrement de l'activité satisfaisant et mené de façon adéquat permet une « remise en situation dynamique » et la production du type de discours associé à cet état particulier.

Schématiquement nous avons donc d'une part une hypothèse sur l'aménagement des conditions de recueil ou tout au moins la considération des circonstances contingentes dans lesquelles le recueil va être réalisé. Nous avons d'autre part une hypothèse relative au type de contenu pouvant être attendu, corrélé à une technique de régulation de l'interaction au cours de l'entretien.

2) Comme nous l'avons précédemment signalé, Theureau veut obtenir un certain type de discours, celui qu'il qualifie de préréflexif. Les formulations de type analytique doivent être reportées à l'entretien d'autoconfrontation de second niveau. Cette perspective tend à favoriser la canalisation par l'acteur de ses propos et l'acceptation par ce dernier des recadrages opérés par le chercheur lors des éventuelles incartades analytiques du premier. À cette première distinction, l'auteur ajoute que le dispositif peut amener des prises de conscience de la part de l'acteur. Il établit de nouveau des distinctions entre celles portant sur l'activité présente et les savoirs qui y sont mobilisés et celles portant sur la capacité de mise en mots de sa propre activité. Dans les deux cas, l'événement représente un risque de modification de l'activité et du discours portant sur celle-ci, « du nouveau est alors effectivement produit par l'acteur » (2006, p. 212). Du re-construit peut être introduit dans le discours et cela ne relève donc plus de la description et du préréflexif. Ce qui doit être l'objet

de la vigilance du chercheur, c'est la tendance à la problématisation de son activité par l'acteur au regard de la prise de conscience qui s'est opérée et l'identification de nouveaux savoirs par l'acteur. Cela donne lieu à des interventions du chercheur interlocuteur.

Ce deuxième point attire donc notre attention sur les événements qui peuvent avoir lieu au cours de l'entretien en situation d'autoconfrontation aux traces filmiques, aux effets que ces événements peuvent avoir sur la suite de l'entretien, voire de l'activité, et enfin sur la multiplicité de registres discursifs pouvant se mêler à cette occasion.

L'auteur précise (2006) également que le chercheur doit aussi maintenir le contrôle sur sa propre tendance à développer ses analyses en cours d'entretien, le support de l'image invitant à cela.

Une autre dimension de la situation d'énonciation est à considérer : le destinataire qu'identifie l'acteur et la représentation qu'il s'en fait. Selon cette dernière, l'acteur peut ainsi formuler un discours visant à informer l'interlocuteur quant aux bases à connaître sur son activité et/ ou utiliser la situation de l'entretien pour adresser un discours à des destinataires autres (adressages horizontal et vertical). Le fait de connaître le milieu, grâce à une approche ethnographique préalable, donne la possibilité à l'entretien de porter sur la description essentielle de l'action et non sur son explication ou sa justification.

Notre intérêt ici porte sur l'analyse qui peut être faite de ces niveaux de discours. La conscience de ces strates discursives, et de ces registres mobilisés par les protagonistes de l'interaction est importante à avoir, sans que cela ne doive, de notre point de vue, découler sur un comportement de contrôle de la part du chercheur.

3) Cela nous amène naturellement à considérer la technique de guidage ou d'encadrement de l'entretien. Cela comprend à la fois les types d'interventions possibles, la technique des relances et pose enfin le problème de l'effet de fragmentation que les interventions engendrent dans le flux filmique et/ ou dans le flux discursif.

Les interventions peuvent être interrompues lorsqu'une modification du registre discursif est identifié par le chercheur. Il peut également y avoir des interventions simultanées de type conversationnel. Les interruptions peuvent consister en demande de précisions par le chercheur concernant un moment de l'activité. Ces « fragmentations » favorisent l'adoption d'une position analytique et sont donc, selon Theureau, à utiliser parcimonieusement. Elles nécessitent un retour en amont du moment sur lequel l'attention s'est fixée durablement afin

de restaurer la qualité du discours de l'acteur par une remise dans le fil de la compréhension de son vécu.

4) Theureau détaille également les aspects matériels à déterminer en vue de mettre en œuvre le dispositif de l'entretien d'autoconfrontation. Les questions de l'angle de vue et du type d'appareil d'enregistrement choisi (caméra subjective – attachée au crâne de l'acteur, ou caméra en plan global) sont posées. Des réponses qui y sont données dépend la qualité de l'enregistrement sur lequel va porter le discours de l'acteur. Il questionne également les espaces d'activités, la temporalité du dispositif. Il précise qu'il est préférable de mettre une télécommande à disposition de l'acteur afin de lui permettre d'opérer de façon autonome sur le cours du film.

Autre aspect matériel évoqué, bien que non développé : l'intervalle de temps entre la séquence de réalisation de l'activité et l'entretien d'autoconfrontation aux images auxquelles elle a donné lieu. Compte tenu de la nature du discours visé par Theureau, il est permis de supposer que l'entretien se produit sans préparation afin d'éviter l'entreprise réflexive potentiellement induite par un visionnage préalable. L'entretien d'autoconfrontation se fait donc « à chaud ».

La longue citation suivante synthétise les aspects devant être considérés et questionnés lors de l'élaboration de la démarche méthodologique menant le chercheur à mobiliser la technique de l'entretien d'autoconfrontation telle que Theureau la conçoit :

« Trois éléments dont dépend le succès de l'autoconfrontation sont à considérer conjointement :

- la qualité des matériaux de remise en situation : vidéo ou autre enregistrement de l'activité ; outils et matériaux manipulés durant l'activité ; espace (relation entre espace d'autoconfrontation et espace d'activité) ; temps (relation entre temps de l'autoconfrontation et temps de l'activité) ; etc.
- les acteurs : compréhension et partage des objectifs ; principes et méthodes de la recherche ; mais aussi compétence en matière d'expression de leur conscience préreflexive ;
- ma correction au cours même de l'autoconfrontation par son guidage, ce qui nécessite une épistémologie normative interne solide et des capacités empathiques développées. » (2006, p.219)

L'entretien d'autoconfrontation dans l'usage de cette théorie est descriptif.

2. Les entretiens d'autoconfrontation en clinique de l'activité

La théorie de Clot, comme celle de Theureau, est dense et riche. Clot, comme Theureau, s'inscrit dans cet espace de recherche attaché à l'analyse de l'activité humaine. Nous nous

attachons ici à ses travaux en raison de l'utilisation particulière qu'il fait de l'outil « entretien d'autoconfrontation ». La façon dont il le mobilise est en corrélation avec son objet de recherche. La présentation qu'il en fait invite à envisager le temps de l'entretien dans sa composante intersubjective. La nature du discours n'y est pas objet de préoccupation mais objet d'attention : l'activité et la manière dont le sujet s'y adonne est au cœur de la cible.

Nous limiterons notre présentation aux éléments principaux de sa théorie, éléments nous permettant de comprendre la façon dont les entretiens d'autoconfrontation sont investis par cet auteur.

Le sujet de recherche de cet auteur peut être formulé dans les termes suivants : l'activité de travail du sujet. Les deux façons de comprendre l'expression sont ici à propos. Les recherches de l'auteur portent en effet à la fois sur le travail en tant qu'activité particulière et importante dans la vie des individus et sur la façon dont cette action -organisée collectivement ou non, pourvue d'injonctions, de règles génériques - interfère avec, influe sur le sujet et sa dynamique subjective. Son unité d'analyse est l'activité dirigée « *par* la conduite du sujet, *au travers* de l'objet de la tâche, [et] *vers* les autres » (Clot, 1999, p. 98). Ces trois pôles dirigeant l'action sont réunis dans l'activité du sujet et sont sources de tension, de conflits. Pour saisir le caractère nodal de cette caractéristique, il nous faut préciser l'ancrage théorique de l'auteur. L'ancrage théorique de Clot est celui de la psychologie du travail dont il revendique la remise en chantier (Clot, 1999), voire le dépassement (Clot, 2008). Ce dépassement est celui du caractère disciplinaire des analyses élaborées au travers de ses recherches. Leur portée n'est pas cantonnée au monde du travail ; elles concernent le sujet adulte qui travaille et relèvent de la psychologie générale (Clot, 2008). Le point de vue adopté par l'auteur sur l'activité du sujet qui travaille est centré sur la mobilisation psychologique de ce dernier dans la situation donnée de son travail. La perspective est d'ordre psychodynamique. En d'autres termes, ce sont les conflits psychiques avec lesquels le sujet est en prise qui sont considérés. La façon dont le sujet les traverse, s'en défend ou les résout peut être source de développement de ressources subjectives, comme de souffrance. L'activité de travail et les contraintes qu'elle comprend met le sujet à l'épreuve : il est sommé de prendre en compte les attentes, les références, le contingent et de composer avec ses ressources, ses élans pour parvenir à trouver du sens à son action.

La subjectivité de l'acteur, envisagée comme une dynamique psychique essentielle, est donc considérée comme centrale. L'activité est ainsi appréhendée au travers des mouvements psychiques du sujet : mouvement de négociation, de choix, d'évitement, de renoncement,

d'opposition. L'« activité réelle » selon l'auteur, comprend l'activité qui a été empêchée, celle qui a été mise de côté, celle qui a été repoussée. L'activité réelle n'est donc pas l'activité réalisée ; la première dépasse de beaucoup la seconde, la seconde est un produit situé de la première. Dans l'écart entre les deux, le sujet - dans son rapport à lui, aux autres et à la tâche - œuvre. Pour évoquer ce phénomène, Clot utilise la notion d'histoire du développement de cette activité dont l'étude requiert des méthodes spécifiques, celles d'une clinique de l'activité (1999).

Avant d'en venir aux méthodes préconisées, il nous faut définir un autre objet théorique élaboré par cet auteur : le genre. La notion de genre est effectivement cruciale dans la démarche de ce dernier. « [Le genre] possède une fonction psychologique irremplaçable » (2008, p. 108) car il correspond à « des formes de vie en commun, réglées, renforcées par l'usage et les circonstances » (2008, p. 108). Il a ainsi une fonction régulatrice, une fonction de repère intersubjectif, au sein du collectif de travail. Il est ce à quoi le sujet se réfère pour effectuer ses choix, pour décider de son action, au regard des autres et du monde. L'auteur insiste sur le caractère mouvant du genre : il évolue et est actualisé au sein des actions réalisées et parlées dans le collectif. Il est intéressant de relever la comparaison établie par l'auteur avec les « conceptualisations pragmatiques » (2008, p. 107) théorisées par Pastré et Samurçay pour expliquer la nature et la fonction du genre telle que lui l'entend. Cela met en relief la proximité conceptuelle de nos objets avec ceux travaillés par Clot.

La défaillance du genre, ou sa sclérose entraîne « le dérèglement de l'action individuelle, [la] chute du pouvoir d'action et de la tension vitale du collectif, [...] » (2008 p. 103). Ce mécanisme est notamment à l'œuvre dans les domaines au sein desquels un double mouvement s'opère : les prescriptions sont laissées à la responsabilité du seul agent, sommé de réussir, associé à un accroissement de la contrainte temporelle (Clot, 1999). Or sans prescription, « sans loi commune à faire vivre, la travail laisse chacun de nous face à lui-même. C'est tout le contraire de ce qui est nécessaire à l'avènement d'une mobilisation subjective. » (1999, p. 9). La mise en dialogue du collectif, au sujet de l'histoire du genre, de ses règles, apparaît comme une voie de reviviscence du genre. Cela procède de l'analyse des styles d'action propres aux différents individus appartenant à ce collectif et de la discussion émergeant de la confrontation des sujets à cette multiplicité d'activités réalisées.

L'organisation de ce dialogue est considérée par l'auteur comme « le ressort principal » de son approche méthodologique (2008, p. 113). La dynamique dialogique instaurée au sein du collectif est ici essentielle : elle met le sujet en jeu dans son rapport à lui-même et dans son rapport aux autres à propos de leurs activités dans et sur le monde. En d'autres termes, la

dynamique dialogique met le sujet en situation de re-présentation de son *activité de travail dirigée dans une situation réelle*.

L'approche proposée par Clot porte donc sur l'activité du sujet qui travaille, considérant la mobilisation psychique de ce dernier dans cette action située. Cela nécessite la prise en compte du collectif, ce dernier étant porteur du genre de l'activité et remplissant une fonction de structuration, de reconnaissance propre à permettre au sujet de disposer de son pouvoir d'agir. L'enjeu de la clinique de l'activité est, par la remise en dialogue du collectif et la stabilisation d'un sens partagé dans le travail, de rendre le pouvoir d'action aux individus.

La mise en œuvre du dispositif d'autoconfrontation croisée répond à cette problématique.

Méthodologie des entretiens d'autoconfrontation dans le cadre de la clinique de l'activité

L'intention sous-jacente au dispositif d'autoconfrontation pour Clot est de créer un espace-temps différent, un espace-temps ouvert à la formulation des voies de réalisation de l'activité possible mais non réelle. Il s'agit de « confronter la situation ordinaire de travail avec [...] une situation de reconception » (2008, p. 120). Clot souligne le *changement de position subjective* que le dispositif induit : d'observé, le sujet devient observateur (1999). De ce basculement procède la production d'un discours descriptif de la part du sujet. Mais l'auteur souligne également que ce discours ne doit pas être abstrait de son contexte d'énonciation : il s'agit d'un *discours à destination d'un interlocuteur*. Le contenu et la forme des énoncés sont informés par la représentation que le sujet se fait de ce dernier, et des représentations qui sont les siennes. Theureau avait également considéré « l'insertion socio-politique » du discours du locuteur de l'autoconfrontation, mais l'avait contenue, ou tendait à la contenir, au moyen d'un cadrage contractuel de l'entretien. Clot, quant à lui, prend acte de cet adressage et le fait jouer en diversifiant les destinataires et les situations d'énonciation. Il prend en compte les vécus émotionnels distincts des acteurs occupant des places - et des fonctions - différentes et considère ces jeux interactionnels comme pourvoyeurs du sens à construire. Il utilise « pleinement les ressources de cette dissonance » (2008, p. 143). Ce ressort participe de la dynamique du dispositif qui aboutit à une « co-analyse ».

Donc, les entretiens d'autoconfrontation sont ici conçus en tant qu'espaces de parole portant sur l'activité réelle (styles d'action), insérés dans un jeu de destinataires multiples (dynamique dialogique) et producteurs d'un discours de l'ordre de la représentation, relatif au genre de l'activité et pourvoyeur d'un pouvoir d'agir pour les individus. Cela se déroule

schématiquement en trois étapes : 1) la première consiste à sélectionner avec le collectif les situations de travail à analyser ; 2) la deuxième correspond à la réalisation des enregistrements filmiques des entretiens d'autoconfrontation simple et ceux d'autoconfrontation croisée ; la dernière étape est la restitution au collectif avec mise en œuvre de la démarche de co-analyse. Concernant la première étape, deux points sont à retenir : un collectif est constitué et représente le milieu de référence pour l'activité ; l'activité est séquencée et seules quelques minutes sont sélectionnées pour l'analyse. La sélection est effectuée conjointement par le collectif et le chercheur. Une fois ces éléments définis, les entretiens peuvent être entrepris.

Les entretiens d'autoconfrontation simple placent le sujet en regard avec son image filmique et le chercheur. Le sujet a pour consigne de commenter ce qu'il fait, ce qui est habituel ou non, ce qui est normal, marginal ou transgressif. Clot met l'accent sur l'événement qui se produit lors de cette situation d'entretien à trois termes, et qui semble être précisément attendu par le chercheur, à savoir le « moment crucial où les repères immédiats font défaut » (2008, p.121), le moment de la *prise de conscience* de l'impossibilité de décrire l'activité en adhérant strictement à son déroulement temporel :

« quand bien même le discours produit s'efforce de suivre en parallèle le déroulement et la succession des actions, de référer étroitement aux composantes physiques de la situation, l'essentiel finalement ne se voit pas, ne trouve pas à se verbaliser dans l'ordre linéaire » (Clot, 2008, p. 120).

L'entretien d'autoconfrontation met en lumière *le caractère non linéaire de l'activité* : elle dépasse le temps de son exécution, elle excède l'observable. Concrètement, cela se traduit par l'interruption du visionnage pour permettre au sujet de développer son commentaire.

L'auteur note en outre que ces premiers entretiens sont l'occasion pour le sujet de se *découvrir* comme sujet de son action. L'évolution de l'emploi des pronoms personnels « je » et « on » est significative des positions adoptées par le sujet relativement au contenu de ses énoncés (Clot et Faïta, 2000). Cela l'amène à mobiliser les ressources du genre, telles qu'il se les ait appropriées, qu'il les a stylisées. Mais davantage que cette référence générique ou l'effort de mise en conformité du sujet, ce qui est recherché dans ce temps, c'est « *l'étonnement du sujet vis-à-vis de son agir* » (2008, p. 123).

Étonnement, prise de conscience et découverte de soi à l'écran se font en présence du chercheur. Les entretiens d'autoconfrontation simple menés par Clot, comme ceux de Theureau se font « à chaud », sans préparation de la part de l'acteur.

Dans la méthodologie de Clot, comme nous l'avons présentée ci-dessus, vient alors l'étape des entretiens d'autoconfrontation croisée. Ceux-ci mettent en présence et en dialogue des pairs – par binômes puis collégialement -, ayant été confrontés individuellement au film. La consigne est ici de formuler les questions qui émergent au cours du visionnage des séquences d'activités. Les regards se portent sur la version de l'activité, plus que sur l'acteur qui la réalise. De ces « controverses professionnelles » (2006, p. 169), suscitées par les singularités stylistiques observées, peut procéder l'explicitation d'éléments définissant le genre de l'activité du collectif de travail. Nous ne nous pencherons pas davantage sur cette étape de la méthodologie de la clinique, celle-ci étant trop éloignée de notre dispositif.

Les paragraphes précédents permettent de se représenter l'entretien :

- L'autoconfrontation est circonscrite au visionnage de séquences sélectionnées par le collectif.
- Il s'agit d'une situation d'énonciation spécifique dans laquelle, le sujet se prend, au travers de son activité en situation de travail, comme objet de son discours.
- La stylisation de l'activité élaborée par le sujet est verbalisée à un chercheur.
- Le déroulement du discours implique l'interruption du cours linéaire de la succession des séquences d'activité.

L'entretien est élaboration conceptuelle.

Clot décrit peu la façon dont il procède pour « guider » (1999, p. 142) son interlocuteur au cours de l'entretien simple. Il emploie cependant le verbe « guider », ce qui laisse supposer qu'il n'est pas passif dans la situation de l'entretien. Il ne s'agit pas seulement d'un guidage *malgré lui*, correspondant à l'effet produit par la configuration de la situation d'énonciation et induisant un écart entre la description réalisée et les descriptions possibles de l'action. Le guidage assuré par le chercheur est actif ; le chercheur doit intervenir et faire part de ses compréhensions au sujet interlocuteur. Du fait même que la situation d'énonciation comprend un adressage, le chercheur ne peut se couper de l'interaction symbolique. « Si nous ne formulons pas nos propres questions, nous nous coupons d'une compréhension *active* en abandonnant nos instruments au moment même où ils pourraient devenir les leurs, quitte à les transformer. » (1999, p. 141).

L'effet transformateur de la mise en œuvre de ce dispositif est reconnu et revendiqué. Clot insiste sur le fait que son objet n'est pas le fonctionnement de l'activité, mais son développement (2000). Il précise le point pivot marquant la distance entre son objet et le

nôtre : « Il s'agit moins de repérer les organisateurs de l'action [...] que d'étudier les organisateurs et l'organisation de transformation de l'activité. » (2004, p. 31). En d'autres termes, nos points de vue ne s'excluent pas l'un l'autre et les ressorts étudiés par Clot ne sont pas absents des situations sur lesquelles se portent nos intérêts.

Les conceptions de Theureau et de Clot divergent notamment en ce qui concerne la façon dont le rapport au langage et la place, plus ou moins efficiente, de la subjectivité sont appréhendés. Cela se traduit dans les modalités méthodologiques de mise en œuvre des entretiens : le premier sera cadré rigoureusement, avec une intervention du chercheur dans le discours de l'acteur pour le recentrer sur la description de son activité observable ; le second se fonde sur la dynamique dialogique et s'inscrit dans la situation d'énonciation en tant qu'occasion de subjectivation. Entre ces deux théories, nous naviguons. Un auteur nous renseigne sur les composantes procédurales de l'entretien, l'autre nous informe sur une façon de prendre en compte les voies discursives du sujet. Mais, en ce qui concerne notre approche méthodologique, nous ne la reconnaissons pas chez ces auteurs. Une troisième perspective reste à appréhender.

Les façons dont l'entretien d'autoconfrontation est employé se fondent sur, se comprennent et résonnent avec, les théories sous-jacentes à ces usages. Les précédentes présentations nous ont permis de saisir l'outil « entretien *avec* confrontation aux traces de l'activité ». Cette configuration peut être investie de façon différente, nous l'avons vu. Avoir connaissance des ressorts opérationnels de cet outil, nous permet de présenter la façon dont nous nous en saisissons avec plus de clarté. Cela rend possible l'explicitation de nos points de convergence comme des zones de distanciation que nous reconnaissons vis-à-vis des précédents modèles abordés.

3. La didactique professionnelle et l'entretien en autoconfrontation

L'entretien en autoconfrontation à visée de didactique professionnelle (EACDP) n'est présenté comme tel que depuis une période très récente. La première mention de cette méthode, sous la forme de cet acronyme, se trouve dans une publication issue de la communication effectuée par Line Numa-Bocage dans le cadre du colloque Scénarios organisé par l'E.S.P.E. de l'Académie de Versailles (École Supérieure du Professorat et de l'Éducation), en novembre 2016 (Numa-Bocage, 2016). Avant de présenter cette méthode

propre à la didactique professionnelle, nous allons considérer la position méthodologique adoptée par Pierre Pastré.

Pierre Pastré, analyse du travail en didactique professionnelle : considérations méthodologiques

Pierre Pastré n'emploie pas d'expression particulière pour désigner sa façon de procéder. Ses écrits ne décrivent pas ses usages méthodologiques. Ils mentionnent les techniques – conception de simulateur, étude de situation-problème, entretiens, observation-, énoncent l'articulation, exposent les résultats et les observations. Les tours de main, eux, ne sont pas formalisés. La rédaction annoncée d'un ouvrage portant sur la méthodologie d'analyse du travail en didactique professionnelle n'a malheureusement pu être concrétisée (Pastré, 2011). Une composante méthodologique apparaît néanmoins cruciale dans les dispositifs méthodologiques employés dans ses recherches : les entretiens. Ils sont de divers ordres. L'auteur souligne particulièrement l'échange de *debriefing* et l'analyse de l'activité après-coup (notamment 1999a, 1999c, 2000, 2011). Ces entretiens, ou ces moments spécifiques de ses entretiens, ne s'inscrivent pas dans le contexte d'entretiens en autoconfrontation : il s'agit d'entretiens de reprise portant sur une séquence d'activité venant d'avoir lieu. Cette modalité est mise en œuvre lors de sa recherche portant sur les centrales nucléaires en 1999. Le discours suscité repose sur la remémoration ; Il s'agit d'un récit d'action.

L'auteur se réfère aux concepts élaborés par Ricoeur, l'intrigue et par Veyne, la rétrodiction (Pastré, 2000). La rétrodiction désigne l'élaboration discursive effectuée par un sujet inscrite dans un mouvement rétrospectif de ce dernier. Le sujet rend raison à son action et cela n'est aucunement empreint de justification. « La rétrodiction fournit une explication à base d'une rationalité rétroactive et limitée, parce que probabiliste » (Pastré, 2000, p. 58). Cela correspond à une forme d'auto-analyse, le sujet de l'action reconstruisant avec ses ressources présentes, les processus cognitifs, les opérations mentales qu'il suppose, ou qu'il se souvient, avoir conçus dans la situation d'activité antérieure.

« le concept de rétrodiction est particulièrement intéressant : il indique une démarche asymétrique, où le sujet part à la recherche de la compréhension de son passé. Il introduit une réelle intelligibilité, mais sans jamais en faire disparaître la dimension événementielle. » (Pastré, 2000, p. 60).

Pierre Pastré accorde une importance particulière à ce mouvement pour deux raisons principales : 1) le sujet de l'action est le connaissant de son activité ; ses énoncés constituent donc le matériau indispensable pour accéder aux éléments organisateurs de son activité, 2) l'analyse de l'activité après coup constitue « un moment d'apprentissage » (2008, p. 17) pour le sujet à propos de son modèle opératif. Or l'apprentissage émerge dans le décours de

l'activité professionnelle est ce qui intéresse la didactique professionnelle. La production par un sujet d'un discours réflexif et rétrospectif sur son activité, au sein d'une situation de conceptualisation *de* son action, voire d'une situation de conceptualisation de son activité de conceptualisation dans l'action, est particulièrement riche. Cette configuration discursive apparaît donc comme une des composantes essentielles des dispositifs méthodologiques de la didactique professionnelle.

La situation d'entretien comportant une confrontation du sujet aux traces de son activité est propice à la production d'un tel type de discours. Bien que nous n'ayons pas trouvé de description par cet auteur de son usage des entretiens d'autoconfrontation, ceux-ci semblent toutefois revêtir une place préférentielle pour celui-ci.

La possibilité de disposer de tels entretiens constitue effectivement le critère de distinction entre deux situations de recherche (Pastré, 2011). De façon schématique, lorsqu'il y a un entretien d'autoconfrontation, l'activité du chercheur consiste à identifier parmi les énoncés ceux qui renvoient à des « jugements pragmatiques », puis à le vérifier avec le sujet. Lorsque ce type d'énoncés n'est pas disponible, le chercheur procède uniquement par inférence à partir de ses observations et de l'analyse qu'il en fait. Il formule alors la proposition tenue pour vraie par le sujet, formulation pouvant fonder les énoncés circonstanciels émis en situation. Dans les deux cas, l'interprétation élaborée par le chercheur est mise au travail avec le sujet de l'activité étudiée.

Selon Pastré, « le fait de disposer de traces objectives facilite la mise à distance et l'objectivation du vécu » (2000, p. 55). S'il l'envisage alors comme un moyen supplémentaire à adjoindre au dispositif de travail sur simulateur, il pose néanmoins cette 'confrontation' comme ayant un effet disposant à la réflexivité. Pastré souligne l'importance fonctionnelle et méthodologique de la mise en situation médiatisée du professionnel :

« Dès qu'on est dans une situation à trois termes (le sujet, le réel, une représentation externe du réel), le sujet doit coordonner non seulement le résultat obtenu, mais le pilotage par la représentation et le pilotage par les résultats dans le réel. Cette coordination difficile est la source de nombreux conflits cognitifs, qui sont autant d'occasions de développer la conceptualisation de la situation. » (Pastré, 1995, cité par Clot, 1999, p. 145)

La confrontation aux traces filmiques de son activité introduit une possibilité de dialogue entre le sujet agissant et le sujet de l'action. L'image introduit un troisième terme efficient dans la situation d'interaction propre à l'entretien. Elle n'a de valeur que contextuelle : elle participe à l'échange. L'image assure une fonction de médiation non seulement de par sa

position d'intermédiaire, mais également de par le processus cognitif de conceptualisation de la situation dans lequel s'engage le professionnel à l'occasion de sa progression, dans le cadre de l'entretien. Cela se produit notamment du fait des difficultés que peut rencontrer le sujet à expliciter ce qu'il fait et ce qui le guide dans son activité. La perspective pour le chercheur en didactique professionnelle est d'identifier « les processus cognitifs en jeu dans la conceptualisation » (Pastré, 2000, p. 53) et l'accès à ceux-ci nécessite une médiation entre le professionnel acteur et son activité.

À l'issue de cette succincte présentation, nous disposons de pistes de caractérisation de la posture adoptée par le chercheur en didactique professionnelle. Il ne s'agit aucunement de fixer une méthodologie ou de fournir des éléments de prescription sur ce domaine de pratique. Notre optique est seulement de poser quelques repères nous paraissant significatifs.

L'approche méthodologique en didactique professionnelle :

- porte sur l'activité d'un sujet en situation de travail,
- se fonde sur le discours que celui-ci produit à propos de son activité,
- s'inscrit dans un double mouvement de mise en intelligibilité :
 - celui de la conceptualisation de l'action par le sujet de celle-ci et
 - celui de la mise en lumière de la conceptualisation dans l'action développée par ce sujet en situation.
- intègre un moyen de médiation entre le sujet professionnel et son activité.

Les observations précédentes permettent de se représenter une posture méthodologique mais restent insuffisamment détaillées. Outre l'outil et la posture, nous avons besoin d'appréhender le tour de main propre à ce type d'entretien engagé dans une démarche de didactique professionnelle. De l'entretien d'autoconfrontation, nous passons à l'entretien *en* autoconfrontation à visée de didactique professionnelle.

Line Numa-Bocage, l'entretien en autoconfrontation à visée de didactique professionnelle

Dénommer un objet en recourant à une nouvelle appellation, constituant de ce fait un nouveau signifiant, dénote l'identification par son auteur d'un nouveau signifié, c'est-à-dire d'un phénomène (objet, fonction, propriété, rapport) ne correspondant pas exactement aux concepts

déjà élaborés, institués et employés dans le langage. La démarcation et le soulignement d'un décalage motivent cette création linguistique.

Analyse terminologique

Par la dénomination de l'entretien *en* autoconfrontation à *visée de* didactique professionnelle, Numa-Bocage pose la spécificité de la pratique à laquelle cette expression réfère. Cela marque l'engagement dans une démarche de formalisation d'une pratique méthodologique conceptualisée.

Prenons quelques instants pour nous pencher sur les nuances sémantiques introduites par l'emploi de la préposition *en* et le recours au groupe nominal final à *visée de*. Ce sont là deux compléments circonstanciels : l'un de manière, l'autre de but.

Dans l'expression « entretien d'autoconfrontation », autoconfrontation est un complément d'objet tandis qu'il est complément circonstanciel dans l'expression « entretien en autoconfrontation ». Les fonctions grammaticales sont significatives de la façon dont cette modalité situationnelle est conçue et utilisée lors de l'entretien. En complément d'objet, l'autoconfrontation est le ressort fonctionnel, le moteur de l'entretien. En tant que complément circonstanciel, l'autoconfrontation est occasion, elle est support de compréhension.

Il est signifié que la situation de mise en regard du sujet avec les traces de son activité crée une situation d'énonciation particulière. Cette situation est médiatisée par l'image ; l'entretien ne comprend pas deux pôles de référence, mais trois. Un troisième pôle est présent et est en jeu. La place accordée à ce troisième terme n'est cependant pas celle du référentiel : le principe de l'entretien en autoconfrontation n'est pas cette confrontation. Son principe est l'interaction en situation de médiation avec la trace filmique de l'activité du sujet.

À cela s'ajoute la finale de l'expression « à visée de didactique professionnelle ». Grammaticalement, cette finale peut être considérée comme un complément circonstanciel particulier : il précise la finalité de l'objet. Cela introduit donc une orientation et une dynamique aux interactions auxquelles la situation d'autoconfrontation en contexte d'entretien peut donner lieu.

La distinction affirmée au travers de la transformation de l'appellation de l'outil définit en fait le décalage fonctionnel et conceptuel qui est opéré : l'autoconfrontation est situation de médiation et cette situation est opérationnalisée à des fins de mise au jour des contenus conceptuels mis en œuvre par le sujet-acteur-interlocuteur.

Ce moment d'élaboration et de publication relatif à un élément de méthode, ancré dans le champ épistémologique de la didactique professionnelle, participe à l'étayage de ce dernier. L'entretien d'autoconfrontation, outil de recueil de données des chercheurs en sciences humaines et sociales, est transformé en méthode comportant une visée spécifique lorsqu'il est pratiqué dans le cadre d'une recherche de didactique professionnelle. Sa mise en œuvre, son déroulement et son orientation sont en cohérence avec les fondements théoriques irriguant la démarche scientifique de laquelle découle la mobilisation de cet instrument.

Déroulement de l'entretien en autoconfrontation à visée de didactique professionnelle

Nous allons à présent exposer la façon dont l'entretien en autoconfrontation à visée de didactique professionnelle se déroule, selon Numa-Bocage (Numa-Bocage, 2014 ; Numa-Bocage et Bajolle, à paraître).

Une première clarification doit être ici mentionnée : cette méthode ne se circonscrit pas au moment de l'entretien, mais procède sur un empan temporel plus large. Conséquemment devrions nous davantage parler de procédure méthodologique de l'entretien en autoconfrontation à visée de didactique professionnelle. Ce dernier comporte des étapes, un déroulement et ne peut être considéré isolément de ce qui lui a précédé. La temporalité est présente selon deux modalités : la période de mise en œuvre méthodologique et la durée de l'entretien. Trois temps principaux sont à noter.

- 1) Le premier correspond à celui de l'enregistrement de l'activité, sorte d'aboutissement des échanges et observations préalables avec les acteurs.
- 2) La deuxième étape comporte deux versants parallèles : l'un concerne le professionnel ; l'autre concerne le chercheur en didactique professionnelle. Pour le professionnel, cette étape consiste en la confrontation à l'enregistrement filmique de sa propre activité. Cela se fait de façon autonome, mais ce moment de prise de contact est filmé. La confrontation à sa propre image, et à celle de soi en activité professionnelle, est loin d'être triviale. Il s'agit d'un temps de reconnaissance de soi. *La demande qui lui a été adressée porte sur ce qu'il remarque, ce qui le surprend, l'étonne dans ce qu'il voit, dans ce qu'il fait.* Parallèlement, le chercheur se confronte également aux images enregistrées de l'activité et « fait son *analyse a priori* ». Ce qui résulte de cette analyse relève de l'hypothétique.
- 3) La dernière étape est celle de l'entretien en autoconfrontation à proprement parler. Cet entretien est filmé. Le professionnel peut manipuler les modes de lecture du film de façon

autonome. *La parole lui est donnée* en premier lieu. Elle lui est laissée autant qu'il le souhaite, car « il a des choses à dire » et cela est à prendre au sérieux, à recueillir sans présumer de la teneur de ces propos. Numa-Bocage précise qu'il n'appartient pas au chercheur, au cours de l'entretien, de décider ce qui fait partie ou non de l'activité. *Le temps de l'entretien est distinct de celui de l'analyse*. À la suite du professionnel, le chercheur en didactique professionnelle pose ses questions. Celles-ci découlent de l'analyse *a priori* qu'il a effectuée et des notes qu'il a prises pendant la première phase de l'entretien. Elles peuvent consister en des demandes de développement relatives à un élément abordé par le professionnel ou en des questions concernant la façon dont le professionnel a suivi ou non l'idée qu'il se faisait de sa séquence d'activité ou encore en mise en situation fictive de transmettre à un collègue les éléments importants de sa pratique et du développement de son activité afin que ce dernier puisse prendre la relève.

Le déroulement étant décrit, nous allons pouvoir revenir d'une part sur quelques caractéristiques de l'entretien et d'autre part sur l'analyse *a priori* opérée par le chercheur.

La façon dont l'entretien est envisagée est proche de celle propre à l'entretien clinique. La visée est compréhensive. Il ne s'agit donc pas de mener l'entretien en vue d'amener une compréhension de l'action chez l'interlocuteur afin d'induire une transformation de l'activité sur laquelle cet entretien porte. Il ne s'agit pas non plus de canaliser la parole de l'interlocuteur sur un objet ou sur une modalité discursive. L'image ici est médiatrice et circonstancielle. Le discours n'a pas à rester au plus près de l'image, ni à porter exclusivement sur elle. Ce qui est interrogé, c'est l'activité. Elle est interrogée mutuellement, dans une visée de compréhension du point de vue de la didactique. Cela signifie qu'il est possible que la durée effective du film visionné au cours d'un entretien EAVDP soit courte et cela ne présume pas de la qualité de ce dernier. Pour autant, la situation de mise en regard du professionnel avec son image est opérante : il n'évoque pas son activité de la même manière qu'il pourrait le faire dans le cadre d'un entretien compréhensif d'analyse de pratique, en mobilisant uniquement ses représentations de son activité. Là, il revient sur son activité et peut évoquer des situations connexes, hors champ, mais cela se produit à partir de l'observation des traces de son activité. Nous retrouvons bien ici la valeur fonctionnelle de la médiation réalisée par la présence des images filmiques de l'activité professionnelle.

Nous avons souligné que l'activité était l'objet de l'entretien. Il nous faut préciser la façon dont elle l'est. La posture est compréhensive ; la visée est celle de la didactique

professionnelle. Il s'agit de chercher à comprendre ce sur quoi s'appuie l'activité du sujet qui est en train d'être d'interrogé (connaissances, compétences). Cette interrogation n'est pas unilatérale. Elle est menée avec le sujet de l'activité : la compréhension de la façon dont l'activité professionnelle est conceptuellement organisée est construite avec le professionnel (Numa-Bocage, Bajolle, à paraître). Là se retrouve un principe de la didactique professionnelle précédemment mentionné. Ces considérations nous amènent à aborder l'analyse *a priori* effectuée par le chercheur.

Bien que dans ces lignes nous nous centrons sur certains aspects de la méthodologie, il est important de rappeler que l'analyse *a priori* effectuée par le chercheur n'est pas indépendante des observations qu'il a pu faire auparavant. L'analyse de l'activité prend en compte les « caractéristiques agissantes des situations de travail » (Vinatier et Mayen, 2017). Cela imprègne la grille de visionnage, si l'on nous permet l'expression, grille de lecture ne nous semblant pas à propos. Cette grille de visionnage est empreinte de théorie. Il ne s'agit pas d'une application simpliste. Il s'agit d'un mouvement de questionnement portant sur ce qui est vu, sur comment cela est vu, sur comment cela est interprété, ce qui est au fondement de l'interprétation. L'analyse *a priori* se joue à deux niveaux : il y a d'une part la prise d'informations – ce que le chercheur observe dans les enregistrements- ; et il y a d'autre part la réflexion du chercheur sur cette prise d'informations et l'activité d'interprétation qu'elle occasionne. L'analyse du film est donc guidée par un questionnement didactique : « dans ce que je vois, ce que j'entends : quels sont les savoirs ? Quelles sont les compétences ? Qu'est-ce qui me permet de dire que ce sont des savoirs, des compétences ? Quelles sont les questions que j'ai encore ? ».

Cette énumération met en lumière la dialectique de la démarche : observer, questionner et interpréter l'activité telle que le film la donne à voir ; observer, questionner et interpréter l'activité analytique elle-même.

Les entretiens en autoconfrontation à visée de didactique professionnelle se distinguent des entretiens d'autoconfrontation simple ou croisée tels que les mènent Clot et Faïta. Ces derniers sont tournés vers l'activité réelle, incluant l'activité réalisée et les activités en creux, c'est-à-dire les versions en puissance de celle qui est réalisée. La finalité de cette démarche méthodologique est la reprise d'un pouvoir d'agir par le sujet et en toile de fond, la dynamique de la subjectivité. Les entretiens en autoconfrontation à visée de didactique professionnelle visent, quant à eux, les invariants opératoires de l'activité, les éléments organisateurs de l'activité de ce professionnel. De l'implicite peut être mis à jour, mais ce

n'est pas l'objectif. Il ne s'agit pas non plus d'accéder aux connaissances propres à l'action efficace mais bien d'accéder à la dimension opératoire des conceptualisations de l'acteur - comportant leur lot de singularités et de défaillances- : il s'agit d'accéder à sa façon de pragmatiser ses connaissances en situation.

Pour finir, nous pourrions envisager un quatrième temps à cette pratique méthodologique, un temps tourné vers la formation professionnelle. L'expérience de l'entretien en autoconfrontation comporte une dimension constructive qui peut être verbalisée spontanément par le professionnel ou dans l'après-coup. L'analyse de didactique professionnelle est faite avec le professionnel. Les élaborations qui en procèdent ne lui sont pas étrangères, il est même nécessaire qu'il les reconnaisse, qu'il les valide dans le cadre d'une restitution. La pratique des entretiens ACVDP est tournée vers la pratique professionnelle. Elle s'inscrit, se fait dans la collaboration avec le professionnel interlocuteur. Patrick Mayen note en outre qu'il est frappant de remarquer que ces entretiens mettant en interaction un professionnel avec un chercheur sont l'occasion d'explicitations plus élaborées de la part du premier que lorsqu'il est en situation d'enseignement ou de tutorat (Mayen, 2015). Bien que cela n'ait pas (à notre connaissance) fait l'objet d'études, ce phénomène est relevé par les chercheurs pratiquant cette méthode.

En fond ou en perspective de cette méthode d'entretien en autoconfrontation se trouvent donc la question du développement des compétences, l'intérêt porté à la formation des professionnels, à la transmission des compétences et les potentiels de développement professionnel. Cet aspect de la pratique de ces entretiens n'est pas mis systématiquement au premier plan, comme cela est le cas pour nos entretiens. Il n'en reste pas moins présent et colore la façon dont les entretiens sont menés et envisagés.

Pour en venir enfin à l'exposé de notre façon de mobiliser la technique, il nous faut indiquer qu'au moment où nous nous sommes engagée dans notre recherche, et même au moment où nous avons réalisé nos entretiens en autoconfrontation, il n'y avait pas de définition pour ce type d'entretien. Il n'y en avait pas de formulation. La question de la méthodologie en didactique professionnelle, la question de la façon dont les techniques d'observation, de recueil de données et d'entretien sont mises en œuvre dans une visée de didactique professionnelle avec l'ancrage théorique et les objets qui lui sont propres, demandent à être discutées.

3.2. Les entretiens en autoconfrontation dans notre recherche

Nos entretiens en autoconfrontation correspondent à une composition des modèles que nous avons précédemment présentés. Nous nous en sommes inspirée pour procéder en cohérence avec notre objet, avec nos hypothèses et en correspondance avec notre terrain. Schématiquement et rétrospectivement, nous nous sommes ainsi appuyée sur la structure des entretiens d'autoconfrontation de Theureau, avons considéré la posture préconisée par Clot et nous nous sommes ancrée et orientée dans la perspective des entretiens *en* autoconfrontation à visée de didactique professionnelle.

1. Description du corpus d'entretiens en autoconfrontation

Nous disposons de trois entretiens en autoconfrontation. L'un d'eux constitue une source secondaire (EACVDP de P6) ; les deux autres ont été réalisés par nous-mêmes. Sur ces deux entretiens, l'un peut être considéré comme exploratoire du point de vue de la méthode.

Entretien en autoconfrontation à visée de didactique professionnelle de P6 par C2

L'entretien s'est déroulé de façon différée par rapport à la séance enregistrée puis visionnée en entretien. P6 n'a pas encore visionné l'enregistrement de sa séance lorsque l'entretien débute. Il lui est donc proposé de procéder à ce visionnage, selon la modalité qui lui convient : un visionnage intégral en réagissant simultanément ou en interrompant le film dès qu'elle le souhaite. Il lui sera précisé que, dans cette première phase de l'entretien, P6 n'est pas tenue de cibler ses interventions sur la notion de compétence : *elle est invitée à décrire son activité telle qu'elle la voit et à apporter ainsi des informations que les autres, dont C2, ignorent*. Il s'agit également pour P6 de *formuler les éléments suscitant chez elle une réaction d'étonnement ou de surprise*. Les questions comportant une visée de didactique professionnelle sont annoncées comme intervenant potentiellement dans le second temps. Le premier temps est donc caractérisé par un degré de liberté important.

Après le visionnage, il est demandé à P6 si elle souhaite *revenir sur un moment* sur lequel elle voudrait insister par rapport à son projet pour l'enfant E6. Les interventions suivantes rebondissent sur les propos de P6. Elles tendent notamment à la compréhension de ce qui relève de la préparation de l'activité et de ce qui relève de l'élaboration en situation de l'activité. En d'autres termes, il s'agit d'identifier les actions qui résultent directement de la conceptualisation dans l'action, et de comprendre le processus duquel elles découlent.

D'autres interventions tendent à amener P6 à développer sa pensée avec des interventions telles que la suivante : « comment expliquez-vous que... ». D'autres enfin portent sur les buts de l'activité entreprise par P6. La présentation de cet entretien n'est pas exhaustive.

Nous avons étudié cet entretien, en avons relevé les interventions de C2 afin de nous permettre de nous représenter les types de prise de parole, les types de formulation propres aux entretiens ACVDP, ainsi que leur orientation. Nous avons fait cette analyse avant de mener notre premier entretien en autoconfrontation. Les énoncés ci-dessus mis en italique nous ont servi de repères pour mener nos entretiens.

Une différence notable est cependant à noter, la relation de collaboration liant P6 et C2, est différente de celle nous liant à P3. Notre phase d'observation et d'immersion s'est déroulée sur une longue période temporelle.

Entretiens en autoconfrontation de P3 par C

Les dates des entretiens réalisés avec P3 ont été programmées au mois de septembre 2015, en fonction du calendrier institutionnel et en coordination avec la progression de la recherche. Il a été proposé à P3 de réaliser ces entretiens de façon différée à la séance enregistrée ou de les réaliser à sa suite. Cette dernière option a été préférée. Les entretiens n'ont donc pas porté sur des séances sélectionnées pour leur représentativité. Selon P3, aucune séance n'est typique. Une séance représentative est illustrée par la survenue de l'inattendu et de l'imprévu.

Les entretiens ont eu lieu *après* la journée de travail de P3. Ils ont eu lieu au mois de novembre 2015. Le contexte national (attentats) est évoqué dans l'entretien en autoconfrontation n°1. Les séances n°1 et n°2 ont eu lieu à une semaine d'intervalle.

La collaboration avec P3 était effective depuis 6 mois et de nombreux échanges informels ont eu lieu, notamment dans les temps précédant et suivant les séances du groupe. La relation de confiance est établie.

2. Description du déroulement des entretiens en autoconfrontation de P3 par C

Les films des séances n°1 et n°2 ont été réalisés dans les conditions précisées antérieurement (p. 247), mais nous y avons ajouté une prise de note chronométrée.

La prise de notes suivait deux objectifs. Le premier était de prendre des repères temporels dans le déroulement de la séance afin de faciliter la circulation dans le film lors de l'entretien. L'inscription des moments éveillant des questionnements ou faisant écho à des observations

faites lors d'autres séances constituait le second. Nous avons également noté les temps de passage de P3 hors de la salle et ceux correspondant à ses retours.

Une fois les séances terminées, contrairement à notre habitude, nous n'avons pas suivi P3 accompagnant une partie des jeunes dans leurs groupes, mais sommes restée dans la salle pour aménager les conditions de l'entretien (aménagement matériel, disposition, préparation des documents). Nous avons repris nos notes et avons formulé les thèmes ou observations en émergeant afin de nous aider à structurer l'entretien à venir. Lorsque P3 était revenu, nous commençons l'entretien. Nos entretiens ont donc immédiatement succédé à la séance sur laquelle ils portent. Cette caractéristique rapproche notre façon de procéder de celles de Theureau ou Clot. Comme les leurs, nos entretiens se sont déroulés sans visionnage préalable de la part du professionnel, sans étape de familiarisation et de réflexion aux images de l'activité, contrairement à ce que l'entretien en autoconfrontation à visée de didactique professionnelle préconise. Il s'agit d'entretiens effectués dans l'immédiat après-coup de la réalisation de l'activité. Nous nous situons au moment durant lequel P3 pourrait prendre des notes, moment où l'agitation retombe lentement, mais où les émotions restent vivaces.

Posture pendant les entretiens

Notre approche a évolué entre le premier et le second entretien. L'expérience du premier entretien, nous a notamment amenée à améliorer notre installation pour le second et à modifier notre façon de nous rapporter aux cheminements discursifs de P3.

Lors du premier entretien, nous avons tenté de canaliser le discours de P3 afin de le maintenir dans un rapport direct aux traces filmiques de la séance. Nous constatons une tendance au développement de considérations générales, ou à l'évocation d'expériences passées qui semblaient librement associées dans le cours de l'échange mais ne se référaient pas à la singularité de l'activité réalisée dans la situation particulière dans laquelle nous avons effectué l'enregistrement. Lors du second entretien, nous avons laissé P3 exprimer ce qu'il avait à dire en accordant une moindre importance aux images filmiques. Cela a mis en lumière la nature historique de son activité.

La perspective adoptée lors du premier entretien est celle d'un entretien *d'autoconfrontation*, pour lequel le discours tient à l'image et celle-ci le retient. Lors du second entretien, nous sommes davantage dans une posture compréhensive et laissons la possibilité au discours de faire des détours, de distendre sa relation aux traces de l'activité pour recueillir la façon dont

P3 conçoit son travail. Nous sommes néanmoins restée vigilante à conserver l'activité de P3 et son rapport à son activité au centre de l'entretien. Nous sommes intervenue dans le cours discursif de P3 afin de l'amener à préciser le lien qu'il faisait entre son propos et son activité pendant la séance lorsque cela nous posait question.

Demande adressée à P3 en début d'entretien en autoconfrontation

La demande initiale formulée lors du premier entretien se compose de deux temps. Le premier est inspiré de l'étape de sélection conjointe de la séquence d'activité stipulée dans la méthode de la clinique de l'activité. Nous demandons à P3 d'évoquer, d'identifier les moments importants qui se sont produits au cours de la séance et nous rebondissons sur ses propos pour comprendre ce qui leur donne cette valeur pour lui. Puis le second volet de la consigne porte sur la façon de procéder au cours de l'entretien :

C : (f1-05m53s) c'est/ euh- ++ j' pos'rai 'fin ++ j' reviendrai là dessus aussi/ ++ parc' que c'est vrai/ qu'y a ++ p-plusieurs moments dans l' film/ + qui- ++ qui- ++ qui ont *suscité* cette question là/ + chez moi/ (1s) euh-- (2s) mais Là/ + dans un premier temps/ + bon déjà on a identifié quelques temps forts/ (1s) c' que j' propose/ c'est que- ++ on Regarde (2s) on fasse défiler un p'tit peu l' film/ ++ on pourra accélérer avec le curseur + parc' que c'est vrai que c'est Très long/ (1s) Et + au fur et à mesure/ (1s) euh + bah que tu- + que tu *décrites* c' que tu *vois*/ ++ et que tu tu- (2s) Développes ++ en mettant Pause ++ les points que tu as envie de-- + de commenter un peu plus (C se penche pour enclencher la lecture) (2s) donc on en était Là/ (3s) et Ça/ c'est le début

C enclenche la lecture du film.

L'emploi du pronom indéfini « on » est à relever et s'avère significatif de la posture que nous avons adoptée. L'attribution du rôle d'intervention sur le cours du film est indéfinie. La demande qui est adressée à P3 apparaît assez clairement, mais ne cible pas explicitement son activité. Il s'agit de décrire ce qu'il voit et de le commenter, en fonction de ce qui lui semble important, pertinent. La demande ne sera pas reprise au cours de l'entretien.

Pour ce qui concerne le second entretien en autoconfrontation, la structure a été quelque peu différente. Ce dernier a débuté par la proposition faite à P3 de reprendre la séance de la semaine passée (séance n°1), afin d'approfondir l'analyse qui en avait été faite. Il s'agissait donc d'une possibilité d'entretien en autoconfrontation à distance de l'activité elle-même, dans l'après-coup. Le choix a été laissé à P3. Il a exprimé sa préférence pour le retour sur la séance qui venait de s'achever. Il est néanmoins revenu sur la séance passée, par évocation, sans confrontation aux images filmiques.

Suite à ce premier temps d'échange, le visionnage du film a été enclenché et nous n'avons pas formulé la consigne : nous avons seulement stipulé que pour cet entretien, il intervenait sur le cours du film comme il le souhaitait (prise en main de la souris d'ordinateur). Lors de cet entretien, P3 est familiarisé avec la technique et régule ses interventions. Cela évoque l'une des remarques formulées par Theureau (2006, p. 200) concernant la nécessaire prise en compte du niveau d'expérience de l'individu quant à l'utilisation de cette technique.

3. Remarques relatives à nos entretiens en autoconfrontation

1) La proportion de temps passé à commenter les images du film, au sens strict, est relativement faible. De nombreux moments n'ont pas été commentés. La perspective de ces entretiens est celle de la didactique professionnelle : il s'agit de comprendre comment l'activité du professionnel s'organise *avec* lui.

Cela amène deux remarques :

1. Au moment de la réalisation des entretiens, la situation professionnelle de P3 est exceptionnelle. Son départ à la retraite est proche et cela le dispose à la transmission, au retour sur son expérience, au sens plein du terme. Il transmet ce qui est essentiel de son point de vue de professionnel en fin de carrière et ce qui est essentiel de son point de vue d'expert de cette activité professionnelle.
2. La posture analytique et réflexive est spontanée chez P3. Cette réflexivité ne se limite pas à l'instant actuel, elle convoque la continuité dans laquelle cet instant de l'activité s'inscrit.

2) Si nombre d'interventions ne semblent pas porter directement sur la séance filmée, le visionnage a cependant lieu. Les images sont fréquemment lues à vitesse accélérée, le déroulement de la séance est appréhendé au travers le défilement des images. Les échanges verbaux de la séance de l'enregistrement filmique ne sont alors pas perçus mais ont été restaurés dans les transcriptions dans un but de lisibilité de la séance.

3) Le commentaire sur son activité propre n'est pas spontané : l'initiative nous est fréquemment revenue. P3 se saisit rarement de la possibilité d'intervention sur le film et de celle de le commenter. Nous avons fréquemment suscité l'échange sur une situation que nous avons repérée ou sur un élément de la situation à l'image qui nous permettait d'évoquer une façon de faire observée avec récurrence dans l'activité de P3.

4) Les interventions spontanées de P3 relèvent souvent du commentaire clinique : il s'attache moins à sa propre activité qu'à ce qu'il perçoit des jeunes. Il le dit en entretien : voir les images lui permet de mieux comprendre ce qu'il s'est produit en situation.

5) La séance n°2 fait suite au premier entretien en autoconfrontation. De l'aveu de P3, l'entretien en autoconfrontation n°1 a influencé la façon dont il a conçu la séance n°2. Le déroulement de cette séance en a été modifié.

Les entretiens en autoconfrontation à visée de didactique professionnelle que nous avons réalisés se caractérisent par le métissage qu'ils opèrent entre les trois usages que nous avons présentés. Trois aspects les particularisent : ils font suite à une longue période d'observation de l'activité de P3 ; ils succèdent à leur séance de référence ; leur réalisation s'inscrit dans une perspective compréhensive de l'activité et une approche par le sensible de leur analyse.

Ils ont été réalisés après une longue période d'observation de l'activité de P3. La place que ces entretiens prennent dans la temporalité de la recherche participe de la dynamique des entretiens. Ils comprennent ce qui leur a précédé. Effectués « à vif », les entretiens montrent à la fois l'activité réflexive entreprise par P3 suite à ses séances et permet aussi d'explicitier les émotions éprouvées au cours de la séance, ces dernières restant vivaces. La réalisation des enregistrements a été conçue de sorte que les gestes effectués par P3 au cours de l'entretien soient compris dans le champ filmé afin de disposer de cet élément de signification lors de l'analyse de l'interaction. Cette technique, dans cette configuration méthodologique, tend à prendre en compte la complexité de l'activité du psychomotricien.

3.4. ÉTHIQUE ET POSTURE

Nous concluons la présentation de notre méthodologie en considérant la dimension éthique de notre démarche de recherche.

L'éthique concerne la conduite morale. Elle se réalise dans les actes de la personne qui la conçoit. Dans le cadre d'une démarche scientifique, l'éthique comprend une part de prescription juridique mais reste avant tout une façon de se conduire dans son activité de recherche.

3.4.1. Posture et implication

Notre attachement à construire la relation avec les personnes ayant accepté de nous rencontrer et avec celles dont nous avons pu observer l'activité professionnelle est une illustration de la façon dont nous concevons la conduite éthique de la recherche. Se présenter, prendre le temps

sur le terrain, construire le formulaire de consentement avec les acteurs, respecter les termes de cet accord, échanger et restituer en sont d'autres. Cette pratique participe de la construction de notre posture de chercheur.

En tant que psychomotricienne, nous sommes impliquée (Kaddouri, 2008). Pour Albarello (2003), l'implication du praticien-chercheur est dénouée au travers de la façon dont il s'inscrit dans son activité de recherche et du rapport avec son terrain que cela génère. Ce qui permet de reconnaître la validité de sa recherche est la façon dont son activité de recherche se fait, en d'autres termes son éthique. Outre les éléments méthodologiques propres à la démarche que nous avons eue tout au long de notre recherche et qui donnent un cadre explicite à notre travail, nous avons défini un public de praticiens ayant une pratique éloignée de celle que nous pouvions avoir. Les populations de patients, les modalités d'exercice, la temporalité de suivi étaient à l'extrême opposé, l'étendue du champ d'intervention des psychomotriciens permettant cet écart dans les conditions d'exercice. La définition de ce public représente un élément nous ayant permis de nous distancer de notre terrain d'observation. Cette restriction constitue une condition nécessaire mais elle n'est pas suffisante, comme nous l'avons indiqué ci-dessus. Le pas à faire, la distance à prendre ne sont pas physiques ; ils sont d'ordre cognitif (Albarello, 2003 ; Ciccone, 1998).

3.4.2. Recherche non interventionnelle impliquant la personne humaine

Tandis que la réglementation américaine des protocoles de recherche est généralisée à toutes les disciplines scientifiques (Brun-Wauthier, Vergès et Vial, 2011), la réglementation se limite, en France, aux recherches cliniques impliquant la personne humaine.

La loi n° 2012-300 du 5 mars 2012 dite loi Jardé porte sur les « recherches impliquant la personne humaine » (Legifrance, 6 mars 2012 ; Ministère des Solidarités et de la Santé, n.d.). Ce texte distingue trois catégories de recherches impliquant la personne humaine. Elles sont définies dans l'article L.1121.1 du Code de la Santé Publique (Legifrance, 2018) : les recherches interventionnelles comprenant une modification des actes de soin (actes humains ou médicamenteux) ; les recherches interventionnelles dépourvues d'action sur les soins et les recherches observationnelles ou non-interventionnelles. Les règles s'appliquant pour ces dernières recherches sont minimales (obligation de déclaration au Comité de Protection des Personnes) et elles semblent ne pas concerner les recherches en sciences humaines et sociales, malgré la dénomination qui aurait pu sembler les inclure.

« Ces recherches observationnelles concerneraient principalement les études épidémiologiques. Les travaux parlementaires ne font jamais allusion à des recherches en sciences sociales impliquant la personne humaine. [...] L'ambition de la proposition de loi est ambiguë. Animé d'une volonté d'encadrer toutes les recherches impliquant la personne, mais ignorant les SHS, le législateur cultive le doute sur le champ d'application de la loi, comme en témoignent les initiatives dans certaines universités de sciences sociales qui tentent d'anticiper son entrée en vigueur en créant des comités d'éthique *ad hoc* [Université de Provence] » (Brun-Wauthier, Vergès et Vial, 2011, p. 79-80).

Les recherches observationnelles ou non interventionnelles, en France sont peu réglementées. Pour ce qui concerne notre recherche, nous pouvons relever que nous nous situons à la limite de zones réglementées : notre recherche est non-interventionnelle, elle n'est pas d'ordre clinique mais elle se déroule dans un environnement impliquant des personnes mineures ou sous tutelle et en situation de vulnérabilité. La recherche ne porte pas directement sur ces dernières, mais les inclut de fait. Notre souci pour les questions éthiques découle, outre la pratique déontologie liée à toute recherche, de la considération des caractéristiques de notre terrain. « La frontière du juridique vers le déontologique et l'éthique est souvent poreuse. » (Descamps et Ginouvès, 2013).

1. Cadre juridique des entretiens

Plusieurs droits sont à considérer : le droit au respect de la vie privée, le droit sur les données à caractère personnel, le droit sur la voix, le droit sur son image, le droit d'auteur et de co-auteur, le droit à la propriété intellectuelle, le droit voisin du producteur de l'enregistrement.

Les points prioritaires à retenir sont ceux concernant les données à caractère personnel et le droit à la vie privée. Les autres droits mentionnés découlent de ces deux principaux.

Est considéré comme étant une donnée à caractère personnel tout élément d'information directement relatif à l'identité d'une personne physique *ou permettant, par un croisement d'informations, de l'identifier*. La collecte, la consultation, l'enregistrement, la conservation, la transmission, en d'autres termes, le *traitement* de données personnelles place la personne responsable de ce dernier dans l'obligation de s'assurer que les droit des personnes sont respectés conformément aux règles établies dans le Règlement européen du 27 avril 2016 (Stérin, 2017). La réalisation d'un entretien, dans le cadre d'une recherche, relève de ce cadre.

Les droits des personnes doivent ainsi être garantis par le responsable du traitement. Ce dernier est celui qui est à l'initiative du traitement, ou celui qui le finance. Son identité doit être manifeste. Ses obligations consistent à *informer la personne* sur l'action entreprise (recherche), de sa finalité, des utilisations pour lesquelles ce traitement est effectué, et à

protéger la personne dont les propos sont enregistrés ainsi que les personnes évoquées dans ces derniers.

Dans le cadre d'entretiens individuels comportant un engagement important de l'interlocuteur, ce dernier est alors juridiquement co-auteur de l'entretien. Le code de la Propriété intellectuelle s'applique (Stérin, 2016). Le chercheur quant à lui, dans sa pratique d'entretien, est co-auteur (droit d'auteur), producteur de l'enregistrement (droit voisin de producteur de cet enregistrement), responsable du respect des droits de la personne et de sa vie privée, et doit également autoriser l'utilisation de sa voix et de son image dans le cas de la diffusion de ces éléments.

2. Anonymat et confidentialité

Les considérations qui précèdent amènent une réflexion sur la pratique de l'anonymisation et la notion de confidentialité. La pratique de l'une et le respect de l'autre constituent en effet des moyens grâce auxquels les chercheurs peuvent mener à bien leur travail.

L'anonymat correspond pour une personne à un état dans lequel elle est placée caractérisé par l'impossibilité d'établir son identité. Le caractère confidentiel d'une information réfère à la restriction de sa diffusion à un cercle limité. La confidentialité renvoie à la notion de secret.

Pour que l'anonymat soit complet, il ne peut se limiter au remplacement des noms. Il doit concerner tous les éléments contenus dans l'enregistrement pouvant permettre une identification de la personne, ou des personnes qu'elle évoque, par croisement de données. Pour être totale, l'anonymisation doit être appliquée au matériau enregistré ainsi qu'aux données qui en sont tirées suite aux opérations de traitement réalisées sur cet enregistrement. Selon la nature du matériau, cela peut relever de la gageure.

Ces remarques mettent en évidence la difficulté pratique à réaliser cette opération. Cette difficulté tend à l'impossibilité en ce qui concerne des matériaux de nature audio-visuelle. Le floutage suffit-il à anonymiser ? De même, en ce qui concerne le bipage des éléments à caractère personnel et la dégradation sonore de la qualité d'une voix, l'identité de la personne devient-elle inaccessible ? (Descamps et Ginouvès, 2013). Ces opérations ont-elles des conséquences épistémiques ?

Anne-Laure Stérin qualifie d'emblée d'« illusoire » l'ambition d'anonymiser des entretiens individuels menés dans le cadre de recherches qualitatives, contrairement à ceux s'inscrivant dans des recherches avec traitement statistique (Stérin, 2015).

Nous avons procédé à une anonymisation partielle. L'opération n'a pas porté sur les enregistrements audio-visuels, ni sur nos enregistrements sonores. Seules les transcriptions ont été anonymisées. Nous nous sommes engagée à ne diffuser, en contexte scientifique, que les données transcrites et anonymisées issues de notre matériau. Ces enregistrements restent donc confidentiels.

En ce qui concerne certains propos tenus par P3 portant sur son rapport à l'institution, nous nous sommes attachée à respecter l'expression de sa volonté lorsque celui-ci stipulait que ses propos devaient « rester entre nous ». L'enregistrement était effectué à découvert.

3. Consentement, compréhension, responsabilité

Le consentement peut être considéré comme avéré lorsqu'une pratique d'enregistrement ou de captation est manifeste mais que la personne n'exprime pas son refus, notamment dans les lieux publics. Son expression ne représente pas une acquisition pour le chercheur. Le consentement peut, et doit pouvoir, être repris à tout moment. Le consentement d'une personne n'est effectif que dès lors qu'elle a une pleine compréhension de ce sur quoi elle se prononce. Or l'explicitation de l'ensemble du dispositif de recherche peut ne pas être initialement possible. Le consentement peut alors être prononcé sur un énoncé ne faisant qu'ébaucher un travail en cours de construction, comportant ainsi une part d'indétermination. Il est en revanche impératif que l'engagement du chercheur envers la personne qui consent soit explicite et mutuellement compris.

La question du consentement se pose de façon centrale en ce qui concerne les personnes n'étant pas en mesure de formuler leur consentement de façon éclairée. Les recherches impliquant la relation avec des personnes en situation de vulnérabilité ou de handicap nécessitent d'une part, que le consentement des représentants légaux soit recueilli, et d'autre part, que le chercheur ajuste sa demande aux modalités de communication des personnes concernées. C'est ainsi que nous avons considéré, avec P3, que les jeunes consentaient à notre présence au moyen de leur comportement d'indifférence familière à notre présence.

La responsabilité du chercheur est mise en avant dans les textes réglementant les actes de traitement de données : elle est mise en jeu dans les différentes étapes de la « vie » des données, du recueil, jusqu'à leur effacement. Tout au long de ce parcours, il doit veiller à ce que les personnes soient protégées et les termes contenus dans l'expression de leur consentement respectés.

2.2. Formulaire de consentement

Deux formulaires de consentement ont été utilisés pour cette recherche. L'un a été proposé à la signature aux personnes rencontrées dans le cadre des entretiens semi-directifs. Le second a été rédigé en collaboration avec l'établissement ayant autorisé notre présence en ses murs. Il a été adressé aux représentants légaux des jeunes participant au groupe au sein duquel nos observations de l'activité de P3 se sont déroulées.

1) Le document que nous avons soumis aux professionnels avec lesquels nous nous sommes entretenue comporte les mentions devant être présentes pour un tel document : le nom et les coordonnées du responsable de la recherche, l'égide institutionnelle sous laquelle il opère, le nom et les objectifs de l'étude, l'engagement relatif à la protection de la confidentialité, les usages qui sont envisagés, le droit de rétractation, l'engagement à la bienfaisance, le rappel de la libre participation du signataire à la recherche. Les items relatifs à l'absence de compensation financière et à la durée de conservation des données recueillies n'ont pas été intégrés.

Outre ces rubriques, nous avons proposé une section permettant à notre interlocuteur de préciser les modalités de participation auxquelles il consentait :

- S'entretenir avec le chercheur sur son activité professionnelle et son champ de pratique.
- Donner accès au chercheur à son lieu d'exercice.
- Partager les informations d'ordre clinique nécessaires à la compréhension de la situation par ce dernier.
- Autoriser le chercheur à observer son activité.
- Autoriser le chercheur à enregistrer ses propos.
- Autoriser le chercheur à effectuer des enregistrements audio-visuels de son activité.

2) Pour ce qui concerne le second document, une première proposition a été faite au professionnel et à la Direction de l'établissement. Le document a été simplifié. Nous avons insisté sur l'engagement de protection de l'identité de chacun des protagonistes en nous engageant à l'anonymisation et en nous interdisant la diffusion des enregistrements audiovisuels ou d'éléments de nature visuelle ou sonore.

L'autorisation porte sur les actes de captation de nature filmique, photographique ou audiophonique. Elle est restreinte au cadre des séances du groupe suivi par P3. L'établissement s'est associé à notre démarche.

La version remise aux représentants légaux, adjointe d'un courrier rédigé et signé par la Direction de l'établissement, stipule :

- l'objet de la recherche,
- le cadre institutionnel dans lequel elle s'inscrit,
- indique que les prises de vue ne seront pas diffusées,
- que les données recueillies pourront faire l'objet de communications scientifiques en respectant l'anonymat de l'ensemble des protagonistes,
- que toute donnée sera anonymisée

L'expression de l'autorisation est limitée à certains « traitements de recherche », à savoir, ceux impliqués dans le traitement des matériaux et l'analyse des données anonymisées.

Il est ajouté qu' « aucune diffusion ne sera effectuée de ces enregistrements (ni média, ni réseaux sociaux, ni internet, ni manifestations publiques) ».

Le document mentionne en outre que l'étude concerne plusieurs établissements accueillant des enfants bénéficiant de suivis en psychomotricité. Les données issues des matériaux audiovisuels composant notre corpus sont issues de deux établissements distincts.

Nous n'avons pas précisé la durée au-delà de laquelle l'effacement des données doit être opéré. De la même façon, le territoire géographique dans le cadre duquel le traitement et la diffusion peuvent être réalisés n'est pas précisé.

Nos enregistrements constituent un matériau très dense, permettant d'envisager d'inscrire notre recherche dans le temps.

Notre recherche est faite en collaboration avec nos interlocuteurs. Procédant à découvert, nos interactions étaient donc de nature coopérative. Les professionnels engagés avec nous dans notre recherche représentent des partenaires fondamentaux.

3.5. PRÉSENTATION SYNTHÉTIQUE DU MATÉRIAU RECUEILLI

Tout au long de notre « travail de terrain » (Chapoulie), nous avons recueilli des matériaux de natures différentes. L'intégralité n'a pas été analysée. Cet ensemble représente donc un champ de possibles, un espace de possibles recherches et d'approfondissement de celle nous préoccupant présentement.

Le premier type de données est celui correspondant aux enregistrements audiophoniques des entretiens semi-directifs à visée compréhensive que nous avons réalisés auprès de 6 professionnels différents. Le tableau n°9 ci-dessous synthétise les éléments de description de ces matériaux.

Matériau / Terrain : Tableau de synthèse des entretiens semi-directifs						
Nb	Date	Nature recueil	Acteur	Durée (minutes, secondes)	Lieu	Corpus
1	Mars 2014	Entretien exploratoire	P1		professionnel	transcription
2	Janvier 2015	Entretien semi-directif	P2	72 min 27sec	extérieur	transcription
3	Mars 2015	Entretien semi-directif	P3	88 min 44sec	professionnel	transcription
4	Mars 2015	Entretien semi-directif	P4	51 min 30sec	extérieur	transcription
5	Avril 2015	Entretien semi-directif	P5	71 min 18sec	professionnel	transcription
6	Octobre 2015	Entretien semi-directif	P7	120 min 12sec	extérieur	transcription
Total des durées d'entretiens semi-directifs (P1 exclu)				404 min 11 sec		

Tableau 9. Synthèse des caractéristiques relatives aux entretiens semi-directifs

Une autres source de données est constituée par les prises de notes effectuées en situation d'observation directe, pendant notre période d'immersion. Nous avons pris des notes durant 7 séances de travail de P3 avec le groupe Langage et Corps. Ces séances n'ont pas été consécutives, du fait de la période de fermeture estivale intermittente.

Le tableau n°10 (p. 286) mentionne des durées approximatives de nos sessions d'observation. La mention entre parenthèses (+ \approx 60) signifie qu'en plus du temps de déroulement de la séance, des observations étaient réalisées.

Matériau / Terrain : Tableau de synthèse de la phase d'immersion observation directe (OD) de l'activité de P3						
	Date	Nature recueil	Acteur	Durée (minutes)	Lieu	Corpus
1	09/06/15	OD, notes de terrain	P3	120 min (+ ≈ 60)	EMPro	Notes prises sur le carnet : copie
2	16/06/15	OD, notes de terrain	P3	120 min (+ ≈ 60)	EMPro	Notes prises sur le carnet : copie
3	23/06/15	OD, notes de terrain	P3	120 min (+ ≈ 60)	EMPro	Notes prises sur le carnet : copie
4	30/06/15	OD, notes de terrain	P3	120 min (+ ≈ 60)	EMPro	Notes prises sur le carnet : copie
5	01/09/15	OD, notes de terrain	P3	120 min (+ ≈ 60)	EMPro	Notes prises sur le carnet : copie
6	08/09/15	OD, notes de terrain	P3	120 min (+ ≈ 60)	EMPro	Notes prises sur le carnet : copie
7	15/09/15	OD, notes de terrain	P3	120 min (+ ≈ 60)	EMPro	Notes prises sur le carnet : copie

Tableau 10. Synthèse des temps d'observation de l'activité de P3, pendant la phase d'immersion.

Les deux dernières sortes de données sont classées dans la même catégorie en raison de leur nature audio-visuelle. L'observation est instrumentée ; le recueil de données est effectué par enregistrement filmique. Ces enregistrements portent d'une part sur des séances de travail de P3 et de P6, donc sur des traces d'activité. Ils concernent d'autre part les entretiens en autoconfrontation portant sur certaines des séances enregistrées.

Matériau / Terrain : Tableau de synthèse des enregistrements audio-visuels							
	Date	Type	Acteur	Durée (minutes, secondes)	Compl. Enrg. (h : min)	Prise de vue	Données recueillies
1		séance	P1				
2	05/03/15	Séance	P6	38 min. 28sec.		indirect	Film
3	28/04/15	Ent. AC	P6	72 min. 27sec.		indirect	Film
4	22/09/15	Séance	P3	120 min. 42sec.		test	Film
5	29/09/15	Séance	P3	102 min.		test	Film
6	06/10/15	Séance	P3	122 min.	Post.	fixe	Film
7	13/10/15	Séance	P3	136 min.	Ant. 12min. /post.13min.	fixe	Film
8	20/10/15	Séance	P3	119 min.	Ant. 8min. / post. 13min.	fixe	Film
9	03/11/15	Séance	P3	121 min.	Ant. 3min. /post.3min.	fixe	Film +notes
10	10/11/15	Séance	P3	120 min. 50sec.	Ant. 3min./post. 1min.	fixe	Film + notes
11	17/11/15	Séance	P3	124 min. 31sec.		fixe	Film + notes
12		Ent. AC	P3	118 min.			Notes + film
13	24/11/15	Séance	P3	114 min. 07sec.		fixe	Film + notes
14		Ent. AC	P3	111 min. 48sec.			Notes + film
15	01/12/15	Séance	P3	80 min.		conclusion	

Tableau 11. Synthèse des caractéristiques relatives à la phase de recueil de données filmiques

3.6. PRÉSENTATION DU CORPUS ANALYSÉ

Les analyses que nous présentons dans la partie suivante portent sur le corpus que nous avons constitué à partir de certains éléments de l'ensemble de données que nous avons recueillies. Un développement spécifique est effectué en ce qui concerne la façon dont nous avons opéré au traitement des matériaux recueillis. Cette opération a en effet résulté d'une première phase d'analyse de nos données. Nous explicitons cette dimension de l'étape méthodologique que représente l'élaboration du corpus en ouverture du chapitre suivant.

Le matériau recueilli se compose de 11 films de séances menées par P3, associés à des enregistrements effectués avant et après les séances pour 5 d'entre eux. À ces enregistrements s'ajoutent les films portant sur l'activité de P6 et l'enregistrement exploratoire d'une séance de travail individuel effectuée par P1 avec un enfant. Parmi ces films, 3 ont été analysés.

1. Analyse de trois enregistrements filmiques

L'enregistrement de la séance de P6 dure 38 minutes. Il a été analysé de façon détaillée avec une description systématique des gestes, actes et éléments de communication réalisés par les protagonistes de la séance tout au long de sa durée.

Les films des séances de P3 ont été étudiés de façon moins resserrée que pour le film de P6. Ils durent 124 minutes pour le premier et 114 minutes pour le second. Les descriptions qui en sont faites se présentent *en incise* dans la transcription de l'entretien et ne sont pas présentes *in extenso* dans d'autres documents autonomes, ce qui est le cas pour la séance de P6 avec E6. Nous nous sommes appuyée sur les séquences visionnées pour construire la transcription mais nous ne nous y sommes pas restreinte. Certaines séquences de film sont décrites dans la transcription mais ne sont pas visionnées lors de l'entretien. En revanche, elles peuvent y être évoquées ou permettre la compréhension des propos qui y sont tenus ou encore favoriser la compréhension de la progression de la séance. La plupart des séquences ont été décrites à partir du film original et non à partir des images perceptibles sur l'écran d'ordinateur permettant le visionnage pendant l'entretien. Le degré de précision ne correspond donc pas à ce que les films des entretiens en AC permettent de voir.

2. Analyse de trois entretiens en autoconfrontation à visée de didactique professionnelle

Ces trois films ont donné lieu à des entretiens en autoconfrontation à visée de didactique professionnelle. Les entretiens ont été transcrits selon la grille et les conventions de transcription que nous définissons en ouverture de la partie 4. Les durées respectives de l'entretien de P6, et ceux de P3 sont de 72 minutes, 118 minutes et 112 minutes.

3. Analyse de six entretiens semi-directifs à visée de compréhension

Outre les enregistrements filmiques précédents, une autre catégorie de matériau a été analysée, celle des entretiens semi-directifs. Six ont été transcrits, mais celui de P1 doit être considéré comme marginal. Nous l'avons précisé lors de la présentation de notre population, notre démarche auprès de P1 était exploratoire et tâtonnante. La grille d'entretien n'était alors pas élaborée. Il n'en reste pas moins que ces entretiens comportent des données intéressantes. Les cinq autres entretiens ont été transcrits selon la grille de transcription sus-mentionnée. Les entretiens semi-directifs de P2, P3, P4, P5, P7, durent respectivement 72 minutes, 88 minutes, 51 minutes, 81 minutes et 120 minutes.

3.7. L'ESSENTIEL DE LA PARTIE 3

Synthèse de la Partie 3 : Méthodologie			
Item	Aspects principaux	Intérêts pour la recherche	Apports
Éthique	Démarche et finalité	Cadre déontologique de la démarche de recherche	Notion d'autorité conjointe
Documentation	Méthode	Cadre praxéologique de la démarche de recherche.	Source documentaire (triangulation des données)
Recherche exploratoire	Projet initial	La recherche s'inscrit dans la continuité des observations et résultats de la recherche exploratoire	Connaissance du métier du psychomotricien (PM) Formulation d'hypothèses
Étude de cas	Méthode	Expertise de P3 : potentiel d'apprentissage (Stake) Accès au modèle opératif	Observation approfondie Riche recueil de données
Entretiens semi-directifs à visée compréhensive	Technique entretien exploratoire, puis Recueil de données,	Recueil des discours de PM quant à leur métier, leur travail et leur activité Compréhension des représentations des PM quant à leurs pratiques	Connaissance du métier du PM Identification de représentations récurrentes Source documentaire (triangulation des données)
Observation simple	Technique (regard, prise de notes)	Investigation du terrain Identification de séquences ou de variables de l'intervention qui interpellent.	Connaissance du terrain Travail de la posture de chercheur
Observation instrumentée	Technique (choix de l'angle de vue)	Enregistrement audio-visuel de traces d'activité : condition de possibilité des entretiens en autoconfrontation Le film : medium adapté pour recueillir les traces d'une activité interactionnelle et multimodale	Constitution d'un matériau dense : perspectives de recherche
Entretiens en auto-confrontation	Technique et méthode (film – PM - chercheur)	Commentaires des PM sur leur propre activité : explication et explicitation des actions Compréhension des éléments organisateurs de l'activité	Utilisation de la technique en prenant en compte les éléments de communication non verbaux : approche par le sensible

Tableau 12. Synthèse des éléments développés dans la partie 3

PARTIE 4. RÉSULTATS

« Je suis un équilibriste »

P3, Carnet de terrain,

10 novembre 2015

Nos résultats découlent de l'analyse de nos données.

La phase d'analyse de notre corpus se compose de plusieurs gestes analytiques. Le premier est celui opéré lors du traitement des matériaux recueillis. La confrontation à ceux-ci nous a amenée à importer une approche méthodologique de linguistique interactionnelle dans notre méthodologie afin d'élaborer notre corpus. Le travail effectué sur les matériaux de source secondaire constitue un deuxième type de geste analytique. Il possède une valeur exploratoire à plusieurs titres. Ce travail a tout d'abord participé à la construction de notre grille de transcription. Il nous a ensuite permis de voir émerger une forme d'organisation de l'activité par la conjonction de l'analyse du contenu de l'entretien en autoconfrontation avec celle du déroulement de la séance et des actions réalisées par la professionnelle corrélées à celle de l'enfant. Un troisième geste analytique est celui de l'analyse des données relatives à P3, à partir desquelles nous avons établi notre grille d'analyse principale, bien que les données issues des autres sources y aient participé aussi. Les données relatives à l'activité de P3 constituent en effet notre source principale et le cœur de notre corpus. Elles sont étayées par l'observation directe de l'activité de P3 et sur le discours de ce dernier en confrontation avec les traces de son activité.

4.1. UNE ANALYSE PAR LE SENSIBLE

Entre le recueil des matériaux et l'analyse du corpus, il y a une opération dite de traitement, de mise en forme. La réalisation de cette dernière a nécessité la mise en œuvre d'un premier geste analytique afin de déterminer l'approche méthodologique cohérente avec notre problématique et nos hypothèses. L'enjeu de ce premier mouvement analytique est donc de préserver dans nos transcriptions la dimension sensible des interactions enregistrées en vue de leur analyse.

4.1.1. Le sensible : cadre d'analyse

La méthodologie mise en œuvre et l'élaboration de notre corpus comprenant les données pertinentes pour l'analyse de l'activité ciblée, ont émergé de nos observations de terrain. Dans cette confrontation, de la réflexion est mise en jeu et les notes dans le journal de recherche permettent de la travailler.

Notre connaissance du terrain et notre recherche exploratoire ont été les premières indications de la nécessité de mettre en œuvre un dispositif méthodologique propre à prendre en compte la multimodalité de l'activité, soit sa dimension sensible. La présente recherche s'inscrit dans la continuité de notre étude liminaire. Cette antériorité n'implique toutefois pas l'inclusion de la notion relative au sensible dans notre cadre théorique. L'approche *par le sensible* s'inscrit dans notre démarche analytique.

Il est important de distinguer le cadre théorique de la façon dont nous y évoluons. Notre cadre théorique est celui de la théorie de la conceptualisation dans l'action, celui de l'analyse de l'activité en situation de travail dans une optique de didactique professionnelle. Notre geste analytique, lui, est inscrit dans une approche de l'activité considérant ses caractéristiques sensibles. Ces dernières comprennent ce qui relève de la sensorialité mais également les modulations de la temporalité et de l'investissement spatial. L'activité analysée en vue de mettre en lumière son organisation sous-jacente, c'est-à-dire les processus de conceptualisation à l'œuvre dans son développement en situation, est appréhendée avec sa dimension sensible.

Nous nous référons au sensible à deux niveaux distincts. Le premier niveau où la dimension sensible apparaît est celui de l'activité du professionnel. L'appréhension de cette propriété est étayée par la référence au sensible et à la multimodalité que François Laplantine théorise (2005, 2013, 2018). Le second niveau correspond à la méthode à mobiliser pour rendre compte, dans le corpus, de cette dimension perceptible en situation et sur les enregistrements de l'activité. Notre intérêt pour les techniques de linguistique interactionnelle (Cosnier, 1977 ; Kerbrat-Orecchioni, 2010 ; Mondala, 2008) procède de cette interrogation méthodologique.

Le sensible de l'activité

Le recours à l'expression « dimension sensible » ou au néologisme « le sensible » permet de poser une distinction entre cette notion et la sensibilité. La sensibilité et sa qualité comprennent dans leurs usages des significations multiples. Elles sont fonction physiologique, attention particulière qu'une personne a pour un ordre de phénomène, structure de personnalité ; elles qualifient les questions délicates, les terrains difficiles et les changements subtils. Au travers de ces usages, deux caractéristiques ressortent : la composante perceptive et la ténuité de cette dimension. Le sensible a donc à voir avec ce qui relève de la perception

et possède la qualité de ne pas se saisir aisément. Le sensible ne se limite cependant pas au sensoriel. « Il y a de la pensée dans le sensible » (Laplantine, 2005, p. 216).

Pour Laplantine, la pensée du sensible s'attache aux sons, aux silences, aux images, aux mouvements ; elle s'attache à leurs fluctuations et à leurs transformations. Le temps est ainsi appréhendé au travers dans la durée et par le rythme. « L'unité du film n'est plus l'image mais le plan. » (2018, p. 22). Laplantine conçoit une anthropologie modale qui permet « d'appréhender les modes de vie, d'action et de connaissance, les manières d'être et plus précisément encore les modulations des comportements, y compris les plus apparemment anodins, non seulement dans la relation à l'espace, mais la dimension du temps, ou plutôt, de la durée. » (2005, p. 185-186).

Davantage qu'un concept, le sensible de Laplantine est un paradigme de pensée. Il s'agit de considérer les phénomènes, les activités et les expériences, dans la façon dont elles « [se déploient] non seulement dans l'espace mais dans le temps, c'est-à-dire dans l'histoire et dans le langage » (2005, p. 172). Il propose un modèle qu'il qualifie de chorégraphique (2005, p. 35-44), tendant à saisir la nature multimodale des activités en conservant leur inscription temporelle. Dans ce modèle, l'activité est abordée de façon transversale et non uniquement de façon longitudinale. Cette démarche se distingue d'une approche structurale et séquentielle. L'analyse transversale signifie que les dimensions spatiales, rythmiques, émotionnelles et corporelles engagées dans l'activité sont prises en compte dans leur synergie et leur fonctionnalité.

Cette pensée ne consiste donc pas à limiter l'analyse aux dimensions physiques du phénomène. Elle consiste à l'appréhender dans sa modulation, celle-ci s'inscrivant et se manifestant au travers de différentes modalités (rythme, espace, gestes, sons, images, pensée).

Le modèle chorégraphique de cet auteur s'est avéré efficient pour analyser l'activité des psychomotriciennes de notre recherche liminaire. Si nous ne nous inscrivons pas dans cette pensée, l'approche de l'activité à laquelle elle dispose nous semble en revanche opératoire.

Avec Laplantine, nous envisageons l'activité dans ses modalités du sensible et dans leurs modulations. L'analyse de l'organisation conceptuelle de l'activité comprend l'observation de l'activité dans sa propriété sensible.

Cette approche de l'activité dans ses modalités sensibles demande, dans la perspective de son analyse, une méthode de description appropriée à ces propriétés. Cette approche s'étend aux

situations d'interaction verbale que nous avons eues avec P3 et plus particulièrement aux entretiens en autoconfrontation.

L'approche interactionnelle se caractérise par la prise en compte des dimensions sensibles engagées dans les situations d'interaction. Nous nous y sommes donc intéressée.

4.1.2. Approche interactionnelle du discours

L'approche du phénomène linguistique par l'étude des interactions verbales constitue le projet du courant de la linguistique interactionnelle (Kerbrat-Orecchioni, 2010). Au choix de cette unité d'analyse correspond une conception du langage verbal alliant ses dimensions linguistique et communicationnelle dans une même dynamique fonctionnelle.

2.1. Les interactions verbales

Selon Kerbrat-Orecchioni, les approches linguistiques fondées sur des analyses du langage par sa forme écrite, ou par l'unité énonciative, ou encore par le discours structuré et linéaire, manquent l'essentiel. Le langage y est conçu de façon linéaire, le message circule entre un émetteur actif et un récepteur passif. Dans la conception interactionniste, le langage est interactif, contextualisé, social, construit et dynamique. « L'interaction pouvant alors être définie comme le lieu d'une activité collective de production du sens, activité qui implique la mise en œuvre de négociations explicites ou implicites, qui peuvent aboutir, ou échouer. » (Kerbrat-Orecchioni, 2010, p. 28). Cela signifie que l'émetteur comme le récepteur sont continuellement actifs pendant leur échange verbal. Un rapport de détermination mutuelle s'y établit. Cette détermination apparaît dans la distribution des tours de parole, définis comme l'alternance des rôles d'émetteur et de récepteur au cours de la communication. Cette détermination mutuelle opère également pendant le tour de parole. La parole émise est en effet dépendante d'une part de l'activité régulatrice du récepteur, ce dernier attestant ce faisant de sa participation à l'énonciation et de sa compréhension du message, et d'autre part de la représentation que se constitue alors l'émetteur de la compréhension du récepteur et de ce qu'il en infère pour la suite de son émission. L'échange se produit sur la base d'une synchronisation interactionnelle (Kerbrat-Orecchioni, 2010). De ce qui précède découle le caractère construit du sens de l'échange. C'est en effet au cours de cette distribution et au travers des actions interprétatives mutuelles opérées par les protagonistes que se comprend le message partagé.

L'approche interactionnelle du langage considère ainsi le langage en tant que système linguistique socialement marqué inscrit dans des pratiques communicationnelles. À la compétence linguistique s'ajoute donc la compétence communicative. Cette compétence, « en grande partie implicite » (Kerbrat-Orecchioni, 2010, p. 35), est responsable de la capacité des locuteurs à remplir leur fonction régulatrice pendant l'échange. Elle repose sur la maîtrise des « savoirs linguistiques et des savoirs socio-culturels » (Kerbrat-Orecchioni, 2010, p. 31).

Sur le plan méthodologique, cette position théorique implique d'étudier le langage dans ses formes orales et dialogales spontanées en prenant en compte les « données prosodiques et vocales, ainsi que certains éléments transmis par le canal visuel » (Kerbrat-Orecchioni, 2010, p. 47). La dimension non-verbale, multimodale (Goodwin, 2010) et « pluricodique » du langage (Kerbrat-Orecchioni, 2010, p. 47) - nécessitant le recours de codes distincts pour analyser les composantes de nature distincte - fait partie intégrante du langage et de la situation de communication au sein de laquelle il se réalise.

Selon Kerbrat-Orecchioni, l'intégration de cette dimension sensible à l'analyse verbale représente cependant une difficulté non négligeable. Outre le problème de la construction d'un système de description propre à rendre compte des différentes modalités participant au développement de la communication, cette intégration pose la question de l'articulation dynamique et fonctionnelle de ces signes avec l'énoncé verbal.

La description de l'échange et sa transcription ne peuvent que *tendre* à la représentation de l'intégrité de la situation communicationnelle. Le chercheur, face à son matériau d'ordre linguistique mais de nature multimodale, doit décider de la granulation de son analyse et définir les observables (Cosnier, 1996) qui caractérisent ce niveau d'étude. Notre intérêt pour la classification fonctionnelle des gestes élaborée par Jacques Cosnier et son équipe procède de cette démarche.

2.2. Classification fonctionnelle des gestes de Jacques Cosnier

La théorie des fonctions gestuelles élaborée par Jacques Cosnier constitue pour nous un instrument méthodologique : elle nous permet de définir les catégories de notre grille d'analyse des données.

Cosnier s'inscrit dans le courant de la linguistique interactionnelle. Le fonctionnement de la communication verbale ne se limite pas, pour cet auteur, au canal auditif, mais comprend le canal visuel et tous les autres canaux sensoriels engagés dans l'échange verbal. La communication est multicanale (Cosnier, 1982).

1. L'analyseur corporel, dimension sensible dans l'interaction

Cosnier considère que les phénomènes de régulation ayant cours dans l'interaction se fondent sur un système d'ordre neuromoteur qu'il appelle «analyseur corporel» (2007b). Cet «accordage» n'est fondé ni sur un dialogue tonique (De Ajurriaguerra), ni sur une communion affective (Stern, 2003). La fonction de l'analyseur corporel est de signifier à l'émetteur que l'intentionnalité de son message est comprise, que son état émotionnel est perçu. L'analyseur corporel correspond à un système de reproduction interne du schéma gestuel effecteur de l'émetteur, favorisant les inférences émotionnelles de la part du récepteur. En effectuant en écho - plus ou moins consciemment - l'énoncé gestuel de l'émetteur, le récepteur parvient à se représenter, à ressentir la tonalité affective qui anime son interlocuteur et à ajuster son attitude en conséquence. Ce système d'accordage permet la convergence des locuteurs au travers de ces «phénomènes d'échoïsation et de synchronie mimétique» (Cosnier, 2007b, p. 157). Ces gestes participent ainsi aux processus de «maintenance et de co-pilotage de la parole» (Cosnier, 2007a), impératifs à la communication efficiente.

L'analyseur corporel n'assure pas seul la fonction de maintenance de la parole. En coopération avec lui sont mobilisés des gestes dits synchronisateurs. Ces gestes de régulation permettent d'assurer la continuité de l'interactivité. Cette dernière dimension est la condition nécessaire mais non suffisante de l'opération de communication. La principale dimension de la communication reste sa discursivité. L'objectif de l'interaction reste l'expression, le partage de sens. Pour faciliter notre compréhension par notre interlocuteur nous produisons certes un discours verbal, mais nous le soutenons par notre gestualité. La situation de communication s'avère ainsi composite : plusieurs activités sont menées simultanément, assurant mutuellement l'efficacité de l'ensemble. Cela repose sur un caractère fondamental de l'interaction : elle est multicanale : « elle se fait par des échanges où les productions verbales, les modulations vocales, les mimiques, les gestes, les regards se combinent à parts variables et selon des règles associatives et séquentielles pour constituer un « énoncé total ». » (Cosnier, 1993, p. 18).

Ce caractère plurimodal de l'interaction rend possible la réalisation, dans une même situation, de trois fonctions communicationnelles : la discursivité (activité référentielle et signifiante), le « co-pilotage interactionnel » (maintenance de la parole, régulation et alternance des tours de parole, coordination) et la dernière, l'accordage émotionnel, tendant à permettre aux interlocuteurs d'inférer ce que pense leur partenaire du message transmis (Cosnier, 1996). À

chacune de ces dimensions correspondent des types de gestes, ayant des rôles spécifiques dans l'opération de communication. Certains gestes accompagnent le discours, l'illustrent, le ponctuent ; d'autres régulent l'échange, assurent l'alternance des tours. Une absence ou une production déficitaire de ces signaux perturbe l'énonciation. « Tout ce qui entrave ou modifie une intersynchronisation va perturber rapidement l'interaction. Dahan a ainsi montré qu'il suffit de supprimer les régulateurs pour provoquer l'arrêt ou l'incohérence du discours de l'émetteur » (Cosnier 1977, p. 2039). Le regard est singulièrement engagé dans la régulation interactionnelle. Le flux du discours verbal s'avère donc être fonction de la « danse des interlocuteurs » (Cosnier, 1996, p. 131) manifestant des phénomènes de synchronisation.

2. Classification fonctionnelle de gestes

Ses recherches ont amené Cosnier à élaborer une classification fonctionnelle complexe (Cosnier, 1977 ; Dahan et Cosnier, 1977) des divers gestes observables au sein des interactions. Les catégories gestuelles définies mettent en évidence la façon dont la mobilisation mimogestuelle participe à l'énonciation (gestes quasi-linguistiques et syllinguistiques, distincts de par leur différence de degré de dépendance entre gestes et chaîne verbale) mais également à l'interaction et à sa régulation (gestes synchronisateurs et extra-communicatifs).

Le tableau n°13 (p. 298) la synthétise (Cosnier, 1977 ; 1982).

Cosnier définit de façon détaillée chacun des types gestuels mentionnés dans le tableau précédent. Les définitions suivantes concernent seulement les catégories principales. Nous nous appuyons pour les exposer sur l'article de Cosnier intitulé *Communication non verbale et langage* (1977).

Parmi les gestes appartenant à la communication se trouvent deux catégories, celle des quasi-linguistiques et celle des gestes syllinguistiques.

1. La gestualité quasi-linguistique « consiste en patterns mimogestuels capables d'assurer une communication sans l'usage de la parole. Elle peut cependant coexister avec [la parole] pour la renforcer, la compléter ou la contredire. » (Cosnier, 1977, p. 2036). Les signes quasi-linguistiques sont variés dans leur nature et leur fonction. Cosnier a ainsi répertorié dans cette catégorie des gestes dits *déictiques* -désignent un référent présent, *iconiques* -miment un objet, *opératoires* -miment une action, *conatifs* -pour expriment une intentionnalité en réaction à un objet ou une personne, et des *injures*.

2. La gestualité syllinguistique correspond aux « gestes et mimiques associés au discours verbal pour l'illustrer, le connoter, ou renforcer et/ou souligner certains traits phonétiques, syntaxiques ou idéiques » (Cosnier, 1977, p. 2038). Chacune de ces fonctions engage différents types de gestes. Les syllinguistiques *illustratifs* comprennent ainsi des gestes *déictiques* -montrer du doigt l'objet dont on parle, *spatiographiques* - schématisent la structure spatiale de l'objet dont on parle, *kinémimiques* - miment l'action du discours, *pictomimiques* - schématisent la forme du référent « un poisson gros comme ça ». Les syllinguistiques *paraverbaux* « seront liés aux traits phonétiques et syntaxiques : mouvements de la tête et des mains qui soulignent par exemple l'intonation, ou l'emphase, ou encore scandent les moments principaux du raisonnement. » (Cosnier, 1977, p. 2039).

GESTES COMMUNICATIFS	Quasi-linguistiques (Statiques /dynamiques)	Expressifs : centrés sur l'émetteur, expriment son état.		
		Conatifs : centrés sur le récepteur.		
		Opératoires : miment une action.		
		Phatiques : établissent ou rompent le contact.		
		Injures		
	Syllinguistiques	Phonogènes : appartiennent à la sphère phonatoire		
		Coverbaux : interdépendants au discours, l'accompagnent.	Paraverbaux	Marqueurs grammaticaux
				Marqueurs d'accent
			Expressifs	
			Illustratifs	Déictiques
Spatiographiques				
Kinémimiques				
Synchronisateurs	Phatiques			
	Régulateurs			
GESTES EXTRA-COMMUNICATIFS	Autocentrés : liés à des déclencheurs émotionnels, grattages, onycophagie, baillements, etc.			
	Ludiques : manipulation d'objets, dessin automatique, etc.			
	De confort : gestion rapports spatiaux, proxémiques, posturaux.			

Tableau 13. Récapitulatif du système de classification fonctionnelle élaboré par Cosnier et al.

Les synchronisateurs « sont des éléments pragmatiques essentiels de la stratégie de l'intercommunication. »(Cosnier, 1977, p. 2039). Ils peuvent être classés en *phatiques*, lorsqu'ils assurent la mise en relation, essentiellement sous forme de contact visuel (regard),

parfois par contact corporel (main posée sur le bras ou l'épaule de celui à qui l'on s'adresse) et en *régulateurs*, dont la forme courante est le hochement de tête : plus utilisés par le récepteur. Ces deux catégories comprennent des gestes dont les fonctions sont semblables. Leur distinction repose sur l'identification de la dépendance du geste à l'énoncé verbal. Les gestes syllinguistiques ne prennent sens que dans et par ce lien de coexistence avec la chaîne verbale. Les quasi-linguistiques signifient de façon plus autonome.

Les gestes dits extra-communicatifs « regroupent tous les gestes qui paraissent étrangers à la fois à la communication et à la stratégie de l'interaction. » (Cosnier, 1977, p. 2039). Ils participent cependant à l'évolution de l'interaction, génèrent du rythme, créent une ambiance interactionnelle. « Ces activités motrices [...] jouent un rôle certain dans la régulation du niveau de vigilance et à ce titre sont liées assez directement à l'effort et aux tensions émotionnelles requis par la situation d'interaction » (Cosnier, 1977, p. 2040).

Outre ces composants gestuels observables dans une interaction en face à face ordinaire, nous devons faire mention d'une catégorie spécifique : les gestes Makaton. Le makaton, selon le site français du makaton (<http://www.makaton.fr/>), est « un programme d'aide à la communication et au langage constitué d'un vocabulaire fonctionnel utilisé avec la parole, les signes et/ ou les pictogrammes. ». Les gestes sont associés à la parole dans leur usage. Ceux-ci s'apparentent aux signes utilisés dans ce que Cosnier qualifie de « langage gestuel substitutif » (1977, p. 2035), c'est-à-dire simplement dérivé de la parole et sans structure grammaticale propre ni répertoire lexical spécifique. Il s'agit de gestes signifiants, à caractère fortement mimétique, associés au discours et permettant l'émission et la réception d'informations de la part de sujets présentant des difficultés communicationnelles. Ces signes représentent visuellement l'objet référent. Ils se rapprochent en cela des gestes quasi-linguistiques sans y correspondre : ils possèdent une importante autonomie vis-à-vis de la parole. Ils peuvent faire office d'énoncé : leur association au verbe n'est que conventionnelle dans la théorie de cette pratique.

Notre choix de l'approche interactionnelle procède d'une convergence d'observations. Celles que nous avons faites à l'occasion des transcriptions des entretiens semi-directifs, et plus encore des entretiens en autoconfrontation, nous ont amenée, en premier lieu, à concevoir la nécessité d'intégrer le para-verbal et le non-verbal dans nos transcriptions. La cohérence de l'analyse avec la méthode explique en second lieu notre inscription dans l'approche

interactionnelle quant à la définition de nos observables. Comment un corpus occultant la dimension sensible des activités, aussi bien celle du professionnel en situation que celles réalisées dans l'interaction d'entretien, comment un tel corpus pourrait-il permettre d'analyser une activité à dimension sensible et un discours s'y rapportant ? C'est du fait de notre rapport à notre objet et du fait de notre position théorique quant aux phénomènes de communication que nous nous sommes référée à l'approche de la linguistique interactionnelle pour appréhender nos matériaux. Notre démarche est ici inductive.

C'est donc avec l'interaction, verbale et multimodale, comme unité d'analyse que nous nous sommes penchée sur nos enregistrements audiophoniques et filmiques. L'objectif de la tâche était de les rendre lisibles. La préservation de leur densité était l'enjeu de l'opération. La transcription consiste ici à transformer une trace d'activité en une forme énonciative en conservant la substance de son contenu.

4.1.3. Transcrire

La transcription peut être abordée de multiples façons. Écrire sous la dictée est une transcription. Écrire ce que l'on entend est aussi une transcription. Écrire et coder ce que l'on perçoit d'une situation de communication en est une aussi. Ces diverses manières de faire ont en commun de faire passer un élément du registre perceptif au registre symbolique et scriptural. Les éléments retenus, objets de mise en forme, peuvent ainsi être restreints à l'entité sémantique (transcription des mots), ou bien étendus aux lexèmes et aux phonèmes (transcription des mots et des mots tronqués). Ils peuvent aussi inclure les éléments paraverbaux (transcription des productions phonologiques avec ce qui les accompagne). La transcription peut enfin être envisagée de façon phénoménologique et intégrer tout élément perçu au cours de la communication. Comme nous l'avons noté précédemment avec Kerbrat-Orecchioni (2010), cela ne va pas sans poser quelques problèmes pratiques.

La transcription ne représente pas pour nous, comme le développement qui suit en atteste, un acte à banaliser. Elle ne se réduit pas à une application de codes. L'opération de transcription participe à l'analyse, elle en est le point de départ. Cette pratique amène en effet le chercheur transcripneur à définir son rapport à ses données.

Les choix de transcription pour lesquels nous avons optés tendent à « rendre disponibles les phénomènes sur lesquels portera l'analyse sans les enfermer d'emblée dans des catégorisations trop rapides, en privilégiant donc des notations conservant zones

d'indétermination » (Mondala, 2002, p. 70). Pour nous positionner, nous avons considéré les modalités de transcription en usage dans les sciences humaines, pris en compte les règles générales et les possibilités de conventions et constitué enfin une grille en définissant nos éléments pertinents.

3.1. Modalités de transcription

Les pratiques de transcription dans les recherches en sciences humaines et sociales sont diverses. Selon les disciplines d'appartenance, les conventions recommandées et usitées diffèrent. Une transcription dans le cadre d'une recherche en histoire sur des sources orales (Descamps, 2005) ou dans celui de la sociolinguistique interactionnelle (Kida, 2011), ne prendra pas en compte les mêmes informations.

Au sein de la communauté scientifique propre aux sciences humaines et sociales, la question méthodologique de la transcription continue à occuper les discussions méthodologiques. Le débat porte en première instance sur la question de la transformation d'éléments de nature orale en matériaux écrits, c'est-à-dire sur la question de la *traduction* d'une réalité orale en un système de symboles propres à l'expression écrite. Il s'agit également d'interroger le travail de construction effectué par l'opérateur de la transcription et les effets de catégorisation induits par les pratiques de transcription (Mondala, 2002).

Les deux principales modalités de transcription sont le recours à des logiciels et la transcription manuelle.

Les outils employés selon la première modalité permettent de « faciliter le travail et réduire le temps consacré par entretien » (Rioufreyt, 2016, p.7). Des listes de logiciels d'usage répandu sont disponibles (Rioufreyt, 2016). Leurs caractéristiques sont parfois décrites, comme sur le site du laboratoire ICAR (<http://www.icar.cnrs.fr/sites/corinte/>). Cette pratique suppose d'une part que le traitement opéré par le logiciel corresponde au grain d'analyse déterminé par le chercheur au regard de son objet. Cela suppose en outre la maîtrise de la programmation informatique du logiciel et de la technique qu'il requiert.

Notre choix a été celui de la transcription manuelle.

Conséquences pratiques et méthodologiques découlent de ce choix. Du point de vue pratique, la transcription manuelle nécessite un temps considérable. Du point de vue méthodologique, cela implique de créer notre « logiciel de traitement » approprié à notre matériau. Il s'agit donc de considérer les conventions, de définir les informations pertinentes à mesure que notre transcription progresse. Selon Mondala (2002), « les aspects pertinents de l'interaction ne peuvent être décidés à l'avance par le chercheur, mais sont à déduire d'une analyse fine,

moment par moment, des procédés de « pertinentialisation » mis en œuvre par les locuteurs » (p. 47). Un double mouvement est à l'œuvre dans la transcription. L'écoute s'aiguise au fil de ce travail, le regard s'affine et corrélativement le perçu s'enrichit et la situation analysée se découvre.

Une fois la sensibilité à la nature des données propres aux enregistrements entraînée, plusieurs strates sont ainsi à considérer dans le rapport à la « donnée » : la captation, la perception, le traitement. Les sons entendus peuvent paraître inaudibles à un moment donné de l'exercice, mais devenir perceptibles lors de la reprise ultérieure de l'enregistrement. Dans les deux cas, la « donnée » est traitée, c'est-à-dire *associée* à un code. La façon dont nous percevons le contenu des enregistrements et la façon dont nous en rendons compte représentent donc des opérations de conceptualisation. Cela repose sur l'appropriation par le chercheur de sa grille de transcription et de la définition de ses codes.

Parmi nos matériaux, l'opération de transcription concerne les enregistrements des entretiens semi-directifs et ceux des entretiens en autoconfrontation.

Les données sont de deux natures différentes. Des sons pour les premiers ; des images animées et des sons pour les seconds. Nous avons commencé par transcrire les entretiens audiophoniques avant de nous atteler aux entretiens en autoconfrontation filmés. Ces derniers ont, à notre sens, soulevé des questions majeures en ce qui concerne l'agencement dans la transcription des informations engagées dans la situation d'entretien et de leur intrication fonctionnelle dans l'échange. L'exercice de transcription porté sur des entretiens en autoconfrontation filmés nous a également amenée à définir les modalités gestuelles pertinentes pour notre corpus. La même grille a finalement été appliquée aux deux types d'enregistrements.

3.2. Règles de transcription

1. Règles générales

La transcription est soumise à des règles générales (Rioufreyt, 2016). Un consensus relatif est établi en ce qui concerne la nécessité de transcrire l'intégralité des informations contenues dans les enregistrements d'entretien. Mais ce consensus peut être relativisé d'une part par la définition de ce qui relève de l'entretien, qui n'est pas nécessairement identifié aux limites de

l'enregistrement, et d'autre part par ce à quoi se rapporte « l'intégralité » dans la conception du transcripteur (degrés de grain de transcription), nous l'avons souligné.

Outre la transcription intégrale, une règle sur la non standardisation orthographique de la parole est stipulée. Cela signifie qu'il est demandé de ne pas corriger, de ne pas lisser l'expression des interlocuteurs. Les élisions de négation doivent ainsi pas être respectées, les fautes de langue aussi. Descamps recommande de ce fait de ne pas transmettre la transcription au protagoniste des entretiens « dans la crainte de le voir sous le coup de la déception en demander la destruction » (2005, p. 20). La transcription phonétique est parfois adoptée et contourne la question orthographique, mais ne la résout pas.

Cette question de l'imprégnation sociologique des usages linguistiques et de la façon de le prendre en compte dans la transcription représente, au même titre que les codes d'identification des locuteurs, des éléments de catégorisation (Mondala, 2002). Pour ce qui concerne nos transcriptions, nous optons pour une identification situationnelle des locuteurs, le chercheur est identifié par « C », nos locuteurs sont identifiés par la caractéristique motivant l'entretien, à savoir leur profession. Ils sont donc identifiés par la lettre « P », à laquelle nous adjoignons un chiffre correspondant à leur position chronologique dans la constitution de notre population.

Nous détaillons les conventions propres au langage verbal dans la présentation de notre grille finale. Il nous faut présenter à présent les règles de transcription propres à prendre en compte la dimension interactionnelle de l'échange.

2. Règles spécifiques

La transcription des gestes et du « tissu intonatif » (Bouvet, Morel, 2002) ne s'est pas imposée d'emblée. Dès lors que cette dimension sensible de l'activité des psychomotriciens et des situations d'interaction verbale avec les psychomotriciens nous est apparue comme pertinente et nécessaire méthodologiquement, la mise en place de conventions de transcription et de codes est devenue nécessaire.

Nous avons ainsi été amenée à modifier notre façon de transcrire en incluant la codification d'éléments prosodiques, celles de marqueurs des modulations de l'intensité, ou de celles propres au débit du discours. Ne présupposant pas les résultats que nous allions obtenir à l'analyse des entretiens, le recueil et le respect de l'intégrité du matériau revêtait donc un aspect épistémique important.

Les conventions en usage dans les courants attachés à la linguistique interactionnelle, au sens large, peuvent répondre à des niveaux de précision variables. Morel et Bouvet (2002), s'intéressant à la dimension corporelle de la parole intègrent à leur transcription les indices posturo-mimo-gestuels engageant certaines parties du corps (principalement les zones faciales, mais également le buste et les mains) et les indices intonatifs. Ces derniers sont analysés selon trois variables, leur fréquence, leur durée et leur intensité. La transcription d'une séquence interactionnelle se réalise ainsi sur une succession de lignes parallèles, codant pour chacune des variables définissant les indices. Une autre option est celle élaborée par Kida (2006, 2011). Son approche intègre les gestes à la parole selon des codes spécifiques. Les séquences analysées sont ciblées. Les caractéristiques gestuelles prises en compte sont typologiques (description du mouvement et de la fonction gestuels) et kinésiques (synchronicité de la production gestuelle avec le flux verbal). Le geste est ainsi intégré dans sa fonction (*déictique* – indiquer ; *iconique* – dessiner, représenter ; *kinétographique* - mimer) et dans ses qualités spatiotemporelles de réalisation. Le recours à deux lignes de transcription restent néanmoins privilégiées (Mondala, 2008).

Si l'intention de ces méthodes correspond à la nôtre, il n'en est pas de même en ce qui concerne le format qu'elles imposent et la technique qu'elles supposent. Les techniques décrites sont généralement appliquées sur des séquences d'interaction relativement courtes. Or, notre objectif était de disposer d'une méthode adaptée à la transcription d'entretiens durant, en moyenne, plus de 90 minutes. Par ailleurs, et finalement en premier lieu, l'objet de notre recherche ne porte pas sur l'expression orale du psychomotricien ou sur sa compétence communicationnelle. Notre problématique n'exige pas un traitement des matériaux discursifs par une technique tendant à rendre visible l'intégralité des phénomènes non-verbaux émaillant les échanges. Nous nous sommes donc seulement inspirée des codes pratiqués dans les disciplines de linguistiques pour construire notre grille. Tous les gestes ne sont pas décrits, toutes les modalités para-verbales ne sont pas transcrites. La classification fonctionnelle des gestes de Cosnier est intervenue au niveau de la discrimination des éléments gestuels pertinents à prendre en compte. Cet outil nous a permis de discerner parmi le flux d'informations les observables à sélectionner, soit ceux participant à la dimension sémantique du discours. Les gestes sont décrits au moment de leur réalisation *dans* le tour de parole. Leur dimension kinésique ne fait pas l'objet de notre transcription. Notre approche de la gestualité communicationnelle est donc typologique et fondée sur les fonctions des gestes dans l'interaction.

Nous présentons les conventions de transcription définies pour les éléments de langage verbal et para-verbal avant de préciser celles définies pour les éléments de langage non-verbal.

3.3. Grille de transcription et définition des codes pour les dimensions verbale et para-verbale du discours

Pour définir les codes de notre grille nous nous sommes appuyée sur celle de Mondala (2008, p. 262). Comme nous l'avons indiqué, notre grille procède d'une construction. Nous revenons sur ce processus dans les paragraphes prochains, mais il nous semble opportun de la présenter à présent.

1. Définition des codes

... : disfluece discursive, hésitation quand les points de suspension sont insérés dans un tour de parole.

A : tour de parole ...	: les points de suspension marquent la poursuite du tour de parole de l'interlocuteur A, interrompu par une intervention d'un allocuteur B.
B : mot	
A : ... reprise du flux discursif	

' : interruption, élision.

- Il peut s'agir d'une interruption du flux discursif d'origine interne - lorsque le locuteur tronque un mot qu'il est en train de prononcer, souvent pour en énoncer un autre -,
- ou d'origine externe - lorsque la parole du locuteur est interrompue par l'interlocuteur qui s'empare de la parole.
- Lorsque l'apostrophe est présente au sein d'un mot, elle marque l'élision d'une lettre, le lissage d'un syllabe.

+ : disfluece, pause inférieure à la seconde (marquée par une légère interruption, un caractère saccadé du flux verbal)

++ : disfluece, pause plus longue mais restant inférieure à la seconde (marquée par une interruption du flux discursif)

(2s) : durée d'une pause supérieure à la seconde

[mot : moment de parole simultanée entre les interlocuteurs, chevauchement.

mot] : fin de chevauchement des paroles des interlocuteurs.

(xxx) : inaudible

(~ mot) : transcription incertaine.

°mot° : passage prononcé avec une faible intensité, (à voix basse, *aparté*).

mot- : dernière syllabe étirée, prolongée. Généralement suivie d'un temps de pause (disfluence).

mot-- : étirement long de la syllabe

motmotmot : notation indiquant un débit rapide du discours avec absence d'interruption phonologique marquée.

mot*(langue) : l'astérisque marque l'appartenance du terme transcrit à une langue étrangère. Celle-ci est indiquée entre parenthèses.

(petits rires) : présence de rires dans le discours.

(rires partagés) : rires communs au locuteur et son interlocuteur.

(mots) : description de composantes de communication non-verbale d'un locuteur

mot : mot accentué dans le flux discursif, accentuation syntaxique. Elle porte la signification du discours

Mot : mot accentué intentionnellement, participe à l'argumentation.

- Cette accentuation est précédée et suivie de temps de pause dans le flux discursif (avant et après). Les liaisons ne sont pas faites pour ces termes porteurs de sens, choisis par le locuteur. Ce procédé est notamment repérable par une intensité d'énonciation clairement plus élevée au sein de l'énoncé.

mot/ : intonation montante,

- valable pour les formules interrogatives,
- les mises en suspens de la parole (conservation du tour de parole),
- l'accentuation par élévation de l'intensité vocale. L'intonation montante participe à l'accentuation des mots. Nous la notons en fin de mot, mais elle porte fréquemment sur une syllabe interne, la syllabe finale étant en français fréquemment muette ou assourdie.

mot\ : intonation descendante.

(film1-P-S) : notation identifiant le numéro de fichier audio-visuel, référant à l'identité anonymée du psychomotricien (P6 ou P3) ; et indiquant par le suffixe « S » qu'il s'agit de l'enregistrement d'une séance de travail.

(film1-P-AC) : notation identifiant le numéro de fichier audio-visuel, référant à l'identité anonymée du psychomotricien (P6 ou P3) ; et indiquant par le suffixe « AC » qu'il s'agit de l'enregistrement d'un entretien en autoconfrontation.

(f1-05m48s) : notation indiquant l'instant auquel débute le tour de parole, référé à un fichier spécifique, dans l'exemple « fichier 1 ». Un entretien est divisé techniquement en plusieurs fichiers.

film : (surlignage) description de l'enregistrement filmique visionné par les interlocuteurs.

(*n°1 05m48s) : Notation indiquant le numéro de fichier pour un enregistrement donné, et l'instant dans l'enregistrement exprimé en minutes (m) et en secondes (s).

X : nom ou/ et prénom de personne dont l'identité est anonymisée.

P : Psychomotricien.

C : Chercheur.

2. La grille en pratique et ses zones d'indétermination

Certains ajustements ont été opérés dans la pratique de transcription.

Intonations

Lors de nos exercices de transcription, il nous est ainsi progressivement apparu nécessaire de compléter notre grille de codage notamment pour y intégrer le « tissu intonatif » du dialogue (Bouvet et Morel, 2002). Ces éléments prosodiques renseignent également la fonction des interventions rythmant la situation d'énonciation. Un connecteur, tel que « mm », peut marquer, selon qu'il est émis avec une intonation ascendante ou descendante, un encouragement à la poursuite de la parole du locuteur en charge d'un tour de parole ou l'accord ou la compréhension de ce qui vient d'être exprimé. Le connecteur est un élément de régulation de la communication, comme le sont les légers hochements de tête effectués par le récepteur tandis qu'il écoute les propos de son interlocuteur.

Afin de faciliter la lisibilité des données, nous avons fait le choix de ne pas systématiquement les noter. Les faire apparaître de façon exhaustive aurait fragmenté de façon importante les tours de parole et aurait rendu peu perceptible l'unité de ce dernier. Les omissions ont été effectuées lorsque ces connecteurs étaient émis en chevauchement de la parole du dépositaire du tour de parole et qu'aucune pause de l'ordre de la seconde n'était marquée dans le flux de ce dernier. Ces émissions interviennent fréquemment dans les respirations du locuteur, lorsqu'une suspension se fait entendre. L'exemple présenté ci-dessous est un extrait de transcription pour lequel nous avons noté les émissions de connecteurs. Il met en relief la fonction régulatrice de ces marques interactionnelles. Dans cet exemple, nous avons noté les interventions du chercheur recevant la parole du psychomotricien en caractères gras et entre

crochet (marque du chevauchement). Contrairement à la convention adoptée pour les autres transcriptions, nous n'avons pas, ici, effectué de retour à la ligne. Les interventions non significatives pour la distribution de la parole au sein de l'énonciation, sont insérées dans le flux du locuteur conservant son tour.

Ex : P5_ESD_17m20s

P5 (17m20s) : donc ça/ + ça va être euh- (2s) par exemple + un jeu de ballon/ + [mm] c'est un jeu qui est + initialement + partagé/ [mm/] ++ je ne regarde pas seulement + si l'enfant- euh + peut + lancer-/ ou faire rouler-/ + est-ce que- le- tronc + participe à l'action-- euh ++ je regarde aussi/ + par exemple + s'il me regarde ++ [mm/] s'il peut suivre mon pointage ++ si on peut euh (1s) s'il se prépare à l'action ++ en me regardant + s'il fait attention (1s) [°d'accord/] euh- (1s) v'là + c'est un peu tout ça

Si ces dernières sont intéressantes à mentionner en tant que piste d'analyse linguistique des entretiens semi-directifs effectués dans le cadre de recherche et de construction de collaboration entre chercheur et professionnels, leur notification exhaustive ne nous a pas semblé pertinente dans le cadre de notre recherche. Cette réalité est présente dans nos enregistrements mais notre corpus et les données que nous avons analysées ne comprennent pas cet aspect linguistique.

Nos choix de conventions de transcription se sont limités aux éléments interactionnels qui nous ont semblé suffisants pour contenir la dimension multimodale des entretiens.

La dimension interactionnelle de ces échanges de paroles est présente, de façon non exhaustive, au travers des ligateurs (Bouvet, Morel, 2002, p. 119-122) tels que « euh », des ponctuants (« en fait » « voilà »), des marques d'hésitations au travers des troncations de mot, des bégaiements, des pauses. Ces éléments peuvent être interprétés comme des indices de la construction de l'énoncé et de l'élaboration de la formulation.

Il n'en reste pas moins que ces interventions, étant comme en bruit de fond la parole du locuteur parlant, témoignent d'un accordage important entre les locuteurs en présence. Dans le cadre des entretiens semi-directifs réalisés, cette distribution et cette rythmique des régulateurs au sein de l'échange signifient le cadre spécifique de l'échange et la valeur qui est accordée à la parole échangée. Il s'agit de soutenir la parole du professionnel, d'en favoriser le développement et d'étayer la formulation de la réflexion qui s'y construit.

Paralangage

Onomatopées, bruitage :

Pour ce qui concerne les bruitages, rires et autres onomatopées, nous nous sommes distancée des conventions admises relatives aux transcriptions. Il est préconisé de transcrire *littéralement* le son entendu manifestant une émotion, figurant un objet, complétant le propos. Un rire se transcrirait donc par « Hahaha ». Nous avons pris le parti de noter ces événements de l'interaction en indiquant les identifiants - rire, bruit, onomatopée – et en les qualifiant relativement à leur place dans l'interaction.

Rires :

Nous n'avons pas rendu compte de la richesse des rires qui ont pu avoir lieu à l'occasion des différents entretiens. Les nuances que nous avons apportées concernent la qualité du rire : sourire, petit rire, éclat de rire, rires partagés.

Nous avons fait le choix de notifier l'émergence d'un *sourire*, en considérant le fait que cette expression faciale est perceptible sur le plan audiophonique. La présence d'un sourire sur un visage influe sur la dimension articulatoire et vocale du langage oral. Cela participe également de la compréhension qu'il est possible d'avoir de l'interaction entre les locuteurs.

Le *petit rire* est limité dans le temps. C'est une manifestation marquant l'amusement ; elle est circonscrite à un propos. C'est un rire local, qui ne diffuse pas et n'interfère pas avec le flux discursif.

L'*éclat de rire* est spontané. Son intensité est plus élevée. Il est communicatif, même lorsque perçu de façon différée. Il ne tient pas compte du tour de parole en cours et peut constituer un événement faisant rupture dans le discours. Ce dernier peut alors changer son cours, soit que l'interlocuteur parlant change, soit que le contenu énoncé soit réorienté.

Le *rire partagé* correspond à différentes configurations interactionnelles. Il peut s'agir d'une cohésion, le rire surgissant chez les deux interactants de façon synchrone, ou d'une diffusion, le rire émergeant chez l'un des locuteurs et gagnant son partenaire énonciatif. Quelle que soit la configuration de cet événement interactionnel, sa notification dans la transcription marque la survenue d'un temps de complicité. Les échanges sont alors vifs. La dimension mélodique de la parole est généralement fortement modulée. Le rythme de l'échange peut être modifié. L'interlocuteur reprenant la parole y procède en élevant son intensité vocale et en rythmant fortement son discours.

Pauses

Les pauses font partie de la dimension paraverbale de la parole. Notre choix de conventions, comportant des codes distincts pour les disfluences et les pauses, permet de les relever dans le discours. La pause et le silence, qu'ils soient absence de parole, attention aux images

filmiques ou suspension du verbal au profit du gestuel, représentent des éléments sensibles de l'interaction et participent à la construction conjointe du sens.

L'expression orale et les élisions

Certaines conventions de transcription préconisent la codification spécifique des accords non conventionnels, effectués à l'oral et impropres au langage écrit (Rioufreyt, 2016 ; Descamps, 2005). Il est alors préconisé d'accoler {sic} au terme transcrit. Nous avons fait le choix de ne pas procéder à cette annotation.

En accord avec les conventions de transcription sus-citées, nous avons fait apparaître les élisions afin de permettre au lecteur, une fois la familiarisation avec le code effectuée, d'entendre le phrasé du locuteur. Nous avons fait le choix de marquer cette propriété du discours oral par une apostrophe, illustrant à la fois l'élision et l'interruption de la syllabe du mot. Cette convention typographique n'obéit pas aux règles conventionnelles, qui veulent que l'élision équivaille à une disparition de la transcription. Le fait de préserver et d'affirmer la place de la lettre, du phonème « arrondi » ou tronqué a découlé de notre prise en compte du caractère écrit de notre corpus, la lisibilité du discours nous semblant prioritaire. Il s'agit donc d'un parti pris pragmatique, visant à concilier la qualité écrite du discours que nous cherchons à rendre visible, et la nature orale et vivace de la parole s'étant laissée capter.

3.4. Transcription des entretiens en autoconfrontation à visée de didactique professionnelle.

La transcription du premier entretien en autoconfrontation (AC) à visée de didactique professionnelle dont nous avons disposé a nécessité la modification de notre grille afin qu'elle puisse répondre aux particularités de la situation de communication propre à cet type d'entretien. Un enregistrement d'entretien en autoconfrontation implique au moins deux interlocuteurs *et* un film. L'interaction qui se développe dans cette situation d'entretien fonctionne avec les trois éléments. Le film est occasion de parole, la façon dont s'articulent les images du film et les prises de parole ne nous semble pas pouvoir être évacuée. Paroles et images entretiennent ici des rapports dialectiques.

Ce premier exercice a en outre participé à notre réflexion quant à l'angle de prise de vue à adopter lors de ce type d'entretiens. L'exercice de transcription de l'entretien en AC de P6 s'est déroulé en trois temps. Le premier a consisté en la découverte du film par visionnage

simple. Le deuxième a correspondu à l'exercice tâtonnant de transcription du matériau. Nous nous sommes attachée dans un troisième temps à la reprise de ces données pour un affinage de la méthode de traitement et une harmonisation de notre corpus.

La première étape était une prise de contact avec ce matériau secondaire. Nous n'avons pas participé à la recherche pour laquelle les enregistrements ont été effectués. Ceux-ci nous ont été remis après que le responsable de la recherche se soit assuré du consentement de P6 pour ce nouveau contexte d'usage de ses traces d'activité.

Deux caméras ont été utilisées, associées à deux angles de vue. L'une (cam1) fait face aux interlocuteurs regardant l'écran d'ordinateur sur lequel était visionné le film de la séance de P6 ; l'autre (cam2) est placée derrière C2 et intègre dans son champ l'écran d'ordinateur - donc les images visionnées, et P6 les visionnant et y réagissant. Les angles de prise de vue sont relativement fixes, mais l'enregistrement effectué avec le second caméscope comporte des agrandissements centrés sur l'écran de l'ordinateur. Ces agrandissements induisent la mise hors champ de P6. Nous avons cependant choisi ce dernier angle, en considérant la possibilité de croiser les moments occultant la gestualité de P6 avec l'enregistrement effectué avec l'autre caméra.

Ce choix a découlé de l'intérêt que nous avons porté à la dimension expressive et signifiante de la gestuelle utilisée par la psychomotricienne P6 au cours du discours qu'elle développait lors de cette confrontation aux images de son activité. Sa gestualité ne se limite en effet pas aux fonctions phatiques accompagnant la parole, ou aux gestes de régulation tendant à gérer l'interaction. P6 s'engage dans la communication, dans le commentaire de son activité en recourant à de nombreux gestes quasi-linguistiques (porteurs de sens de façon quasi-autonome vis-à-vis du discours) et paraverbaux (renforçant, voire enrichissant, le discours). La prise en compte de cette dimension du discours nous a semblé importante pour pouvoir analyser son discours.

Notre transcription ne pouvait pas non plus se limiter à la mise en texte des seuls éléments de l'énonciation, cette dernière étant d'ores et déjà considérée de façon élargie puisque nous intégrions des composantes de la communication non-verbale. Notre transcription des entretiens en AC à visée didactique devait également permettre de mettre en lumière la situation de l'énonciation et donner à lire ce que les interlocuteurs visionnaient. Le film participe à l'échange et détermine la parole et l'interaction. Il en est, pour partie, le référentiel.

Nombre de gestes déictiques mobilisés s'y réfèrent (gestes de la main, de la tête ou orientation du regard indiquant l'écran).

Nous avons ainsi décidé de noter les gestes de lecture du film et d'interruption de celle-ci par la psychomotricienne. Nous avons également choisi de décrire l'action se déroulant à l'écran, générant la prise de parole, la rupture de son cours ou le modifiant. Les incises de description filmiques dans les tours de parole d'un des interlocuteurs ont été effectuées lorsque l'échange porte sur ce qui est visionné. Lorsque l'échange se poursuit alors même que la lecture du film se poursuit, nous avons pris le parti d'indiquer que cette lecture se poursuit, de transcrire l'échange, puis de noter ce qu'il s'est produit au cours de cet échange mais n'ayant pas suscité de réaction spécifique. La notation des temps de l'enregistrement filmique (surlignés en gris, et signalés par une astérisque) permet en cela de se repérer.

Une double cours temporel est présent dans l'entretien : celui propre à l'interaction et celui du film. Lorsque dans l'entretien est faite une référence à un moment du film, cet instant est noté selon un code spécifique.

Il nous faut ici préciser que le parachèvement de notre système de codification n'a pas été immédiat. Un aller-retour entre nos transcriptions a de nouveau été nécessaire. Nous avons par exemple décidé, pour la transcription de l'entretien en AC de P6, de noter en police bleue de petite taille de caractères les éléments de description du film et de noter les gestes de communication non-verbal entre parenthèses. Nous avons ensuite transcrit les entretiens semi-directifs, pour lesquels nous ne disposions pas d'images mais qui rendaient néanmoins sensibles certains composants non-verbaux de l'interaction. Ceux-ci ont alors été notés comme des éléments de description, donc en police bleue.

La reprise pour harmonisation de nos travaux précédents de transcription a mis en lumière une insuffisance conséquente dans cette première définition de notre système de notation. La nature de ce qui était décrit devait être précisée. Les descriptions d'images devaient être notées d'une façon spécifique et les éléments de communication non-verbaux réalisés pendant l'entretien devaient l'être d'une autre façon. C'est ainsi que nous avons établi un code particulier pour les données relatives au film visionné (**film**, caractères surlignés) et un autre système de code pour les éléments de communication non-verbale, ou les actions effectuées au cours des entretiens (geste, action dans l'entretien, changement de police).

Cette distinction permet de rendre compte de ce qu'il se passe dans la situation et de respecter la triangulation interactionnelle particulière se jouant entre le professionnel, le chercheur et les images des traces de l'activité du premier.

Décours temporel et angles de vue : source secondaire

Il nous semble intéressant d'évoquer un aspect pratique de la transcription que nous avons effectuée sur les enregistrements relatifs à P6.

L'entretien a été enregistré selon deux angles de vue, comme nous l'avons précisé. Le film de l'entretien est, selon le logiciel de la caméra soit sectionné en fichiers, soit maintenu en une entité.

La façon de procéder à l'enregistrement de l'entretien en autoconfrontation ne correspond pas à celle qui nous a semblé la plus fonctionnelle lorsque nous avons effectué nos propres entretiens en AC avec P3. L'un des enregistrements (cam1) conserve un angle de vue fixe et enregistre de façon continue. Celui fait par la seconde caméra (cam2) contient des zooms, des modifications de l'angle de vue et une interruption de l'enregistrement (entre les fichiers f3 et f4). Ce second enregistrement a néanmoins été préféré au premier du fait de l'inclusion dans son champ de l'écran, du visage de P6, de ses mains et de l'espace antérieur à P6, espace dans lequel elle réalise des gestes iconiques et kinémimiques.

Il a donc été nécessaire pour appliquer notre méthode de transcription de procéder au filage de notre première version de la transcription de l'entretien, à l'aide de l'enregistrement issu de la caméra cam1. Le moment d'interruption de l'enregistrement effectué par la caméra 2 - probablement due à un problème de batterie - a ainsi été comblé à partir de celui réalisé par la caméra 1.

La conséquence de cette manipulation concerne la notation du décours temporel de l'entretien. Pour ce moment tronqué, nous avons adopté une notation du temps spécifique, sans correspondance avec le fichier relatif au film de cam2. La notation « f3' » marque cette reconstruction de la continuité de l'entretien.

3.5. Trois niveaux de transcription

Notre grille de transcription comprend donc trois niveaux de transcription.

Le premier niveau est celui relatif à la composante verbale et sémantique de l'interaction. Ce niveau comprend les énoncés communiqués au cours de la situation d'entretien. Il inclut

également certains éléments non-verbaux de la situation d'énonciation tels que les pauses, les silences, les accentuations prosodiques manifestées, les rires et onomatopées.

Le niveau interactionnel de l'entretien constitue le deuxième niveau de transcription. Ce niveau intègre les éléments paralinguistiques : le non-verbal et les éléments environnementaux.

Il comprend les expressions non-verbales de la personne faisant l'objet de l'enregistrement (gestes, actes, mimiques faciales). Les gestes ayant fonction *quasi-linguistique* (Cosnier, 1977), devant l'énonciation du terme associé ou prenant la place de ce dernier dans un énoncé (morcelé ou en suspens, sur le seul plan sémantique) ont fait l'objet d'une transcription rigoureuse.

La transcription des éléments gestuels relevant des fonctions *syllinguistiques* et extra-communicatives n'a toutefois pas été exhaustive. Elle a été effectuée lorsque le geste accentuel ou le geste autocentré étaye la saisie de la situation interactionnelle. Ce niveau de transcription prend également en compte l'interaction avec l'écran d'ordinateur sur lequel sont visionnés les enregistrements filmiques (manipulation du curseur de lecture, pause, gestes déictiques, regards focalisés vers l'image ou non, etc.)

Le dernier niveau est celui propre aux **enregistrements filmiques** des séances, c'est-à-dire aux films qui sont visionnés par le professionnel (P3 ou P6) et le chercheur (C ou C2). Cette transcription est *descriptive*. Il s'agit de permettre au lecteur n'ayant pas accès aux données filmées de se représenter le déroulement de l'action. Cela participe d'une part à l'appréhension globale de la situation d'énonciation et d'interaction entre le professionnel et le chercheur dans laquelle ils se trouvent. Lorsqu'un interlocuteur prononce le mot « là », il réfère à un élément environnemental ou contextuel, dont l'explicitation est inutile en situation immédiate, mais nécessaire en situation différée. Cela participe d'autre part à la compréhension du développement de l'échange.

Les éléments relatifs aux films ont été décrits. Nous n'avons pas appliqué la grille de transcription aux données filmiques placées en incise dans la fil de parole par souci de clarté. Lors d'une analyse directe du film de la séance, cela serait pertinent. Cela faisait partie de nos intentions initiales. Dans le cadre d'un entretien en autoconfrontation impliquant le

visionnage, le recours à une transcription fine des éléments filmiques ne nous a pas paru nécessaire pour servir la transcription de l'interaction réalisée dans chaque entretien.

Cinq configurations de la situation de communication peuvent être relevées.

1. La première se caractérise par un visionnage silencieux, associé ou non à des manifestations non-verbales.
2. Le visionnage commenté constitue la seconde configuration.
3. Certaines séquences d'entretien se caractérisent par le développement d'un commentaire simultanément à la lecture du film, mais référé à un moment du film déjà passé. Film et discours semblent disjoints. L'attention reste néanmoins, en périphérique, attachée aux images qui défilent.
4. L'interruption de la lecture du film afin de discuter une observation ou d'élaborer son propos constitue également une configuration particulière de la situation d'énonciation. L'interruption peut être à l'initiative du professionnel ou du chercheur.
5. La dernière configuration se caractérise par la manipulation de la vitesse de lecture du film. Le défilement accéléré des images peut donner lieu à commentaire ou non.

3.6. Les gestes et la parole : de l'étayage à la substitution

La transcription des gestes, pertinente lors de la transcription de P6, est apparue indispensable à la transcription des entretiens en autoconfrontation de P3. Ceux-ci accompagnaient certes le discours, mais bien souvent le remplaçaient. La transcription du verbatim en devenait donc éparse, parcellaire alors que la situation d'interaction comportait les éléments signifiants, dans sa dimension non-verbale.

Les gestes transcrits concernent les gestes quasi-linguistiques, remplaçant de signifiant verbal, mais également certains gestes syllinguistiques. La décision de l'intégration de ces derniers procède de la façon dont ces gestes, censés n'être qu'accompagnateurs du discours, le complètent et le renseignent.

1. Description

Pour décrire les gestes réalisés, nous nous sommes attachée à préciser cinq composantes caractéristiques. Ces dernières portent sur l'articulation principale en jeu dans le geste, sur l'orientation des segments corporels engagés dans le mouvement, sur la direction du mouvement réalisé, sur sa trajectoire et sur l'engagement associé à d'autres parties du corps.

La mention de la qualité rythmique associée est parfois faite. Cette description concerne les gestes syllinguistiques et quasi-linguistiques.

Les extraits suivants illustrent le type de description que cela peut produire. Nous indiquons en gras les éléments descriptifs.

P3_AC2 : (f4-00m53s) oui/ voilà/ (1s) et Là + il est dans son truc/ + comme i' jouait tout à l'heur'/ **(torsion du buste et désignation de l'emplacement de J3 dans la salle pendant la séance tout en maintenant regard sur l'écran)** 'fin-- + auparavant/ + avec les-- (2s) mais sinon/ il l'a Exprimé/ ++ **(présentation des deux paumes de mains ouvertes devant lui)** son temps d' parole (1s) **(orientation du regard vers l'ordinateur dans la salle)** l'Ordinateur **(geste désignant l'ordinateur et hochement négatif de tête)**

P3_AC2 : (f4-04m24s) (sourit) mais là/ + c'est *constructif* + i'-- **(mouvements alternatifs circulaires souples vers l'avant -type manivelle mais souples)** (2s) il occupe le Temps/ i'-- (2s) i' Compose + i' fait des Découvertes/ (rit) il est Bien/

Le second extrait comporte une mention particulière « type manivelle ». Elle fait référence au répertoire gestuel propre à P3.

2. Répertoire de gestes de communication chez P3

Nous avons défini un répertoire afin de qualifier les gestes récurrents dans la communication de P3. Ce répertoire comporte des gestes alternatifs, des gestes circulaires, linéaires, saccadés « en pointillés ». Ils réfèrent à des notions de mouvement, d'évolution, ou à des idées de relativité, de pondération. L'idée de cycle est également notable et récurrente. Selon Kida, ces gestes relèvent de la catégorie des gestes métaphoriques ; ils ont un rapport indirect avec leur référent. « Ces gestes sont avant tout de nature « conceptuelle » » (Kida, 2011, p. 45). Ils participent à l'explication de l'idée qui leur est sous-jacente. Le répertoire ci-dessous a été construit à partir de nos interprétations et de nos expériences interactionnelles avec P3.

1) Gestes alternatifs

Les gestes alternatifs engagent les deux bras, ou les deux mains, de façon coordonnée. Ils se caractérisent par la réalisation synchrone mais inversée d'un même mouvement. Ils comportent une dimension rythmique. Plusieurs types de mouvements alternatifs sont observables. Cette catégorie gestuelle renvoie globalement à la notion de complexité requérant le jugement.

La liste ci-dessous associe des éléments descriptifs particularisant des formes gestuelles relevant de la catégorie des gestes alternatifs avec les idées que ces formes véhiculent.

- circulaires vers l'avant, épaules élevées : idée de négociation.
- rotations des deux mains au centre, manivelle : idée de mélange, de confusion.
- linéaires vers le haut : idée d'équilibre, image de la balance.
- linéaires vers l'avant paumes plates : idée d'ajustement, de décalage, de jeu.
- linéaires mains en flexion, paumes tournées vers l'espace antérieur : idée de défense.

2) Gestes circulaires

Les gestes circulaires se reconnaissent à leur qualité curviligne. Ils peuvent tracer des cercles ou des arcs de cercles et apparaître alors comme des trajectoires balistiques. Ils sont généralement unilatéraux et asymétriques. Ils n'engagent donc qu'un segment corporel.

- index vers le haut, mouvement dans le plan horizontal : indication de périphérie, autour.
- vers le bas, mouvement dans le plan horizontal : délimitation, cycle, périmètre circonscrit.
- mouvement vers l'avant : idée de projection.

3) Gestes linéaires

La trajectoire des gestes linéaires est rectiligne. Ces gestes sont généralement réalisés dans le plan antérieur.

- Orientés vers le haut, ils portent l'idée d'une progression continue.
- Réalisés en pointillés ou par rebonds successifs, ces gestes renvoient à l'idée d'une progression par étapes.

4) Gestes en pointillés

Ces gestes se caractérisent par leur discontinuité. Ils peuvent être réalisés dans une trajectoire linéaire ou dispersés dans l'espace. Ces gestes sont généralement portés par un mouvement vif.

La description des gestes a été intégrée dans le flux discursif. Nous ne les avons pas tous transcrits. Leur pertinence pour comprendre l'interaction a été notre critère de décision. Certains possèdent la fonction de quasi-linguistiques, comme dans l'extrait ci-dessous. Le geste remplace le terme et donne le sens.

P3_AC1 : (f4-15m29s) pa'ce que- (**geste des mains : doigts orientés vers le buste, dos des mains collés. Puis mouvement vers l'avant et présentation des paumes**)

de mains - jaillissement, extériorisation) (1s) Voilà/ (rires partagés) et après/ + j' leur montre/ quand même (regarde au sol) oh bah alors si j' suis les flèches (**posent les mains sur la tête**) Oh/ lala/ Oh quel bazar/ euh- Bon/ et tout ça/ (1s) donc c'est rassurant/ [...]

D'autres remplissent une fonction syllinguistique. Ils accompagnent le discours, ne sont pas indispensables à sa compréhension, mais en complètent le sens.

P3_AC1 : (f1-16m11s) (oriente la main dont l'index est levé vers l'écran et pointe) il a + ça l'A aidé-/ m- (2s) (pince les lèvres, relâche l'index et mouvement global de la main de haut en bas) *d-difficilement*/ quand même\ ++ il a eu + d-du mal/ (pointe de nouveau avec index) ++ il a fallu quand même que *j'insiste* (1s) (**geste de l'avant-bras du haut vers le bas, « poser quelque chose »**) pour qu'il écoute *bien*/ (2s) et Ça/ + ça a- + quand même/ ++ ça l'a aidé\

3.7. Les jeunes dans l'interaction

Le corpus que nous avons analysé se compose d'éléments de discours de psychomotriciens. Pour deux d'entre eux, nous disposons de traces d'activité. Ces traces d'activité, ces enregistrements audio-visuels permettent de visionner le déroulement des séances et les interactions entre P6 et E6 et entre P3 et les jeunes participant au groupe.

La séance de P6 et E6 a fait l'objet d'une analyse fine visant à décrire les actions, gestes et expressions réalisés pendant la séance. Ce travail a été réalisé moins dans un objectif d'analyse interactionnelle que dans celui d'identifier une manière d'organiser le déroulement de la séance par P6 en lien avec les actes et comportements de E6. Les expressions de l'enfant, qui n'utilise pas le langage verbal mais produit de sons, des modulations sonores et manifeste des comportements plus ou moins intenses, ne sont pas transcrites littéralement mais sont décrites. De façon similaire, les énoncés émis, c'est-à-dire les expressions produites dans la communication établie entre P3 et ses interlocuteurs, ne sont que décrits et non transcrits dans les séquences de film visionnées et décrites en incise dans la transcription de l'entretien en autoconfrontation. Pour le cas des transcriptions de ces derniers entretiens, le souci de lisibilité a certes été pris en compte, mais l'argument présidant à ce choix est finalement le même que celui pour E6 et P6. La transcription des expressions, la tentative pour les rendre lisibles avec leurs modulations et leur expressivité constitue un objet de recherche en soi et ce n'est pas le nôtre. Il ne s'agit par pour nous d'étudier ni l'interaction elle-même, ni les émissions qui s'y échangent en tant que telles.

L'activité est interactionnelle mais nous n'étudions pas l'interaction en elle-même, nous analysons la façon dont le professionnel y manœuvre. Nous étudions l'activité du

professionnel dans une situation d'interaction. Il ne s'agit donc pas de tenter de transcrire le plus fidèlement possible tout ce que nous percevons, il s'agit de décrire un événement interactionnel et de solliciter le professionnel sur ce que lui en saisit et sur ce que cela signifie pour son activité.

Le lissage des expressions des jeunes ne signifie pas que nous ne les prenions pas en compte. Notre période d'observation nous a en effet permis de percevoir leur efficacité communicationnelle. Ce lissage signifie que nous nous concentrons sur la façon dont elles sont prises en compte par le professionnel.

La grille de transcription que nous avons construite résulte de la convergence de notre cadre théorique et de notre cadre analytique. Il s'agit de rendre possible l'analyse d'une activité, dans une perspective de didactique professionnelle et référée à la théorie de la conceptualisation dans l'action, en lui préservant sa dimension sensible. En d'autres termes, la construction de cette grille a procédé de la nécessité de disposer d'un outil permettant d'appréhender les processus de conceptualisation à l'activité en lui conservant ses composantes sensibles.

Notre cadre d'analyse comporte par conséquent deux niveaux. L'approche par le sensible constitue l'orientation générale de l'analyse de l'activité ; l'approche interactionnelle, prenant en compte la part sensible de l'interaction verbale, représente une méthode particulière pour aborder les données de nos enregistrements.

C'est au travers de notre confrontation répétée à nos enregistrements que nous sommes parvenue à forger notre grille, à nous approprier notre instrument méthodologique. L'usage de celui-ci nous a permis de composer notre corpus en cohérence avec nos perspectives épistémologique et théorique.

4.2. ANALYSE DES DONNÉES RELATIVES À P6

L'analyse porte sur une séance individuelle d'une durée de 38 minutes. Cette dernière a donné lieu à un entretien en autoconfrontation. L'analyse que nous en avons faite a valeur exploratoire et ne constitue qu'un préalable. Nous l'avons effectuée en mettant en relation les énoncés de P6 concernant son activité avec les éléments formulés par les psychomotriciens

avec lesquels nous nous sommes entretenue. Cela nous a amenée à identifier des formulations récurrentes référées à certains aspects de la façon d'intervenir des psychomotriciens. C'est au travers du visionnage et de l'étude du film de la séance entre P6 et E6 et de l'analyse du discours de P6 en situation d'entretien en autoconfrontation que nous nous sommes concentrée sur l'un des aspects formulés par l'ensemble des représentants de notre échantillon. Les extraits de notre corpus d'entretiens semi-directifs cités ci-dessous mettent en lumière la façon particulière dont le déroulement de la séance est abordé et la manière dont l'organisation de la séance est comme dévolue au partenaire de séance. Cet aspect est manifeste durant la séance de P6 avec E6.

4.2.1. L'activité de P6 : l'intervention du psychomotricien

Les questions présidant à notre étude liminaire sont celle de l'organisation de l'activité en séance, et son corollaire, celle de l'organisation de la séance. Nos démarches exploratoires nous ont en effet amenée à les considérer avec attention. Pm nous avait ainsi expliqué, lors d'un de nos entretiens qu'elle « brodait » à partir de comment l'enfant était, de ce qu'il lui montrait. Elle ajoutait qu'elle avait ses « items en tête » mais qu'en séance, c'était « adaptation totale ».

Lors de nos entretiens semi-directifs, nous avons cherché à savoir si cette façon d'appréhender le travail et les séances se retrouvait. La question de l'organisation et du « programme » ont ainsi été soumises à nos interlocuteurs.

Lors de l'entretien précédant la séance de P1, il nous a été dit :

P1_2 : Voilà , euh... **Je ne prépare pas plus que ça mes séances**, ... disons qu'en fait, je prends des notes. J'ai,... euh, j'ai mes notes sur mes patients, tu vois, je sais à peu près où j'en suis, [...] je mets ce que j'ai fait pour que je vois un petit peu où j'en suis, mais par contre, voilà, **je connais mes axes de travail, je ne prépare pas mes séances**.

P1_41 : ... Des fois, j'ai une idée, des fois ... je reprends un truc qu'ils ont déjà fait; ... des fois, je décide sur le moment...

Ces propos soulignent la souplesse de l'intervention comme dirigée à vue, mais néanmoins inscrite dans une continuité « je sais à peu près où j'en suis » et jalonnée par des « axes ».

Les propos de P2 portent quant à eux moins sur la préparation du travail de la séance que sur les conditions de possibilité de la réalisation de ce dernier. L'évaluation de « l'état de disponibilité » de l'enfant détermine le contenu de la séance et son déroulement. Le cadre

institutionnel dans lequel P2 exerce est d'obédience comportementaliste. La définition d'objectifs précis et leur évaluation caractérisent les interventions des professionnels.

P2 : (31m58s) donc\ **avant/ d' travailler/** + mes objectifs/ euh [...] Avant de travailler ça/ ++ en fait/ + je vais *travailler-* avec *lui-* la relation-/ + est-ce que/ (1s) je vais comme ça/ + observer + est-ce qu'il m' regarde *bien/* + est-ce qu'il est *disponible/* ou *pas/* (1s) et **j' vais regarder un peu/ + vers quels types de jeux il s'oriente/**

P2 : (36m45s) donc + au début/ + je l' vois *tout de suite/* et- ++ je sais/ que\ + par exemple/ + quand l'enfant n'est pas du tout disponible/ + donc/ euh-- (2s) en fait/ + **c'est moi/ qui évalue/** + c'est assez subjectif/ (rit) (2s) mais du coup/ + **j'évalue/ euh- (1s) son état de disponibilité/ + et je m' dis + Soit + j' vais passer plus de temps/ à--** (1s) au début d' séance/ + à faire des jeux d'interact' + d'interaction/(1s) euhm- (2s) ou **Soit +** quand j' vois/ que\ + *vraiment/* + **il est pas du tout disponible/** ++ je m' dis/ + Bon/ (1s) euh-- (1s) **Soit + je l' prends/ + un court temps/** ++ on va faire *surtout* des jeux d'interaction/ + et on va *laisser/* p' (1s) de côté les objectifs pour aujourd'hui/ (1s) parce que je sens/ que- + de t'te façon/ + il va être en échec/ (1s) ou **Soit + j'estime/ que-- + il est quand même/ euh- (2s) capable/ en fait\ + de faire les objectifs/** (1s) et on va faire *quand même/* + un p'tit temps d'interaction/ ++ certes un peu plus long/ + mais que/ + par la suite/ + on va travailler les objectifs\

La citation extraite de l'entretien semi-directif de P3 complète les extraits précédents. Le déroulement de la séance et son contenu sont induits de la situation et de l'interaction. Le psychomotricien, pendant la séance, prend les informations et s'y adapte.

P3 : (69m04s) et- et- ++ là/ où- + où on s'arrête/ euh (1s) bah/ + la s'maine prochaine/ **on continuera/ + dans cette voie là**

P3 : (74m45s) euh- (3s) à partir du moment où j' suis + où j' suis dans la relation d'Échange/ (2s) **J'ai des informations qu' i' m' communique** (1s) le jeune\ [...] on- ++ à c' moment là/ + on va - + on va travailler *ensemble* sur- (1s) sur Ça\

P3 : (77m17s) [faut/] + faut *tout l' temps/* en fait/ + **s'adapter/** + un peu/ euh- (2s) aux *jeunes/* quoi/ °enfin°

L'abord du déroulement de la séance et la dévolution de son organisation apparaissent aussi dans le propos de P4. L'intervention est appréhendée avec souplesse. Comme chez P1, P4 mentionne des axes de travail. Comme pour les témoignages précédents, le partenaire informe, montre, et finalement guide le travail du psychomotricien, qui « rebondit » sur les informations qu'il perçoit.

P4 : (19m49s) m/ (1s) bah bien sûr + j'ai mes-- (2s) **j'ai mes axes- généraux en tête/** (1s) mes axes thérapeutiques/ en fait\ que j' travaille ++ **mais après/ (1s) euh-- ++ c'est l'enfant qui va m' guider aussi/** ++ en fonction de- euh\ (1s) comment il a investi + tel ou tel objet + dans la relation- + si y a relation- etc/ (1s) et après/ + c'est Moi qui vais m'adapter à Lui ++ en fonction de- euh (1s) de comment ça s' passe + tout au fil de la séance alors euh-

P4 : (28m04s) soit + Moi + **je ressens le besoin** de + par exemple- + **lui proposer** euh telle ou telle médiation- + ou/ euh\ - + telle ou telle cho-se + ou- + à ma manière d'être

etc/ + ou + Lui + se sert d'un objet et **du coup je rebondis là-d'ssus...** [...] et du coup/ + il s' passe quelque chose/ ++ et/ euh\ ++ et de Là/ + bah-- euh + forcément/ + y a d' la relation + donc ++ j' ressens quelque chose 'fin\ .

Ces aspects se retrouvent également chez P5. L'activité de P5 en séance est orientée mais non décidée, c'est le partenaire de séance qui montre, qui *amène* et détermine la façon d'avancer. Une information supplémentaire relative à la façon d'intervenir du psychomotricien est présente dans le propos de P5. Si l'enfant décide du mouvement de la séance, P5 participe à sa modulation.

P5 : (27m46s) [oui\] (1s) dans la rencontre on peut jamais préétablir ce qui va se passer/ (1s) [...] donc en effet + **moi j'ai qu'ique chose** ++ **en tête/** (1s) [...] un programme/ un chemin/ + en tout cas une + **une** + **Direction à prendre** (1s) [...] à lui d' m'amener *aussi* c' qu'il a envie (1s) et s'il en est pas encore à là (1s) on passera par d'autres chemins ++ pour **aller toujours dans la même direction** [...] **c'est lui qui me montre** euh- + oui ce + ce dont il a *envie* + ce dont il est capable pour le moment/ (1s) et moi j'essaye de lui montrer *aussi* ++ les choses + euh- ++ qui *pourraient/* être faites comme-ci ++ qui pourraient être faites comme ça

L'échange ci-dessous est tiré de la transcription de notre entretien avec P7. Les notions de pistes de travail, d'orientation, de possibilités sont ici aussi remarquables. La dévolution au partenaire du cours de la séance est également énoncée.

P7 : (43m00s) j' vais Jamais arriver en séance/ + en m' disant/ euh ++ (onomatopée) j'ai aucune idée/ euh\ ++ complèt'ment/ + de c' que j' vais faire\ ++ [j'ai Toujours/] ' ...

C : (43m17s) [**pas d'improvisation**\]

P7 : (43m18s) **P-Pas complèt'ment**\ [...] c't-à-dire qu' **j'ai toujours/ des--** ++ **des Choses en tête/** [...]

P7 : (45m37s) alors\ (1s) **j' me fonde vraiment sur c' que renvoie l' patient**\

Ces citations mettent en évidence plusieurs aspects de la façon dont les psychomotriciens se représentent leur travail et leur manière d'organiser leurs séances.

Deux caractéristiques principales émergent de ces témoignages. La première concerne l'organisation de la séance et pourrait se formuler comme suit : les seuls repères présidant à cette organisation sont les axes de travail généraux, un champ de possibles propositions et une continuité des interventions dans la temporalité du suivi. La seconde se rapporte à l'organisation de l'activité en séance. Il semble, au vu de ces témoignages, que ce qui décide du contenu de la séance et de la manière dont l'intervention du psychomotricien va s'y développer soit dévolu au partenaire. Il guide, le psychomotricien s'adapte.

P6 inscrit également sa manière de travailler dans cette configuration particulière et dit « partir de ce que [E6] amène ». P6 ajoute cependant qu'il s'agit moins de se laisser guider et de rester dans « ce qu'amène l'enfant » que de « rebondir » sur cet élément.

P6 : (f1-04m02s) alors + par exemple/ + là/ + c'est-/ euh-- (1s) j' pense/ que c'est un Bon exemple + de/ euh-\ (2s) de euh-- (1s) **de partir/ de c qu'elle amène + et ce qu'elle recherche/** + par exemple + la mallette du docteur/ ++ jouer au docteur/ ++ **Pour/ (1s) Moi/ (1s) euh- (2s) intervenir à-- + lui proposer autre chose\ [...]**

P6 : (f2-22m08s) Ben + vous voyez/ (main ouverte vers l'écran) (2s) j' lui impose pas grand-chose/ hein/ ++ **j' la Suis/ + vraiment-/ euh-\ (1s) dans- dans + dans ses choix/** euh donc **j'en profite/** euh (1s) euh- (2s) et puis de de + de Partir/ de- + de ce qu'elle apporte/ (2s) vraiment/ + **toujours avoir les objectifs en tête/** + et puis d'utiliser c' qu'Elle + elle amène pour/ euh\ (1s) pour proposer des choses/ [...]

P6 : (f3-02m45s) [j'ai des idées en tête\]

P6 : (f5-01m47s) après/ voilà\ + **on essaie de + Rebondir-- euh (2s) apporter des nouvelles choses/** + qu'elle Accepte/ (inclina la tête avec sourcils élevés)

C'est en considérant ce faisceau de données convergeant vers les questions de l'organisation de la séance et du développement de l'activité du psychomotricien et dans l'optique d'observer cette manière de conduire l'activité en séance que nous nous sommes penchée sur les traces d'activité de P6.

Nous avons ainsi procédé à une étude macroscopique de la séance de P6 et E6, puis nous sommes concentrée sur une analyse plus fine d'une séquence particulière, celle associée à la proposition « faire le parcours ». La frise chronologique des 25 premières minutes de la séance de P6 avec E6 résulte de cette opération (Image n°3, p. 322).

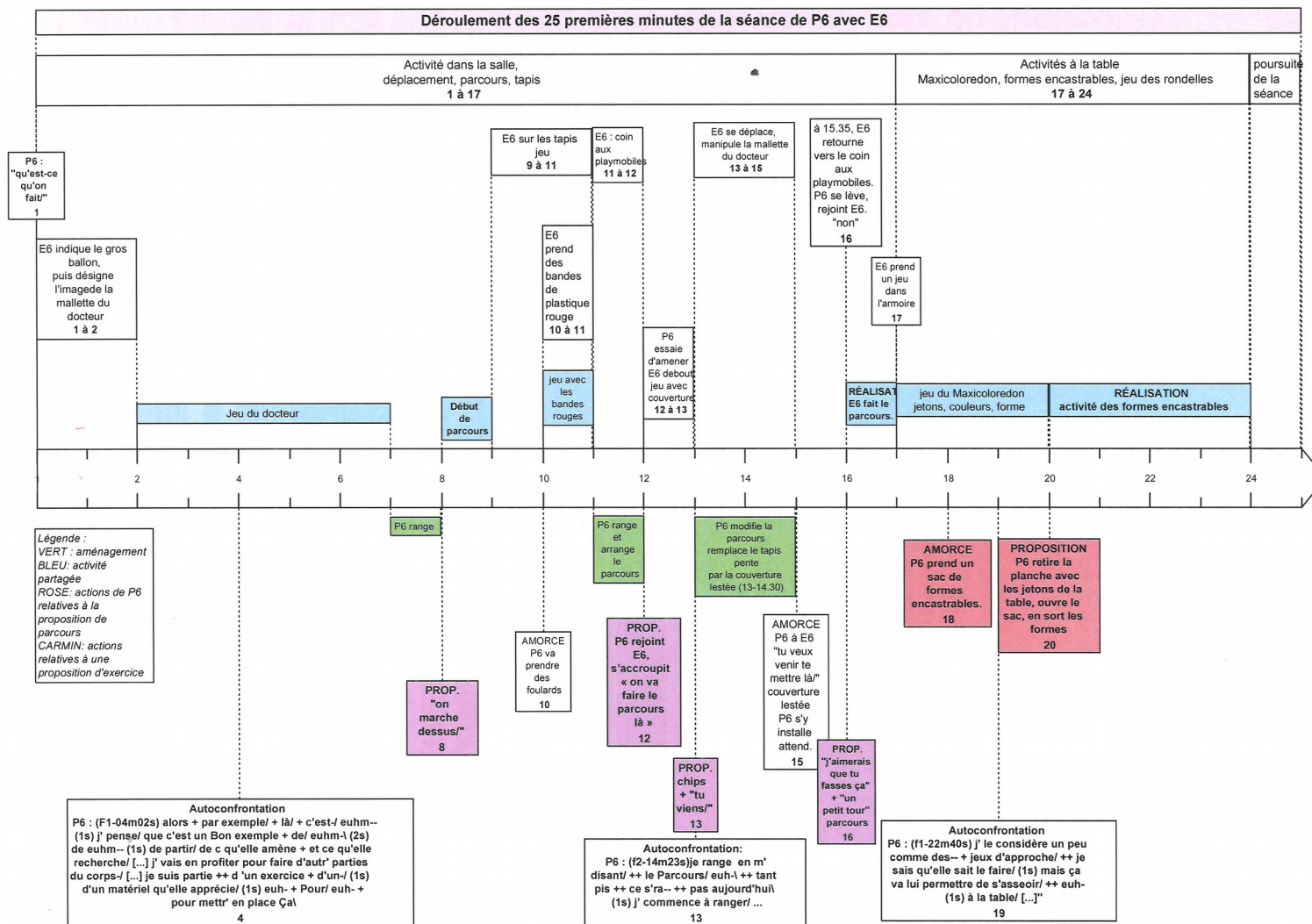


Image 3. Représentation graphique du déroulement des 25 premières minutes de la séance de P6 avec E6. Actions de propositions.

4.2.2. Faire une proposition pour P6

Le terme « proposition », l'action « proposer » est celui employé par P6 pour désigner certaines de ses actions d'intervention. Intervenir n'est présentement pas entendu dans le sens de « l'intervention » générique, telle que celle mentionnée dans le référentiel de compétences du diplôme de psychomotricien. Cet emploi réfère à l'activité du psychomotricien en séance. L'intervention dont il s'agit ici est celle propre à l'acte de proposition. Il appartient à l'activité mais ne la résume pas. Il semble en revanche, au regard de ce qui précède, d'une part que la proposition ne soit pas anecdotique, d'autre part qu'elle découle de la mise en relation des axes généraux reconnus par le psychomotricien, des choix de l'enfant avec les « idées » du psychomotricien. Lorsque P6 propose, elle « apporte autre chose » à l'enfant, elle tend à l'emmener ailleurs.

P6 : (f1-04m02s) [...] Elle + elle me soulève euh + le T-shirt ++ pour que j' lui-- + tapote le ventre/ + et j' vais en profiter pour faire *d'autr'* parties du corps-/ + et faire le *tour* du corps/ + et les *nommer*- + pour qu'elle apprenne à-- m-*mieux* connaître son corps-/ ++ à mieux connaître les parties d' son corps-\ (1s) voilà + et je suis partie ++ d '*un* exercice + d'*un*-/ (1s) d'*un* matériel qu'elle apprécie/ (1s) euh- + Pour/ euh- + pour mettr' en place Ça\

Cela se retrouve aussi dans le discours de P5 qui indique qu'elle montre à l'enfant qu'on peut faire « comme-ci mais aussi comme-ça ». Proposer signifie donc faire varier l'activité de l'enfant.

L'analyse des données liées à l'activité de P6 que nous proposons dans les prochains paragraphes n'est pas exhaustive. Ces éléments d'analyse constituent pour nous une porte d'entrée dans l'activité du psychomotricien. Notre recherche a effectivement débuté avec des entretiens semi-directifs. Le travail des matériaux liés à P6 nous a donc permis d'accéder à des traces d'*activité réalisée*, à distinguer des *représentations* relatives à cette activité formulées par les professionnels avec lesquels nous nous sommes entretenus. L'analyse de ces dernières émaille et étaye celles que nous développons sur les données relatives à l'activité réalisée par P6 et P3. Au travers de cette phase d'analyse exploratoire, nous avons pu confirmer certaines observations émanant des propos tenus par les professionnels et en moduler certains autres.

Notre focale se place ici sur l'action de proposition, manifeste dans l'activité de P6 et évoquée dans les propos de notre population. Il s'agit de tenter, en première analyse, d'en saisir le

fonctionnement, de tenter de repérer certains éléments engagés dans le processus cognitif sous-jacent à cette action.

2.1. L'exemple de la proposition « faire le parcours »

P6, comme P1, explique que la proposition peut être anticipée et préparée, ou bien simplement envisagée ou encore réalisée à vif, dans l'instant.

P6 : (f2-06m13s) 'lors\ + Soit/ + quelque chose que j'ai en tête + que j'ai préparé avant + comme le *parcours*-/ euh-\ ++ par exemple/ [...] Soit/ euh-- (2s) sur le- ++ sur le coup/

Nous verrons dans le développement relatif aux amorces la façon dont les propositions envisagées, c'est-à-dire les *idées* que les psychomotriciens ont en tête, et celles qui se décident en situation apparaissent dans l'activité de P6. Nous allons tout d'abord nous attacher à étudier le premier type de propositions, celles qui sont préparées. Remarquons en premier lieu, qu'au travers des propos des psychomotriciens, la préparation d'une activité précise ne semble pas être systématique. La préparation de la salle l'est en revanche davantage. Nous y reviendrons.

À l'arrivée de E6 dans la salle de psychomotricité, un « parcours » est positionné au sol. Il se compose de coussins d'air (mous) de tailles différentes sur lesquels il faut marcher, d'une barre surélevée à enjamber, d'un bloc en mousse dure sur lequel il faut monter, de dalles sensorielles présentant des reliefs en surface prévues pour donner des sensations plantaires, d'un tapis en forme de pente « pour faire une roulade » (P6 : (f2-14m38s)). Ces éléments sont agencés dans l'espace et placés les uns après les autres donnant potentiellement à voir une trajectoire. Le plan de l'état initial de la salle permet de visualiser ce parcours (Image n°1, p. 327). Cette installation préalable témoigne de l'intention de P6 de proposer cet exercice à E6. C'est pourquoi nous nous sommes attachée à observer la façon dont celui-ci l'a été, à plusieurs reprises. Lors de l'entretien en autoconfrontation, P6 précise l'intention qui préside à cette installation préalable et le but qu'elle attribue à cet exercice.

Le but de l'exercice, contrairement aux apparences, n'est pas « purement moteur ». Il ne s'agit pas en première intention d'entraîner les capacités motrices de E6, bien que cela constitue un intérêt à cette forme d'exercice. P6 met en avant les sensations que cet exercice procure à l'enfant.

P6 : (f2-11m47s) alors-\ + Dans--/ ++ un But-/ euh-\ ++ purement Moteur/ + c'est pour **travailler l'Equilibre**/ ++ mais après/ + c'est les Sensations- + et puis l' fait/ de- de- (1s) °ben° (1s) de *bouger* son corps/ + et de ++ *Moi* ++ de mettre des *mots* + des explications dessus/ ++ qui lui permet de- (1s) de- (1s) d'apprendre à **Mieux connaître son corps**/ (1s) **d'en avoir + p-plus Conscience**/

Ce n'est donc pas au fonctionnement des membres que P6 se réfère mais à l'expérience du mouvement corporel au cours du déplacement le long du circuit marqué au sol. La parole, les formulations effectuées par P6 au cours de cette expérience font partie de la proposition « faire un parcours » telle que P6 la conçoit. Il ne s'agit donc pas de faire, pour faire ; il s'agit de faire une expérience de soi en activité avec le psychomotricien.

La préparation du parcours avant l'arrivée de E6 correspond à la mise à disposition de E6 de cette activité.

P6 : (f1-10m33s) [...] pour *l'inviter-*/ à-- ++ voilà\ + *si* ++ ça pouvait + lui-- + donner
Envie/ ou- ++ qu'elle le fasse + *spontanément*/

E6 n'a pas effectué le parcours spontanément. Plusieurs approches de P6 ont été nécessaires. P6 le formule en termes de refus ou *d'acceptation* de la proposition équivalant à une *invitation*. Une autre tournure est intéressante concernant cet acte de proposition fait dans cette configuration interactionnelle particulière.

P6 : (f1-10m14s) alors là/ + j'ai voulu lui proposer autre chose (1s) lui faire un
parcours-/ (1s) et-- (3s) **elle m'a pas suivie** [...] elle s'est *vite* arrêtée-- ++ pour
retrouver-/ euh ++ cette activité de faire un Lit/

Proposer correspond donc à une prise de position du psychomotricien dans l'interaction. En proposant, il décide du cours de la séance et de l'activité interactionnelle : la poursuite de l'interaction est alors en jeu.

Le caractère itératif des approches de P6 vis-à-vis de E6 concernant cette proposition atteste tout d'abord de l'intérêt porté par P6 pour cet exercice et met par ailleurs en lumière une conception temporelle de l'acte de proposition. Le parcours va ainsi être proposé par P6 à E6 à différents moments de la séance et de l'interaction. Elle persévère dans son *idée*. C'est à la quatrième approche que la proposition est réalisée, c'est-à-dire qu'alors E6 parcourt, avec le soutien de P6, le chemin installé sur le sol. À chacune de ces approches, une différence dans la manière de P6 est notable : elle demande après une activité choisie par E6, elle demande après que E6 a pu profiter « d'un temps de repli » seule avec les Playmobils® puis en contraignant son déplacement vers le début du parcours.

P6 : (f2-13m03s) non (2s) nan/ + je c' je--\ (3s) j' pense que là/ + Vu/ qu' y a/- + y avait
Eu-- ++ une activité *précédente-*/ ++ un p'tit moment de Rep-pli (1s) et d' Repit (petit
rire) (1s) de Répit et d' repli-/ euh- ++ avec les Playmobils®/ euh + j' me suis dit qu'
c'était *peut-être*/ le bon moment\

Elle demande aussi en utilisant un renforçateur alimentaire (le renforçateur est un élément de récompense donné à E6 pour induire le renouvellement d'un comportement positif). Après ce

dernier refus, P6 range des éléments composant le parcours, tandis que E6 s'occupe avec les éléments de la mallette du docteur.

P6 : (f2-14m23s) après/ + voilà\ + je/ (P6 bouge le curseur de lecture) euh- (3s) elle va s'installer/ + au bureau/ (1s) pour travailler/ (1s) et Moi/ + je range (P6 retire les tapis, volumineux bloc de mousse triangulaire et grand tapis rectangulaire bleus) ++ en m' disant/ + + le Parcours/ euh-\ ++ tant pis ++ ce s'ra-- ++ pas *aujourd'hui*\ (1s) j' commence à ranger/

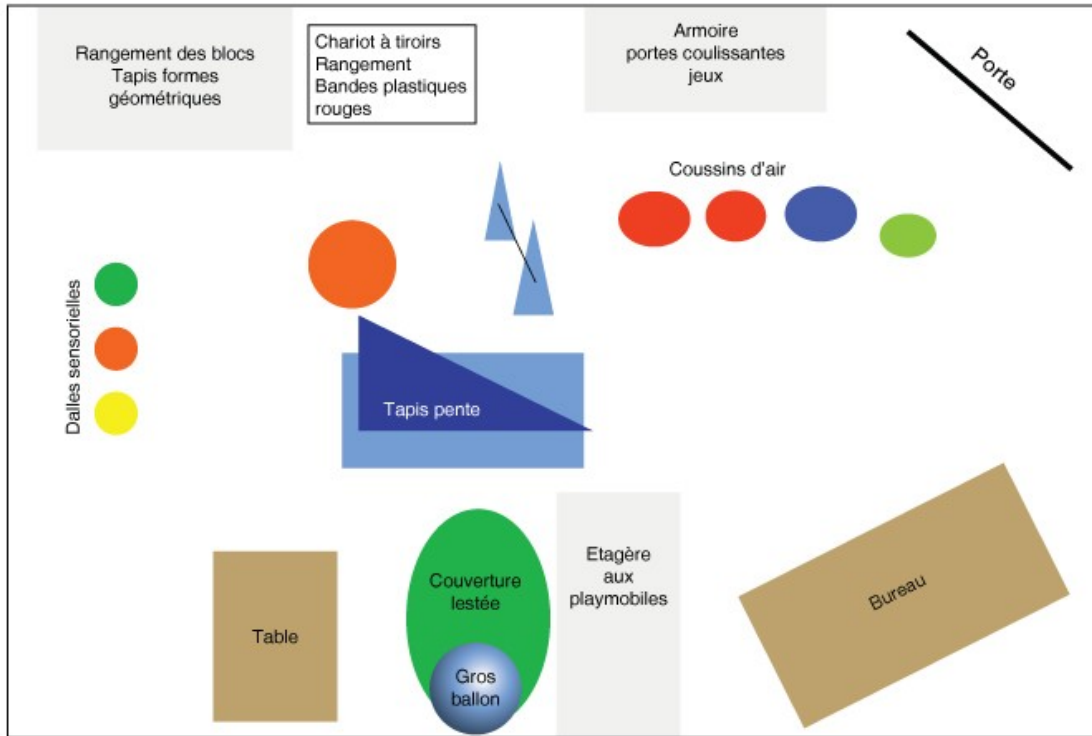
Elle va pourtant renouveler sa proposition et celle-ci va alors être réalisée. Ces moments sont visibles sur la frise chronologique (Image n°3., p. 322). Lors de la dernière tentative, la disposition des éléments est changée (Image n°2., p. 327), P6 s'engage dans une nouvelle proposition d'activité. C'est lorsque E6 retourne précipitamment vers le coin à Playmobil®, que P6 l'en empêche et que E6 se dirige vers l'armoire à jeux située à proximité du « départ » du parcours, que P6 formule sa nouvelle demande. Elle se saisit de ce moment favorable : E6 est *debout*, une activité vient d'être quittée, une autre empêchée, E6 *sollicite* l'ouverture de l'armoire, elles sont à côté du parcours.

La proposition de parcours ne se restreint pas à la première approche : elle est saisie dans la temporalité de la séance. Tant que les éléments du parcours sont en place et que l'enfant est dans la salle, le parcours peut être réalisé. Cela ne constitue cependant pas, selon P6, une fin en soi. Le parcours, bien que prévu pour la séance, ne constitue pas un impératif pour P6.

P6 : (f2-16m03s) [...] Si/ + y a une opportunité/ ++ j' lui propose/ (1s) par contr'/ + si elle ne le fait *pas* d' la séance/ ++ bah c'est pas grave + °j'vais pas—° (1s) j' vais pas Insisté + pour qu'elle le fasse ++ j' me dis Pas/ ++ i' faut qu'elle/ euh + Sorte/ euh-\ (1s) qu'elle *finisse* la séance en ayant fait l' parcours/ (P6 hausse les épaules)

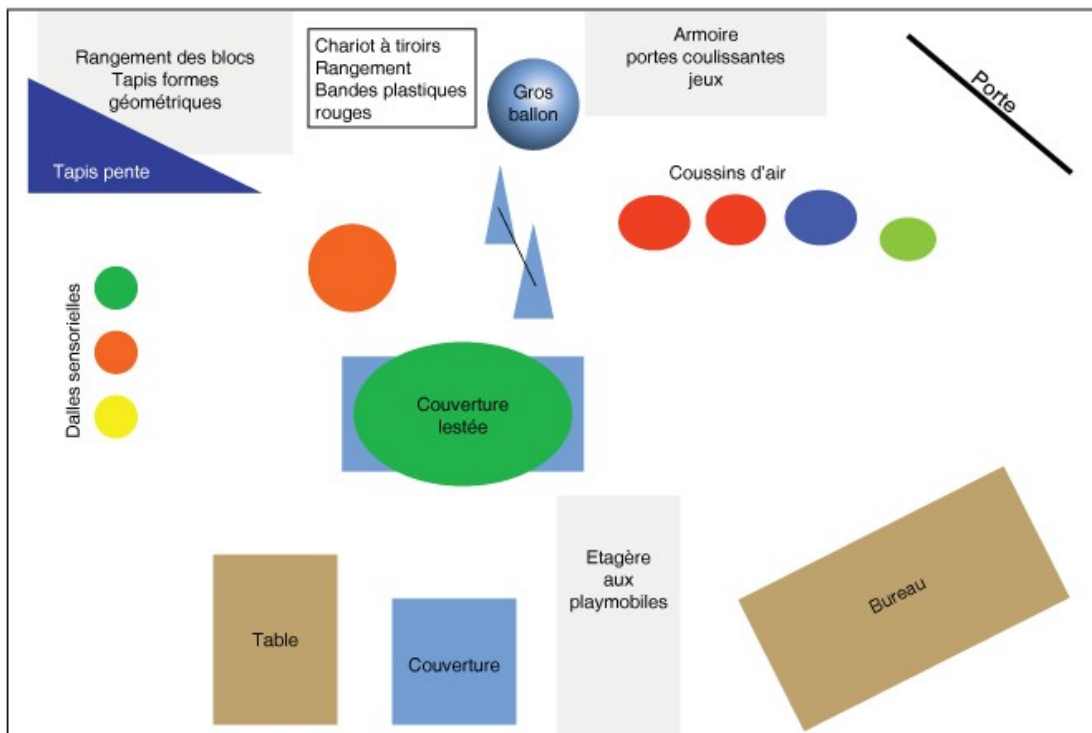
Il n'en reste pas moins, que P6 s'emploie à rendre cette réalisation effective et cherche « le bon moment ». Elle « essaie de faire une proposition ». L'appréciation de ce bon moment pour faire accomplir une action, ou engager E6 dans une activité, semble être fonction de celle du rythme propre de l'enfant, rythme qu'il s'agit de suivre.

L'analyse de cet exemple de proposition met en lumière une forme de persévérance et d'opportunisme dans l'activité de P6. L'action de proposer, chez P6, est inscrite dans l'activité et n'en est pas isolée. La proposition se travaille dans le temps de la séance, voire de plusieurs séances.



Aménagement de la salle de psychomotricité, séance P6 / E6. Situation initiale

Image 1. Plan de l'aménagement initial de la salle de P6 pour la séance de E6



Aménagement de la salle de psychomotricité, séance P6 / E6. Situation finale

Image 2. Plan de l'aménagement final de la salle de P6 pour la séance de E6

2.2. Les amorces de propositions

Nous avons vu que les propositions faites par P6 et ses essais de propositions procèdent d'idées envisagées et de la configuration de la situation. Dans la séance avec E6, plusieurs amorces de propositions sont observables.

Nous qualifions d'*amorce* des actions réalisées par P6, en décalage avec ce qu'il se passe dans l'instant et visant à préparer la suite de la séance. Lorsque P6 envisage une proposition elle l'anticipe en préparant ce dont elle a besoin pour pouvoir réaliser l'activité qu'elle envisage de proposer à E6. Dans le début de la séance, nous pouvons relever trois amorces : celle des foulards, celle de la couverture à billes et celle du sac de formes encastrables (Image n°3, p.322). Les trois n'ont pas abouti à une réalisation. P6 s'est saisie des foulards tandis que E6 était installée sur les tapis, mais leur a finalement préféré les bandelettes de plastiques rouges dont E6 s'est *spontanément* saisie. L'amorce de proposition liée à la couverture lestée ne s'est pas concrétisée, au profit de la réalisation du parcours. L'amorce constituée par le sac de formes, rapidement recherché par P6 pendant que E6 était occupée par un autre jeu, a pu aboutir en *l'enchaînant* directement après la fin du jeu précédent choisi par E6.

1) Ces amorces mettent en lumière trois développements. Pour ce qui concerne l'utilisation des foulards, initiée en vue de « travailler l'imitation », P6 y renonce pour privilégier le matériel choisi par E6, celui qu'elle manipule déjà. Elle change de matériel, mais l'intention reste identique. P6 utilise alors les bandelettes pour travailler l'imitation.

P6 : (f1-12m08s) un des objectifs de travail + avec E6 (1s) c'est d' travailler sur *l'imitation*\ (2s) c'est pour ça/ qu' **je reprends les mêmes objets qu'Elle**/ euh (1s) et que- euhm (2s) **j' les mets à différents endroits**/ ++ ou j' *l'invite* + **Pour**/ (geste de va-et- vient de la main) (2s) essayer qu'elle euh- (P6 reprend la lecture du film à (f1- 12m20s)) (3s) **qu'elle m'imit**e\

Ce travail est pour P6 en lien avec la communication.

2) En ce qui concerne la deuxième amorce, elle correspond à l'initiation d'une nouvelle séquence d'activité. Il ne s'agit donc pas d'une amorce de proposition de moyens pour réaliser une activité comme précédemment. Nous avons repéré cette amorce au moment de l'installation de P6 sur la couverture à billes. L'observation de cette prise de position associée au commentaire de P6 en entretien d'autoconfrontation nous a permis de comprendre l'activité de rangement qui lui a précédé. Ranger ici, signifie changer d'idée.

P6 : (f2-14m23s) après/ + voilà\ + je/ (P6 bouge le curseur de lecture) euh- (3s) elle va s'installer/ + au bureau/ (1s) pour travailler/ (1s) et Moi/ + je range (P6 retire les tapis,

volumineux bloc de mousse triangulaire et grand tapis rectangulaire bleus) ++ en m' disant/ + le Parcours/ euh-\ ++ tant pis ++ ce s'ra-- ++ pas *aujourd'hui*\ (1s) *j'* commence à ranger/

Lorsque P6 retire le tapis en pente du centre de la salle, elle range. Elle installe la couverture à billes à la place. Une amorce de proposition se remarque à cet endroit. Dans les minutes qui précèdent, E6 est occupée par la manipulation des Playmobils®, P6 la sollicite et lui demande de ranger et de se lever. L'interaction se poursuit avec P6 qui utilise la couverture à billes sur laquelle E6 est installée pour l'amener dans un autre endroit de la pièce. Elle remarque, et elle le lui dit, que E6 apprécie cela. Elle poursuit encore un peu ce déplacement puis réitère sa demande à E6. Lorsque celle-ci se lève, elle ne « suit pas la proposition » faite par P6 relative au parcours et retourne à son intérêt pour la mallette du docteur. C'est alors que P6 range et met en place cette couverture à billes. Elle la montre à E6, s'y installe elle-même et attend en observant E6, près de la table. La modification de l'aménagement marque ici l'engagement et la mise en œuvre d'une autre trajectoire de séance que celle contenant l'exercice du parcours. Cette réorientation nous semble corrélée à la séquence interactionnelle au cours de laquelle E6 s'est intéressée et a apprécié l'activité partagée avec P6. Cette professionnelle indique en effet que les propositions qu'elle peut faire partent toujours des centres d'intérêts de l'enfant (P6 : (f2-05m40s)) et précise, par rapport à l'usage de la couverture avec E6 :

P6 : (f1-14m46s) [...] *je sais* qu'elle *apprécie* (P6 interrompt la lecture du film) (1s) se faire tirer sur des *couvertures*--/ (1s) ou de-- ++ des jeux d'envelopp'ement/ [...] *voilà*\ + + *je*-- (2s) ***j' le fais***/ + *pa'ce que voilà*\ + °*je*° + ***je sais + qu'elle refuse Pas***/ + et que ça m' paraît intéressant/ + aussi/

Dans ce cas, l'amorce de la proposition d'activité avec et / ou sur la couverture à billes a succédé à une séquence interactionnelle dans laquelle E6 a manifesté son appréciation et succède également à l'expression du refus de E6 vis-à-vis du parcours.

3) La troisième amorce suit un développement encore un peu différent. Il s'agit aussi d'une amorce de proposition d'une nouvelle activité, mais elle n'engage pas un objet qui intéresse E6 *a priori*. Cette proposition est à l'initiative de P6, mais le jeu en question n'est pas inconnu pour E6.

P6 : (f2-01m18s) non- + on l'avait *déjà fait*\ (1s) pas Souvent/ ++ mais on l'a déjà fait\ P6 explique qu'elle laisse E6 s'installer avec « un jeu d'approche » de son choix, qu'elle « sait faire » pour « en profiter » et lui proposer autre chose.

P6 : (f1-22m40s) euh- (2s) *j'* + *j'* pense/ que *j'* le considère un peu comme des-- + jeux d'approche/ ++ *je sais* qu'elle *sait* le faire/ (1s) mais ***ça va lui permettre de s'asseoir***/ ++ euh- (1s) à la table/ ++ un p'tit moment/ ++ c'est pour *ça* qu' *j'* insiste *pas* non plus-- (1s) beaucoup plus/ + quand elle veut arrêter/ + et par Contre/ (pointe l'écran du doigt) + *j'*

prévois un autre jeu- derrière\ (l'index se déplace latéralement par petits « rebonds ») **pour essayer d'enchaîner/** euh- ++ une fois qu'elle est en place\ (les mains sont paume vers le bas, doigts écartés, comme pour maintenir quelque chose)

P6 : (f3-02m09s) donc **j' lui Laisse prendre** (mouvements des deux mains qui piochent dans l'espace) + **le jeu** (mains réunies au centre, en l'air, contacts par la pulpe des doigts)+ **qu'elle souhaite/** (mains se posent sur la table) (1s) **et Après/** (main gauche reste en position, posée sur la tranche, **main droite décrit un petit mouvement circulaire vers le haut et en arrière pour finir la boucle en revenant vers l'avant**) + **Moi + j'en amène un autre (1s) une fois/ + qu'elle est installée-** (deux mains semblent dégager l'espace devant)+ et qu'elle a fini/ euh ++ l'activité + que Elle + elle a choisie\

C2 : (f3-02m18s) d'accord\ (1s) et dans cet autre jeu--/ (1s) voilà\ ++ v' + vous l'aviez *anticipé/* + ou bien/ + vous-- avez-- ...

P6 : (f3-02m24s) **c'est un jeu auquel j'avais pensé** + Si-/ euh-\ ++ **Si y avait un moment-/ de- + d'installation-/ euh\ (2s) à la table/** ++ j'avais pensé à ce jeu\ ++ ° ouais°\

Ce type d'amorce semble lié aux *idées* que P6 a envisagées en abordant la séance avec E6. Cela implique deux dimensions sensibles : l'espace et le temps. P6 conditionne la réalisation de son *idée* à la disposition posturale et spatiale de E6. La réalisation s'avère également conditionnée par le tempo de l'action de proposition, c'est-à-dire conditionnée par la capacité de P6 à « enchaîner » sa proposition juste après l'action qui s'achève. Cela suppose par conséquent qu'elle dispose du matériel nécessaire et puisse réagir dès la fin ou dès l'arrêt de l'activité effectuée par E6.

2.3. Faire une proposition : éléments d'organisation

Les amorces de propositions, aboutissant à la réalisation de ces dernières ou non, procèdent de la considération de différents éléments. Ceux-ci impliquent conjointement différentes dimensions de l'interaction. Ils se retrouvent dans les données relatives à l'activité de P3 et participent à la conduite de l'activité.

1. Gradation dans la nouveauté

La question de la nouveauté constitue le premier élément dont la considération participe à la conduite de l'intervention de P6 pendant la séance. Nous ne nous prononçons pas, pour le moment, sur le statut de la nouveauté, mais indiquons que dans les propos de P6, la notion de nouveauté est impliquée dans la façon dont P6 envisage ses propositions. Plusieurs aspects sont à remarquer. En premier lieu la nouveauté se définit par rapport à du connu, du familier. La nouveauté est tout d'abord celle que P6 « amène » dans l'activité de E6, en lui « proposant autre chose ». Elle se comprend ensuite en termes de gradation et non de façon catégorique.

Une activité peut ainsi avoir déjà été expérimentée, mais rester de l'ordre du nouveau pour l'enfant en raison de la faible fréquence de cette expérience.

Dans la séance analysée, P6 note que les moments présentant de la nouveauté sont rares. Ils sont à son initiative et cela l'amène à contraindre le cours de l'activité de E6.

P6 : (f2-10m22s) 'lors\ + des fois/ + j'ai l'impression de la Forcer + un p'tit peu + quand j' fais ça-/+ hein/ ++ mais/ euh\ + j'essaie *toujours* d'introduire le Jeu/ ++ et en même temps/ ++ Si-/ euh-\ ++ si euh- (1s) **j'insiste pas un peu/** + elle pourrait passer la séance/ + à--\ (3s) je sais pas si elle passerait la séance/ mais elle passerait du *temps/* + en tout cas/ ++ aux Playmobils®--/ [...] je sais qu' je je (l'intensité de la voix de P6 diminue et la phrase se termine dans un murmure, confidence) + **je pousse un p'tit peu/** (poings fermés, saccades vers l'avant) ++ °**sinon/ + il s' pass'rait pas grand chose**°

Cet extrait des propos de P6 évoque une dialectique entre la nouveauté et le connu. Il s'agit de déterminer la bonne mesure, le bon degré de nouveauté. Cela interroge à la fois la façon dont ce degré est évalué et la manière dont celui-ci est mis en situation par le professionnel.

Comme nous le verrons avec l'analyse de l'activité de P3, il s'agit de composer entre le besoin de répétition et celui de nouveauté. Cette composition se traduit, sur le plan procédural, chez P6 comme chez P3, par une action de « laisser faire » associée à une adaptation de l'activité du professionnel ou par une action de « changement » associée à une intervention directe.

Une remarque de P6 apparaît intéressante à souligner. Elle est d'ordre général et correspond à une vérité d'ordre pragmatique. Cela ressemble fort à un théorème-en-acte.

P6 : (f3-02m55s) parc' que-\ ++ voilà/ ++ après/ + y a eu des *choses* aussi + qu' je Reprends/ parce qu'on est Beaucoup dans la-- répétition/ (1s) et **Plus-** E6/ (1s) ou-- (1s) d'autres **enfants/ + Connaissent le matériel/ (1s) euh- (1s) Plus c'est facile d'aller Plus loin dans un- ++ exercice/**

Il semble possible de supposer une progression dans les propositions faites par P6. Il y aurait tout d'abord la nouveauté du matériel, auquel l'enfant s'habitue, s'accommode « dans la répétition », puis une modulation dans la façon d'agir avec, qui peut être utilisé « comme-ci ou comme ça » selon P5.

La part de nouveauté comprise dans la proposition engagée par le professionnel en interaction avec un enfant résulte donc d'une double graduation, celle propre au contenu et celle relative au rapport de l'enfant à ce contenu. Il s'agit ainsi d'évaluer le degré de familiarité que possède l'enfant par rapport à l'activité ou par rapport à l'objet engagé par la proposition - est-il complètement inconnu ou y a-t-il déjà eu des expériences ? Il s'agit en outre d'évaluer la « dose » acceptable de confrontation à cette nouveauté en situation. Cela nous amène à

considérer une troisième dimension participant à l'organisation de l'activité de proposition chez P6, celle du rythme.

2. Le rythme et le bon moment

La question du rythme interroge à la fois celui de la séance et de celui des propositions. Nous distinguons ces deux aspects afin de souligner la double organisation temporelle à l'œuvre pendant l'intervention. En observant la frise chronologique du déroulement du début de séance de P6 avec E6 (Image n°3, p. 322), nous pouvons en effet remarquer une alternance entre les moments d'interaction inscrite dans une activité partagée et des temps d'activités disjointes. P6 indique qu'elle « lui laisse ses petits moments de répit », qu'elle s'attache à suivre le rythme propre de E6

P6 : (f2-10m22s) [...] j'essaie d' la diriger en s-suivant son *rythme*.

Ainsi en est-il lorsqu'après avoir été en interaction durant le jeu avec les bandelettes en plastique rouges, E6 va jouer avec les Playmobils®, tandis que P6 arrange les éléments du parcours et range les tapis précédemment utilisés. Il en est de même lorsque P6, après instauré un jeu en faisant glisser E6 sur une couverture (afin de l'éloigner du coin aux Playmobils®), E6 s'éloigne et s'occupe pendant que P6 la laisse et aménage l'espace. L'interaction directe n'est donc ici pas continue. Ceci correspond au rythme de la séance.

Le tempo des propositions est corrélé au rythme de la séance mais il nous semble important de le distinguer afin de saisir son caractère opportuniste ou, autrement dit *sa pertinence* quant à la situation. Nous avons évoqué cet aspect à propos de l'amorce de l'exercice à la table (encastrement des formes colorées). P6 indique qu'elle *profite* de l'arrêt de cette activité appréciée par E6 pour lui proposer quelque chose qu'elle ne ferait pas spontanément. Il s'agit ici de *saisir* le bon moment pour intervenir, de ne pas le laisser passer. Le repérage de cet instant et son anticipation, formulés par P6 et par P3, peuvent être considérés comme étant des actions critiques dans le travail des psychomotriciens. Elles supposent des activités cognitives de contrôle et d'anticipation conséquentes, exprimées par P6 en termes « d'écoute » et de « disponibilité ».

P6 : (f5-05m18s) ... pour pouvoir *rebondir* (geste rapide vers le haut et vers l'avant, comme pour attraper quelque chose)+ au bon moment-/ + (1s) pas louper (geste rapide similaire transversal) + quelque cho-se

La notion de disponibilité est également exprimée par P2. Cette dernière la posant en condition de possibilité de la réalisation de son travail.

P2 : (32m36s) euh- (1s) bah/ **sur le plan physique**/ + j' le vois tout de suite/ + ben/ (petit rire) c'est ma *capacité*/ à-- (2s) si je suis fatiguée/ ou pas-/ euh- (1s) j' sais/ que\ + parfois/

++ **j'ai besoin d' cinq minutes/ (1s) prendre du temps pour moi/ (2s)** et après/ + au niveau-/ euh-- (1s) **Disponibilité/** euh- (2s) Plus euh (1s) **Psychique** + ou Mentale (2s) euh- (3s) moi/ j' le vois-/ + dans la mesure où- (2s) bah déjà/ + y a **le fait d'être/ euh-** + **plus ou moins Patiente** ++ vis-à-vis d'un enfant/ [...] donc parfois/ + i' faut prendre du recul/ (2s) et/ euh- (1s) c'est aussi/ euh (1s) en fait/ + c'est important/ + la Disponibilité mentale/ + parce que\ euh- (1s) **Selon euh-** ++ **mon état de fatigabilité ou pas/ + je sais/ euh (2s) bah j' vais observ' (1s) je vais-- + avoir une Meilleure qualité d'observation/**

La prise en compte de ces éléments de temporalité se retrouvent dans les propos de P3.

Notre analyse de l'activité de P6 est restée centrée sur un de ses aspects, celui l'action de proposition. Cette action procède de conceptualisations tendant à l'organiser de manière à ce qu'elle se réalise selon le bon tempo pour l'enfant, selon la bonne mesure de nouveauté et selon la bonne modalité procédurale. La proposition s'inscrit dans une temporalité, elle est modulable et réursive. Elle peut donc être modifiée sous certains aspects – la proposition d'imitation est ainsi finalement faite avec les bandes en plastique plutôt qu'avec les foulards. Elle peut être répétée, dans la limite temporelle de la séance *et au-delà*.

P6 renouvelle donc ses actions de proposition à mesure qu'elle perçoit et conçoit une configuration interactionnelle (rapport de P6 à E6) et situationnelle (rapport de P6, E6 et environnement spatio-temporel) pertinente. Au vu des entretiens, cette appréciation de la situation se fonde à la fois sur la considération du sensible de la situation interactionnelle et sur la connaissance de l'enfant. *Le geste de proposition est une action de pertinence qui participe de l'organisation de l'activité du psychomotricien.*

4.3. L'ACTIVITÉ DE P3

Avant d'en arriver à l'analyse de l'activité de P3, quelques séquences de celle-ci nous semblent intéressantes à présenter. Les cinq exemples qui vont être exposés donne un aperçu de certaines dimensions de l'activité de P3. Leur présentation permet d'approcher des formes d'intervention de P3 et leurs articulations avec les « champs idéiques » identifiés lors de l'analyse de nos données relatives à l'activité de P3. Ils sont extraits des deux séances sur lesquelles les entretiens en autoconfrontation ont été réalisés.

Nous avons présenté le déroulement habituel des séances du groupe en partie 3 (p. 230-232). Les deux séances sur lesquelles nous allons développer notre analyse en suivent la structure globale mais présentent des singularités. Les descriptions que nous proposons sont d'ordre

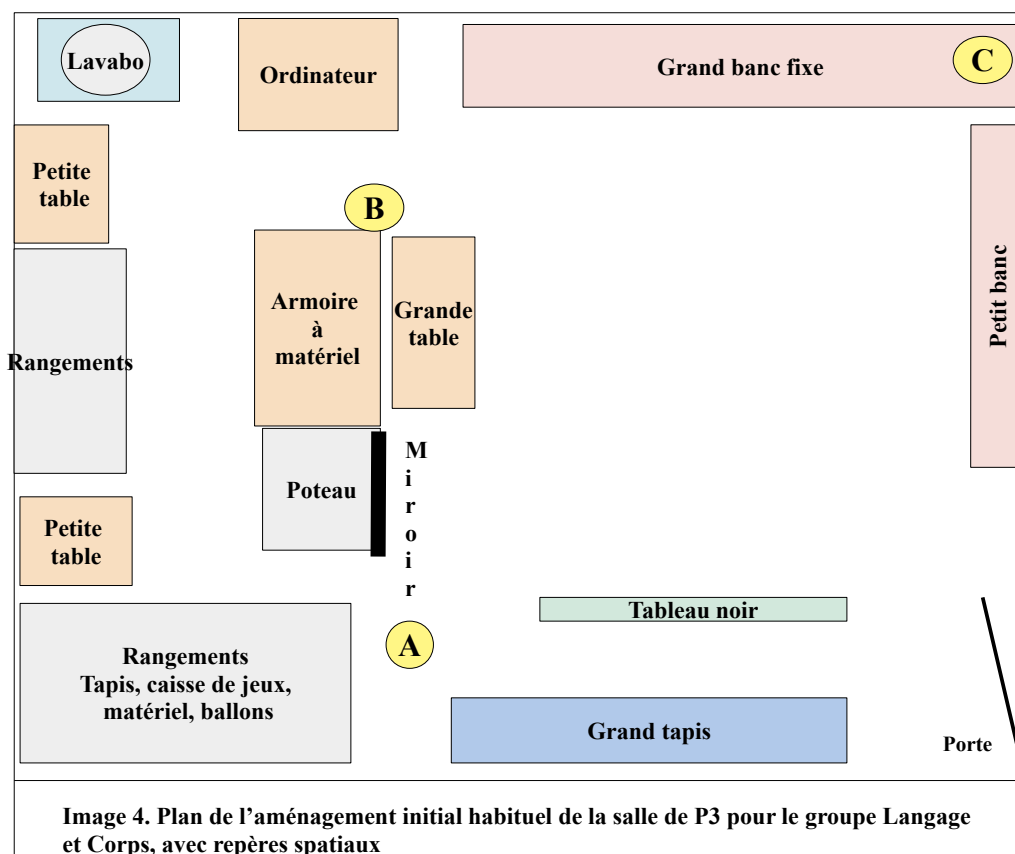
général et ne précisent pas le détail du déroulement des séances. Ces éléments de précisions sont présents dans notre corpus, à la lecture des entretiens en autoconfrontation correspondants (annexes).

4.3.1. Descriptions des séances n°1 et n°2

1.1. Description de la séance n°1

Pour P3, aucune des séances de ce groupe n'est typique. Il explique que ce dernier a une évolution particulière, qu'il n'observe pas dans les autres groupes qu'il mène. Pour cette séance-là, il explique qu'elle a été difficile, en raison des profils des jeunes qui y participent et des « interactions entre certains- / » P3_AC1 : (f1-04m43).

Avant la séance, J6 a été sanctionné pour un comportement. Il est agité. P3 et Ca3 en discutent pendant que les jeunes s'installent. La salle est aménagée comme indiqué sur l'image n°4 (ci-dessous).



P3 a prévu un ordre de passage pour le premier temps, celui de la date et des présences à placer au tableau. L'activité met du temps à se mettre en place, une agitation générale est notable.

Lors du visionnage du début de cette séance, P3 dit :

C : (f1-16m41s) (C pointe l'écran) (4s) là/ + sur ce moment là/ + tu as l'air inquiet/ de- (2s) de voir J2 bouger

P3 : (f1-16m49s) bah/ je-- je- + suis inquiet pour l'ensemble/ + parc' que-/ je-\ ++ me dis/ + où c'est qu' j'avais pouvoir aller-/ et + c' que j'ai proj'té encore/ (1s) pfff (onomatopée, souffle) c'est-- + loin/ de\ + d'être réalisable/ et-- (1s) j'ai J3 + qui commence à être différent/ ++ j'ai Lui/ (mouvement de tête vers l'écran, J6) + qu'est pas bien du tout-/ + + euh- + J2 + qu'arrête pas d' se l' ver (hochements négatifs de la tête) pour aller boire/ + et tout ça/ (1s) euh- + J5/ (2s) comportement nouveau/ (1s) qui fait tout comme J2/ ++ euh-- (2s) J7/ ++ (baisse la tête, colle menton au sternum : position de J7) qui s' replie un peu dans son coin/ + et qui m' regarde (regard abaissé puis mouvement fugace des yeux vers le haut) de temps en temps + l'air de dire ++ Occupe toi de moi/ euh- (2s) d'accord/ ++ J4/ ++ qui r'garde tout ça/ ++ qu'est pas guidé/ ++ qu' aurait *tendance* à se laisser aller/ euh- (2s) un *peu*/ à + c' qui va-- (1s) qui va être dominant + sur lui/ (1s) et-- il nous *reste*/ + qui/

C : (f1-17m31s) °J1°

P3 : (f1-17m31s) euh J1/ ++ qui Elle/ + a l'air d' s'ennuyer/ euh- (2s) c'est pas-- ++ son niveau/ (P3 ouvre la bouche, écarquille les yeux, associés à mouvement de la tête vers l'avant)

C : (f1-17m36s) m/m\m/

P3 : (f1-17m37s) bon\ ++ Ouf/ (petits rires)

C : (f1-17m38s) d'accord\ (1s) et donc là/ + y a tout ça qui s' *pass*e ++ en début d' séance

P3 : (f1-17m41s) tout ça/ + j'ai- (porte sa main au front) *tout ça* dans la tête/ + là\ ++ et j' me dis Hou/ la\ ++ i' faut + i' faut- + faut qu' j' trouve un truc

Les jeunes placent leur étiquette et inscrivent leur signature à tour de rôle. Le passage de J1 est particulièrement long ; P3 ne l'interrompt pas, « c'est important pour elle ». J6 s'est installé dans un coin à la périphérie de l'espace d'activité du groupe ; J3 joue et manipule des objets contenus dans une caisse de jeux. Lorsque toutes les présences sont indiquées, P3 propose le temps de parole.

Un nouvel ordre de passage est établi. La grande table est placée au milieu de la salle. Les jeunes prennent leur tour de parole, P3 et Ca3 interagissent avec eux, questionnent et reformulent. L'activité de reformulation est plus difficile pour P3 ce jour-là. L'aménagement est modulé en fonction de la demande ou du besoin du jeune identifié par P3 (sans mobilier,

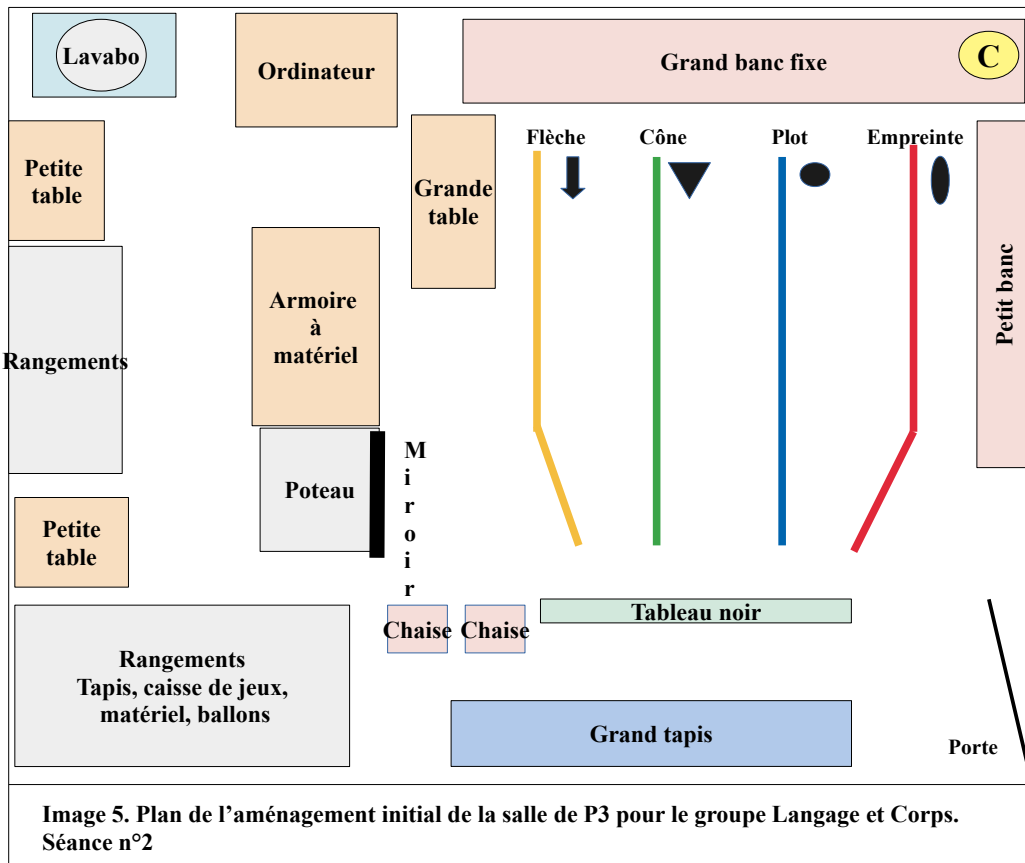
petite table). Lors du passage de J7, P3 cherche un classeur de photographies rangé quelque part et donne à ce dernier des planches de photographies portant sur l'établissement et utilisées pour le spectacle de fin d'année. Certains des jeunes le rejoignent et regardent avec lui. Plusieurs petits îlots d'activité sont remarquables.

Lorsque chacun est passé, P3 demande si les jeunes se souviennent de ce qui a été fait lors de la précédente séance. Il propose de regarder les photographies qui ont été prises. La semaine précédente, P3 avait proposé de « faire un parcours avec des plots de couleurs ». Chacun des jeunes devait choisir une couleur et construire son parcours avec un départ et une arrivée indiqués par leur lettre initiale respective. Pour cette séance-là, P3 propose de reprendre les plots et d'y ajouter les flèches. Il s'agit en outre de construire « un parcours tous ensemble ». P3 distribue des lots de plots, les jeunes les placent dans la salle, puis il leur donne des lots de flèches. Ils se servent également directement dans les caisses posées sur la table. Le tout arrive au sol. Avant le début du temps libre, marqué par les passages individuels à l'ordinateur, P3 se positionne au milieu de l'espace d'activité et dit qu'il ne sait pas où aller, que cela va dans tous les sens. Le temps libre commence : certains jeunes participent au temps d'ordinateur, d'autres rangent le matériel avec P3.

1.2. Description de la séance n°2

Si pour P3 la séance n°1 ne pouvait être qualifiée de typique de par la façon dont elle s'est réalisée, la séance n°2, de notre point de vue, ne le peut également du fait de la modification de sa structure de déroulement. L'aménagement de la salle correspond à celui de l'image n°5 (p.339). Des parcours sont présents au sol à l'arrivée des jeunes, ce qui n'est arrivé que deux fois durant notre présence sur le terrain. La grande table est déplacée, ce qui a déjà pu arriver, mais la place choisie pour cette séance est inédite. La date est déjà placée au tableau. Des dessins des jeunes sont affichés au mur.

P3 commence la séance en disant « on va changer un p'tit peu ». L'ordre de passage pour l'affichage des présences n'est pas déterminé, ce « sera chacun son tour ». Ils doivent choisir un des parcours et se rendre jusqu'au tableau avec leur étiquette nominative en suivant cette trajectoire. Après avoir placé l'étiquette et signé, les jeunes doivent choisir le trajet de leur retour.



Parallèlement aux passages des autres jeunes, J3 s'installe avec la caisse de jeu dans le coin à côté du miroir. Lorsque tout le monde a placé son étiquette, P3 propose un deuxième passage, en empruntant un autre parcours. J7 commence et change les éléments du parcours composé de flèches. J1 passe ensuite. Son tour est long. J6 demande à s'isoler. P3 choisit aussi ses chemins et procède au retour en marche arrière, puis Ca3 passe. J3 se lève pour prendre sa photographie placée sur le panneau d'ordre de passage. P3 cherche une autre photographie pour la lui laisser, tandis que Ca3 donne à J3 un morceau de tissu découpé au format d'une feuille et des feuilles de papier afin de lui demander de les plier. Cela a été discuté en amont entre P3 et Ca3, cette dernière souhaitant trouver un moyen de l'aider à effectuer ce geste dans l'atelier Blanchisserie. J3 s'installe finalement à la table et dessine sur les feuilles prévues pour le pliage. J7 le rejoint. J4 reprend le même chemin que P3 et fait aussi le retour en marche arrière. P3 demande alors à J3 de passer de nouveau, de plusieurs manières. J3 se lève alors et parcourt une des trajectoires avec P3, puis retourne à son activité. Les autres jeunes passent de nouveau, puis P3 sollicite la participation de J6. Suite à son déplacement, P3 lui demande de rester encore et « d'enchaîner sur le temps de parole ». Il lui demande de raconter ce qu'il s'est passé plus tôt dans la journée. J6 s'agite et retourne visionner des films.

Finalement, P3 demande aux jeunes encore assis sur le grand banc de choisir ce qu'ils ont envie de faire. Certains jeunes choisissent de dessiner, J4 ne veut pas et reste assis. La salle est aménagée de façon à ce que ceux qui veulent dessiner puissent continuer à le faire pendant le temps libre et les passages à l'ordinateur. Un ordre de passage est établi et le minutage des tours est instauré. J3 s'installe à l'ordinateur et regarde son clip. Un jeu s'instaure entre P3 et ce dernier concernant le volume sonore. J6 a quitté son coin et se déplace dans la salle. P3 s'assied avec lui ; ils regardent ensemble un film. Les tours de passage se succèdent. Tandis que l'un est devant l'ordinateur, les autres poursuivent leur occupation, P3 interagit avec eux. Puis les photographies de la séance sont visionnées par le groupe autour de l'ordinateur.

Suite à notre analyse du corpus, nous avons sélectionné quelques exemples extraits des deux séances présentées ci-dessus. Ils correspondent à des séquences d'activité et illustrent des façons de faire de P3 et permettent d'appréhender certains des éléments qui seront développés lors de la présentation de notre analyse. Nous leur associons des citations des commentaires énoncés par P3 à propos de ces séquences.

4.3.2. Illustration de l'activité de P3 à travers quelques séquences ciblées

2.1. L'exemple de l'organisation de la séance : la salle et le déroulement pour la séance n°2

Pour introduire l'analyse de l'activité de P3, nous nous intéressons dans un premier temps à une observation qui ne porte pas sur une séquence de son activité interactionnelle avec les jeunes du groupe, mais qui se rapporte au résultat de son activité de préparation de la séance n°2, manifeste au travers de l'aménagement de la salle et de la modification anticipée du déroulement de cette séance. Nous l'avons indiqué lors de la description de la séance n°2, celle-ci débute avec un espace d'activité présentant des lignes de parcours préalablement construites. Or habituellement, la salle est préparée mais n'est pas aménagée. La grande table peut être déplacée, une petite table peut aussi être disposée dans l'espace d'activité principal mais il est rare que ce dernier soit si structuré. D'ordinaire les parcours sont construits après l'arrivée des jeunes, par P3 ou par les jeunes. Pour cette séance n°2, quatre lignes de parcours, chacune d'une couleur différente et composée d'un type d'objet, sont présentes au sol. La séance commence en outre avec l'annonce de changements dans la façon dont elle va se

dérouler. Au moment de l'entretien en autoconfrontation successif à cette séance, P3 entame l'échange en revenant sur la fin de la séance n°1, caractérisée par un éparpillement du matériel et il dit :

AC2

P3 : (f1- 01m13s) donc/ euh- (2s) alors\ après/ (2s) bon\ + quand quand quand on en arrive à des choses comme ça/ + i' faut restructurer un p'tit peu-- + repren' (1s) donc...

C : (f1- 01m22s) D'où/ + la préparation [--/ (1s) euh- de la séance/]

P3 : (f1- 01m23s) [donc/ (1s) voilà\] la préparation/ et- (2s) [...]

P3, en fin d'entretien en autoconfrontation n°1, envisage déjà « ce que lui évoque » la séance qu'il vient de terminer.

AC1

P3 : (f4-13m23s) c' qui faudrait/ euh- (1s) moi/ + c' qui ' vient à l'esprit/ (geste vers l'écran) euh- (2s) après une séance comme ça/ (1s) euhm (C interrompt la lecture du film à *n°3 19m25s) (1s) serait/ de--\ (1s) de leur (1s) de Préparer des parcours/ + qui- (1s) qui s'raient susceptibles/ de- ++ conv'nir à chacun d'entre eux/

C : (f4-13m36s) m/m/

P3 : (f4-13m37s) euh- (1s) par exemple/ ++ parcours de flèches/ euh-- (1s) pour J7/ euh- + en carton/ euh- (geste désignant l'écran) (1s) des- + des plots/ + pour J1/ ++ apparemment/ + elle est plus intéressée par ça/ euh- ++ avec/ euh- (trace un forme relativement carrée dans l'espace) (2s) une forme/ de- ++ de terrain/ euh- tout ça/ [...] Et/ puis leur demander d' choisir un des parcours/ [...] euh- (1s) Avant/ d'aller prendre/ + l'étiquette/ + par exemple/ euh- (1s) i's rentrent Directement/ dans c' + (geste vif vers l'avant, mains qui s'ouvrent -jeter un objet) Ça m' prend du temps/ + i' faut i' faut préparer/ mais/ (deux mains côte à côte orientées vers l'écran, paumes ouvertes, petit mouvement vers l'avant) (1s) j' pense/ que ce s'rait la logique/ euh- (geste balance) [...] + de l' faire dès l' début/ + d'entrée/ + et-- la logique/ euh d'une suite/ euh-- (2s) à-- (2s) toutes ces séances/ quoi\ [...] Rev'nir/ + sur le parcours/ + avec/ euh- des-- (gestes alternatifs des mains puis suspension des mains paumes orientées vers le haut) (2s) parc' que/ ++ ça prend pas vraiment-/ hein/ ++ c'est long/ + c'est difficile/ + i's ont pas cette notion-/ ++ i's peuvent pas/ euh- (geste lent vers l'avant) ++ même jusque dans leurs gestes/ ++ i's vont pas jusqu'au bout/ dans leurs gestes/ i's ont pas d' notion d' Début-/ + de Fin/ + i's ont pas/ tout ça/ + i's savent pas/

Cette première citation met en lumière deux aspects de l'activité de P3 : elle est organisée dans une intention de continuité et la « restructuration » évoquée par P3 est d'un ordre autre que matériel. Concernant cette dernière remarque, nous pouvons rappeler que la salle a été rangée par certains jeunes et P3 à la fin de la séance n°1. La salle a donc été remise en ordre. Cependant, pour P3, le rangement de la salle ne suffit pas : cela ne fait pas sens, cela ne correspond pas à la construction d'un sens (signifié) pour les jeunes. La séance suivante doit donc « reprendre » l'éparpillement en vue de l' « organiser ». Il s'agit de partir des façons

dont le matériel a été utilisé dans l'espace de la salle par les jeunes pour y amener des modifications, pour les faire varier.

AC2

C : (f1-04m32s) donc/ ++ Là + les objectifs de cette séance là/ euh--

P3 : (f1-04m36s) c'était d' mettre un peu *d'ordre*/ euh-- (2s) de- + 'fin + d' leur montrer qu'on pouvait donner/ euh + qu'on pouvait/ euhm (1s) Organiser un peu autrement/ (1s) et Pas/ ++ euh-- (3s) [...]

La structuration de l'espace de la salle recouvre donc un aspect procédural et un aspect intentionnel de l'activité de P3. Le premier concerne l'organisation de la séance en considérant ce qu'il s'est produit lors de la séance précédente, ce que chacun des jeunes a fait. Le second se rapporte à l'intention présidant à la construction des parcours, celle d'une mise en ordre attachée non à la dimension matérielle de l'espace mais à celle propre aux représentations des jeunes. Par le travail de l'espace de la salle et de la structuration de la séance, P3 s'attache à la formation d'une représentation de la structure. L'utilisation des parcours dans les séances correspond ainsi moins à un exercice moteur, comme P6 nous l'avait indiqué, qu'à une expérimentation d'une unité spatio-temporelle.

P3_ESD : (37m55s) dans- ++ j' travaille beaucoup dans cette notion/ aussi/ + de Parcours/ ++ un début/ ++ une fin\ [...] hein/ +je-/ ++ j' travaille *beaucoup* dans cette notion de *parcours*/ + et Entre ++ le Départ et l'Arrivée/ (1s) bah y a *plein* d' choses/ ++ qui s' passent\

P3 n'insiste pas sur cet aspect conceptuel de l'exercice : la structure du parcours fait partie de la « proposition » faite aux jeunes et des expériences qu'ils en font. Elle ne leur est pas imposée en elle-même, elle est incidente à la réalisation de l'activité, les jeunes la côtoient et *font avec*.

1. P3_AC2 : (f1- 02m08s) « je change tout »

La considération de la façon dont P3 a préparé la séance n°2 nous amène à aborder, outre les questions du travail de la continuité et de la construction de sens, le thème de la dialectique entre le changement et la répétition. P3 énonce en effet sa volonté de « bousculer » les « rituels » qui se sont mis en place. Il s'agit d'introduire de la nouveauté, de « provoquer » le changement avec l'intention sous-jacente de

P3_AC2 : (f1-04m55s) : [...] Susciter chez eux/ + l'Intérêt/ (1s) et-- et + *peut-être*/ des-- (2s) l'Envie aussi/ de-- ++ de modifier des choses

L'intervention de P3 tend à maintenir une dynamique, à induire une déstabilisation requérant des jeunes une adaptation au nouvel ordre introduit dans la séance. Cette intervention

correspond selon P3 à la fois à une « attente » des jeunes et à un « besoin » de nouveauté. Elle découle d'une activité d'évaluation tendant à discerner la répétition nécessaire et structurante de la routine aliénante. L'intervention de P3 sur l'ordonnement de la séance place l'introduction du changement à un autre niveau que celui dont il a été question dans l'analyse de l'activité de P6. Cette dernière nous a toutefois amenée à observer cette même démarche pour ce qui concerne l'introduction d'une nouvelle activité auprès de E6. Dans ces deux situations, une activité d'évaluation est engagée en ce qui concerne le degré de nouveauté, sa qualité et le moment facilitant l'acceptation de cette donnée par le partenaire de séance. Cette évaluation se fonde sur la connaissance des jeunes, d'un point de vue clinique et dans leur singularité, et sur une prise d'informations en situation.

Nous pouvons enfin relever la façon dont les lignes de parcours sont composées. P3 les a construites en tenant compte des affinités des jeunes mais il a également *mis à disposition* des jeunes le concept de « série » dans deux des lignes de parcours, composées de suites ordonnées, de plots pour l'une et de cônes pour l'autre.

P3 : (f3-04m24s) oui/ j'avais/ (1s) y en a Huit + en tout/ et j'ai (désigne l'écran) j'ai fait une *série* les couleurs elles sont à côté/ euh- (ligne comporte huit plots bleu-jaune-rouge-orange *2)

C : (f3-04m30s) d'accord

P3 : (f3-04m32s) **c'est des trucs/ que j' fais comme ça-/ (2s) i's perçoivent/ + ou i's perçoivent pas/ ++ des fois/ (1s) j'ai des jeunes qui perçoivent ++ Oh/ ++ un Rouge (geste pointant vers le bas, mouvement en ricochets) + euh/ euh-- (2s) J1/ ++ elle aurait pu-/ + l' percevoir/ (1s) mais elle y a pas pensé**

Dans la construction du parcours même, l'idée d'ordre est manifeste. L'intention sous-jacente n'est pas de l'ordre de la nécessité, il s'agit d'une possibilité. P3 ne se dispose pas dans une attente de réaction, mais dans celle d'une curiosité.

P3_AC2 : (f1-20m02s) [...] **j'étais intéressé d' savoir/ + comment/ ils le-- ++ percevaient** [...] surtout--/ + surtout-/ euhm--\ (2s) J1 (1s) j'ai été quand même/ (2s) s— *surpris/* et-- (1s) même agr' (1s) assez agréablement *surpris/* (1s) pa'c qu'elle a quand même/ +Cherché/ + à-- Analyser/ et-- ++ à Dire/ + vraiment-/ et-- (2s) à- dire les ++ mettre des mots sur c' qu'elle/ euh- (2s) sur c' qu'elle *voyait/* quoi\

De nouveau, P3 n'insiste pas, suivant de ce fait deux des règles d'action organisant son activité, celle de l'accordage impératif au rythme du jeune et celle de la conviction dans le cours continu du processus de développement.

2. Le parcours, métonymie de l'activité de P3

Le parcours correspond également à la façon dont P3 conçoit son travail avec les jeunes dans la temporalité de son suivi. L'identification du début, le repérage du point de départ constitue l'enjeu des premières séances.

P3 : (55m47s) bah j'ai cherché plein d' moyens/ ++ 'lors euh- ++ susciter des-- des Sons-/ + des Objets-/ + des/ + bon\ ++ Rien n'y faisait/ j' me dis/ + qu'est-ce qui me reste/ + i' m' reste plus que l' corps/ (1s) alors la notion du corps/ je me suis assis en face d'elle (1s) dans la même position (2s) et de façon/ ++ comme son r'gard était du côté d' la main/ + j' me dis/ + sa main/ + elle doit avoir une importance + dans sa r'présentation + j' me suis dit Faut que j'ai ma main aussi + qui soit bien (1s) l' [plus près] possible d'elle et Là/ + (petit rire) **j'ai suscité son attention (2s) et à partir de là/ (1s) euh- (2s) j'ai commencé avec le doigt [...]** [Et elle] **a commencé à lever l' doigt + j' m' suis dit + c'est bon/ ++ là/ + on a l' départ (1s)** et après/ (1s) on est arrivé à + bah on s'envoyait l' ballon/ (1s) de de de Ça/ ++ on est arrivé à s' lever/ à / (1s) douc'ment/ (1s) douc'ment/ (2s) jusqu'au jour où el' a commencé à s' lever/ (2s) el' s' déplace un p'tit peu/ ++ après j' lui ai présenté un ballon/ ++ j' lui ai lancé/ + grand sourire ++ et on s'est lancé l' ballon/ (1s) c'est pas grand-chose/ mais\ (1s) c'est Tell'ment important/

L'intérêt suscité constitue le point de départ commun. Nous retrouvons ici les propos de P6 et des autres psychomotriciennes relativement à leur façon de procéder : il s'agit de partir des centres d'intérêts du patient ou, pour ce qui concerne l'exemple évoqué par P3, d'identifier la modalité d'interaction susceptible de faire émerger un intérêt.

P3_ESD : (17m57s) de synthèse/ euh- (1s) Moi + le le + le premier *contact*/ + c'est d' voir/ + aussi/ + quels sont leurs Centres/ euh + d'Intérêt/

P3_ESD : (26m44s) euh- + D'accord/ alors/ + qu'est-ce qu'i' r'garde/ + quels sont les types de clips qu'i' r'garde/ (2s) il s'intéresse à Quoi/ ++ aux Gestes/ ++ aux Paroles euhm- (3s) donc j' vais j' vais- ++ j' vais Explorer Ça/ (1s) et- ++ **il arrive un moment où-- + 'fin\ (3s) j' vais j' vais + j' vais Repérer/ des choses/ qui vont l'intéresser** ++ et après/ + j' vais l'am'ner-/ à- c' que-- ++ bah/ + que Lui aussi/ + il ait *envie* de faire pareil

P3_AC1 : (f2-10m48s) au Tout début/ je-- (3s) j' vais *pas* aller/ euh + *voir* au niveau des troubles que j'ai r'pérés/ c'est/ + c'est l' Relationnel-/ (1s) c'est-- du Bien-être/ c'est-\ ++ l'Échange des signes/ (1s) euh-- + l'Expression/ euh- (2s) (mouvements courbes centrifuge, mains partent du buste et vont en trajectoire courbe vers l'extérieur) l'Affirmation/ euh- (1s) et tout/ (1s) on compose/

Au travers de l'exposé de cet exemple, nous avons évoqué différentes dimensions de l'organisation de la séance et de l'organisation de l'activité de P3. Le principe de continuité, la construction d'un sens à ce qui est expérimenté, l'évaluation de la mesure et de l'opportunité d'un acte de déstabilisation dans une situation d'équilibre interactionnel et l'action de mise à disposition de concepts dans l'environnement constituent des éléments de régularités dans l'activité de P3.

2.2. L'exemple de J1, l'acte du laisser faire

Nous avons extrait cette séquence de la séance n°1. Elle appartient à la première partie du déroulement de la séance, à savoir le temps de présence. J1, son tour venu, affiche son prénom puis écrit. Le chronomètre n'est pas enclenché pour cette étape. J1 reste au tableau de *n°1 18m21s à *n°1 25m00s. Cette durée est particulièrement longue comparativement à celle des autres passages. Elle s'applique, cherche, répète. J3 se lève de sa place, va prendre la caisse de jouets et la ramène jusqu'à sa place. Il manipule les objets qui s'y trouvent. P3 et Ca3 échangent à son sujet. Puis P3 demande à J1 ce qu'elle veut écrire, elle le lui dit. Ca3 s'apprête à lui montrer l'étiquette sur laquelle est inscrit le prénom que J1 veut écrire, mais cette dernière refuse. Ce qu'elle écrit comporte une faute. Ca3 propose de nouveau le modèle pour qu'elle l'identifie et puisse la corriger. J1 accepte finalement. Pendant ce temps, P3 observe leur échange et ce que J3 fait.

La configuration interactionnelle de cette séquence – J1 qui prend son tour d'action (écriture au tableau, réalisation de parcours, tour de parole) et en dispose longuement – n'est pas exceptionnelle. Nous l'avons constatée à chaque séance et plusieurs fois par séance.

Lors de l'entretien en autoconfrontation n°1, le visionnage de ce passage suscite un commentaire de P3.

P3 : (f1-30m07s) (*n°1 19m54s) 'lors\ + c'est pareil/ + en plus/ + c'est Long/ (1s) là/ ++ **j' m'impatiente/** (1s) parc' que en même temps/ ...

C : (f1-30m11s) là/ ++ Là/ tu-\ + Là tu t'impatientes

P3 : (f1-30m13s) ouais/ (hoche la tête) + j' commence à m' dire/ ++ halala + **j' peux pas/ + j'peux pas la stopper/ + parce que c'est important pour elle/** (inclina légèrement le buste vers la gauche en accentuant le pronom en posant main droite dans main gauche ouverte) (1s) euh- **mais pour la séance/** (inclinaison du buste vers la droite, et geste de la main droite orienté vers l'arrière, pouce tendu) + **c'est pas bon/** ++ parce que- entre temps/ + y a les autres qui commençaient à p'us- ++ à *décrocher/* (lèvres pincées étirées et élévation des sourcils, puis geste alternatif des deux mains vers l'avant, balance)

C : (f2-00m00s) ce genre/ de- + ce genre/ de débats/ là\ (2s) Intérieurs ++ c'est important pour elle/ euh- (4s) [ou pour la séance/ euh-]

P3 : (f2-00m06s) bah/ c'est *plus* important/ ++ 'fin\ + pour Elle/ ++ [elle s'en rend pas compte/] + ah/ euh- si/ euh-

C : (f2-00m11s) bah ce ce (1s) cette Balance/ là/ ...

P3 : (f2-00m13s) oui/

C : (f2-00m14s) ... dont tu viens d' me parler (1s) c'est que'que chose qui s' passe/ (3s) 'fin-

P3 : (f2-00m17s) bah j' me dis/ c'est do' + c'est- c'est ++ c'est Important pour elle qu'elle fasse ça\ + parce que + je *sais* par expérience que si je ne lui laisse Pas faire ça/ (inclinaison du buste gauche) ++ elle va elle va ++ elle va avoir un Manque/ et et ++ qui va s' répercuter par (inclinaison du buste à droite) + par la suite/ sur ++ sur son comportement\ [...]

P3 : (f2-03m20s) [(en riant) bah oui/ ++ bah voilà/] (1s) comment faire pour essayer d'accélérer/ + j' veux dire + **el' est dans la répétition** (mouvements circulaires alternatifs amples) + **sans cesse/ + mais elle en a besoin/** (1s) comment on fait/ ++ Ou/ + j' la prive de ça/ ++ je "Peux/ (écarquille les yeux, élève les épaules, paumes présentées à plat devant lui) + j' Peux l' faire/ + on pass'ra à aut' chose/ + mais bon\ [c' s'rait un peu dommage/] parc' qu'**elle est dans un lieu/ ++ où- + elle doit quand même s'exprimer/ + + c'est Son langage à Elle/ euh- (1s) j' peux pas quand même lui- ++ lui enl'ver ça/ °quoi/°**

C : (f2-03m32s) [et donc là/ t'] (7s) et donc Là/ + t' as fait comment Ici/ ++ cette fois ci/

C enclenche la lecture du film, *n°1 20m10s .

P3 : (f2-03m41s) **bah-/ j'ai-\ ++ j'ai laissé faire/ (rit)** et en plus/ [alors après/ .] [...] en plus/ (1s) elle veut écrire Ca3/ (1s) et- elle fait exprès de pas l'écrire ++ de pas savoir l'écrire/

Le choix de cette séquence peut sembler paradoxal au regard de « l'inaction » de P3. Il observe, de façon plus ou moins resserrée, ce que J1 fait. Pour cet exemple, il partage son attention entre J1 et J3, ce dernier étant allé chercher la caisse de jouets pendant le passage de J1. Pourtant, cette inaction apparente recouvre une activité dense chez P3, comme en témoigne l'extrait de l'entretien en autoconfrontation n°1. Dans cette situation, P3 met en balance ce que représente l'action de J1 pour elle-même, pour les autres et pour la séance. Les enjeux sont d'ordre distincts mais doivent être maintenus ensemble, être mis en cohérence. Pour la première, cette activité et son déroulement autonome selon sa propre initiative relèvent du besoin, correspondent selon P3 au « langage » de J1 et appartiennent donc au domaine du développement individuel. Pour le groupe, cette séquence longue peut induire une dispersion de l'attention, c'est-à-dire une dilution de la dynamique du groupe redevenant alors une juxtaposition d'individualités.

P3_AC1 : (f1-05m44s) 'lors **on a Que des bouts/ de- + d'Individuel/ euh- (2s)** (deux mains ouvertes, doigts écartés face, mouvement antérieur saccadé) **essayer d' rassembler/** (rapprochement des mains, mouvement ample) pour que ++ y ait une forme **d'harmonie/ euh- (2s) qu'est difficile à trouver**

Pour la séance enfin, cette séquence implique une potentielle réorganisation. Cela engage la réévaluation de ce qui avait été anticipé. Cette séquence sollicite fortement P3, dans les opérations de conceptualisation qu'elle suscite chez lui d'une part, et d'autre part dans l'activité de contrôle qu'il exerce sur lui-même pour n'en rien laisser paraître tandis qu'il décide de « laisser faire » J1 jusqu'au bout.

Plusieurs thèmes importants sont mobilisés dans cette séquence, celui de la dialectique individuel – groupe, celui du besoin de répétition, celui du temps et enfin celui de la modalité d'action ajustée à la configuration de la situation.

2.3. L'exemple de J7, saisir l'instant et le développer

La description de cette séquence est parcellairement présente dans l'entretien en autoconfrontation n°1, en raison des passages visionnés en vitesse accélérée. Suite au commentaire de P3 la concernant, nous avons recherché le moment où l'action la structurant a été initiée.

Cette séquence a lieu lors de la première séance, au moment de l'activité de « construction de parcours ».

Les plots sont déjà tous au sol. P3 distribue des lots de flèches faites en différents matériaux (en papier, en papier cartonné, en carton, en mousse souple). J1, J5 et J7 participent à cette activité spontanément, J2 et J4 s'y joignent suite aux encouragements de Ca3 (n°3* 24m40s). P3 a récupéré son matériel dans plusieurs caisses de rangement. Tandis qu'il est en train de classer les flèches par catégorie, J7, J5 et J1 se servent dans les caisses. **Les gestes de J7 indiquent qu'il ne prend pas le tout-venant des flèches, mais les choisit. P3 lui demande alors « tu les aimes en carton ? »,** puis l'un et l'autre poursuivent ce qu'ils font. P3 finit rapidement son classement et part dans l'arrière-salle ; J7 pose ses flèches sur le sol précautionneusement. Les autres jeunes laissent tomber les flèches à différents endroits, les lancent ou les posent. P3 sort de la salle et revient quelques minutes plus tard avec un carton. Il pose le carton sur la table et s'adresse à J3 « oui tu vas pouvoir faire un peu d'ordinateur ». Il prépare l'ordinateur, installe J3. J1 et J6 s'intéressent au panneau d'ordre de passage, sollicitent P3 pour y placer leur photographie. P3 leur demande de laisser ce panneau pour le moment et cherche J7 du regard. L'espace de « parcours » est jonché de plots et de flèches, les jeunes se sont progressivement tous assis.

P3 demande à J7 « tu as fini ? » en indiquant l'étendue du sol. Puis il lui dit, « tiens, viens voir, viens avec moi » ; J7 se lève et le suit. P3 prend une flèche en mousse souple et la pose sur la table. J7 reprend le ramassage des flèches, mais cette fois-ci des flèches en mousse. P3 s'étonne en riant du résultat de la « construction de parcours », et dit en s'adressant à J4 : « où est-ce que je vais aller ? Dans quel sens je vais aller ? Je vais dans tous les sens/ » ; il sourit. L'échange se poursuit, J7 continue à ramasser. P3 évoque avec Ca3 une jeune qui commençait par tout disperser, puis classait tout, comme le fait J7. Tout en discutant, il sort de l'armoire

une paire de ciseaux. Il la pose et dit aux jeunes « on va mettre un p'tit peu d'ordre, hein/, parce que, y a drôlement le désordre hein/» (n°3* 29m07s), puis demande aux jeunes « qui est-ce qui veut bien ranger les flèches qui sont de cette couleur-là ? ». J5 se manifeste, se lève prend les flèches que lui tend P3 et ramasse un court moment les flèches. J7 poursuit. P3 va à la porte répondre à quelqu'un, revient. Puis il commence à découper un morceau du carton, le pose, regarde J7. « Tu ne ramasses plus que les bleues ? », il se penche en dégage une d'un tas d'autres flèches la lui tend. C'était la dernière flèche bleue, J7 se redresse un peu et P3 lui dit « bien/ ++ regarde + viens vois+++ viens voir quelque chose ». J7 l'accompagne. **P3 découpe le morceau de carton précédemment laissé sur la table. J7 s'appuie à la chaise et regarde. Une flèche est découpée.** Puis J6 arrive et montre à P3 le panneau sur lequel il a placé les différentes photographies, P3 remarque qu'il a pris l'initiative, consulte les autres pour avoir leur accord quant à cette succession. J7 repart et ramasse les dernières flèches puis les plots blancs, ceux qu'il avait placés initialement.

Au moment du visionnage de la dernière partie de la séquence lors de l'entretien AC1, lorsque P3 et J7 sont ensemble près de la table P3 dit :

P3 : (f4-19m37s) euh- j' + j'essaye de remettre/ euh- par catégorie/ + un p'tit peu/ + **parc' que-/ y avait (pointe l'image) (1s) J7 qui choisissait/** ses euh- (3s)

C : (f4-19m44s) ah t' as vu J7/ qui prenait/ les--

P3 : (f4-19m46s) ah oui/ + oui/ ++ **il prenait / les-- ++ il Cherchait les--**

C : (f4-19m50s) les cartonnées

P3 : (f4-19m51s) les **cartonnées (1s) et/ + et c'est pour ça/ + qu' j' suis allé voir/ si j' trouvais pas un carton/ + pour lui montrer + comment/ + j' les avais construites/ + j' lui ai fait voir + c'est pour ça/ qu' j'ai- + qu' j'ai coupé/ + j' lui ai fait voir**

C : (f4-20m00s) m--/m\

P3 : (f4-20m01s) pour qu'il Voit/ euh- + l'Origine euh- + des flèches + comment/ euh- + d'où elles viennent

C : (f4-20m04s) d'accord

P3 : (f4-20m06s) mais après/ euh

C : (f4-20m07s) parc' qu'il avait l'air/ de- + de r'garder/ ++ comment c'était/ ou--

P3 : (f4-20m10s) bah je *sais* qu'il est + **je sais qu'il peut être Très ++ Technicien/ + très- ++ Observateur/ + [...]** je *sais/* qu' i' y a- (main au niveau de la tête, mouvement circulaire vers l'avant) un côté Technique comme ça des choses/ euh et qui- + qui l'intéresse/ + donc euh- (élève les épaules et mouvement d'écartement des bras vers l'extérieur, paumes apparentes) [...]

P3 : (f4-20m50s) donc/ euh-\ je-- (1s) j' me dis/ + peut- être **ça peut l' sensibiliser/** (1s)
(geste de la main vers l'avant) **p't-être qu'il aura Envie de faire des-- ++ des flèches**
lui-même après/

La description permet difficilement de se rendre compte de la confusion qui régnait alors dans la salle. Chacun était en mouvement, le niveau sonore était important, P3 cherchait du matériel et répondait aux sollicitations venant des jeunes comme de l'extérieur. Tout bougeait simultanément. Pourtant, dans cette situation, P3 sélectionne un geste, il saisit la qualité d'une action et décide de la développer. Cette décision procède d'une part de l'observation d'un comportement de J7, d'autre part de la connaissance qu'il a de J7 et de son intérêt spécifique pour la dimension technique des objets. En d'autres termes, dans cette séquence, P3 repère une activité de J7, la met en perspective avec un intérêt de J7 et *décide d'intervenir*.

C'est ainsi que tout en poursuivant son activité dans le groupe, il anticipe une activité adressée à J7 et conçoit une forme de proposition pour lui. Cette dernière n'est pas réalisée d'emblée, il est nécessaire de l'élaborer, de réunir les conditions pour la réaliser : il faut ainsi s'assurer que le groupe fonctionne, trouver un carton, répondre aux sollicitations, trouver une paire de ciseaux, préparer les passages à l'ordinateur, dessiner un modèle de flèche, réagir sur la « construction du parcours » et son désordre, observer ce qu'a entrepris J7, et amorcer le moment d'interactivité tandis que J7 termine la sienne. La fugacité est présente ici au niveau de la prise d'informations, de la prise de décision et aussi au niveau de la réalisation effective de l'action réalisée avec J7. Il montre à J7, J7 regarde, puis ils se séparent. L'échelle temporelle est ici celle de l'instant, en revanche l'empan temporel dans lequel P3 inscrit cet acte est celui du long terme, celui du développement. Cet acte comporte une dimension fondatrice, bien que dépourvue de garantie quant à la construction qui pourrait en émerger.

Outre la résonance temporelle propre à certains gestes effectués par P3, cet exemple illustre un aspect particulier de son activité : l'anticipation de son action adressée spécifiquement à J7 induit le développement d'une activité poursuivant simultanément et en parallèle au moins deux buts distincts. L'activité comporte alors un rythme particulier, deux mélodies sont jouées de concert tout au long, celle propre à ce qu'il se passe pour le groupe et celle correspondant à la préparation d'un temps de monstration pour J7 de la façon dont une flèche en carton est fabriquée.

Cet exemple invite à analyser la question de la temporalité et de ses empan comme composante organisatrice de l'activité de P3. Il met en outre en lumière une certaine façon de conduire son activité en situation, une certaine manière de l'organiser dans son cours de

développement, en fonction de certaines informations saisies dans l'instant, reprises en vue d'un développement.

2.4. L'exemple de J3, aller chercher le feutre, faire sens

Cette séquence est extraite de la séance n°2. Elle intervient avant le temps libre. La plupart des jeunes ont effectué un deuxième passage sur les parcours. J4 vient de terminer son trajet de retour. Quant à J3, il dessine.

P3 regarde J3, toujours assis à la table, qui prend une nouvelle feuille blanche et trace des lignes sur la feuille, « J3/ ++ c'est à toi/ ». J3 ne manifeste aucune réaction. P3 l'interpelle de nouveau « J3/ » ; Ca3 se lève « allez/ J3/ » et se rapproche de J3. P3 demande « on t'accompagne ? » ; J3 répond « oui/ » sans redresser la tête. P3 rit un peu. Ca3 est maintenant à côté de J3 et dit : « allez/ + tu mets le bouchon sur le feutre ? ++ après tu pourras r'venir continuer ». J3 tend le bras en direction de l'ordinateur, index pointé et dit « teu teu ». Ca3 dit « non + viens faire l' parcours ».

Parallèlement P3 se lève et se dirige vers la table, y pose la boîte de portraits et le panneau de passage. P3 dit à J3 « tiens + viens avec moi/ », tout en se rapprochant de lui jusqu'à se situer derrière lui. J3 émet des sons rapides et contenus, comme contraints. Ca3 les reprend ; J2 également. P3 se penche vers J3, regarde ce qu'il fait sur la feuille : « bah alors ? ++ c'est le parcours là ». Ca3 dit « tu continueras tout à l'heure ». J3 colorie très énergiquement sur la feuille. P3 et Ca3 disent « allez/ ». J3 ne bouge pas, poursuit avec énergie son activité. P3 et Ca3 sont debout autour de lui, attendent.

de *n°2 20m00s à *n°2 20m33s : **P3 a pris un feutre.** Il est légèrement penché sur le côté de J3, main droite tenant le feutre au niveau de la feuille de J3. J3 trace énergiquement sur sa feuille, jette des regards sur le côté. Ca3 observe, sur le côté. J1 se lève de sa place sur le banc et se penche sur la table à côté de J7. J3 redresse la tête, en poursuivant son geste de tracé en balayage sur la feuille. Ca3 dit « allez J3/ ++ lève toi/ ». **P3 semble concentré sur ce qu'il fait : son bras se déplace régulièrement.** J1 rit. P3 dit en souriant : « tu r'gardes/ hein/ + c' que j' fais ». Puis **P3 se redresse, replace le capuchon sur le feutre** qu'il tient en main. Il tapote plusieurs fois sur la table avec le feutre. **P3 pointe la feuille avec le feutre et effectue un geste suivant une trajectoire linéaire, légèrement courbée.** J3 dit « oui » et continue à tracer. Puis P3 dit « allez », tapote doucement le bras de J3 et poursuit son mouvement en pivotant derrière la chaise de ce dernier. P3 dit « viens » ; Ca3 encourage J3 aussi, « allez/ ». P3 se rapproche de nouveau en se penchant un peu par dessus l'épaule de J3, en s'appuyant sur le dossier de la chaise. Il dit « viens m' montrer où i's sont/ ++ et après tu reviens à ta place\ ». **P3, légèrement penché par dessus l'épaule de J3, regarde ce que ce dernier dessine. P3 dit « allez, on va- ++ oui/ ++ c'est bien-/ ».**

*n°2 20m33s Puis **P3 regarde le sol, pointe le pied sur la dernière flèche de la ligne constituée de bandes jaunes et change cette flèche d'orientation en la faisant pointer vers la chaise de J3 et non plus vers le banc.** Ca3 dit « c'est bien/ J3/ + oui/ + là/ + il les sépare bien/ ». P3 dit « c'est bien/ »

Ca3 et P3 félicitent J3. Ca3 dit à J3 « allez/ + tu vas-- », regarde les parcours derrière elle, puis se penche et touche le bras de J3 en l'interpellant « lève toi, J3 ». Simultanément, P3 initie un mouvement pour poser ses mains sur les épaules de J3 et se ravise. Il se penche sur le côté gauche de J3 (côté opposé à la main tenant le feutre), en disant « **regarde\ + prends ton- + prends ton dessin/** ». J3 continue à colorier. P3 « voilà, prends le dessin/ » ; P3 se redresse en tenant le dessin de J3 en main. Ca3 s'adresse à P3 « il a quelque chose sur l' doigt/ j'avais pas r'marqué/ ça\ ». P3 dit à J3 « voilà\ + mets toi debout/ », en posant une main sur l'épaule droite de J3, et dit à Ca3 « moi non plus » tout en se déplaçant de derrière la chaise sur le côté de la chaise. J3 replace les capuchons sur les feutres. Il les regroupe dans une main pour les ranger dans la boîte. P3 se penche et lui dit « laisse laisse là/ + tu vas rev'nir après + on va rev'nir après » ; P3 replace les feutres sur la table. Il recule d'un pas, Ca3 également. P3 dit « viens/ + regarde/ » ; J3 recule sa chaise et se lève, P3 s'oriente vers l'extrémité de la ligne jaune-flèches proche du tableau et **saisit l'avant-bras de J3** tandis qu'il se redresse. *n°2 20m50s .

Sitôt que J3 est debout, P3 se déplace et emmène J3 avec lui en disant « regarde/ + on va l' faire ensemble ». Arrivés à l'extrémité de la ligne, P3 lâche le bras de J3, dit index pointé sur la feuille « regarde/ + tu vois/ ++ les flèches/». J3 piétine sur place, P3 reprend son bras : ils se déplacent le long de la ligne dans le sens indiqué par les flèches. P3 dit « là-/ ouais-/ là-/ », jusqu'à revenir au niveau de la chaise. *n°2 20m58s.

Cette séquence a engendré un développement riche lors de l'entretien en autoconfrontation. Nous nous sommes arrêtés sur ce moment en raison de l'observation d'une part de l'insistance de P3 quant à la participation de J3 et d'autre part de celle de la demande de prendre son dessin que P3 adresse à J3.

L'insistance de P3 pour qu'un jeune participe à une activité n'est pas systématique. Selon les jeunes et selon le moment de la séance, il maintient sa demande ou au contraire l'assouplit. Avec J4, par exemple, il « lui accorde » de ne rien faire (*n°3 01m17s) :

P3_AC2 : (f3-28m48s) mais/ i' (2s) [J4] a envie de rien faire/ ++ y a un peu d' fatigue/ et-/ j' sais pas/ + y a *quelque chose/* (1s) qui me-- (2s) me-- (3s) fait dire / + faut que- + il a besoin d' ça\j' l'ai euh- (2s) j' l'ai connu/ euh-\ euh- (2s) ne *pas* vouloir faire/ (1s) parc' que/ (1s) parc' que/ + il avait peur de- de- (1s) d'être dans *l'échec/* ++ et tout ça/ euh- (1s) là/ c'est- + pas l' cas

En ce qui concerne la séquence que nous étudions, P3 maintient sa demande. Deux motifs président à cela, l'un est relatif au contexte de groupe, le second est propre à J3. En ce qui concerne le premier, P3 explique que la dynamique du groupe, la façon dont les jeunes participent, favorisent l'extension de la demande à l'ensemble des jeunes.

P3 : (f3-15m09s) donc + on a- (1s) parc' que-/ euh- (1s) *l'ambiance/* + l'amène\ (1s) la majorité/ euh- ++ des jeunes/ euh (1s) amène ça\ [...] bah--/ (tend les deux bras vers l'écran, mouvements alternatifs linéaires mimant la préhension) i's—/ ++ par leur photo/ + par dire + Moi j'y vais-/ et tout ça-/ + j' dis Bon/ alors + on fait un deuxième tour\ (1s) et l' deuxième tour/ + il est pour tout l' monde\

Le deuxième motif comporte une portée différente. Le maintien de la demande correspond certes à une recherche d'inclusion de chacun des jeunes dans la dynamique collective mais il constitue aussi une action tendant à « bousculer » J3 dans ses habitudes.

P3 : (f3-15m24s)et-- (2s) et puis/ euh- (1s) **j' le bouscule un peu dans ses habitudes/** à-- (gestes confus, nerveux, des deux mains, alternatif linéaire, horizontal) (2s) à *dessiner/* à--\ ++ à attendre/ (geste linéaire asymétrique vers l'avant, en ricochets) [...] **on est obligé/ + d' provoquer/** des situatiot' + **dans les situations/ des-- ++ des choses/ ++ pour les faire grandir/** + un peu/ euh--\ (2s) dans leur tête/ quoi\ ++ parc' que/ + *sinon/* euh-

Ces aspects constituent un point d'intérêt conséquent de cette séquence. Le thème de la dialectique de l'activité orientée vers l'individuel et de celle dirigée vers du groupe est de nouveau présent. Cette séquence engage en outre la question de l'intervention visant à « bousculer » les habitudes et les routines, pour « provoquer » le changement.

La suite de la séquence nous intéresse sur un autre plan, celui de la façon dont P3 module son activité en vue du changement d'activité de J3. Lorsque ce dernier dessine, et pour reprendre les expressions employées par P3, il est « dans son truc », il n'est « pas du tout en relation avec de l'environnement » (P3_AC1 : (f4-02m48s)). L'enjeu de l'intervention de P3 consiste alors à ce que J3 cesse de dessiner. Il ne s'agit pas de contraindre J3 à arrêter son activité répétitive, il s'agit de faire en sorte que J3 parvienne à s'arrêter. Cela signifie en outre un changement de rapport entre J3 et son environnement, passant d'une activité isolée et aut centrée à une interaction avec P3 et l'espace d'activité.

Les sollicitations verbales ne fonctionnent pas. P3 et Ca3 se rapprochent de J3. Cela ne fonctionne toujours pas, J3 réagit aux demandes en exprimant son mécontentement de façon sonore, mais reste accaparé par son dessin. Il en est de même en ce qui concerne les contacts physiques : J3 continue à dessiner. C'est alors que P3 intervient en prenant un feutre. Ce n'est qu'au moment de l'entretien en autoconfrontation que nous avons eu accès à la teneur de son intervention. Nous avons réagi à la demande de prendre le dessin formulée par P3 à J3. P3 nous disant que J3 venait de commencer son dessin et qu' « il avait/ un- + certain' ment le *manque/* de pas avoir *rempli/* euh- + l'espace/ » (P3_AC2 : (f3-15m49s)), nous lui avons demandé s'il s'agissait de la raison pour laquelle le dessin devait être pris pour effectuer le déplacement sur une des lignes de parcours, à la manière d'un objet transitionnel. P3 nous a alors répondu :

AC2

P3 : (f3-16m03s) nan/ + **parc' que Moi/** (pointe l'écran : indique d'abord la zone correspondant à P3 et J3, puis pointe son index sur la ligne flèches-bandes jaunes) j'

suis intervenu dans l' dessin\ (C interrompt la lecture du film) et j'ai dessiné des p'tites flèches (sourit)

C : (f3-16m07s) ah/ + d'accord/

P3 : (f3-16m08s) et-/ + et- (geste linéaire horizontal latéral, une main avec index en opposition au pouce, trace cette ligne dans l'espace) + **j' lui- fais voir/** + et c'est pour ça/ que je-- (indique la ligne des flèches sur l'écran) j' me suis limité/ ++ j'ai r'gardé un p'tit peu/ euh- (geste d'oscillation de la main - approximation ; puis suit la ligne de l'index, avec courbe finale) (1s) **et j'ai même/ tourné après du pied la flèche/ ++ parc' que moi j'avais tourné un peu/** (mouvement semi-circulaire asymétrique, plan horizontal)++ [et lui/ (geste de coloriage, main en position de préhension)]

C : (f3-16m16s) [sur le dessin/]

P3 : (f3-16m17s) sur le dessin [...] et Lui ++ il les a coloriées après/ + les flèches/

[...]

P3 : (f3-16m38s) (continue à regarder les feuilles de dessin) comme/ euh-- (2s) comme 'i' répondait pas + à- mon- + mon ordre/ + verbal/ ++ **j'ai essayé d' de-- (1s) d' lui signifier autrement/**

P3 : (f3-16m57s)et-/ et-/ ++ et du coup/ + il a- + *colorié* ++ toutes les flèches/ + et il a quand même répondu/ [...]

P3 : (f3-17m18s) [euh-- j' l'ai pas pris en photo non plus-/] (1s) sur la feuille il avait fait ça/ (geste graphomoteur amples de balayages horizontaux) + en vert/ ++ comme ça/ ++ comme ça\ + **et i' voulait continuer\ ++ et moi/ + j' lui ai dit/ ++ mais non/ mais\ + regarde/ + c' que j' te d'mande/ + c'est d' faire un parcours avec des flèches** (dessine parallèlement aux traces en balayages, des contours de flèches épaisses sur la feuille. Elles sont alignées) (1s) donc j' lui ai dessiné/ euh- (1s) en- + en noir/ + les flèches/ ++ comme ça/ (1s) j'en / j'en + j'en ai fait plusieurs/ + là/ (pointe plusieurs fois la feuille dans la continuité de la ligne des flèches précédemment dessinées) tac tac/ ... [...] **et lui/** (pointe les traces horizontales avec le crayon) + **après/ (1s) il a continué/** (positionne le crayon au niveau des flèches ; colorie les flèches) (1s) *mais vraiment/ à/* (colorie) (1s) à colorier comme ça/ (2s) toutes les flèches/ **j' l' dis + Voilà/** (geste déictique parcourant la ligne des flèches dessinées, mouvement horizontal linéaire continu) + **c'est l' parcours que j' te d'mande de faire** [...] et-/ ++ et là/ + il est v'nu / + p-plus facil'ment/

La scène racontée par P3 s'est déroulée sans parole. L'interaction qu'il décrit se déroule de façon non verbale, par les gestes et par l'usage de signifiants autres que les mots : P3 utilise un dessin pour signifier à J3 sa demande, J3 les utilise à son tour en les coloriant. P3 positionne son interaction sur le terrain d'activité qu'investit J3 à ce moment. Il va le chercher ; il intervient à partir de ce que fait J3, de ce qui l'intéresse ou l'accapare, pour l'amener à faire le parcours. Nous retrouvons dans cette séquence la forme d'organisation de l'activité aperçue chez P6 et déclinée dans l'exemple de J7. Pour P3, le coloriage de J3 représente une réponse. Cela manifeste le rétablissement du rapport interactionnel entre P3 et J3 et la modification de l'activité de J3.

2.5. L'exemple de J6, intervention sensible

L'exemple de J6 est extrait de la séance n°2. Il se déroule en fin de séance, au moment du temps libre. J6 a pris part aux activités du groupe de façon ponctuelle.

Au moment des tours d'utilisation de l'ordinateur, J6 quitte la table à laquelle il s'installe pour regarder ses séries. Il se déplace assez rapidement dans la salle, ce n'est pas une déambulation calme.

*n°3 18m50s P3 continue à placer les photographies sur le panneau, mais **s'interrompt et jette un regard en direction de J6 qui s'est dirigé dans le coin de la salle dans lequel J7 joue avec une balle.** P3 s'adresse à J6 « tu joues avec J7 ou tu l'embêtes là ? Qu'est-ce que tu fais ? ». J6 se rapproche de P3, avec son sourire. P3 demande « tu l'embêtes ? » ; J6 acquiesce. **P3 dit « tu vas aller t'asseoir là-bas » ; il lui indique le banc et lui accompagne en le tenant par le bras.** Puis il s'éloigne et est interpellé par J1. J6 se lève de nouveau, rejoint le coin occupé par J7. Il se déplace dans la salle. Le tour de J3 à l'ordinateur s'achève. J3 prend une feuille avec un de ses dessins et émet un son. P3 dit « oui/ tu veux refaire des dessins, tu Peux, regarde ». Il lui aménage un peu la place précédemment occupée par J2. Il prend des feutres puis s'assied. Il émet « a Va// ». **J6 reprend ce son. Il bouge dans toute la pièce. Il ramasse le bâton du tambourin et l'agite dans sa main en regardant en direction de la table.** P3 range toutes les feuilles éparpillées sur la table, certaines tombent. J1 l'interpelle. **P3 aperçoit le bâton que tient J6** et tend la main vers lui en lui disant, **doucement « donne moi ça ».** **J6 le lui tend.** P3 observe J6, répond à l'interpellation de J1, puis **J6 commence un soliloque avec sa voix aiguë, fortement, déglutit bruyamment de façon répétée.** Il est agité. P3 l'interpelle « eh dis donc J6 » ; J6 regarde dans la direction de P3 mais ne s'interrompt pas. P3 se rapproche de lui et quand il est près de lui, dit « tiens, je vais te faire voir/ ++ regarde, je vais te faire voir quelque chose ». Puis il s'éloigne, prend en photo le tableau « deux secondes J6, assieds toi ». J6 est reparti dans son déplacement en soliloquant.

* n°3 21m45s : P3 dit à J6 de s'asseoir et lui indique le banc. Lorsque P3 se dirige vers le banc, J6 fait de même. **Ils s'assoient.** P3 touche l'écran de son téléphone. J6 balance son buste et dit avec sa voix aiguë « c'est l'heure ». P3 répond doucement, « non c'est pas l'heure ». J6 parle vite avec sa voix aiguë, déglutit. P3 dit « chut chut chut » doucement. La musique choisie par J2 commence. J4 se lève et danse. P3 continue à manipuler son téléphone, l'incline à 90° et **rapproche son téléphone de J6. J6 se penche vers P3 puis pose sa tête sur l'épaule de ce dernier. P3 a une main posée sur le genou de J6.** Il dit « demain, la balnéo », avec sa voix habituelle. P3 et J6 restent ainsi jusqu'à *n°3 22m45s.

*n°3 22m45s : J6 redresse la tête et reprend son soliloque en voix aiguë. P3 commence à dire quelque chose (inaudible), puis baisse la **main** et la retourne de façon à ce que l'écran du téléphone ne soit plus visible et **la pose sur le genou de J6. La jambe de J6 tremble, mouvement nerveux.** (*n°3 22m50s) **J6 cesse son soliloque.** P3 dit « je te fais voir seulement si ça te fait du bien. Sinon je ne le fais pas d'accord ? ». J6 penche la tête vers l'épaule de P3, puis pointe son index en direction de la fenêtre et dit, avec sa voix habituelle « c'est la nuit là. Regarde c'est la nuit ». P3 dit « c'est comme la nuit. » Puis indique son téléphone et dit « si tu veux pas regarder on regarde pas ». J6 dit « Si ». P3 dit « alors détends toi ». J6 « c'est la balnéo/ »

***n°3 23m40s** : J6 se blottit contre P3, pose sa tête sur l'épaule de P3 et entoure ses deux bras autour du bras de P3. P3 touche la joue de J6 avec sa main libre, lorsque J6 pose sa tête sur lui.

***n°3 25m21s** : La musique de J2 s'est interrompue. P3 dit que c'est au tour de J4 puis à celui de J6. J4 se dirige vers l'ordinateur ; **J6 se lève et se déplace vers le fenètre**. J6 dit « regarde c'est la nuit. c'est la nuit ». P3 reste assis, lui répond qu'il peut aller regarder et que c'est presque la nuit en effet.

La séquence décrite dans les lignes ci-dessus a été peu fréquemment observée dans le cadre des séances du groupe. La proximité recherchée par J6 est en revanche une constante. Lors de l'entretien en autoconfrontation, P3 commente cette séquence.

P3 : (f4-08m04s) alors là/ + **quand il a cette voix là/ + c'est pas-- + spécial'ment bon signe** (2s) mais/ bon/ ++ [ça dépend comm']

C : (f4-08m09s) [et donc là/ + moi/] + j' savais pas c' que tu lui montrais + en fait

P3 : (f4-08m12s) en fait/ ++ c'était une séance d' ++ sa séance de balnéo d' vendredi [...]

P3 : (f4-08m39s) (pointe l'image de sa main à l'écran à ***n°3 22m50s**) là + **tu vois ma main/ ++ comment elle bouge/ ...**

C : (f4-08m40s) ouais

P3 : (f4-08m40s) ... j'ai ma main posée sur ses-- (1s) sur ses jambes/ (2s) et-- (2s) 'lors là/ + **j'essaie de rentrer en contact/ euh- + ou- pas**

C : (f4-08m49s) d'accord

P3 : (f4-08m50s) hein/ euh- (2s) moi/ + c' que j' fais/ euh- (mouvement de secousse de la main, en poing, crispée) (1s) **j' suis au même rythme/ euh- (1s) même tension/ + qu'eux/ euh- (1s) donc après/ + y a- y a-** (mouvement alternatif linéaire, deux paumes de mains orientées vers le haut - piston) (2s) **une espèce/ de- de-- (2s) de relation/ qui-\ ++ d'échange/ qui- (1s) qui se fait/ + à c' Niveau là/** (ponctue le terme avec un mouvement descendant des deux mains, espacées l'une de l'autre d'environ 20 cm) (1s) et p'tit à p'tit/ (mouvement linéaire des deux mains qui se rapprochent, en ricochets) + **j'essaye/ de-- (1s) d'am'ner à la détente/ en-- ...**

C : (f4-09m06s) d'accord

P3 : (f4-09m07s) ... en m' r'lâchant/ en-- ++ ç' + ça marche *pas mal/* (1s) général'ment

C : (f4-09m09s) d'accord

Cette séquence illustre une autre façon d'intervenir de P3. La modalité engagée ici est inscrite dans un rapport proxémique intime, tel que nous l'avions observé lors de notre recherche liminaire. Le contact est utilisé comme un moyen pour agir sur l'état de J6 : P3 se met « au même rythme » que J6 pour induire un abaissement de celui dans lequel se trouve J6, par son intermédiaire. Pendant l'entretien, P3 explique agir au niveau du tonus. Dans la suite de l'entretien, P3 précise que ce rapport s'inscrit dans un contexte relationnel spécifique « comme avec les petits » et que cela correspond à un besoin de J6.

Cette séquence illustre une modalité d'intervention de P3 manifestée de façon ténue dans les séances de groupe sur lesquelles nous avons procédé aux entretiens. Cet exemple met en relief la modulation et la régulation de la dimension relationnelle engagée dans l'interaction de P3 avec le groupe et avec chacun des jeunes du groupe. En fonction de la situation, en fonction du besoin, P3 densifie l'échange en engageant différentes composantes interactionnelles (regard, gestes, parole, toucher) ou relâche le flux interactionnel.

P3_AC2 : (f2-01m30s) oui/ ++ parc' que/ (1s) pa'ce que Là/ ++ j'attends qu'elle fasse/ euh- (2s) qu'elle fasse ça/ euh- parc' que c'est c'est (geste circulaire vers l'avant, une main) ++ c'est des répétitions/ [...] Donc/ (1s) **j' m'implique moins/ là** (2s) je-- (deux paumes face, parallèle, mouvement d'éloignement) [je joue l'économie là]

Les trois notions engagées par cet exemple sont celui du besoin, du rythme et de la relation.

4.4. ANALYSE DES DONNÉES RELATIVES À L'ACTIVITÉ DE P3

Cette analyse comporte différentes étapes. Une première étape consiste à construire et définir sa grille d'analyse. Une deuxième consiste à appliquer cette grille aux données. Une dernière étape est la mise en forme des résultats de l'analyse. Cette présentation pourrait laisser penser que ces actions se succèdent dans un rapport linéaire. Ces dernières se trouvent en fait, jusqu'à un certain point, en relation circulaire.

La grille d'analyse est évolutive et réévaluée à mesure que l'analyse qu'elle produit la renseigne. Cet ajustement ne peut cependant être réalisé de façon indéfinie. La grille doit être stabilisée. Non exhaustive, elle se doit d'être satisfaisante de par son caractère opératoire et sa qualité de précision suffisante. Un certain degré d'imprécision doit être accepté : la grille ne peut rendre compte de l'intégralité du phénomène étudié. L'élaboration de cette grille comprend notamment un travail de catégorisation.

L'activité décisionnelle qu'implique et que recouvre la tâche de formulation des catégories conceptuelles permettant l'analyse de nos données consiste en une activité de dénomination. La définition des termes choisis pour rendre compte de l'angle de vue adopté relativement au phénomène considéré – objet, dimension, propriété – lui est associée. Les noms des catégories doivent être en mesure de mettre en lumière le phénomène et de lui apporter un certain éclairage.

Considérations préalables à l'analyse des données

Le terme *catégorie* réfère pour nous aux unités d'analyse permettant d'identifier et d'établir des distinctions d'ordre conceptuel et d'ordre épistémologique parmi les données.

La catégorisation est une activité de généralisation, de conceptualisation. Il s'agit d'identifier les formes génériques présentes au sein des données. Le pas effectué à l'occasion de cette tâche, et au cours de l'activité à laquelle elle donne lieu, est celui de l'abstraction. En catégorisant, nous passons d'une présentation extensive d'un élément (par la collection des éléments appartenant au même concept) à une représentation en intention (définition du concept par ses caractéristiques propres). Cela a un coût. Catégoriser nécessite de décider, c'est-à-dire de découper comme l'étymologie du terme en atteste (*decidere* provient de *caetere* : couper). La complexité perd en densité pour gagner en clarté.

Dans les paragraphes suivants, nous utiliserons le terme « entrée » pour désigner les ensembles catégoriels que nous avons mobilisés dans notre grille d'analyse. Nos entrées nous permettent en effet d'opérer un classement dans les données. Ce ne sont ni des thèmes, ni des domaines. Elles fonctionnent comme des champs lexicaux, sans s'y restreindre. Elles comprennent une dimension conceptuelle et leurs représentants – les termes appartenant à telle unité- constituent un réseau de sens. Ce sont des champs idéiques. Nous refusons sciemment d'employer l'expression de « champ conceptuel », afin d'éviter une confusion malheureuse avec ce point de la théorie de Vergnaud.

4.4.1. Processus méthodologique

Avant de pouvoir effectuer cette opération, nous sommes passée par une phase d'imprégnation du corpus, une phase de prise en mains des données pour arriver enfin à une étape d'identification des régularités, des reliefs de celles-ci et au recensement des entrées.

La phase d'imprégnation a consisté pour nous à lire l'intégralité du corpus. Lors de cette première lecture continue, des thèmes et des associations émergent. Nous les avons notées. Ces idées ne doivent pas être considérées comme ayant valeur de vérité, ou comme étant d'emblée significatives. Elles ne sont pas établies, elles restent infondées à ce moment de l'analyse. Elles représentent ce que nous nous retenons, au fil de notre parcours dans le corpus et à l'issue de notre expérience du terrain. Certaines de ces idées peuvent attirer l'attention de

par leur originalité vis-à-vis de notre propre système de pensée ou de par leur récurrence, mais elles ont besoin de gagner en solidité et d'être éprouvées par l'analyse instrumentée.

La phase que nous avons qualifiée de « prise en mains » des données a consisté pour nous à recopier et à annoter les prises de parole de P3 dans des cahiers. La page de droite était réservée aux extraits de verbatim ; la page de gauche permettait l'inscription d'une part, d'une première qualification de ceux-ci et d'autre part, d'une association, d'une mise en lien avec d'autres éléments du corpus ou des éléments théoriques. La prise en mains a donc été littérale : la concentration en un support matériel des éléments substantiels des entretiens nous a permis de parcourir les qualifications et de voir les récurrences. Il est à remarquer à ce propos que les pages de gauche du premier cahier sont vierges d'annotations et que la densité de ces dernières augmente au fil des pages. L'élaboration d'une première grille d'analyse a découlé du recensement des termes et des qualifications utilisés lors de ce travail de déblayage. Cette première collection d'idées et de notions est restée relativement superficielle. Nous en avons répertorié les entrées et avons spécifié celles qui provenaient du discours du professionnel et celles émanant de notre appréhension de son discours. Nous avons entrevu des intrications possibles mais nous nous sommes abstenue de les inclure comme telles dans notre grille d'analyse.

Munie de cette grille, nous sommes revenue aux éléments du corpus relatifs à P3, c'est-à-dire aux transcriptions de l'entretien semi-directif et des entretiens en autoconfrontation. L'application de notre outil d'analyse sur ces données nous a permis d'éprouver notre grille. Une fois ce classement effectué nous nous sommes penchée sur le contenu de chacun des ensembles en vue de procéder à une première interprétation de ceux-ci.

L'énumération suivante énonce des dénominations des différents champs idéiques composant notre grille d'analyse. Nous les définissons à la section prochaine et y précisons les entrées dont la dénomination est issue du lexique de P3.

1) Besoins (répondre aux) ; 2) Buts ; 3) Composer ; 4) Contrôle ; 5) Doser ; 6) Espace ; 7) Impression, imaginaire ; 8) Incertitude / suspension du jugement ; 9) Institution ; 10) Laisser faire ; 11) Métier ; 12) Outils ; 13) Perche, Aménager des possibles situations / Mettre à disposition ; 14) Prise d'informations ; 15) Relation ; 16) Repérer le changement ; 17) Répétition, « Routine », « imitation », reprise ; 18) Satisfaction, évaluation ; 19) Sens ; 20) « Sensibiliser à » ; 21) Se tenir prêt, agir au bon moment ; 22) Techniques, façons de faire, propositions, situations ; 23) Temps ; 24) Divers.

4.4.2. Définition des champs idéiques

Si la première détermination des champs idéiques a procédé d'une phase d'imprégnation de l'ensemble du corpus, leur définition découle quant à elle de la mise à l'épreuve de la première grille, au travers de son application aux données. Cet exercice impose en effet une clarification du signifié, de ce que représente l'expression. La catégorisation est un travail analytique aboutissant à un classement, à une structuration conceptuelle d'un ensemble de données. Cette structuration s'opère par la mise en œuvre d'un système de sens impliquant des définitions claires.

Besoins

L'appellation de cette entrée est issue du lexique du professionnel. Tel jeune « a besoin de ». L'identification ou la reconnaissance d'un besoin chez un jeune par le professionnel a des implications fortes sur le travail que ce dernier lui propose et sur la façon dont, lui, module son activité vis-à-vis du jeune. Ces implications pourraient se formuler comme suit : « Il en a besoin, donc je dois le laisser faire », ou « Il en a besoin, donc je dois agir de manière à satisfaire ce besoin. ». L'action peut être une réponse, un silence, une action ou une absence d'action, un objet ou un contact.

Besoin réfère à la notion de manque et de nécessité. Le terme semble référer à une théorie du développement de l'enfant. P3 n'a pas nommé d'auteur.

Buts

Les buts sont les finalités des actions entreprises. Ils sont de plusieurs ordres et s'inscrivent dans des échelles temporelles distinctes. Inscrites dans l'instant ou projetées dans le long terme, les propositions effectuées en cours d'activité sont finalisées. Il y a le but du travail séance après séance ; les buts de l'établissement ; les buts au cours de la séance pour le collectif et ceux pour les individus (buts singuliers). Peuvent en outre être distingués les buts immédiats et pratiques, des objectifs du professionnel.

Composer

Le champ idéique « composer » s'illustre par les énoncés exprimant la complexité. Le verbe est employé par P3 pour commenter certaines séquences de son activité. En situation, à un instant particulier, le professionnel prend en considération de multiples variables et

« compose » avec celles-ci en fonction de ses règles d'action, forgées au cours de l'expérience ou issues de principes professionnels.

Ce champ idéique comprend également les énoncés relatifs à la pondération : « il faut tenir compte de ». Les éléments dont il faut prendre compte introduisent de la nuance, de la souplesse dans la séance et dans la façon dont P3 agit. La composition est présente à la fois dans l'organisation du travail dans la séance et dans le rapport à ce qu'il s'y produit.

L'entrée *Composer* tend à mettre en lumière un travail de l'adaptation individuelle et du maintien de l'équilibre collectif.

Contrôle

Le champ Contrôle réfère aux situations ou actions qui requièrent une vigilance quant à l'environnement. L'environnement désigne ici l'espace matériel et les jeunes en interaction. Ce type de vigilance, attachée aux risques et dangers, est doublé d'une vigilance quant aux expressions individuelles des jeunes et à la synergie qu'elles créent. Le contrôle s'applique donc à l'instant ; il s'agit d'être et de rester en mesure de prévenir et de réagir.

L'entrée Contrôle comprend également les occurrences relatives au contrôle de soi, à l'effort de neutralité évoqué par P3, de même qu'aux efforts attentionnels de ce dernier. P3 emploie le terme « vigilance » pour signifier l'attitude qu'il adopte envers les jeunes, et plus spécifiquement envers le « registre » dans lequel ils se trouvent. La vigilance pour P3 est celle relative à la façon dont le jeune évolue dans son activité et dans ses intérêts. P3 n'emploie pas le terme *contrôle* mais utilise l'expression « faire attention ». Elle est fréquemment formulée au moyen de l'expression impersonnelle « il faut ».

Divers

Il s'agit d'une entrée par défaut pour les données ne répondant pas à la grille d'analyse, mais apparaissant importantes pour l'analyse. Le regroupement de ces occurrences nous a permis de revenir sur ces occurrences en fin d'analyse, lorsque les définitions de nos champs et la pratique de la catégorisation étaient assurées. Certains énoncés ont ainsi pu être classés. D'autres sont restés dans la section Divers. Ce regroupement nous a donc aussi permis d'identifier deux thèmes « périphériques », en première analyse.

Le premier concerne les distinctions établies par P3 entre les apprentissages de l'éducation et l'apprendre « par naturel ». Il semble rapprocher les apprentissages effectués dans un cadre éducatif à du conditionnement, à de la contrainte, comme s'ils étaient dépourvus de sens et

cantonnaient les jeunes dans un comportement répétitif et technique. L'apprendre naturel renvoie quant à lui à un développement et à une construction du sujet, « authentique ». Cet « apprendre » correspond à une activité constructive dans laquelle le jeune s'engage.

L'autre thème représenté par les énoncés compilés dans la section Divers renvoie aux effets du dispositif de recherche : la place prise par la caméra, l'appréciation du temps d'entretien succédant à la séance par exemple.

Doser

La dénomination de ce champ est issue du lexique utilisé par P3 pour parler de son activité. Les énoncés dénotant la modération des attentes, des exigences et de l'intensité de la demande relèvent de ce champ.

Ce dernier a partie liée avec l'entrée Temps. L'action de « doser », telle que la formule P3, s'inscrit effectivement dans une perspective de travail long, permettant sa reprise « à petite dose » tout au long de l'accompagnement.

Espace

L'espace est un champ idéique vaste. Il est issu à la fois des propos de P3 et du travail d'analyse que nous avons fait. P3 emploie l'expression « espace pour » en évoquant les jeunes et leur besoin de jouer, par exemple.

L'intégration de cette entrée dans la grille a découlé du caractère intrigant qu'a revêtu pour nous l'expression « espace pour » employée par P3 (par exemple en : P3_AC1 (f1-18m06s)). Il signifiait alors un espace pour faire les expériences dont certains jeunes avaient besoin pour développer leurs capacités potentielles. À cet égard, l'entrée « espace » a partie liée avec celle intitulée Besoin.

Le champ idéique Espace comprend également les énoncés relatifs au rapport du professionnel à sa salle, à la façon dont il l'aménage, à la façon dont cet espace est pris en compte pour organiser son activité. Les occurrences portant sur la façon dont le professionnel investit cet espace tout au long de son activité et celles relatives à la façon dont il conçoit son positionnement et l'évolution de celui-ci sont également recensées dans ce champ idéique.

Imaginaire, impression, sentiment

Cette entrée idéique a été créée en cours d'analyse en raison de la récurrence des occurrences relevant du champ lexical de l'imagination et de la subjectivité. Lors de la première

expérimentation d'analyse des données, certaines occurrences dénotant l'interprétation et le recours à l'analogie pour comprendre la situation étaient classées dans l'entrée « Sens ». Nous les en avons finalement distingués.

Les énoncés relevant de l'ensemble idéique « Imaginaire, impression, sentiment » se caractérisent pas une qualité diffuse, nébuleuse, connotant la subjectivité. Les champs lexicaux relatifs aux impressions, à l'imaginaire, le recours aux métaphores en vue de formuler l'idée appartiennent de façon caractéristique à ce champ.

Il est important de distinguer l'impression de l'intuition. Ce champ n'est pas celui établissant et répertoriant la prépondérance des éléments relevant de l'intuitif dans le discours de P3 sur son activité. Des occurrences référant à des éléments intuitifs peuvent y figurer. Cependant, nous visons dans ce champ les éléments perçus par P3, étayant la façon dont il conceptualise son activité dans son cours, sans qu'il puisse nécessairement les formuler, les identifier ou expliciter le domaine cognitif desquels ses « impressions » émanent.

Incertitude

Les occurrences incluses dans cet ensemble se caractérisent par une dénotation indiquant le doute et la suspension du jugement. L'emploi du verbe « essayer », l'usage de l'adverbe « peut-être » et du conditionnel permettent leur repérage.

Cette entrée est aussi intitulée « incertitude positive ». La qualification souligne la façon dont le professionnel se rapporte à cette propriété de son environnement d'activité.

Les énoncés regroupés dans cet ensemble mettent en lumière le traitement opéré par P3 des informations qu'il prend dans la situation. L'incertitude fait partie de son cadre de traitement de ces dernières. L'activité de formulation d'hypothèses et les énoncés qui témoignent de celle-ci relèvent de ce champ.

L'entrée Incertitude a fortement partie liée avec celle intitulée Sens. Elle intègre les énoncés appartenant, dans une première version de la grille, à un champ intitulé Suspension du jugement.

Le caractère incertain des situations et de leurs évolutions ne constitue pas un frein pour P3, il *essaie*. Les énoncés relatant ses tentatives, assumées comme telles mais entreprises avec *conviction*, relèvent de ce champ. La posture professionnelle de suspension du jugement quant à l'interprétation des faits perçus, des informations prises en situation sous-tend le maintien affirmé de leur caractère incertain. À plusieurs reprises P3, tout comme les autres psychomotriciens interrogés, affirment leur incapacité à connaître le sens ou la valeur de tel

acte, telle manifestation, tel fait pour le jeune qui en est le sujet. Cette entrée idéique reste issue de notre analyse ; P3 n'emploie pas ce terme et n'a pas explicité la façon dont ce ressort de son activité opère dans la conduite de cette dernière.

Institution

Relèvent de cette entrée, tous les énoncés relatifs au fonctionnement institutionnel. Ils concernent ceux portant directement sur les procédures et le cadre institutionnels, mais également ceux relatifs à la façon dont le professionnel éprouve ce cadre et ceux indiquant la manière dont ce rapport à l'institution peut constituer une variable d'organisation de son activité.

Laisser faire

L'expression « laisser faire » est issue du lexique employé par P3. Il l'utilise au cours de l'entretien en autoconfrontation pour commenter son activité. Il s'agit d'une décision prise en situation par P3 portant sur l'autorisation du report ou la suspension d'une règle (réalisation d'une action non demandée, transgression d'une consigne, prolongement d'une action au-delà du temps convenu). Le Laisser faire concerne majoritairement un rapport au singulier du professionnel, ce dernier s'attachant à l'action d'un individu en particulier et modulant la règle donnée au groupe dans ce rapport individuel. Il peut également concerner le collectif. L'intention est alors de suivre la dynamique du groupe.

Cette entrée entre en discussion avec celle relative aux Besoins et celle portant sur la Répétition. Elle a également partie liée avec la notion de Contrôle.

Métier

Cet ensemble est très riche. Nous nous sommes interrogée sur la pertinence de le conserver en une seule entité. Afin de ne pas effectuer de distinctions trop hâtives et de séparer des données dont l'association pourrait être informative, voire significative, nous avons préféré conserver ce champ dans son intégrité. Il est certain toutefois que d'autres de nos entrées relèvent légitimement de l'ensemble de sens « Métier ». Buts, Techniques et Prises d'informations sont en propre des composants du métier du psychomotricien.

Le champ Métier, tel que nous le définissons, comprend les données relatives aux règles ou aux lois de métier, aux règles de fonctionnement pratique, aux connaissances et aux théories auxquelles le professionnel se réfère et également aux axes de travail qu'il identifie, « je

travaille sur ». Les éléments qui en relèvent comportent une valeur générique. Notre entrée Métier comprend également les représentations formées et les valeurs portées par les professionnels, ces dernières constituant des éléments pouvant participer à la conduite de l'activité et à son organisation. Cette entrée Métier se compose donc d'éléments normatifs et prescriptifs, quelle que soit la provenance de cette norme, et d'éléments d'ordre conceptuel.

L'enjeu du recensement des données relevant de ce champ est d'accéder à une forme globale cadrant l'activité, colorée de valeurs et de représentations, articulée par des règles, mises en mouvement par un jeu de hiérarchie de celles-ci. Le conflit de règles en situation peut émerger de ce travail de recensement. Ce conflit constitue un moment critique de l'activité.

Outils

« Mon bazar » est une expression de P3 employée pour désigner le matériel dont il dispose dans sa salle. Cette entrée comporte des enjeux plus descriptifs qu'analytiques. Il s'agit de relever les outils auxquels recourt le professionnel pour mettre en œuvre ses propositions. Cela tend à favoriser l'appréhension de son activité et de la façon dont elle se concrétise, ce sur quoi elle s'appuie. Cela peut également renseigner sur la façon dont le professionnel investit la dimension matérielle de son activité et sur les conditions propres à favoriser celle-ci. Notons qu'en dépit de son caractère descriptif, ce champ permet de remarquer la nécessité fonctionnelle de la présence de son « bazar » pour le bon développement de son activité en situation de séance.

Perche

L'intitulé de l'entrée Perche est métaphorique et procède de notre analyse.

« Tendre une perche à quelqu'un » signifie lui donner l'occasion de se tirer d'embarras, lui faire une proposition à mots couverts » (Le Nouveau Petit Robert, 2008, p. 1856). L'expression comporte l'idée d'implicite et celle de situation singulière. Il eut été possible de l'intituler « invitation », mais cette dénomination manquerait le caractère spontané du type d'action dont il s'agit. « Ouverture » aurait aussi pu convenir, mais le terme ne rend pas raison de la dimension d'action ciblée. L'intitulé Perche comporte une connotation ludique et inclut l'interaction dans ses caractéristiques.

Les énoncés illustrant cette entrée formulent ainsi des propositions mises en acte par le professionnel en situation dans l'intention d'amener une réaction chez le jeune. *La perche est adressée et sa portée temporelle est courte* : la proposition est réalisée dans l'interaction, la

modification du cours de l'activité du jeune en lien direct avec l'action entreprise par P3 signe la « saisie » de la perche. La réaction du jeune marque l'intérêt suscité et le renforcement ou la restauration de l'interaction du jeune avec le professionnel.

Ce champ idéique est fortement corrélé à celui relatif aux techniques. Nous l'en avons séparé en raison du caractère *contingent* et de la qualité de *pertinence* spécifiant les actions qui en relèvent. Ce champ se distingue de celui intitulé « sensibiliser » au regard de l'échelle temporelle dans laquelle la proposition s'inscrit. La « perche » se veut spontanée et tend à se concrétiser dans le temps court ; l'activité développée pour « sensibiliser » est pensée de façon projective. La sensibilisation portera *peut-être* ses fruits, à moyen ou long terme. La probabilité de réalisation est plus forte pour le professionnel lorsqu'il entreprend de *tendre une perche* que lorsqu'il *sensibilise*.

Prise d'informations

Cette entrée comporte les données informant sur la nature des informations que le professionnel perçoit et conçoit comme *pertinentes* en situation. Les énoncés relatifs à la façon dont le professionnel prend ces informations se rapportent également à cet ensemble. Ce champ se compose donc des données relatives aux indicateurs environnementaux, interactionnels et situationnels auxquels le professionnel se rapporte, qu'il recherche et prélève au cours de son activité pour la conduire et l'orienter.

La détermination de ce champ est référée à la définition du schème de Vergnaud. Elle se réfère principalement à la composante procédurale du schème, mais l'ensemble peut inclure des énoncés relatifs à des inférences en situation, donc relevant de la composante adaptative du schème.

Relation

Cette entrée concerne les données relatives aux dimensions qualitatives et quantitatives de la relation. La dimension qualitative porte sur la nature de la relation et la densité du rapport interactionnel institué avec le jeune au cours de la séance. Les expressions « être avec » ou « être dans la relation » sont caractéristiques. Cette dimension est représentée dans les données issues de nos entretiens semi-directifs avec les psychomotriciens de notre échantillon. La dimension quantitative concerne l'appréciation du groupe et la façon dont l'interaction s'y joue, s'y régule, ou s'y dilue. Ce champ est également renseigné par les énoncés relatifs à la relation avec Ca3.

Repérer le changement

Cette entrée provient de la première analyse des données que nous avons effectuée. L'action de « repérer le changement » ou de repérer ce qui est nouveau est récurrente dans les propos de P3 en situation d'entretien en autoconfrontation. De cette identification, de cette catégorisation d'un fait comme « nouveau » ou « habituel », voire comme « routinier », découlent des choix quant à l'orientation de sa propre activité vis-à-vis du jeune, sujet de cette observation. Les énoncés évoquant la façon dont le professionnel qualifie ce qu'il perçoit d'inédit ou de changé dans la situation sont inclus dans cette catégorie.

Ce champ est un sous-ensemble de l'unité Temps.

Répétition

Ce champ était initialement intitulé « routine ». Il devait inclure les énoncés relatifs à la routine, à l'imitation et à la répétition. Nous avons finalement opté pour le titre « répétition » pour rendre compte de ce champ. L'idée de répétition est la caractéristique commune des données relevant de ce champ. Elle se décline cependant de différentes façons lorsqu'il s'agit de « routine » telle que l'entend P3, d'imitation de type copie ou d'imitation de type constructif, de répétition stéréotypée ou de répétition nécessaire. La notion de reprise fait également partie de ce champ idéique et doit être distinguée des autres formes y appartenant. Celui qui reprend, c'est P3.

La « routine » est négativement connotée dans l'usage qu'en fait P3. Elle comporte une dimension aliénante et correspond à une situation empêchant les jeunes de « profiter » de ce qu'il se passe. Les occurrences dénotant l'imitation peuvent être appliquées à l'activité des jeunes, comme à celle de P3. Lorsqu'il s'agit de P3 effectuant le même comportement qu'un des jeunes, nous avons qualifié cet acte de *reprise*, employant ainsi l'un des termes du lexique de P3. Il « reprend » certains gestes, attitudes, actions réalisés par les jeunes en situation. Cela peut relever d'une démarche d'enrôlement du jeune visant à le faire réagir, ou d'une démarche d'enquête tendant à confirmer l'hypothèse de P3 de l'importance de cet élément comportemental pour le jeune. La « répétition » concerne à la fois la pratique du professionnel et l'activité des jeunes. L'intention porte sur l'interaction

Ce champ idéique est en lien avec celui de Besoin et de Temps.

Satisfaction, évaluation, appréciation

Sont regroupés dans ce champ, les énoncés témoignant de l'appréciation portée par le professionnel sur son travail, son activité et celle réalisée par les jeunes avec lesquels il interagit. Ces énoncés renseignent la façon dont le professionnel évalue son activité sur les plans quantitatif et qualitatif. Cette entrée était initialement intitulée « seuil de satisfaction bas ». La notion de seuil semble en effet intéressante à souligner ; l'appréciation se fonde sur des éléments relevant du domaine sensible, qui se caractérisent par leur fugacité, leur ténuité mais qui sont présents et perçus par le professionnel.

Cette entrée est à mettre en lien avec celle des Buts et renseigne sur la distance et la souplesse à conserver quant à ces derniers en situation. Appréhender la façon dont le professionnel évalue la situation, son évolution et les interactions permet de se rapprocher de la compréhension de la nature de son activité. Cela renseigne également sur la composante intentionnelle qui lui est sous-jacente.

L'enjeu du travail, la source de satisfaction et d'appréciation positive ne résident pas dans le *produit* de la séance ou dans le résultat final. Le référentiel adopté pour l'activité évaluative se place sur un autre plan que celui propre au résultat quantifiable et instantané.

Se tenir prêt, bon moment

Cette entrée est issue de notre analyse exploratoire de l'activité de P6. L'activité observée et analysée est celle réalisée par P6 en séance individuelle avec E6. Les analyses de l'enregistrement de l'activité et de l'entretien en autoconfrontation mené ultérieurement mettent en lumière un attachement du professionnel à « saisir au vol » les brèches dans l'activité du jeune et dans la situation d'interaction pour proposer un exercice, pour modifier le cours de l'activité conjointe. Cette notion de « bon moment » est également présente dans les entretiens semi-directifs menés avec les autres psychomotriciens.

Il apparaît cependant que cette entrée est peu investie et peu représentée chez P3. Le champ idéique de la Perche recouvre l'idée du « bon moment ». Il est possible que cela soit à mettre en lien avec la particularité du public avec lequel P3 travaille. « Se tenir prêt » réfère aux intérêts du jeune, il s'agit de « le suivre ». Pour qu'une telle action puisse être effectuée, cela suppose que le jeune manifeste un intérêt spécifique ou puisse disposer d'intérêts multiples. L'émergence de l'intérêt, la prise d'initiative semblent constituer deux conditions de possibilité de la mise en œuvre d'une action de saisie par le professionnel.

Sens

Ce champ recense les occurrences référant à la dimension symbolique de l'activité de P3. Ses activités de formulation et de re-formulation recouvrent une opération de reconnaissance - identitaire et sociale - du sujet avec lequel il interagit. L'objectif de maintien de l'interaction par l'établissement d'un accord quant au message transmis par le jeune est ainsi doublé d'un enjeu sur le plan relationnel et social.

Ce champ comprend les énoncés dénotant l'activité de mise en sens du professionnel des manifestations verbales et non-verbales des jeunes. Cela peut porter sur un élément d'interaction directe (ex : je pense qu'il veut dire) ou sur la situation particulière d'un jeune (ex : en ce moment, il est ... donc je le laisse tranquille, le comportement du jeune en situation est interprété avec l'appréciation de ce qui est perçu de façon globale) ou sur le contexte partagé (ex : la semaine est désorganisée, les comportements des jeunes transposent cette qualité).

Techniques, façons de faire, propositions possibles et réelles

Ce champ regroupe les énoncés décrivant les actions *entreprises* par le professionnel et *celles qu'il s'imagine* pouvoir entreprendre. Les actions et la manière dont elles sont amenées en situation sont ici concernées. Le champ recense donc à la fois les actions et tâches anticipées – qu'elles soient préparées ou non, les actions réalisées de façon spontanée et adaptative et les planifications construites à partir des observations faites en situation.

Il est important de souligner que le terme technique ne renvoie pas qu'aux actes visibles que P3 réalise. La façon dont le psychomotricien entretient la dynamique subjective et développementale d'un jeune en induisant des expériences au moyen d'une intervention sur ses repères est une technique qui peut se traduire au travers de diverses actions. Le savoir-faire sous-jacent reste identique.

Cette entrée répertorie les énoncés classant les actes, exercices et propositions selon leur potentiel d'efficacité ou leur caractère inopérant : « ça marche » ou « ça marche pas ». Le champ comporte de ce fait une dimension normative.

Cet ensemble se compose donc d'énoncés dénotant des tentatives, des actions, des projections imaginées et des options d'action rejetées. Y sont aussi incluses les occurrences relatives à la façon de faire de P3 pour bousculer les routines et pour provoquer le changement.

Temps

Cette entrée n'est pas revendiquée par le professionnel. La dimension temporelle de l'activité (rythme, durée, succession), la temporalité (chronique, développement) de celle-ci ne sont pas des éléments explicites dans les propos des professionnels. Ils s'avèrent en revanche saillants et cruciaux au travers de l'analyse de leur discours. Cette entrée comprend ainsi les énoncés dénotant la prise en compte du temps dans la conduite de l'activité ou dans l'appréciation de la situation.

Dans cet ensemble sont inclus les énoncés relatifs à la temporalité de l'activité du professionnel telle qu'il la conçoit et s'y rapporte. Ces propositions peuvent tout autant référer au long terme de l'accompagnement thérapeutique ou à l'unité temporelle de la séance à organisée. Sont également compris dans ce champ, les énoncés relatifs à la durée de l'action, tout comme ceux portant sur les éléments de chronique tels que les professionnels les rapportent afin de mettre en perspective temporelle les observations qu'ils relèvent en situation. Les énoncés référant à la façon dont P3 manipule le temps et le contrôle au cours de ses séances au travers de l'usage d'un chronomètre font partie de ce champ idéique.

4.4.3. Commentaires des images enregistrées, confrontation au traces d'activité de P3 : AC1 et AC2

Nous avons recensé différents types d'énoncés de P3 et de C directement liés à la situation de mise en confrontation avec les traces d'activité de P3. Les ensembles formés par les recensement des énoncés issus de l'entretien en autoconfrontation n°1 et ceux issus de l'entretien en autoconfrontation n°2 ne se composent pas uniquement des occurrences correspondant aux commentaires verbaux de P3 vis-à-vis d'une image ou d'une séquence filmique.

Les critères d'inclusion des occurrences dans ces sections que nous avons suivis demandent à être explicités. Nous avons inclus :

- Les énoncés de P3 commentant, - description, explicitation, analyse – les images auxquelles il est confronté.
- Les énoncés associés à une réaction de P3 vis-à-vis d'une séquence d'images et aux gestes syllinguistiques déictiques (accompagnant le discours). Ces énoncés peuvent être de nature émotionnelle ou relever d'une pratique d'analyse clinique de la part de P3.

- Les descriptions de film suscitant une réaction de P3, sans qu'il les commente.
- Les descriptions de séquences de film correspondant à des moments d'intervention forte de P3, mais que P3 ne commente pas.

La sélection de ces occurrences résulte de notre activité d'analyse : elles sont considérées comme significatives. Cette qualification est un produit de recherche. Il est à noter que P3 ne considère pas nécessairement ces séquences d'intervention comme distinctes des autres, comme s'il ne les voyait pas.

- Les sollicitations effectuées par C tendant à attirer l'attention de P3 sur une séquence d'images.

Nous nous sommes appuyée sur les formes expressives de P3. Nous avons ainsi rebondi sur les expressions faciales, les postures, les déplacements et les interventions verbales.

Les occurrences répertoriées peuvent être classées en quatre ordres différents :

1. *Ordre de l'intervention.* P3 développe une activité adressée, en interaction avec un jeune ou plusieurs jeunes. Son activité est finalisée. Il se mobilise et planifie. Il construit une activité.
2. *Ordre de l'activité.* Il s'agit ici de commentaires portant sur des attitudes, des déplacements, des expressions de P3. Y sont notamment incluses les occurrences relatives aux moments d'observation, de « laisser-faire » et celles concernant ce que pense P3, « là je me dis ».
3. *Ordre des commentaires.* P3 commente son image, réagit à ce qu'il voit. Ces occurrences peuvent être de nature descriptive ou critique.
4. *Ordre clinique.* La confrontation aux images de la séance, bien que l'angle de prise de vue soit centré sur P3, donne l'occasion au professionnel clinicien de revenir sur « ce qu'il n'a pas vu » ou ce qu'il n'a pas compris au moment de l'interaction avec les jeunes. Le professionnel se saisit donc de ce temps de visionnage pour développer une activité réflexive quant à sa clinique et pour relever des éléments significatifs pour lui, pour son travail ultérieur.

4.4.4. Analyse de certains champs idéiques

Les définitions des champs idéiques ont été affinées au cours de l'analyse des données. Les résultats que nous avons obtenus nous ont permis de construire des tableaux comprenant les occurrences et leur interprétation. L'analyse de ceux-ci a été guidée par les questions suivantes : Quel est le sens des différentes occurrences répertoriées ? Y a-t-il homogénéité

entre elles ou pouvons-nous distinguer des nuances, des différences ? À quel(s) ordre(s) d'objet ou de phénomène réfèrent ces occurrences ? Comment cette ou ces façon(s) de concevoir influe(nt)-elle(s) sur l'activité du professionnel ?

Au regard de l'analyse de notre corpus et par souci de précision, nous ne présenterons l'analyse que des champs idéiques. L'analyse des champs idéiques que nous choisissons de faire figurer participe de l'appréhension du modèle opératif de P3 et du schème du sens de l'équilibre organisant le développement de son activité en situation d'interaction.

4.1. Besoins

Différents types de besoins sont identifiés dans le discours de P3. Ces besoins engagent P3 dans des activités distinctes.

Besoin des ou du jeune(s)	Activité de P3, techniques mobilisées
De « toucher » (cas régressés) ; besoin d'affection	Contacts physiques
De « repos » – en lien avec phase de développement, événements environnementaux	Suspend ses demandes, autorise la non participation et le retrait au sein de la séance.
« d'une table » : aménagement de l'espace	Déménage les éléments mobiliers de la salle
De rapprochement	Déplacement dans l'espace et prise d'une nouvelle position dans l'espace
D'un spectateur	Déplacement dans l'espace et adoption d'une position frontale et d'une posture attentive.
De reprendre confiance en eux	Valorisation, proposition d'activité simple
De crier pour exprimer	Reproduction des cris, des sons, classification des cris / interprétation
De répéter	Laisser faire, attendre, patienter, prendre su soi
De nouveautés : « ils attendent ça »	Bousculer les habitudes
D'être accompagné : « elle sait pas trop »	Interagir
De ne pas être accompagné	Laisser faire, laisser prendre des libertés vis-à-vis de la proposition / consigne initiale
D'être regardé	Donner son regard
État émotionnel spécifique	Observer
Espace pour soi « dessin », « caisse à jouets »	Permettre, aménager des espaces de repli et d'activités indépendantes de la séance de groupe
Espace pour faire	Cadre de la séance : permettre l'émergence du faire
D'être compris de sens partagé	Reformuler, répéter

Tableau 14. Présentation typologique des besoins corrélés à des actions

Les besoins sont de différents ordres. Ils peuvent être en lien avec un processus développemental et être donc transitoires. Ils peuvent être conditions de possibilité à la réalisation d'une finalité supérieure et revêtent alors le statut de moyen, étape nécessaire pour l'atteindre. Ce besoin est satisfait circonstanciellement.

Les besoins essentiels sont des absolus et des priorités. Ceux-là font partie du modèle cognitif de P3. Il les connaît, les identifie et tend vers leur satisfaction. Nous avons relevé les suivants : besoin de reprendre confiance en eux ; besoin de nouveauté et le besoin d'espace pour faire.

Le revers de ces besoins est la frustration, le « manque ». P3 cherche à éviter ces 'événements' qui vont à l'encontre, dans son modèle opératif, de la construction des jeunes.

Les besoins ne sont pas nécessairement connus ou conscients chez les jeunes de ce groupe. Ils ne sont pas en mesure de les formuler verbalement, ni de procéder à la mise à distance réflexive de leur vécu, mais ils les expriment au travers d'un comportement, d'une attitude. Ceux-ci constituent des informations pour P3 à partir desquelles il met en place des actions visant à répondre au besoin. Il se fonde alors sur les observations faites en situation, puis sur son expérience, et sur sa connaissance du jeune.

Aux besoins s'ajoutent les demandes. Besoins comme demandes constituent des événements exigeant une réponse de la part de P3. Il y a une continuité entre le vécu de besoin et l'expression d'une demande ; le traitement qu'en fait P3 est similaire. Il y a comme un impératif à ne pas les laisser sans réponse. Le manque, la frustration, la négation ou la négligence de cet élan induisant un mouvement d'inconfort chez le jeune. Le mouvement amenant le jeune à se tourner vers, à attendre une réparation de l'extérieur est important pour P3. Certains jeunes sont en mesure d'avoir cette orientation vers l'extérieur, sans qu'ils soient nécessairement en mesure d'exprimer l'origine ou la source de leur mal-être ; d'autres ne le peuvent pas spontanément et restent dans ce vécu massif, non médiatisé pouvant devenir angoisse et se traduire par des comportements singuliers.

Les besoins s'inscrivent dans les domaines affectif (sécurité, narcissisme, contenance), environnemental (rythme des sollicitations, aménagement de l'espace, positionnement), cognitif (besoin d'appropriation, de répétition, de nouveauté) relationnel (plus ou moins grande distance), interactionnel (modalité verbale, tactile, maintien ou relâchement du regard,

gestion de l'attention) et praxéologique (laisser le jeune agir, donner des repères des modèles, induire la créativité).

Besoins essentiels (absolus)	Besoins praxéologiques (pour l'activité)	Besoins développementaux, dynamiques
Temps pour faire les expériences « apprendre par naturel »	Se répéter	S'approprier les expériences
Espace pour être authentique	État émotionnel	Rencontrer la nouveauté
Sécurité	Avoir des repères, s'appuyer sur du connu, du familier	Être valorisé : effet moteur
Reprise de confiance en soi	Être accompagné	Accompagnement au « bon moment » : synergie des interventions
Affection	Être en relation	Réponse aux demandes
		De ne pas être accompagné : le jeune « sait », « fait », « est dans son truc »
		D'être compris

Tableau 15. Synthèse des catégories de besoins participant à l'organisation de l'activité de P3

Le besoin constitue chez Piaget le moteur premier de l'activité et est entendu en une acception large. « Toute action – tout mouvement, toute pensée ou tout sentiment – répond à un besoin » (Piaget, 1964, p. 15). Le besoin correspond à une forme de déséquilibre et engage le sujet à se mettre en mouvement pour rétablir un état de contentement. La réponse au besoin, entendu dans ce sens élargi, correspond donc à une activité tendant à induire l'expérience d'une adaptation de soi avec l'environnement tel qu'il se présente.

Nous pouvons noter que P3 adopte une stratégie d'activité visant à « amener le jeune à aller vers ce dont il a besoin ». Il s'agit donc de faire en sorte que le jeune soit à l'initiative du travail sur sa difficulté.

4.2. Buts, finalités

Cette section est consacrée au développement de la dimension intentionnelle de l'activité de P3. Cette dimension se déploie sur différents niveaux. Nous avons relevé dans le discours de P3 des éléments intentionnels « ultimes », référés au métier et appartenant au registre idéaliste. Ces finalités placent le métier de psychomotricien dans le champ propre des métiers des relations d'éducation et d'aide – de par la proximité entre leurs finalités, la nature de l'intentionnalité qui les anime.

Nous pouvons ensuite relever des objectifs référés au travail de P3. Ceux-ci peuvent correspondre à des objectifs institutionnels ou à des périodes spécifiques de l'activité. Les débuts des suivis de jeunes sont ainsi orientés vers la prise d'informations visant à « comprendre le registre », à « instituer le relation », à permettre la « communication ». L'objectif de ce temps d'appréhension est d'identifier le « point de départ », « le début », et la direction « ce dont il a le plus besoin ». Viennent ensuite les buts des actions entreprises qui participent à la poursuite des objectifs et tendent vers les finalités du métier.

Le tableau n°16 (ci-après) répertorie les différents buts ultimes que nous avons repérés dans le discours de P3. Ils établissent la visée développementale de l'activité du métier de psychomotricien.

Finalités ultimes	Occurrences illustratives
Répondre aux besoins	« amener vers ce dont ils ont le plus besoin »
Connaissances appropriées	« que les choses soient intégrées »
Amener le changement	« je change tout/ euh- (3s) pour Casser un p'tit peu les les-- ++ les Rituels/ [...] c'est nécessaire avec ces jeunes/ [...] Aide un peu/ à-- (3s) à (en riant) les chambouler un p'tit peu/ et/ (1s) à réfléchir »
Aider à « se construire »	« t'aider à évoluer »
Accès au bien-être	« t'aider à être bien » « il faut viser le bien-être »
Harmoniser (les registres de fonctionnement)	« faut harmoniser »
Construction identitaire	« rechercher leur personnalité et qu'ils puissent l'exprimer » Que les jeunes soient « eux-mêmes », « authentiques » : identité
Créer les conditions du développement,	« l'apprendre par naturel »

Tableau 16. Tableau illustratif de la catégorie des finalités ultimes du champ idéique But

Tandis que les buts ultimes donnent une direction globale à l'activité, donnent le sens du travail et définissent l'approche adoptée par le professionnel, de nature thérapeutique pour P3, les buts pragmatiques organisent plus directement l'activité entreprise en situation. L'atteinte de ces buts et leur poursuite déterminent le fonctionnement de l'interaction et le déroulement du cours de l'activité.

Objectifs de l'activité	Buts pragmatiques
Repérer les centres d'intérêt	Utiliser les centres d'intérêt pour <i>établir une relation</i> et trouver le « point de départ » du travail
	<i>Faire entrer le jeune en activité</i> à partir de son intérêt propre (par exemple : imitation ou création d'un clip) <i>Lui donner envie</i> de réaliser, d'agir avec cet intérêt
	« l'amener à en sortir » lorsque cet intérêt est exclusif
Repérer le registre d'action dans lequel est le jeune	Pouvoir échanger Établir la relation « comment la relation va pouvoir s'instituer »
	Amener le jeune à en sortir
	Faire progresser, harmoniser
Comprendre la « logique » du jeune. « comment fonctionne le jeune	Être juste dans l'interaction. Insister pour « qu'il écoute bien »
	Comprendre le sens que le jeune donne à ce qu'il fait → partager un système de sens
Viser le bien-être	qu'il « y trouve son compte »
	qu'il soit dans le présent
	Que le jeune soit bien
Séquencer les propositions, les ordonner	Mettre dans de bonnes conditions
	Trouver le bon rythme ; Dynamiser « ça les propulse »
Construire, visée développementale	Que le jeune fasse
	Chercher à les faire « exporter »
	Faire travailler les connexions (vs être dans l'automatisme, le conditionnement)
Favoriser l'expression du jeune	Permettre l'extériorisation
	Aider à la créativité
But du groupe : « s'exprimer » devant, avec les autres ; « se confronter à la réalité par le biais des autres »	

Tableau 17. Tableau de correspondance entre les objectifs de l'activité conduite et les buts pragmatiques

Il est à noter, que la finalité relative au bien-être est présente aux niveaux de buts, ultimes et pragmatiques. Cet objectif relève à la fois de l'instant et du durable, de l'expérience et de la construction subjective. L'analyse des éléments du tableau n°17 met en lumière la fonction de « catalyseur du développement du jeune » opérée par P3. L'intention présidant à son activité en situation d'interaction consiste à créer les conditions globales pour que le jeune puisse trouver l'espace et la voie de son expression propre. Il s'agit de « donner la possibilité au

jeune d'être dans ce qu'il est », car cela amène l'apprentissage « naturel », spontané. Le sujet, dans certaines conditions répondant à ses besoins, va de lui-même agir, « faire » et donc se construire, ce faisant, « il est obligé d'apprendre ».

Les buts des actions réalisées sont présentés dans le tableau n°18 (ci-dessous).

Action, proposition	But
Utiliser centre d'intérêt	Attirer l'attention, introduire un rapport interactif amener le déplacement, faire explorer l'espace → amener du changement, de la nouveauté : perche
Reprendre les propos formulés au sein d'institution (positifs ou négatifs) au sujet d'un jeune dans le cadre de la séance	« j' m'en r'sers aussi pour + pour essayer/ d'aider et d'accompagner/ euh le jeune/ à- (1s) à <i>avancer/</i> par rapport à ça/ » favoriser l'appropriation « ça les aide à exporter »
« j'insistePour qu'il écoute bien »
Attendre la formulation de la demande et répondre favorablement	Différencier l'espace de la séance avec l'espace institutionnel : règles différentes
Interrompre une activité d'aménagement	Pour répondre à une demande ; pour relancer la dynamique
Montrer à distance	Attirer l'attention, faire émerger une demande « autrement » que regarder passivement
Intervenir dans l'organisation des passages, définir un ordre	Amener une nouveauté, changer la routine éviter que ce soit « toujours les mêmes qui parlent »
Personnaliser l'écriture	Aider à la créativité
Aménagement d'une petite table	Le « reconcentrer sur un petit espace »
Reprise d'une manifestation, d'un comportement d'un jeune	Marquer une compréhension de l'importance que cela a pour le jeune « Mieux saisir » : éprouver commencer quelque chose, « entrer en communication »
Programmer un signal sonore	Signaler le moment de l'arrêt du temps privilégié, dédié : induire l'interruption de l'activité du jeune « faire réagir » : « faire accepter de changer de place »
Montrer, jeu théâtralisé du ressenti	Confirmer le sens d'un vécu, donner un sens au vécu des jeunes
Positionner des flèches sur certains éléments épars au sol	Montrer une direction
Recouvrir le corps du jeune de feuilles	Induire un vécu corporel, favoriser la sensation d'extériorisation : faire vivre
Changer les rituels, bousculer les habitudes	Nécessité développementale
	Susciter l'intérêt
	Susciter l'envie de faire
« fouiner », observer, analyser	« arriver à décortiquer » les différentes dimensions engagées dans le développement et sa dynamique

Action, proposition	But	
Établir une proximité spatiale	Sécuriser	Permettre une reprise de l'activité
Montrer sa présence	Pour intervenir : interdire	
	Pour prévenir	
	Pour intervenir : sécuriser	
Travail en individuel	Familiariser, amorcer un travail	
	Faciliter l'entrée en action dans le groupe ; favoriser l'affirmation	
Provoquer, bousculer	Faire grandir	
Demander des choses très simples	Permettre la réussite	Reprise de confiance en soi
		« Créer un autre dynamique » : du jeune dans la relation ? Du jeune par rapport au monde ?
Décider de l'ordre de passage : imposer	Empêcher l'imitation du même => imposer l'expérience du nouveau	
Utilisation de l'outil vidéo	Éviter « qu'il bascule » : intervention sur le jeune pour modifier un état	
Travail en individuel sur la sensori-motricité	Travail du plaisir sensori-moteur : modifier le vécu de peur => travail émotionnel	
Montrer les photographies de la séance	Renforcer les souvenir de la séance	

Tableau 18. Tableau récapitulatif des intentions sous-jacentes aux interventions de P3

4.3. Composer

Bien que le verbe soit issu du lexique de P3, celui-ci ne s'y réfère pas comme relevant d'une modalité d'action explicite et consciente. Le champ idéique Composer représente donc un résultat de notre analyse du discours de P3. Composer appartient au registre pragmatique de P3. L'action résultant de la mobilisation de ce concept consiste en une décision portant sur le cours de l'activité. Il s'agit de déterminer, au moyen de la prise en compte de l'ensemble des caractéristiques propres au sujet et à la situation telle qu'elle se présente dans l'instant, de la pertinence d'une intervention. L'action de composition correspond donc à une opération de conceptualisation de la situation, prenant en compte, outre la configuration de la situation, l'évolution possible de la situation et la hiérarchisation des buts engagés dans l'activité en cours. Nous considérons cet élément comme un invariant relationnel, donc un théorème-en-acte. Il s'agit de **composer à mesure** et de **composer en fonction de**.

La composition se joue dans différentes dimensions dont « il faut tenir compte ». Nous nous le représentons à la manière d'un repère orthogonal comportant trois axes, l'axe des abscisses

(x), l'axe des ordonnées (y) et l'axe de la profondeur (z). Ce dernier axe est propre à la situation de groupe.

1. Composition avec la singularité de chaque jeune, (y)

P3_AC1 : (f1-30m13s) ouais/ (hoche la tête) + j' commence à m' dire/ ++ halala + j' peux pas/ + **j'peux pas la stopper/ + parce que c'est important pour elle/** (inclina légèrement le buste vers la gauche en accentuant le pronom en posant main droite dans main gauche ouverte) (1s) euh- **mais pour la séance/** (inclinaison du buste vers la droite, et geste de la main droite orienté vers l'arrière, pouce tendu) + **c'est pas bon/** ++ parce que- entre temps/ + y a les autres qui commençaient à p'us- ++ à *décrocher/* [...] euh- j' pense + **j' préfère/** + à la limite/ euh- (petit mouvement alternatif des bras vers l'avant) (2s) **l-laisser un peu plus longtemps/** (2s) au- risque que les autres/ (indique l'espace derrière lui - le banc) + ben-/ ++ **i's s'ennuient un p'tit peu/ ou- + i's s' dissipent/** + c'est plus facile à gérer ++ les autres/ ++ que- + qu'une *frustration/* + j' pense [...] dans- dans- (geste circulaire de la main à hauteur du crâne) (2s) le lien

P3_AC1 : (f2-10m48s) **au Tout début/ je-- (3s) j' vais pas aller/ euh + voir au niveau des troubles que j'ai r'pérés/** [...] c'est/ + **c'est l' Relationnel-/** (1s) c'est-- **du Bien-être/ c'est-** ++ **l'Échange des signes/** (1s) euh-- + **l'Expression/** euh- (2s) (mouvements courbes centrifuge, mains partent du buste et vont en trajectoire courbe vers l'extérieur) **l'Affirmation/** euh- (1s) et tout/ (1s) **on compose/**

Il s'agit de la prise en compte des « données de base » concernant le jeune, des éléments connus, du vécu et de toute information environnementale (relations familiales ; vie dans l'établissement). Cette dimension correspond à l'axe vertical (y). Elle comprend également l'observable, le comportement, les informations perceptibles et prélevées en situation. Cette dimension de la composition de l'activité avec la singularité de chaque jeune se structure au moyen d'indicateurs spécifiques et signifiants pour P3, tels que « est dans son truc », « est en relation », « changement », « à la limite – mal-être », « est intéressé », etc. Cette dimension de composition opère également dans la façon d'établir la relation, de construire le fonctionnement interactionnel avec le patient.

2. Composition avec ce que crée la mise en groupe, (z)

P3_AC1 : (f1-05m44s) 'lors on a Que des **bouts/ de- + d'Individuel/** euh- (2s) (deux mains ouvertes, doigts écartés face, mouvement antérieur saccadé) **essayer d'rassembler/** (rapprochement des mains, mouvement ample) **pour que ++ y ait une forme d'harmonie/** euh- (2s) qu'est difficile à trouver\

Il s'agit de la mise en relation et en perspective de chacun des individus du groupe. P3 effectue la somme de ces unités pour prendre une décision et pour attribuer les valeurs, **pour pondérer ses règles d'action.** P3 évoque ce type de composition en termes

« d'harmonisation » et de « composition » conjointe. Cette dimension de composition implique une activité de prise d'informations, de contrôle et d'évaluation conséquente. Elle correspond à l'axe (z) de notre repère.

3. Composition temporelle, (x)

P3_AC1 : (f2-05m10s) **j' regarde l'heure/ aussi/ pour/ ++ pour gérer un peu plus/ (1s) la séance/**

P3_AC1 : (f2-16m02s) et puis/ euh- (2s) **si J3/ + i' passe trop tôt/ ++ par exemple/ + euh- (2s) après/ i' va être- (2s) plus impatient** pour aller à l'ordinateur/ + donc faut- (geste bilatéral, rotation alternée des avant-bras) (2s) Doser/ + être au milieu [...] i' faut quand même/ ++ **Aménager les choses/ + tout n' vient pas d'eux non plus/ hein/ (mouvement alternatif, rotations vers l'avant) + i' faut aussi provoquer un p'tit peu/ les—**

Cette dimension de la composition correspond à notre axe (x). Les actes de composition s'inscrivant dans cet axe relèvent systématiquement d'une double temporalité, celle de la séance et celle du développement. Deux empan sont à considérer : celui de l'action menée dans l'instant qui produit un relief dans le cours de l'activité et celui de la résonance de cette action dans le cours développemental. Cette résonance appartient au registre épistémique, ou plus précisément au registre du sujet capable (Rabardel et Pastré, 2005). La dimension constructive de l'activité pour le jeune ne s'inscrit pas ici dans une perspective épistémique de connaissance, mais dans une perspective de gain de pouvoir d'agir (Rabardel, 2005).

La dimension (x) porte les interventions tendant à organiser le déroulement de la séance, à structurer les séquences d'activité. Il s'agit de l'**axe de la contingence** avec laquelle P3 compose.

La structure de l'opération de composition pourrait faire l'objet d'une modélisation. Dans une telle illustration, comportant les différentes dimensions considérées et mises en résonance par P3, les jeunes seraient représentés par des plans, l'activité de P3 serait inscrite dans le volume. À chaque instant (i) d'engagement d'une intervention ou d'actualisation d'une décision se sont les règles d'action de P3 qui s'ajustent aux indicateurs prélevés dans la dimension (y) de chacun des jeunes, en considérant la résultante de la somme (z) et en les évaluant au regard des buts de l'activité et des connaissances, valeurs propres à son modèle opératif.

L'actualisation de l'activité à l'instant (i) (X_i) est fonction de la singularité située de chaque jeune (Y_i) résultante des vécus et caractéristiques passées (Y_{i-n}) associée à la somme et à l'interaction des individualités composant le groupe (Z_i) résultant des expériences

interactionnelles antérieures et passées de ce groupe (Zi-n). Nous aurions donc une opération de composition telle que $X_i \{Y_i (Y_{i-n}) * Z_i (Z_{i-n})\}$

La composition est reprise et approfondie dans le cadre de notre développement du schème du sens de l'équilibre.

4. Interprétation de la composition : un invariant opératoire

L'inclusion de cette entrée de classification a procédé d'une forme d'impression qu'il y avait dans cette notion une idée « robuste ». La notion comportait quelque chose qui résistait, qui ne se laissait pas circonscrire simplement et qui semblait dépasser les illustrations données par les occurrences émanant de P3, « on compose » « faut composer avec ça ». Outre ces occurrences référant à des situations requérant la prise en compte de la contingence, plaçant d'emblée l'activité à engager dans le domaine de la nécessité, d'autres occurrences comportaient cette notion en creux et faisaient référence à une activité de conceptualisation tendant à l'ajustement de la conduite de l'activité à la situation, par la prise en compte d'une multitude de variables, par la mise en perspective de celles-ci et par cette activité de pondération qui s'opérait une fois la compilation des informations réalisée.

À la première lecture de nos données incluses dans l'ensemble catégoriel « composer », nous avons eu l'impression d'une confusion, d'une imprécision. Se trouvaient réunies des occurrences référant à des données cliniques, à des observations situées, d'autres consistaient en énumération de particularités prélevées en situation, d'autres dénotaient une stratification d'éléments à prendre en compte et de perspectives intentionnelles à actualiser dans la situation.

Il y avait aussi ce *geste* que nous désignons comme étant celui de la *balance* (oscillations alternatives dans le plan vertical) ou encore celui du piston (oscillations alternatives dans le plan antéro-postérieur horizontal) illustrant la négociation, l'hésitation, le processus d'équilibration, d'ajustement. Lors des reprises ultérieures de ces données, l'idée de l'ajustement par prise en compte de la complexité et de la pluralité a restée. L'idée de modulation et de pondération a résisté aux distinctions que nous faisons entre les occurrences qui semblaient référer à des éléments distincts fonctionnellement de l'activité. Considérer le temps restant pour proposer telle activité et considérer les antécédents cliniques d'un jeune ne semblent pas avoir la même fonction dans la conduite de l'action. Pourtant ces prises d'information permettent de pondérer les règles d'action de P3, elles permettent de moduler

les représentations des suites de la séance, anticipées par P3 et lui permettent de s'ajuster sur le plan interactionnel (intervenir, demander, rassurer, laisser tranquille, s'opposer).

4.4. Contrôle – vigilance

L'ensemble Contrôle comprend les items relatifs à la fois aux *actions* de contrôle et à ceux relevant de l'*activité cognitive* de contrôle.

Le champ idéique du contrôle s'inscrit dans le registre pragmatique. Il appartient à la composante procédurale du schème. Il fait partie du modèle opératif de P3. De l'activité cognitive de contrôle découlent une conduite de l'activité et une adaptation de son cours. Des actions de contrôle opérées en situation dépendent le cours de la séance et celui de l'interaction.

En première analyse, trois types de contrôle peuvent être distingués. Nous les classons dans le tableau n°19 (ci-dessous).

Type de contrôle	Enjeu
Contrôle → perception : voir les détails, relever l'infime	Prise d'information pertinente
Contrôle → « registre » d'activité du jeune et son évolution, les glissements ou basculements qui pourraient s'opérer → type de fonctionnement	Adaptabilité de P3, ajustement des propositions à accorder au registre du jeune → ajustement du mode interactionnel
Contrôle de soi-même, maîtrise de la « face »	Enjeu pour la relation : posture du thérapeute → figure d'attachement : de sécurité relationnelle, confiance et estime du jeune

Tableau 19. Présentation typologique du champ Contrôle

L'activité de contrôle opérée par P3 se dirige selon cinq axes. Une première orientation de l'activité de contrôle de P3 est lui-même, dans ce qu'il donne à voir de ses ressentis et quant au maintien de son attention à un niveau élevé tout au long de la séance. L'activité de contrôle opérée par P3 est aussi dirigée vers les jeunes et ce qu'« ils montrent ». Le troisième objet suscitant l'activité de contrôle de P3 est le registre d'activité des jeunes, qu'il s'agit de repérer lors de son adoption et dans son évolution. La relation constitue le quatrième élément sur lequel l'activité de contrôle de P3 se porte. Il s'agit de maintenir l'interaction, de réguler les contacts visuels et les échanges. Le contrôle consiste à veiller sur et à maintenir la relation tout en modulant sa densité, au moyen de la distribution du regard selon une fréquence

dépendante des besoins particuliers de chaque jeune. La régulation peut être effectuée selon différentes modalités (visuelle, tactile, vocale).

P3_AC1 : (f1-01m11s)[...] **en ayant toujours un peu**/ euh- (gestes alternatifs et synchronisés des deux avant-bras vers l'avant, échange) (2s) **avec** lui/ ou-- + **par** le **regard**/ ou- (gestes alternatifs et synchronisés des deux avant-bras vers latéralement) (3s) **par des-** + **quelques gestes**/ ou-\ euh-eh bah/ (mains en suspens) (3s) il a + **il a Pu**/ + **aller Plus loin** (mouvement vers l'avant) que/ ++ s'occuper un peu comme ça/ (agitation indistincte des deux mains orientées vers le coin de la table)

La dynamique de groupe constitue la dernière variable de la situation suscitant le contrôle de P3.

Occurrences et distinctions

Les occurrences renseignant ce champ permettent d'établir des distinctions entre des types de contrôle.

L'expression « [se] concentrer sur ce qu'il se passe » évoque une dimension d'effort éprouvée par P3 dans la réalisation de cette activité. « Être vigilant » réfère à la disposition dans laquelle P3 doit rester en ce qui concerne l'évolution du registre d'action propre au jeune avec lequel il interagit. La vigilance, pour P3, est orientée vers le jeune. « Être attentif à » se rapporte à une attention ciblée sur une information - « la mère m'a dit que », ou sur une variable - « j'ai remarqué...on va voir comment ça évolue ». Il s'agit d'une activité de contrôle engagée en rapport à un indicateur pour lequel la possibilité d'une évolution est probable. L'expression « faire attention » correspond à une règle d'action générique et se réfère à de multiples aspects de la situation. Cela renvoie à la nécessité de maintenir un contrôle qui requiert de « faire des efforts ».

L'analyse de ce champ permet de repérer une pratique de distribution de l'attention de P3 associée à une régulation relationnelle.

La distribution de l'attention dépend tout d'abord de la configuration de l'interaction. Selon que la séance est animée conjointement avec un autre professionnel ou en individuel, l'attention de P3 peut être transitoirement détachée du groupe, par relâchement ou par focalisation sur un individu, ou au contraire devoir être continue. La compréhension (accès à) ou la situation de répétition constituent deux autres sortes de facteur influençant la modulation attentionnelle. Lorsque P3 a compris ce qu'il se passe dans l'instant, il peut abaisser son niveau d'attention sélective : « j'ai compris, je peux être moins attentif ». L'attention dirigée vers le groupe et chacun de ses membres peut enfin être distribuée en fonction des tâches à effectuer et qui ne peuvent être reportées à un moment ultérieur. Autrement dit, l'attention est divisée lorsque la séance est menée conjointement, lorsque l'action dans laquelle s'engage le

jeune est comprise par P3 ou encore lorsqu'une tâche d'aménagement matériel ou de réponse à une demande s'impose. Le tableau n°20 synthétise les facteurs influençant l'intensité de l'activité de contrôle et son orientation.

Facteurs influant sur l'intensité attentionnelle et son orientation	
Facteurs	Effet
Information extérieure, transmission institutionnelle	Attention recrutée, vigilance orientée relative anticipation d'une évolution comportementale chez le jeune
Repérage d'un élément nouveau : « attirance pour les filles » comportements sexualisés ; « voir comment ça évolue »	Veille attentionnelle
Tâches à effectuer ne pouvant être reportées	Division de l'attention, vigilance « aux réactions » → prêt à interrompre la réalisation de la tâche pour « relancer »
Compréhension de l'action en cours	Relâchement attentionnel
« besoin d'accompagnement » manifeste, ou connu, chez le jeune	Recrutement et focalisation de l'attention associés à un engagement et à une mobilisation relationnels

Tableau 20. Facteurs influant sur l'intensité et l'orientation attentionnelles de P3

L'analyse des occurrences de ce champ nous permet d'établir une typologie du Contrôle dans la modèle opératif de P3.

Typologie du Contrôle		
Type	Objets	Enjeux
Contrôle de soi	Régulation émotionnelle Prendre sur soi, Prendre en compte sans modifier son comportement	Stabilité et neutralité : ne pas « induire »
	Intensité du recrutement attentionnel sur la durée : organiser des temps, saisir l'occasion de se relâcher	Récupération → occasion d'autres modes d'interaction
Vigilance pour la relation	Contrôle de la « face » thérapeutique : montrer qu'on sait,	Maintien de la posture, fonction de sécurisation et de mise en confiance : stabilité
	Contrôle du flux relationnel : rythme des regards ; s'assurer de la présence d'un relai avant de relâcher, de prendre de la distance	Éviter frustration , rupture et repli sur soi
Contrôle de la situation	Réaction des jeunes	Appréciation / évaluation / estimation du risque, voire du danger → « passage à l'acte » Maintien du cadre
	Déroulement du temps, séquençage du temps, garder du temps	Gestion des frustrations - ennui Maintien du cadre
	Espace et disposition des uns par rapport aux autres	Appréciation / évaluation / estimation du risque,

Typologie du Contrôle			
			voire du danger → « passage à l'acte » Maintien du cadre
Vigilance pour l'action	Pour la nature de l'action → épistémique propre à P3 « registres »	Rester aux aguets : changement possible	Enjeu pragmatique : cette vigilance est fonctionnelle : elle permet à P3 de décider de la façon de conduire ses propositions, l'interaction
		Percevoir, repérer le changement de registre, la bifurcation du jeune dans ses intérêts	
	Pour l'acte réalisé → qualité de l'action du/ des jeunes	Comprendre, valoriser accompagner	Enjeu pour la relation Identifier le besoin d'aide éventuel

Tableau 21. Typologie du Contrôle dans l'activité de P3

Contrôle ne s'inscrit pas dans une logique de *discipline*. P3 dit à ce propos que cela relève davantage des attributions de Ca3, aide médico-psychologique assimilée pour P3 à une éducatrice spécialisée.

En revanche Contrôle comprend la notion de limite et de maintien du cadre. L'évaluation du risque et du degré de liberté possible à laisser aux jeunes est présente dans le discours de P3. Il l'évoque au sujet de possibles confrontations entre jeunes ou de décompensation individuelle. La question, une fois cette évaluation effectuée, est de savoir si une intervention doit avoir lieu ou au contraire si *une absence d'intervention peut être réalisée*.

Si un danger est avéré, l'attention est fortement recrutée et l'intervention anticipée est prête à s'actualiser. S'il s'agit d'un risque en revanche, plusieurs options sont possibles :

- 1) P3 sait que le groupe fonctionne, il s'absente.
- 2) P3 fait semblant de ne pas voir et laisse les jeunes s'auto-réguler.

Il reste présent dans la salle et est prêt à l'intervention - « être là ». L'activité de contrôle, de prise d'informations est intense et focalisée sur l'interaction susceptible de devenir affrontement. L'action de prise d'informations est également intense afin de repérer la façon dont la situation évolue : si cela se passe bien, P3 maintient son action de « laisser faire ».

- 3) P3 laisse filer involontairement, « ça m'échappe ». Cette option présente le risque du « passage à l'acte » d'un des jeunes, c'est-à-dire la manifestation de comportement agressifs.
- 4) P3 tourne le dos, ne voit pas, ne peut ni contrôler, ni réagir instantanément : il n'a pas identifier le risque.

Le point (2) est intéressant. P3 choisit de ne pas intervenir. Il reste en posture de contrôle. Il a conscience que la configuration comporte des éléments favorables à la dégradation brutale de la situation ; il évalue la présence d'un risque non négligeable mais fait le choix de ne rien faire, et plus exactement, *il décide de donner à voir une apparente ignorance* quant à la configuration et au risque qu'elle comporte. Cette attitude va plus loin que la non-intervention avec manifestation de soi, posture qui affirme la présence de la figure d'autorité dans l'équation situationnelle. Il laisse croire aux jeunes qu'il ne risque pas d'intervenir ; il se place en position d'inattention et *joue le retrait*. En d'autres termes, *il les met en position de faire le choix de leur comportement sans que celui-ci soit déterminé par la crainte d'une autorité*. Il les met en position de responsabilité de leurs actes.

Il est possible de voir dans cette décision un acte de dévolution, dans un sens analogue à celui défini par Brousseau et repris par Kunégel (2011, p. 64-65). Pour Brousseau, la dévolution effectuée par l'enseignant est associée à une situation adidactique. Cette dernière se caractérise par le fait qu'elle est proposée par l'enseignant dans l'intention d'amener l'apprenant à accéder à un certain contenu de savoir, mais que cette intention n'est pas reconnue comme telle par l'apprenant. Pour ce dernier, la situation le confronte à un problème mais il ne la conçoit pas pour autant comme une activité en visée épistémique. Kunégel transpose ce concept à la situation d'apprentissage professionnel et à certains actes opérés par le maître d'apprentissage vis-à-vis de son apprenti. L'analogie est établie à partir de la considération des trois conditions associées à la dévolution didactique. Cette dernière est conditionnée par la *responsabilité* éprouvée par l'apprenant en ce qui concerne l'activité dans laquelle il s'engage, *la capacité de l'élève à s'en sortir* avec ses connaissances et *l'absence de culpabilité* quant au résultat de son activité. La *prise d'initiatives mesurées* est ajoutée à celles qui précèdent par Kunégel.

Dans le cadre de la situation de séance de psychomotricité, l'apprentissage n'est pas patent comme il peut l'être dans un contexte scolaire ou dans celui d'un apprentissage professionnel. La transposition peut cependant être opérée dans la mesure où les séances de groupe correspondent ici à une situation de socialisation et d'apprentissage de l'interaction groupale. Laisser le jeune agir et interagir indépendamment d'une potentielle intervention de P3 consiste à le laisser décider en situation (responsabilité), à évaluer favorablement sa capacité à agir de façon autonome, sans enfreindre les règles fondamentales du groupe et à placer l'épreuve en dehors d'un cadre de performance évaluée en termes d'échec ou de réussite. Cela consiste enfin à rendre possible la prise d'initiative par le jeune.

Or cette prise d'initiative, dans le cadre du groupe, peut correspondre à des comportements hétéro-agressifs. La notion de contrôle, les comportements le manifestant ou les activités cognitives y correspondant sont ainsi associés à la notion de risque, voire de danger. La gestion du degré de contrôle manifesté ou affiché ou bien conservé en situation équivaut donc à une évaluation du niveau de risque. Le contrôle dans l'activité de P3 ne consiste donc pas en une prise simple d'information d'un paramètre. Il s'agit d'une évaluation de variables dynamiques. L'activité de contrôle, impliquée dans un comportement d'indifférence affichée, est un pari fait sur les capacités des jeunes.

« Le risque comporte la possibilité d'un dommage, d'une perte, mais il contient également l'espoir d'un gain. [...] Le risque est à mettre en relation avec la situation, mais également avec les capacités de la personne. Il est donc nécessaire d'évaluer les composantes de la situation en fonction des capacités du ou des sujets. » (Marpeau, 2000, p. 81)

Renoul (2014) affirme de même que la responsabilisation d'un jeune demande de prendre un risque.

1. Contrôle se joue à différents niveaux

Le contrôle est *interne* et se traduit par une tension chez P3, impliquant le besoin ressenti de se relâcher occasionnellement et le vécu de « saturation » en fin de séance.

P3_AC2 : (f4-02m00s) ah (2s) vers la fin/ + des parcours/ là j' commençais un peu à/ (1s)
à saturer/

Ceci est également souligné par P2 qui dit avoir besoin de prendre du temps pour elle entre les séances afin de restaurer sa « disponibilité ».

Le contrôle se traduit également sur le plan *externe* par le degré de présence de P3, à corrélérer avec le degré de liberté laissé aux jeunes et au groupe. L'intensité de l'activité cognitive de contrôle et l'attention portée aux différents indicateurs de la situation varient en fonction du temps de la séance et en fonction de ce qui lui a précédé. La façon dont cette activité est menée détermine les opérations d'appréciation du risque-danger par prise d'informations et de traitement de ces informations en vue de décider des degrés de liberté possibles.

En ce qui concerne l'activité de contrôle de la situation et des actions qui s'y déroulent, nous pouvons noter plusieurs types de comportement indiquant la façon dont P3 la réalise. Il peut arriver que le niveau de contrôle *nécessaire* soit suffisamment faible pour que P3 se permette de sortir temporairement de la salle et de laisser le groupe se réguler de façon autonome. La confiance dont il témoigne alors est exprimée, confiée aux jeunes du groupe. Elle dépend de

l'évaluation de la façon dont le groupe « fonctionne », c'est-à-dire la façon dont les participants peuvent réguler leurs interactions de façon autonome.

P3_AC1 : (f4-06m00s) [...] j'avais pas-- ++ eu l' temps d' prendre l'appareil photo/ (1s)
je dis au groupe/ ++ bah écoutez + vous- ++ vous- entrez dans la salle/ ++ **j' vous fais confiance/** (1s) euh- chose que **j'aurais p't-être pas- fait/ euh- (1s) auparavant/ ++ parc' que l' groupe fonctionnait pas encore/** (1s) je vous Fais confiance/ (1s) euh-- (1s)
je vais chercher l'appareil photo/ et j' reviens

Cela a pu arriver dans des groupes différents de celui sur lequel nos observations ont porté.

L'activité de contrôle peut être manifeste au travers des nombreux déplacements de P3. Il occupe l'espace, il change de place pour faire physiquement obstacle ou pour contenir, par sa présence ou par son déplacement, des événements au sein du groupe. Ses déplacements ont alors fonction de régulation interactionnelle et tendent à *éviter l'intervention directe*.

AC1

C : (f2-18m17s) là/ t' étais avec/ ++ là/ + t'es assis/ là (pointe P3 à l'écran, P3 est assis à côté de J5 et de J1. J4 vient d'afficher son étiquette) + juste là

P3 : (f2-18m18s) mouais/

C : (f2-18m19s) et *juste* avant/ + t'étais avec J6\

P3 : (f2-18m20s) oui/ parc' que y a / + y a/ (1s) **j' crois qu' y avait + J6/ qui--\ ++ qui cherchait à s' mettre à côté de J7/** et-- (1s) [...] et **donc/ euh- + j' me mets là--/** (1s) je sais/ aussi/ que-\ ++ **J4/ + ça fonctionne avec lui/ + quand j' suis assis là-/** euh ++ Face à lui/

Le contrôle peut aussi être assuré de manière périphérique, comme lorsque P3 fait une recherche sur l'ordinateur, que son regard est focalisé sur l'écran et que pourtant il bascule en arrière et gêne sciemment le passage de J2 tandis que celle-ci se dirige vers le lavabo. Il est en retrait de la situation principale, menée dans l'exemple par Ca3, mais il maintient un niveau de contrôle et assure sa présence notamment par la posture et le regard.

P3_AC1 : (f1-26m18s) [...] moi/ + j'essaie quand même d'**avoir un œil sur eux/ ++ au Mieux-/** et-\ ++ et des fois/ même (1s) j' peux m'arrêter/ (pointe l'écran) + pour répondre/ ou--\ (1s) [pour relancer].

La dévolution représente une autre configuration de l'activité de contrôle externe. Elle se caractérise donc par une inattention feinte quant à l'instant et à ce qu'il se passe entre des membres du groupe, associée à une *forte vigilance quant à l'évolution de celle-ci*.

P3 : (f2-19m38s) et des fois/ + j' laisse faire/ euh- (1s) Consciemment/ ++ p'is d'aut' fois/ euh- ++ ça m'échappe/ aussi un peu\

C : (f2-19m42s) m/m\

P3 : (f2-19m43s) euh- (3s) 'lors +*quand* ça m'échappe/ (1s) le Risque + c'est que-- y en ait un/ + qui passe à l'acte\ ++ (~à) taper l'autre\

C : (f2-19m51s) d'accord

P3 : (f2-19m52s) Quand-/ (1s) **quand/ je laisse faire/+ j' suis quand même vach'ment/ + vigilant/** + j'Essaye/ + quand même/ d'être là/ (petit mouvement vif de la main, doigts fléchis, vers la table - **limite**) (1s) mais des fois + ça passe sans-- (1s) J3/ + i' peut avoir des- ++ des réactions Très violentes/ et très-- (1s) très *fortes*/ hein/

L'activité de contrôle en situation se traduit ainsi par différents types d'action, la présence, l'occupation de l'espace, la manifestation de soi (qui peut être physique -s'interposer, se déplacer, se mouvoir pour attirer l'attention – ou vocale, interpeller).

Il est important de souligner que la posture « aux aguets » propre au type de vigilance portée sur l'activité des jeunes et sur leurs actions implique une activité de conceptualisation en situation. Il s'agit d'observer ce qui est fait, comment cela est fait, et de déterminer ce à quoi cela réfère en termes de stade de développement, de « registres d'activité ».

Contrôle comporte donc une dimension conceptuelle. Il s'agit de repérer un indicateur et de le transformer par une opération analytique. Cela est valable pour la reconnaissance d'un changement de modalité de fonctionnement praxéologique chez le jeune, mais également pour apprécier le dosage de l'intervention subséquente « faut pas trop laisser ce type d'angoisse ».

4.5. Doser

Le champ idéique que nous avons intitulé « doser » a partie liée avec celui de la composition, pour lequel il s'agit de composer « en fonction de » et « à mesure ». L'un et l'autre engagent une activité d'évaluation et de pondération des règles d'action en fonction de la façon dont la configuration de la situation d'interaction est représentée par P3.

L'opération de dosage, de mesure qualitative et quantitative, porte sur ce que le jeune peut supporter en termes 1) d'intensité d'exercice et de confrontation à la difficulté, 2) de rythme de sollicitation, et 3) d'effort à fournir. Le dosage est fonction de ses capacités et de la fréquence à laquelle il peut les mobiliser.

Cette opération de dosage, d'intervention mesurée et ajustée, est sous-tendue par l'inscription du travail dans une temporalité longue et dans une activité à fréquence régulière et élevée. L'opération de dosage répond aux questions suivantes : « comment proposer ? » (modalités d'action) et « Quelles caractéristiques cette proposition destinée à ce jeune doit-elle avoir pour qu'il s'en saisisse ? »

Doser dénote la juste mesure dans l'interaction, de la sollicitation ou de l'intervention que P3 adresse au jeune en situation. Doser dénote aussi la façon dont le travail du psychomotricien s'organise en prenant en compte la temporalité du suivi et le tempo propre au jeune. Il y a une notion de rythme, d'intensité, de seuil prescrivant la mesure à maintenir et la limite au-delà de laquelle il ne faut pas aller. Trouver le bon rythme permet, selon P3, de « propulser le jeune » dans son développement.

Le concept de la juste mesure nous semble également être efficient en ce qui concerne la façon dont P3 évalue, apprécie la situation : l'existence, sous la forme de trace d'une action ou sous la forme de son intention, peut suffire à le satisfaire. Cela n'est pas sans évoquer les « tout petits rien » constituant l'essentiel du travail des éducateurs selon Gaberan (2003, p.129).

P3_ESD : (53m52s) [...] donc Si/ (1s) **au cours d'** la séance/ ++ il a- (1s) le Jeune a Pu être Bien/ [...] en avoir Extrait/ quelque chose et-- [...] **c'est pas toutes les séances/** (2s) mais - ++ pour moi/ + c'est une très bonne séance/[et quelque fois/] (1s) **sur une séance/ euhm- (4s) euh- ça peut être/** (1s) j' sais pas/ un-\ ++ **un Dixième/ même pas/** + un Cinquième/ de-- + **du temps passé**

P3 adopte parfois une attitude évaluatrice quant à certaines performances de jeunes, principalement lorsque ceux-ci ont montré des capacités dans le domaine ou sur l'exercice demandé, au préalable. Il fonctionne alors selon une modalité graduée d'évaluation.

P3 peut aussi adopter une attitude « d'accueil » vis-à-vis des performances réalisées. Il porte alors son attention sur l'infime et le détail et fonctionne sur une modalité d'appréciation de la situation binaire (présent-absent).

Le référentiel adopté pour se rapporter à la situation varie, fluctue. Le choix de l'adoption d'une modalité d'évaluation ou de l'autre, d'une façon de se rapporter à la situation ou de l'autre procède de la mobilisation d'un dosage. Ce dernier est déterminé à la fois par les informations prises en situation, par des connaissances et par l'expérience singulière du professionnel avec le(s) jeune(s) et enfin par la finalité de la proposition adressée au jeune. La temporalité du travail demeure un paramètre essentiel à la pondération réalisée pour apprécier la situation. Le point de vue pris est celui de postuler que si la proposition n'est pas saisie maintenant, ce sera peut-être plus tard et ce n'est pas grave.

L'analyse du champ idéique intitulé Doser a partie liée avec le schème du sens de l'équilibre que nous avons identifié à l'issue de l'analyse de nos données relatives à l'activité de P3. De

nature opératoire et conceptuel, le concept de mesure (ou de dosage) constitue un concept-en-acte participant à l'organisation de l'activité de P3. Ce concept est construit dans l'action et pour l'action. Son formatage dépend des informations recueillies. La façon dont il se calibre est implicite, propre au cours de l'activité.

Ce concept opère sur les plans quantitatif et qualitatif de l'activité de P3. Les interventions sont dispensées parcimonieusement, l'activité est essaimée dans le temps, « un peu à chaque fois ». Les interventions tendant à engager le jeune dans une action pouvant l'amener à faire *de lui-même* sont ajustées à la disposition du jeune *dans l'instant* et à ses capacités. La demande et l'attente sous-jacentes à l'intervention, à la sollicitation que P3 adresse au jeune sont assouplies circonstanciellement, « je sens que je peux demander », « tu n'as plus besoin de ».

Ces deux dimensions du dosage sont orientées et déterminées par la considération du sujet vers lequel l'activité est tournée. Cette orientation et les indices qui sont prélevés en fonction de cette finalité déterminent la façon dont l'activité sera conduite.

La dimension suivante est au contraire orientée vers le professionnel : le dosage agit également dans la façon dont le cours de la séance est apprécié par le professionnel.

4.6. Espace

Pour analyser cet ensemble, la formulation de nos questions d'analyse s'est avérée particulièrement soutenante - quelle acception du terme emploie-t-il ? À quelle dimension conceptuelle de la notion renvoie-t-il dans cette occurrence ? Dans quel ordre ontologique nous situons-nous dans cette acception ? Que nous signifie-t-il ? Par exemple.

Le terme « espace » peut être employé pour référer à de multiples réalités : des réalités physiques - telles qu'un lieu physique, qu'une surface étendue, que le monde extraterrestre -, des réalités psychiques – espace du Moi, espace de pensée -, des réalités symboliques – périmètre institutionnel, zone culturelle, par exemple.

Ces différentes acceptions renvoient à des dimensions distinctes de la réalité. Cela ne signifie pas qu'elles sont disjointes ou parallèles. Au contraire, ces différentes dimensions ne sont que des angles de vue différents sur un même phénomène. Un lieu peut ainsi être empreint de symbolique et correspondre pour le sujet à une façon d'être et d'agir singulière pour lui. Nous insistons sur ces distinctions, car il nous semble particulièrement intéressant de repérer d'une

part où se situe P3 lorsqu'il s'exprime et, d'autre part, comment il utilise cet élément conceptuel dans son discours sur sa propre activité. Puis, une fois le paysage balisé, nous l'avons mis en perspective avec l'activité de P3 afin de comprendre comment l'Espace, comme entité conceptuelle existant pour le sujet professionnel P3, est mobilisé dans la façon de ce dernier de conduire son activité, dans sa façon de la concevoir.

La notion d'espace n'est pas simple. Les occurrences répertoriées dans cet ensemble réfèrent à différentes acceptions du terme « espace ». Nous pouvons ainsi relever les acceptions suivantes :

1. L'espace considéré dans sa dimension physique, correspondant à l'environnement matériel ;
2. L'espace de la salle :
 - (a) espace dans l'institution,
 - (b) espace d'activité ;
3. L'espace relationnel, de l'interaction ;
4. L'espace en tant qu'élément ontologique et comme condition nécessaire au développement : un espace pour être valorisé, un espace pour faire ce dont on a besoin pour se développer, grandir, pour être bien ;
5. L'espace comme objet de travail correspondant à une structuration cognitive, une capacité subjective à se rapporter à l'environnement, à traiter les informations perçues et à avoir une action dessus.

P3 emploie le mot indistinctement dans l'une ou l'autre de ces acceptions. Il passe ainsi de l'évocation de l'espace en tant que condition environnementale et intersubjective favorable au développement, à l'évocation de l'espace en tant que dimension matérielle et physique sur laquelle il peut intervenir directement.

La notion de *rapport* à l'espace est également présente dans les occurrences relevées au sein du discours de P3. Il est toutefois à souligner qu'il ne l'évoque pas lui-même. L'évaluation de ce rapport détermine la possibilité de l'interaction, comme lorsque le jeune « est dans son truc », « à la limite il perçoit même pas l'environnement là ». Cela constitue également un élément diagnostic indiquant le travail potentiel ultérieur.

Lorsque P3 dit d'un jeune qu'il est « dans son truc », il dit qu'il « n'est plus en interaction avec son environnement ». Cela signifie que les possibilités d'interaction sont très limitées. Il y a rupture de l'interaction, ce qui n'implique pas celle de la relation.

Lorsque P3 remarque que tous les jeunes sont présents ensemble dans le même espace mais qu'ils ne le partagent pas vraiment et que « chacun fait son truc », il évalue d'une part les risques situationnels, et d'autre part, la façon dont les jeunes investissent l'espace collectif. Ils ne régulent pas nécessairement leur propre activité en fonction de celle des autres. Cela constitue un élément sur lequel le professionnel peut chercher à agir.

En fonction de la façon dont P3 conçoit l'espace, l'activité qu'il développe a des buts différents.

1. L'espace physique, l'environnement matériel.

Il intervient sur cet espace pour diminuer les contraintes pouvant agir sur l'activité – choisir une grande table pour permettre la manipulation d'objets -, ou pour augmenter les contraintes afin d'induire un changement. La table disposée de façon à empêcher l'accès direct à l'arrière de la salle, à l'occasion de la séance n°2, illustre cela (Image n°5, p. 339). Les actions d'aménagement de l'environnement physique peuvent également être guidées afin de modifier le vécu de l'espace, le rapport expérimenté à l'espace. P3 choisit ainsi d'installer une petite table pour faciliter l'expression de J7 et d'étayer son action.

P3_AC1 : (f3-13m53s) si--/ + j' vais chercher la table/ (2s) parc'que- i'- (indique l'écran : J7 est assis sur la chaise. Il tient une feuille dans la main et est penché en avant) il est *géné*/ ++ comment i' peut r'garder ça/ + et puis **j' vais pas lui mettre la grande table/ pac' que + (mouvement des deux bras des côtés vers le milieu devant lui, mains incurvées) j' veux le- + reconcentrer + plutôt/ (marque l'espace devant lui, bras écartés, coudes fléchis) sur un p'tit espace**

C : (f3-14m02s) ah oui + donc ça/ + c'est un choix

P3 : (f3-14m03s) oui c'est un choix

L'aménagement de l'espace peut également viser à limiter les options mises à la disposition du jeune. P2 explique connaître l'affinité d'un patient pour un objet et choisir de le garder en main afin d'amener le jeune à le lui demander. P6 explique fermer l'armoire ou cacher certains objets afin de retirer le choix de cette activité au jeune.

P2 : (52m54s) euh- (1s) qu'il se serve *pas* + tout *seul*/ euh- (1s) quand il a besoin de que'que chose/ ++ en fait/ (1s) au fur et à mesure du temps/ + je sais ce dont il a Besoin/ + ou Pas + pour faire son parcours/ (1s) donc c' que je fais/ + c'est que- + je Retiens certains objets-/ ++ et puis j'attends qu'il me Regarde ++ et j' lui dis/ + oui/ + X/ ++ de quoi tu as besoin/ ++ qu'est-ce que tu veux/ ++ et j'attends qu'il fasse des Phrases (1s) qu'il me Regarde + et au fur et à mesure/ + c'est comme ça/ que- (1s) j'arrive à établir une relation aussi/

Les actions sur l'espace visent également la sécurisation de l'environnement.

L'espace matériel est celui qui fait l'objet d'une « exploration » par le jeune. Cette dernière représente une occasion pour P3 de l'observer et d'identifier son registre.

P3_ESD : (58m52s) [...] Moi/ ++ je *sors* + le xylophone/ + de façon à c' qu'il me voit pas (1s) et/ + je tape les *mêmes* sons qu'il faisait\ [...] je tape le même *rythme* (1s) que lui/ il avait/ (1s) **de façon à c' qu'i' m' voit pas/ mais qu'i' l'entende**\ [...] et Là/ (2s) il a- + i' i' ++ il a commencé à r'garder/ + à m' chercher ++ et quand/ + quand i' m'a vu/ (1s) il a commencé à v'nir vers moi/ ++ et on a *joué* comme ça ++ **j' me suis déplacé + et- + on a exploré la salle/**

L'activité de P3 sur l'espace matériel vise le confort et la sécurité, tend à induire la modification du comportement, celle des trajets par exemple. L'espace matériel permet à P3 de prendre des informations afin de « connaître la logique » du jeune.

2. L'espace de la salle

La salle de travail du psychomotricien semble avoir un statut particulier au travers du discours de P3.

La salle comme appartenant à l'institution est porteuse d'une même orientation. Les règles en vigueur dans l'institution n'y sont toutefois pas appliquées de la même façon.

L'espace déterminé de la salle correspond à un endroit dans lequel les jeunes « s'expriment », « sont bien », « demandent » ; c'est un espace où « ils aiment bien venir ». Les caractéristiques de cette salle et les éléments permettant de produire cet effet chez les jeunes ne sont pas évoqués par P3.

La salle correspond dans son discours à « l'intérieur », au dedans, tandis que le reste correspond à l'extérieur, au dehors.

La salle apparaît donc comme un lieu particulier dans lequel des activités se réalisent. Une corrélation est créée entre l'espace particulier de la salle de psychomotricité et les activités qui parviennent à s'y produire. Une dialectique se noue ici : la salle doit être un espace particulier, comporter des conditions propices à la réalisation de l'agir des jeunes, et doit être close. Mais l'intériorité de la salle ne doit toutefois pas correspondre à un enfermement, à un cloisonnement car les activités s'y produisant sont destinées, dans l'intention du professionnel, à circuler et à se produire à l'extérieur. P3 exprime cette préoccupation de l'«exportation» de ce qui est fait « ici » au dehors à plusieurs reprises au cours des entretiens.

L'analyse de la façon dont P3 se rapporte à son espace d'activité permet de comprendre l'un des buts de celle-ci. Il s'agit d'aménager un lieu, un « dedans » qui autorise, favorise et

catalyse l'émergence de l'agir des jeunes tout en permettant la circulation et l'exportation des apprentissages ainsi induits.

La salle *représente* un cadre associé d'une part à une certaine d'activité (ce qui est fait et comment cela l'est) et d'autre part à une personne particulière (façon d'interagir : « dès qu'il me voyait, il avait envie de venir »). Cette corrélation entre l'espace et les possibles qu'il offre pourrait constituer l'un des éléments construisant la salle d'un point de vue fonctionnel. En d'autres termes, le fait qu'il y ait une corrélation entre ce lieu et les activités qui s'y font semble reposer d'une part sur la création de cet espace en tant que cadre singulier et d'autre part sur la constitution d'une relation d'implication entre le lieu et l'activité pour le jeune. La salle est *une représentation*. La création de cette représentation subjective chez les jeunes que P3 accompagne constitue un des premiers objectifs de son intervention (« explorer la salle », « donner l'espace », « laisser l'espace pour »).

À cette représentation de la salle est associée une fonction thérapeutique. La salle est l'espace pour « être valorisé », un espace pour faire ce dont on a « besoin » pour se développer, grandir, pour « être bien ».

L'espace constitue aussi un axe de travail pour P3. L'espace correspond en effet à une structuration cognitive, une capacité subjective à se rapporter à l'environnement, à traiter les informations perçues et à avoir une action dessus. P3 observe la façon dont les jeunes s'y rapportent et s'y repèrent : il indique que les jeunes ont tendance à « remplir l'espace », « montrer une direction » ; J7 a une « connaissance parfaite de l'espace » ; J1 dispose les objets pour former des lettres dans le « sens du parcours pas dans le sens de l'écriture ».

Les propositions de P3 portent sur la structuration de l'espace et invitent à l'investissement de l'espace par les jeunes, notamment au travers de l'utilisation d'objets. Le rapport entretenu par les jeunes à l'espace constitue un point d'intérêt et un axe de travail pour P3. Il réfère ses observations aux repères théoriques de la psychologie du développement ; il évalue.

4.7. Imaginaire, Impression, sentiment

Dans cet ensemble nous nous confrontons aux manifestations de l'activité imaginaire, aux façons dont cette fonction participe à l'activité du professionnel psychomotricien ou, plus spécifiquement, à la façon dont elle participe aux processus de conceptualisation de son

activité considérée dans sa dimension pragmatique. Les occurrences répertoriées dans cet ensemble illustrent les façons dont l'activité imaginaire contribue aux processus de conceptualisation rendant possible la conduite ajustée de son activité par P3.

Si nous avons pu distinguer quatre ordres d'énoncé au sein de cette catégorie, il reste que leur caractéristique commune est celle d'être des représentations. Il s'agit d'élaborations mentales. Cette nature réflexive constitue également leur fonction. Se représenter, imaginer, concevoir une impression en soi permettent de se rapporter à un phénomène avec un autre regard, avec une distance autre. Il devient alors possible d'appréhender la situation différemment et, à partir de cette compréhension, d'y intervenir. Ces opérations mentales semblent participer aux processus de conceptualisation dans l'action de P3 :

- en donnant un type d'information au professionnel lui permettant d'adapter son intervention,
- en permettant le maintien de l'interaction par l'activité d'interprétation de la part non-verbale de celle-ci,
- en donnant une prise sur une situation qui aurait pu rester inaccessible,
- en permettant la projection dans le temps l'activité, sur des empan courts, voire immédiats, ou des empan longs.

Les trois ordres d'énoncés identifiés sont les suivants :

1) Impression, ressenti, sentiment, croyance.

Ces énoncés se caractérisent par le caractère diffus de l'impression. Le professionnel n'identifie pas ou n'explique pas les éléments ayant pu susciter l'émergence de cette impression en lui. Des actions, des interventions découlent de la conscience par le professionnel de son état émotionnel / affectif. Les expressions suivantes sont caractéristiques : « j'ai le sentiment », « j'ai l'impression », « j'ai pas ressenti d'écho » ; « je crois qu'il a essayé ».

2) Interprétation

Cette activité de l'imaginaire est liée aux situations d'interaction non-verbale de P3 avec un ou des jeunes. P3 interprète ce qu'il perçoit de l'attitude, des gestes, du comportement de ces derniers. Il utilise les expressions « l'air de dire », « comme pour dire », « il me donne l'impression ». Il formule ce que ses observations lui évoquent. Nous incluons ces énoncés dans cet ensemble idéique, car il nous semble que l'activité d'interprétation ici mobilisée

implique le recours à l'imagination. L'imagination fonctionne ainsi : elle peut rebondir sur un observable et l'associer à un semblable, à un analogue.

3) Conception, inspiration

Les énoncés relevant de cette forme d'imagination sont directement relatifs aux actions de P3. En situation, il conçoit les poursuites potentielles, il envisage les évolutions des propositions qu'il a faites ou que les jeunes ont faites. En situation également, le professionnel peut invoquer cette voie de conception pour trouver la suite « comment je vais mener mon truc » et pour trouver « un plan B » ou « une roue de secours ».

Il s'agit d'énoncés dénotant des activités de conception et d'anticipation. Nous sommes ici dans le registre du possible. Il est à noter que ce type « d'inspiration » survient intempestivement et très rapidement chez P3 : il voit une profusion d'objets recouvrant le sol, il imagine recouvrir intégralement un jeune de plots. Lors de l'entretien en autoconfrontation n°1, successif à la séance n°1, P3 dit « ce qu'il me vient à l'esprit après une séance comme ça » et présente la façon dont il envisage d'organiser la séance suivante. La visualisation de photographies prises au cours de la séance participe à son activité de conception des séances : « ça me donne des idées pour la suite », « je pourrais être amené à ».

4.8. Incertitude positive.

L'incertitude relève du vécu subjectif. Elle dénote l'existence, dans le rapport du sujet à la situation dans laquelle il se trouve, d'une part importante d'indéterminé, d'inconnu et d'imprévisibilité. Ce caractère flou peut soit inhiber l'agent, qui n'ose engager une action tant les paramètres du contexte dans laquelle il l'inscrit lui échappent, soit être assumé par l'agent qui tente, tâtonne, suppose mais ose. L'incertitude n'équivaut pas au hasard. Le hasard est aléatoire ; l'incertitude comprend des probabilités. L'incertitude dans l'activité de P3 est présente au niveau de la situation, de son évolution et au niveau du « sens » pour le jeune.

Un fait est notable : l'incertitude est présente à tout moment dans l'activité de P3. *Avant* la mise en œuvre de l'activité, *pendant* qu'elle se développe, au moment où le professionnel s'engage dans l'action, pendant l'interaction ou *après* l'activité, le professionnel se confronte à l'incertitude et **fait avec**.

Nous souhaitons préciser le qualificatif « positif » que nous avons attribué à cette incertitude à laquelle le psychomotricien se confronte. L'incertitude est positive car elle n'inhibe pas l'activité du professionnel ; elle ne le freine pas. Il assume cette propriété de la situation dans

laquelle son intervention se produit. En d'autres termes, il organise son activité avec cette caractéristique propre à sa situation de travail. La prise en compte de cette propriété amène P3 à travailler par hypothèses. Il affirme le caractère « hypothétique » de sa pratique.

AC2

C : (f1-26m38s) **tout l' temps/ tu--\ (2s) fais des hypothèses/ + de liens/ + comme ça/ euh-**

P3 : (f1-26m41s) **oui/ voilà/ ++ voilà/ euh Bon/ (mouvement des deux bras vers l'arrière, paumes orientées vers l'avant - défense) (2s) y a-- (mouvements des mains, vagues, alternatifs circulaires, amples et assez rapides) (2s) Voilà/ (2s) j' navigue dans tout ça/ (rit) + et puis après (mains placées devant lui - défense) bon**

C : (f1-26m50s) (petit rire) arrive c' qui arrive/

P3 : (f1-26m51s) (petit rire) voilà/ ++ exact'ment/ [...] j' vais chercher à tout prix une réponse/ quoi\

1. Classification des formes de l'incertitude

Nous pouvons aborder cette question de différentes façons : soit d'un point de vue temporel, en suivant le cours de l'activité, soit du point de vue des éléments de l'activité de P3 qui sont empreints d'incertitude.

L'incertitude se décline en quatre formes : la conviction, l'indétermination, l'hypothèse et le pari. La conviction porte sur la dynamique développementale et son autonomie. Le professionnel n'argumente pas. Cette conviction est posée sans que la connaissance de la façon dont elle se vérifiera ne soit donnée. Cela se rapproche d'un acte de foi.

P3_AC2 : (f1-07m05ss) j' dis J'avance/ + parc' que j' pense qu'i's *avancent* avec ça\ [...] quelque part/ ils en- ++ **ils en prennent un p'tit bout-/ euh- (1s) et ça- + ça r'sortira-** (mouvement linéaire de la main en ricochets, de soi vers l'avant) (1s) **plus ou moins +** par la suite/

P3_AC2 : (f2-06m27s) [...] pour moi/ + c'est des-- (1s) des points *positifs/* + parc' que (geste linéaire en ricochets vers l'avant) (1s) on voit bien qu'on va *aboutir/* (2s) à un moment/ + ou à un autre

La deuxième forme d'incertitude est celle de l'indétermination liée à l'instant de l'action et à son devenir. Les occurrences l'illustrant se rapportent aux moments où le professionnel « ne sait pas ». Cette indétermination peut porter sur des instants, sur des périodes dans l'accompagnement ou globalement sur le futur.

P3_AC1 : (f1-01m11s) et donc/ je-- ++ (regarde C, sourit) **je sais pas/ où-- (2s) où on va aller/ ++ et qu'est-ce que ça va d'venir/**

P3_AC2 : (f2-27m17s) [...] comment- + comment *faire/* + avec lui/ + **j' dis j' sais pas/ euh + faut voir/ euh** (mouvement alternatif linéaire horizontal des mains - hésitation) +

+ un peu/ + si-- ++ i' fait pas l' lien/ + entre la feuille/ et l' tissu/ quoi/ ++ **donc** c'est pour ça/ (rit) qu' j'ai découpé/ des- (1s) des trucs en tissu/ après/ euh- (mains en extension, paumes face - protection, désengagement ; puis mouvement vers le haut et l'arrière) (1s) j' dis tu vois/ + ça marche ça marche pas/ euh- (1s) (en souriant) faut *tenter* ++ faut *chercher*/

Cet extrait illustre, outre la forme d'indétermination, celle du pari. Les actions de P3 sont empreintes d'incertitude quant à leur résultat et leurs effets. Il s'agit de tentatives portées par une attitude de curiosité « pour voir », d'expérimentation « faut chercher » et finalement d'audace. Les actions entreprises, bien qu'incertaines quant à leur résultat, ne sont pas hasardeuses pour autant. La décision de les entreprendre découle de la prise en compte des connaissances du professionnel quant aux caractéristiques du jeune et quant à la population en générale.

L'activité de formulation d'hypothèses et de déduction effectuée par P3 recouvre une autre façon de *faire avec* l'incertitude dans le modèle opératif de P3. Il recourt au registre hypothético-déductif pour interagir (maintenir l'interaction), pour se représenter la situation (comprendre) et pour agir (« c'est pour ça que j'ai réagi comme ça »).

P3_AC2 : (f2-11m44s) [...] là/ + là/ je- ++ je *vois*/ différemment/ + encore ++ par rapport à tout à l'heure/ ++ euh-- (2s) **p-peut-être/ que pour pour intégrer--/** (à l'écran, fait tourner la flèche de la souris autour des plots d'un parcours) (1s) **tout Ça/ + il est obligé d' passer par Ça/** (à l'écran, fait tourner la flèche de la souris sur la caisse de jeux) pour **aborder** cette *nouveauté*/ + pour *lui*/ + peut-être qu'il a *besoin*/ euh-- de- de- (bras tendus en avant, mains orientées face à face, mouvements de flexion des doigts - saisir quelque chose de volatile, associées à un mouvement de balancement du buste d'avant en arrière - hésitation) (4s) de **prendre quelque chose qu'il maîtrise mieux/** quoi\

2. Incertitude dans le temps

Du point de vue du cours de l'activité, comme nous l'avons mentionné, l'incertitude est présente de façon continue. Elle est présente avant la séance : le psychomotricien ignore s'il va pouvoir mettre en œuvre ce qu'il a préparé pour les jeunes. La mise en œuvre de son projet est fonction de l'évaluation qu'il effectue de la disposition de ses partenaires d'interaction. Cet état est contingent, fluctuant, imprévisible.

P5 : (27m46s) [oui\] (1s) dans la rencontre on peut jamais préétablir ce qui va se passer/ (1s)

L'incertitude est présente pendant la séance et dans l'instant de l'activité. La mise en œuvre de son projet dans son intégralité reste toujours soumise aux nécessités impliquées par l'évolution de la situation. Lorsque P3 propose une activité, lorsqu'il engage une action, il n'a

pas la garantie que cela produise un effet. Il ne peut être certain ni du fait que cela sera perçu, ni de comment cela est reçu.

P3_AC2 : (f3-04m24s) [...] c'est des *trucs*/ que j' fais comme ça-/ (2s) i's *perçoivent*/ + ou i's *perçoivent pas*/

L'incertitude du temps présent peut également dénoter le désarroi momentané du professionnel confronté à une situation dans laquelle il ne sait pas comment agir, qu'il ne comprend pas ou qui le laisse désarmé. Il n'est ni certain de parvenir à « trouver un début », ni en mesure de prévoir la durée de persévérance nécessaire pour espérer y parvenir.

P3_ESD : (55m07s) [...] elle *arrive* dans ma salle/ + (1s) la pr' ++ la première des choses qu'elle fait/ + c'est d' regarder si y a une chaise (1s) elle s'assoie (1s) et el' est là (P3 fait quelque chose, C rit) (2s) **Et**/ + **Rien**/ (2s) (P3 inspire) **mais Rien**/ [...] j'ai cherché plein d' moyens/ ++ 'lors euh- ++ susciter des-- des Sons-/ + des Objets-/ + des/ + bon\ ++ Rien n'y faisait/ j' me dis/ + **qu'est-ce qui me reste**/+ i' m' reste plus que l' corps/ [...] je me suis assis en face d'elle (1s) dans la même position [.]

L'incertitude marque également l'après-séance et plus globalement la temporalité du travail du psychomotricien : le professionnel reste dans l'expectative quant au moment où son activité (envisagée comme participant à l'ensemble des actions éducatives) « aboutira ». La conviction sus-mentionnée intervient à cet endroit. *L'incertitude* ne porte pas ici sur la survenue de cette évolution, elle *porte sur le moment* où cela se produira.

3. Incertitude de l'action

L'incertitude concerne la plupart des éléments composant sa situation de travail (évolution de la situation, possibilité de mise en œuvre, réaction aux propositions, efficacies des actions, communication). P3 n'est pas certain de ce qu'il va pouvoir faire, de ce qu'il fait, de ce que produit ce qu'il fait, de ce qui est compris par les jeunes et des hypothèses et interprétations qu'il formule à propos de la situation d'interaction et de ses interventions. Il est en revanche convaincu que cela va aboutir, mais il ne sait pas selon quel empan temporel.

L'incertitude est présente certainement et continuellement. P3 n'a pas de certitude *a priori*, ni concernant le résultat de ses interventions, ni concernant leur portée effective, ni concernant la pérennité d'un état, d'un besoin, permettant la poursuite d'un travail entrepris à un temps (t). Cela implique que l'anticipation d'une intervention d'une séance sur l'autre nécessite la prise en compte de son invalidation le moment venu. Les expressions « ça dépend du jeune » et « il faut voir » sont récurrentes. Le point à souligner concernant cette incertitude constitutive de la situation de travail du psychomotricien est qu'elle ne porte pas sur la relation, ni sur l'intervention, ni sur le processus d'adaptation des propositions aux jeunes. L'activité peut se

produire dans des conditions incertaines, mais sa construction et sa conceptualisation, elles, ne s'y soumettent pas. Les paramètres certains sont la contingence, la singularité et la temporalité. L'incertitude en est constitutive.

4.9. Institution

Cet ensemble correspond davantage à un domaine qu'à un champ idéique. Nombre des occurrences recensées dans cet ensemble nous renseignent sur l'établissement et son fonctionnement. Elles sont descriptives. Ces occurrences sont repérables par l'emploi d'expressions référant au registre général et au collectif telles que « tous les jeunes », « l'EMPro » ou par l'emploi du pronom personnel « nous ».

D'autres occurrences, également descriptives, concernent la façon dont le travail du psychomotricien prend place au sein de cet établissement. Le professionnel explique la façon dont il procède en tant que membre de l'équipe, « tous les jeunes (3s) quand ils viennent faire un stage [...] j'vais les recevoir une demi heure + trois quarts d'heure [...] et p'is j'vais vois + un peu euhm- (2s) Si/ y a\ + éventuellement une prise en charge » et les instances de l'institution auxquelles il prend part, « réunion d'équipe de euh- de- + de permanents ».

Les occurrences de cet ensemble ne relèvent cependant pas exclusivement de l'explicatif et du descriptif. Nous avons repéré deux autres types d'énoncés relatifs à l'institution. Ces énoncés réfèrent d'une part aux transactions entre le professionnel P3 et l'environnement institutionnel et d'autre part à sa représentation de l'institution.

Ce qui est notable dans ces deux derniers types, c'est qu'ils comportent chacun la mise en rapport du sujet professionnel avec l'institution : leurs énoncés témoignent de la façon dont « ça circule » (échange) entre le professionnel et cet environnement - (prise d'informations, distribution des rôles, représentation interprofessionnelle). Nous y trouvons ainsi des énoncés relatifs aux relations professionnelles, à la reconnaissance qui peut en émerger, - c'est-à-dire à la façon dont le professionnel se représente les représentations que ses interlocuteurs ont de lui et de son travail-, mais aussi des énoncés dénotant l'opinion de P3 quand à la façon dont l'institution influe sur son exercice. Il s'agit de vécu, de représentation. Le relevé des occurrences appartenant à ces deux derniers types est intéressant au-delà des informations qu'ils communiquent sur le vécu subjectif. Ce recensement permet de mettre en lumière la façon dont ces transactions et ces représentations participent à la construction de l'activité du psychomotricien. L'activité développée par P3 n'est pas indépendante de ses représentations.

Typologies des occurrences relatives à l'entrée Institution :

1. Description, éléments factuels, objectifs.
2. Représentation de l'institution propre à P3
3. Transaction de P3 dans le cadre institutionnel
4. Interaction P3 / Institution et effets sur l'activité.

1) Les éléments descriptifs ont été mentionnés dans la section « Terrain » du chapitre 3, portant sur la méthodologie.

2) Concernant les énoncés relatifs à la façon dont P3 se représente l'institution, nous pouvons d'emblée remarquer qu'ils sont négativement connotés. L'institution apparaît contraignante, arbitraire : elle réprime les désirs, impose son rythme, est sourde aux besoins des professionnels, interdit ou impose les stagiaires, est fermée à la réflexion sur les pratiques, s'enferme dans le faire. Ce désenchantement est exprimé alors que P3 porte un regard rétrospectif sur sa carrière. Il semble procéder à une généralisation à partir de ses diverses expériences des « responsables d'institution ». Ce qu'il exprime ne porte probablement pas précisément sur sa situation actuelle et particulière, mais réfère à l'instance institutionnelle en tant que figure détenant le pouvoir et l'exerçant de façon descendante, donc en tant que représentation abstraite et générale.

Nous n'avons pas cherché lors de l'entretien à approfondir ce sujet. L'émergence de ce sujet et les émotions qui l'accompagnaient ont paru prendre P3 au dépourvu tout autant que nous-même. P3 ne souhaitait pas s'étendre dessus ; il est en outre arrivé qu'il se censure lors de nos échanges lorsqu'il se souvenait que ceux-ci étaient enregistrés, ou susceptibles de l'être. Cela advenait principalement lors de nos temps de retrouvailles, avant la séance.

Si le thème ne fait qu'affleurer dans nos transcriptions, il n'en a pas moins été prégnant tout au long de notre présence auprès de P3. Les témoignages recueillis dans le cadre de nos entretiens semi-directifs comportent également des occurrences relatives à un vécu difficile de la pratique professionnelle en institution. Ce qui émerge de souffrance au travers des propos de P3 ne représente donc pas une expérience isolée. Qu'il s'agisse d'un vécu comportant une part spécifique au travail des psychomotriciens, ou qu'il s'agisse plus généralement d'un vécu associé au travail dans les établissements du champ médico-social, ce vécu est là. Notre recherche ne nous permet pas de nous prononcer sur les ressorts de cette expérience, ni sur son étendue. Nous ne pouvons que souligner ce fait et affirmer que l'étude de la souffrance au

travail du psychomotricien exerçant en institution constitue un axe de recherche à documenter et à étudier.

3) Le type d'occurrences intitulé « Transaction de P3 dans le cadre institutionnel » regroupe des énoncés nous permettant de nous représenter les occasions amenant ce professionnel à être en relation avec l'environnement institutionnel. Il s'agit principalement de relations interprofessionnelles, d'échanges avec les « collègues ». Nous pouvons envisager deux orientations à ces transactions à partir des propos de P3 : celle allant de P3 vers l'extérieur, vers l'altérité ; celle allant de l'environnement vers P3 et son activité.

Pour ce qui concerne la première orientation – de P3 vers l'extérieur -, nous trouvons des énoncés exposant la façon dont P3 fait retour à l'institution (médecin, collègues) de ses observations et de son diagnostic. Il partage ses observations. Il évoque également un type de transaction particulier relatif à la coopération entre intervenants. Ce type de transaction comporte une double orientation, adressé à P3 qui ensuite répond. Il est sollicité dans ses compétences, dans ses ressources en vue de dénouer un problème, en vue de faire sortir un collègue d'une forme d'impasse : l'interaction s'articule alors autour du jeune et de son accompagnement.

Quant à l'orientation allant de l'extérieur vers P3 et son activité, nous retrouvons la demande inscrite dans le cadre de la coopération autour du jeune. Les autres occurrences font état de situations dans lesquelles « des personnes [...] ont demandé à voir », ce qu'il se passe dans la salle, ce que le psychomotricien fait avec les jeunes, ou la réciproque, ce que les jeunes font avec le psychomotricien. Les transactions opérées dans ce sens-là ne semblent pas être concluantes pour P3.

Trois éléments ressortent principalement de l'analyse de ces énoncés : la confiance comme base aux relations interprofessionnelles, l'incompréhension et l'incrédulité quant à l'activité de P3 et ses effets sur les jeunes accompagnés par lui.

Le médecin prescripteur des actes de soin a confiance dans la compétence de P3 à identifier les situations relevant de son champ d'intervention et dans sa capacité à élaborer un projet de prise en soin adapté aux besoins du jeune. La confiance est réciproque entre P3 et ses collègues. En dépit de cela, la façon dont il procède semble rester incomprise. Des simplifications sont effectuées : le psychomotricien aurait une action pour réguler les comportements d'agitation, de turbulence, les comportements moteurs qui dérangent. P3

évoque également l'existence d'une réserve, d'une suspicion, d'une incrédulité quant à ce qui se produirait à l'intérieur de la salle et qui n'en sortirait pas.

Les occasions d'observation de son activité par un tiers semblent s'être soldées par l'incompréhension de l'observateur. Incompréhension et confiance associées pourraient participer à la formation d'une sorte de mythologie autour de cette pratique, de ce genre de mythe qui ne se serait révélé qu'aux initiés.

4) Interaction de P3 avec l'institution et ses effets sur l'activité.

Les énoncés regroupés dans ce type renseignent la façon dont il y a interaction entre l'institution, comme environnement de travail, porteur de règles, vecteur d'échanges et P3, comme intervenant au sein de cet établissement et disposant d'un espace identifié et réservé pour sa pratique et comme représentant de l'institution auprès des jeunes.

Nous avons relevé plusieurs cas de figure :

- Participation aux échanges d'informations à propos des jeunes dans le cadre de réunion du « pôle thérapeutique » ou des « réunions de permanents »
 - fournir des informations issues de ses observations,
 - recueillir des informations.
- Accueil de stagiaires dépendant de l'autorisation donnée par le responsable de l'institution.

P3 nous a confié que l'accueil de stagiaires ne dépendait pas de lui. S'il a eu fait la demande pour que cette pratique de tutorat soit admise au sein de son établissement, il est à présent confronté à une distribution des stagiaires découlant d'une sélection préalable. Le choix du stagiaire lui est laissé, mais celui de l'accueil ou non lui a été retiré ou demande négociation.

- Contrôle de soi en séance afin de préserver les jeunes des interférences propres aux rapports institutionnels potentiellement conflictuels
- Mise en place de groupe répondant aux besoins identifiés ou exprimés par les jeunes accompagnés.
- Contrainte matérielle limitant la pratique de P3 ou nécessitant un compromis : nombre de chaises, contexte éducatif des ateliers
- Confrontation entre les nécessités de l'institution et son organisation avec les besoins de P3

« P3_AC2 : (f2-17m43s) quand/ + **quand/ i's ont + décidé d' changer la réunion-/ euh-- (2s) d' passer du Lundi au Mardi/ euh-- (soupire et laisse retomber ses bras le long du buste) j' me suis dit/ euh-- (1s) pa'ce que Moi/ (1s) la chose que j'avais envie/ + après/ + (mouvement du bras vers le haut et l'arrière, par-dessus l'épaule) c'était d' *souffler/* quoi\ (1 j' passe à aut' chose/ »**

- Régulation interne de la séance / régulation par l'institution : constitution d'un espace singulier par la distorsion de certaines règles posées par l'institution au sein de l'espace de travail du psychomotricien : toucher, affection. L'existence de ce cadre autre, que représente l'institution, au sein de la séance est pris en considération par P3 au cours de son activité. Il s'agit de décider de la limite au-delà de laquelle ce qu'il se passe dans la séance ne relève plus de son intervention mais nécessite celle de l'institution. Ce recours semble constituer pour P3 l'ultime ressource : elle correspond à la rupture du fil de la séance, à la sortie de l'espace de la salle.

P3_AC2 : (f1-09m34s) oui oui mais (petit rire) (2s) bah oui/ + il était vraiment très très très aux limites ++ mais bon/ ++ **moi + ça m'ennuie ++ j'avoue qu'ça m'ennuie/ de ++ Passer par la direction/**

P3_AC2 : (f4-03m34s) et **je n' veux Surtout Pas-/ (1s) emm'ner J6/ (1s) chez la directrice** mais/ + ceci dit/ (1s) elle m'a cherché/ euh- (1s) pour m' d'mander comment ça s'est passé/ (1s) **j' lui ai dit (1s) c'était vraiment + extrême limite + quand même**

L'institution constitue un élément participant à l'organisation de l'activité de P3.

4.5. ÉLÉMENTS DE SYNTHÈSE

Ce que la médiation du discours par l'image des traces d'activité éclaire

La répartition des énoncés dans les différents champs idéiques de la grille est intéressante à observer. Nous pouvons remarquer que certains champs sont peu, voire pas, renseignés par des occurrences extraites de l'entretien semi-directif. De même, d'autres entrées se composent d'une grande part d'énoncés issus de l'entretien semi-directif.

Le contenu de l'entretien semi-directif ne comporte pas d'occurrences relevant des champs idéiques relatifs à la composition, au contrôle, à l'imaginaire, à l'entrée « laisser faire » et à celle référée à l'idée de répétition. Une forte représentation des énoncés issus de cette source est en revanche notable dans les entrées intitulées Métier, Buts et Institution. Ces entrées tendent à relever du générique. La médiation du discours par l'image des traces de l'activité

de P3 a permis la mise au jour de thèmes engagés dans son activité mais restés implicites dans un discours fondé sur ce qui relève de la représentation.

Les champs idéiques faiblement renseignés à l'occasion de l'entretien semi-directif relèvent davantage du registre pragmatique que du registre épistémique.

4.5.1. Modèle opératif de P3

Un modèle opératif peut être analysé par le biais de la catégorisation qui le sous-tend ou par la « sémantique de l'action » (Pastré, 2005a, p. 77) associée à la structure conceptuelle de la situation. La seconde option permet d'accéder à la structure conceptuelle de la situation et à ses indicateurs permettant l'établissement d'un diagnostic. Elle suppose une analyse sur un collectif. Dans la première option, il s'agit, par l'analyse de la conceptualisation dans l'action opérée par un professionnel, de définir la classe de situations à laquelle correspond l'activité qu'il réalise au moyen de l'identification de ses concepts organisateurs. Nous nous inscrivons dans cette dernière option.

Parmi nos données, certaines portent sur des généralités, des vérités ou des certitudes. Nous analysons ces occurrences en tant que relevant du modèle cognitif de P3. Ce modèle cognitif correspond à ce à quoi P3 se réfère pour guider son action et pour se rapporter à la situation. Il comprend des éléments de représentation de types théorique, pragmatisé et pragmatique.

1.1. Éléments d'appréhension du modèle opératif de P3

P3 a exercé en tant que psychomotricien 40 ans durant.

Compte tenu de son expérience, de sa trajectoire professionnelle et de nos observations, nous considérons P3 comme un expert, c'est-à-dire comme un professionnel capable de résoudre des problèmes de la classe de situations donnée par son cadre d'exercice et capable de le faire quelle que soit la manière dont cet environnement interactionnel évolue. Sa compétence est fonctionnellement liée à la façon dont il se rapporte à la situation et à la façon dont son activité s'organise au fil de son développement. Sa compétence procède de son modèle opératif.

Le modèle opératif d'un professionnel correspond au modèle cognitif auquel il se réfère pour agir en situation. Il s'agit de « la manière dont il s'est approprié la structure conceptuelle de la

situation » (Pastré, 2011, p. 179). Le modèle opératif tend à correspondre à la structure conceptuelle de la situation à mesure que l'expérience professionnelle se sédimente. Au principe de son évolution se trouvent l'activité et sa conduite. Le but de celles-ci caractérise la modélisation opératoire de la situation. Ce processus intègre en outre les composantes personnelles du professionnel, ce qu'il met de lui-même et de son histoire dans la manière dont il organise son activité, dans la façon dont il la conceptualise.

Le modèle opératif de P3 se compose de ce qu'il a construit durant son parcours de psychomotricien. Lors de nos échanges, il a pu faire référence à la formation initiale qu'il a reçue lors de nos entretiens, notamment lors de l'évocation d'un début de suivi avec une jeune qu'il rencontrait et qui avait été suivie en psychomotricité.

P3_ESD : (60m00s) [...] elle m'a fait voir en- en- Une séance/ + en- (1s) en Vingt minutes ++ elle m'a fait voir/ (1s) Tout c' que j'avais appris à la salpêtrière/ (rit) [...] l'année d'avant/ (rit) euhm- (2s) auparavant/ (1s) de- + de c' qu'on pouvait proposer/ euh-- comme exercices/ [...] ° j' me dis/ euh--\° + ça va/ ++ moi/ j' fais pas ça/ + moi/ ++ ça m'intéresse pas/ (2s) °ça m'intéresse pas/° Donc/ (1s) °euh-° je je- (1s) i's m'ont i's m'ont/ (1s) c'est Eux/ qui m'ont montré le chemin/ + de c' qui fallait pas faire + ou + faire (1s)

P3_AC2 : (f4-09m20s) j'ai beaucoup appris par moi-même/ euh (1s) plus/ que--

Ces propos mettent en relief la part conséquente prise par l'activité constructive de P3 dans la façon dont a évolué l'organisation de son activité. Son modèle opératif a été forgé dans son expérience professionnelle, comporte des caractéristiques personnelles et porte des valeurs personnelles. L'une des caractéristiques de P3 est son attachement à la fonction de tuteur de stagiaires psychomotriciens, ce qui lui a permis de suivre les évolutions de la formation dispensée aux étudiants en psychomotricité et a participé à sa démarche réflexive quant à sa pratique. Le modèle opératif de P3 se compose de toutes ces dimensions, celle d'un professionnel spécialisé dans l'exercice auprès d'une population spécifique, celle d'un professionnel engagé dans la démarche de réflexion et de transmission de sa pratique et enfin celle propre à la « genèse identitaire » (Pastré, 2005b) de P3, ce processus de construction de l'expérience en une histoire personnelle organisatrice de l'activité .

La première entrée analytique envisagée pour accéder à ce modèle est celle correspondant au champ idéique intitulé Métier. Ce dernier se compose effectivement d'occurrences comportant une valeur de généralité. L'enjeu de cette analyse est ainsi d'appréhender certains des concepts, des représentations et des principes généraux auxquels P3 se réfère pour commenter son activité, pour la concevoir et pour la conceptualiser.

Les occurrences recensées dans le champ Métier sont assertives et appartiennent au domaine de la certitude. Plusieurs types de représentations peuvent être relevés, tels que les généralités référées au travail et à l'activité, les impératifs professionnels, les vérités d'ordre principal et les connaissances portant sur la population spécifique avec laquelle P3 travaille.

4.5.2. Cadre général organisateur de l'activité de P3

Nous établissons une distinction entre les occurrences relatives au travail et celles portant davantage sur l'activité de P3. Les premières énoncent certaines caractéristiques de l'intervention du psychomotricien, les secondes renseignent l'activité impliquée par ces caractéristiques, c'est-à-dire les processus étayant la conduite de l'activité mise en œuvre pour l'intervention du psychomotricien. L'expression de ces généralités est caractérisée par l'emploi du pronom indéfini « on », l'emploi de style impersonnel (« les jeunes » au lieu de « X » ou « ce jeune ») ou encore par les adverbes « toujours » et « jamais ».

Généralités sur le travail du psychomotricien	Exemples
Partir du niveau actuel, du besoin présent du jeune	P3_ESD : (01m19s) donc on est obligé/ de- (1s) [...] bah d' Répondre/ + et d'être une peu d' + à leur Niveau/
Prendre en compte l'individuel, pratique individualisée	P3_ESD : (06m34s) euh- (1s) on peut pas généraliser-/surtout avec eux-/ m\ (1s) on a Quarante jeunes ++ c'est Quarante (1s) Cas différents/ ...
Approche globale de la situation du jeune	P3_ESD : (71m09s) ... et- cette globalité/ c'est- (1s) c'est ça qu'est important/ hein/
Intervention douce : suggestion, proposition, progressivité, « au fur et à mesure »	P3_ESD : (24m57s) [...] j' suis Pas là pour t'imposer quoi que ce soit/ ++ j' suis là pour T' aider + à évoluer/ + t' aider à être bien P3_ESD : (41m12s) donc\ + comment on fait/ (2s) bah après/ + on travaille sur le (1s) ah bah tu crois pas-/ ++ et puis après/ + on fait des <i>comparaisons/ ++</i> par l' Toucher-/ par- (2s) par le vécu <i>corporel/ °euh°</i>
L'action du thérapeute comporte une portée éducative, elle amène l'apprentissage	P3 : (62m36s) en tant qu' <i>thérapeute/ +</i> on est- (1s) on est-/ euh- (1s) <i>Éducateur/ +</i> on va dire/ euh- [parce que il a Accès/] à l'Apprentissage (1s) à c' moment là\ P3_AC1 : (f3-22m51s) on est/ + toujours/ + (bras en position haute, mouvement lent circulaire symétrique) dans que'que chose/ de- ++ Constructif/ euh- ++ qui avance
Cadre d'exercice visant le bien-être, limitation des contraintes :	P3_AC1 : (f1-10m21s) [...] on est un peu Privilégié dans l' sens où/ (2s) i' faut quand même (1s) viser sur l' Bien être/ du- (1s) du Patient/ + du Jeune/ euh- (1s) donc/ (1s) i's sont pas-- <i>confrontés/ aux Mêmes difficultés/ euh- (2s) qu'Ailleurs/ donc/ (1s) général'ment/ + i's aiment bien v'nir en psychomotricité\</i>
Souplesse dans les demandes	P3_AC1 : (f3-19m04s) donc on peut pas trop non plus exiger des autres/ euh- (2s) c' qu'on exige pas/ de- de ces deux là/

Généralités sur le travail du psychomotricien	Exemples
	donc on est obligé d' laisser/ euh-- (accélération du geste manivelle) (3s) un peu d' souplesse/
Composition dans le présent 1. avec les données épistémiques générales et les données personnelles 2. avec les contraintes,	P3_ESD : (34m31s) Pour la personne handicapée mentale c'est + c'est- ++ mais c'est en permanence/ ++ on passe d'un' ++ d'une dimension/ à l'autre\ P3_AC1(f4-03m20s) mais/ euh ++ pour Moi/ euh- (2s) c'est pas- + c'est <i>même</i> pas un Droit/ + c'est- (1s) parc' que on peut pas faire autr'ment/
Travail préparatoire pour pouvoir réagir à l'imprévu	P3_AC1 : (f3-21m05s) parc' que/ (geste désigne l'écran) euh- (2s) quand on prévoit/ ++ la séance/ euh- (2s) t'imagines/ un peu + c' qui peut s' passer/ + en fonction des uns et des autres/ ++ et/ ++ et t' as toujours/ euh- (4s) [...] quelque chose/ qu'il va t' permettre/ de- de- (mouvement ondulatoire horizontal de la main en avançant) (2s) d'orienter/ P3_AC2 : (f3-05m10s) on peut pas/ improviser les choses + quand on les improvise/ + on est souvent à côté d' la plaque/ hein/
Prendre le temps 1. de reformuler, de comprendre 2. de répondre à un besoin	P3_AC1 : (f2-26m04s) et i' Faut répéter + 'lors c'est- c'est fou/ ++ on y passe un temps fou/ P3_AC2 : (f4-19m24s) faut prendre' le temps ++ c'est à p'tites doses/ + un p'tit machin/ + puis ça r'vient/
Trouver le juste équilibre entre la répétition et le changement	P3 : (f1- 03m08s) euh- + i' Faut/ [[changer]] ++ parce que sinon on rentre dans une routine/ (1s) et- après-/ + bon\ bah c'est- + i's en profitent pas assez/ quoi\ i's-- i's s' posent p'us d' questions/ P3_AC2 : (f3-15m34s) on est obligé/ + d' provoquer/ des situation' + dans les situations/ des-- ++ des choses/ ++ pour les faire grandir/

Tableau 22. Représentations générales relatives au métier et au travail du psychomotricien, organisatrices du travail de P3

Les exemples cités sont extraits du corpus relatif à P3. Les généralités qu'ils servent à illustrer auraient cependant pu être renseignées par des occurrences issues des propos des autres psychomotriciens de notre population. Nous avons précédemment exposé la façon dont ces professionnels expriment leur façon d'appréhender leur travail en séance, « en partant de », en « amener autre chose ». Avec l'analyse de P6, nous avons vu la façon dont la question de la nouveauté est mise en dialectique avec celle de la temporalité.

Un schéma ressort de cette catégorisation. Le travail de P3 s'ancre dans le moment présent, celui de la situation d'interaction et s'il participe à une évolution d'ordre développemental, il reste néanmoins centré sur l'expérience du moment. Cette expérience a son propre déroulement et sa propre nécessité avec laquelle P3 travaille et module l'organisation de son activité. Cette modulation est réalisée en fonction des besoins présents, ceux qui sont

manifestés (par exemple, répétition, toucher, jouer) et ceux que P3 évaluent (par exemple, changement, nouveauté). Les thèmes saillants sont donc le temps, l'ajustement et la souplesse.

Les généralités relatives à l'activité se rapportent aux modalités grâce auxquelles le psychomotricien s'oriente dans la conduite de son activité. Les principes précédemment recensés dépendent de et impliquent les caractéristiques que nous répertorions dans le tableau suivant (Tableau n°23).

Généralités relatives à l'activité	Exemple
Qualité relationnelle	P3_ESD : (25m19s) on peut pas Tricher (1s) avec + Surtout avec la personne handicapée mentale « être avec »
Disponibilité	P3 : (f2-20m41s) °hein/° (1s) parc' que on n'est + pas toujours/ euh Disponible non plus/ pour + Protéger-/ ou <i>pour/</i> euh-- (1s) Accompagner/ euh- + des fois/ euh
Engagement dans l'interaction	P3_ESD : (37m15s) ça passe par Nous/ ++ on est- des modèles/ Endosse des « rôles »
Activité hypothético-déductive, inférence	P3_ESD : (80m34s) [...] on-- (1s) travaille/ b-beaucoup sur hypothèses/ + on va s' dire Tiens/ + Tel jeune/ + on va l' emm'ner/ euh- (1s) °on va-° + on va aller/ vers Telle voie/ quoi\ + on va essayer d' voir/ ++ comment i' s' comporte/ (1s)
Travail de l'attention, activité de contrôle 1. sur le plan relationnel, 2. sur le plan de la conduite d'activité, 3. sur le plan de l'évaluation	P3_AC1 : (f1-21m43s) [...] on peut pas être efficace à centpourcent/ ++ on peut pas Tout/ + <i>percevoir/</i> P3_AC1 : (f1-29m35s) [...] on fait <i>pas</i> gaffe/quand on est dans la Routi-ne-/ P3_AC1 : (f2-00m43s) y a des moments/ où je m' dis/ ++ je Sens/ + que Là/ + y a un Travail possible faut faire gaffe/ aussi/ + on peut pas/ euh- (1s) hein/ ++ des fois/ + on s' trompe/ hein/
Incertitude fondamentale	P3_AC1 : (f4-09m05s) on sait pas c' qu'i- c' qui passe/ + c' qui passe pas/ euh-
Créativité « trouver comment, trouver « un truc » composer	P3_AC2 : (f1-06m34s) <i>toujours</i> dans + dans les <i>r'pérages/</i> un p'tit peu dans/ (1s) l' déroul'ment du temps-- euh (1s) comment on peut aborder/ euh euh- (2s) une chose/ ++ comment utiliser/ euh + les objets/ + de différentes façons/ (1s) voir si on peut les <i>combiner ensemble/</i> P3_AC2 : (f3-25m11s) [...] donc i' faut-/ faut Toujours (geste alternatif ample linéaire -piston) (2s) Composer avec ça\ [...] quand/ j'ai- (1s) j'ai commencé à Repérer Ça/ (1s) je + je disais/ + mais- i' faut + faut ++ <i>quelque part/</i> + i' faut- (1s) faut être un Peu + Artiste + pour faire + pour pouvoir faire ça\

Tableau 23. Représentations générales relatives à l'activité de P3 et organisatrices de celle-ci

La lecture de ce tableau n°23 permet d'appréhender certaines caractéristiques de l'activité de P3, certaines des dynamiques qui la guident. La régulation de la qualité relationnelle, le maintien d'un niveau de contrôle, la dialectique entre incertitude fondamentale et créativité en

situation, et enfin l'engagement actif du psychomotricien représentent les lignes de force structurant l'activité de P3. Elles participent à la conduite de cette dernière.

2.1. Déclinaison de règles relevant du registre de la nécessité

Le recensement des énoncés de P3 référés au métier de psychomotricien nous a permis d'identifier des impératifs propres à la pratique du P3. Leur formulation débute de manière caractéristique par l'expression « il faut ». Ces occurrences appartiennent donc au registre de la nécessité. Nous y distinguons différents niveaux. Le plus élevé est celui des axiomes, il s'agit d'impératifs génériques propres au métier. Viennent ensuite les règles générales, s'appliquant à la pratique, puis les règles d'action formulées en référence à l'activité dans une situation donnée, par exemple celle relative à un jeune en particulier.

1. Les impératifs génériques : axiomes

Nous incluons dans cette catégorie les occurrences qui se rapportent au travail de façon très générale.

Le travail de P3 avec des jeunes en situation de polyhandicap ou de handicap mental modéré à sévère implique nécessairement d'adopter une démarche globale, (P3_ESD : (15m50s) « il faut tout revoir »). Cela correspond selon P3 à la posture du thérapeute, qui vise la construction de l'identité du sujet plus que la réduction de ses symptômes.

Cette nécessaire démarche globale correspond à un paradigme de pensée à adopter. Pour P3 le concept de corps est envisagé de façon phénoménologique.

P3_ESD : (36m58s) il faut l' prendre/ dans Toutes ces dimensions-là/ + c'est l' corps/ + Relationnel ++ c'est l' corps/ ++ Sensitif (1s) c'est- ++ c'est l' corps/ + Affectif + c'est- + c'est l' corps en Mouvement/ euh-

La façon dont P3 l'évoque tend à faire de ce concept un paradigme ; « tout passe toujours par le corps ». Cela renvoie donc à la notion de globalité.

Un deuxième impératif générique se rapporte à la finalité constructive du travail du psychomotricien. Il s'agit pour P3 de « donner du sens » à ce que le jeune fait, à ses changements de « registres » d'activité et de tendre à l'harmonisation de ses domaines d'action. Pour P3 en effet le développement des jeunes qu'il rencontre est discontinu. Ils investissent certains registres d'activité, tel que celui de la sensori-motricité, et « fonctionnent » ainsi jusqu'à ce qu'ils changent. P3 définit son métier ainsi, être psychomotricien, c'est :

P3_ESD : (35m05s) c'est un peu-- ++ c' c' c'est- ++ **c'est donner du Sens/** + un peu/ euh- (2s) d' les- 'fin\ ++ d'**Harmoniser/** un p'tit peu leur-- [...] ++ **dans ces quat' dimensions\ [...]** **parc' que Tout est Lié/** ++ **[en permanence]**

De ce qui précède découle une quatrième nécessité, celle exigeant de « trouver la logique propre au jeune », ou autrement dit celle requérant du psychomotricien d'analyser la façon dont le jeune fonctionne, en dénouant le syncrétisme dans lequel il évolue (P3_AC2).

Le *denier impératif* formulé par P3 l'a été fortuitement, bien que présent en filigrane dans ses propos et dans ses actions. Cet impératif est celui de la conviction que ce qui se fait dans l'échange est utile et constructif (P3_AC2 : (f3-18m59s)), qu'ils « comprennent qu'il y a là quelque chose d'important [...] il faut croire à ça ».

P3_AC1 : (f3-04m09s) bah- (1s) j' me dis/ + les autres/ + **i's y prennent peut-être quelque chose/** + et si- + ça **peut** les am'ner à-- voir des choses/ + et- et- ++ **et Peut-être (1s) que- ça + a + fonctionné/**

P3 : (f3-22m51s) moi ça év' (2s) éventuell'ment/ + ça pourrait être un truc/ (1s) et/ ++ et i's l'ont *vécu-* (geste circulaire vers l'avant) (1s) ça s'est passé *une fois/* euh ++ après/ + **i's font des liens/ + i's les font pas/ + i's s'en souviennent + i's s' disent ah c'est pareil/ ou pas/ + j'en sais rien/** (1s) mais des fois/ + **ils peuvent le dire**

Nous avons effleuré la question de l'incertitude fondamentale avec laquelle le psychomotricien, P3, opère. La conviction dans la dynamique développementale en est le pendant. Cela n'est pas sans évoquer le pari de l'éducabilité formulé par Meirieu, pari « grâce auquel on se met en route et qu'on invente des moyens pédagogiques pour aider les êtres à apprendre et à grandir. » (2009, p. 5). Meirieu relève en outre que ce pari est un acte « d'engagement de la personne par la capacité qu'elle se donne d'accompagner l'autre » (2009, p. 5) dans ses apprentissages et son développement.

Les énoncés relevant de la nécessité, les principes propres au métier se rapportent à un type d'approche, à une démarche et à une valeur. C'est dans sa globalité que le psychomotricien appréhende le sujet avec lequel il travaille. Il s'y emploie dans une démarche constructive et son activité se fonde sur un acte de foi affirmant l'efficacité de tout acte de médiation pour la dynamique développementale du sujet capable. Car, comme nous le préciserons en exposant l'une des certitudes guidant l'activité de P3, c'est par l'étayage de l'activité, par la mise à disposition de conditions favorables à l'entrée dans *sa propre activité* que le jeune apprend « naturellement ».

2. Les règles générales appliquées à la pratique

Les règles dont il s'agit dans cette section ne sont pas dépendantes des conditions dans lesquelles l'activité se réalise. Elles correspondent à des types d'actions que le

psychomotricien effectuée obligatoirement de par sa pratique. Elles constituent un sorte de répertoire que P3 décline en fonction des situations dans lesquelles se réalise l'interaction avec le ou les jeunes. Nous en proposons une typologie composée de 6 formes d'action : intervenir - agir, laisser, montrer, s'adapter - organiser, mesurer et veiller à. Les actions suivantes ont été exprimées dans des énoncés commençant par « il faut ».

Intervenir - agir

Dans la catégorie de l'action de type intervenir, agir, sont incluses les actions requérant une mise en acte déterminée. **Il faut** par exemple « **répondre** » aux jeunes et à leurs demandes. La réponse est ici à comprendre selon deux significations.

P3_ESD : (01m21s) [bah d' Répondre/] + et d'être un peu d' + à leur Niveau/

Dans l'extrait précédant, la *réponse* dénote la considération du registre d'activité dans lequel se trouve le jeune, ou sa préoccupation. La réponse de P3 correspond ici à son adaptation à ce qu'il perçoit et repose sur sa « vigilance » quant à ce que « le jeune montre ». Les citations suivantes dénotent deux types de réponse en lien avec un adressage.

P3_AC1 : (f1-25m30s) bah parc' qu'il fallait/ + j' voulais/ ++ c'était pour répondre/ euh- [...] à une demande/ ouais\

P3 : (f4-24m10s) donc/ + comme ça/ ++ j'ai pu trouver les différents sons/ (rit) (2s) et donc/ + quand elle *criait*/ (fait crisser ses semelles) + j' lui répondais avec mes pieds/et/ +y a eu *tout* un échange/

La première forme de réponse produite par P3 est associée à une demande qui lui a été formulée, en l'occurrence celle de J3 ayant exprimé son envie de voir sa photographie. La seconde correspond à une réponse interactionnelle et transmodale, une réponse dans un échange avec alternance de tour d'expression.

Une deuxième forme d'intervention est celle de la valorisation. « **Il faut valoriser** » lorsque une action est accomplie. P3 met en lien cet acte avec la construction déficitaire de l'estime de soi des jeunes qu'il rencontre. L'extrait suivant évoque une situation particulière, mais l'acte de valorisation est présenté comme une règle générale appropriée à cette population.

P3_AC2 : (f3-23m19s) j'ai senti qu'i'- + qu'il avait besoin/ + d'êtr' Valorisé-/ + d'êtr' lui-même/ ++ *authentique*/ (1s) pa' qu'il était *r'plié* sur lui-/ euh(croise les bras autour de son buste, baisse la tête) (2s) i' m' regardait à peine/ et tout/ ben voilà/ +bon\ + i' faut-/ ++ i' faut/ l' *valoriser*/ + ce jeune/ [...] Donc/ j'ai-- (mouvement alternatif linéaire rapide vers l'avant - piston) (2s) **j'ai Ça toujours en tête/ + avec eux/** quoi\

« **Il faut répéter** » constitue une autre forme d'intervention de P3.

P3 : (f2-26m04s) et i' **Faut répéter** + 'lors c'est- **c'est fou/ ++ on y passe un temps fou/**

Elle se retrouve aussi dans les propos de P6, (P6_AC : (f5-01m29s) y a tell'ment besoin d'*répétition-*). La notion de répétition constitue l'un de nos champs idéiques. La répétition dont il s'agit dans cet exemple n'est pas celle dénotant l'automatisme ou « la routine », il s'agit de l'acte de reformulation, de l'acte montrant au jeune qu'il a été compris.

Une autre forme d'intervention est celle se rapportant à la réactivité. P3 la formule à propos d'un situation dans laquelle J7 avait été malmené par J6. P3 note qu' « il ne faut pas trop laisser s'installer cette peur » (AC2). Cette règle possède une portée générale et est sous-tendue par une capacité à **réagir à temps**. L'intervention entreprise est alors celle de **sécuriser**.

La dernière forme d'intervention relevant de la règle générale recensée dans les propos de P3 porte sur l'intervention elle-même et détermine la durée d'utilisation d'un outil, ou d'une technique, au-delà de laquelle il convient d'en changer (afin d'éviter l'instauration d'une routine, ce qui correspond à une autre règle).

P3_AC1 : (f2-17m11s) euh- (1s) Choisir un-- (3s) un *domaine/* (2s) ou un *type de- de- + de médiateurs/* euh- (3s) faut l'utiliser trois-/ **i' faut l'utiliser sur trois s'maines/ ++ en moyenne/** euh (1s) voire deux/ + ou quatre/ ++ mais *pas plus/*

Laisser, ou l'action « ne pas intervenir »

Ce type d'action correspond à une règle de suspension de l'action. De façon générale, « il faut laisser faire » le jeune lorsque qu'il est dans une activité, qu'il réalise une action. Cela peut s'appliquer à une action répétitive, pour laquelle il faut laisser le jeune « aller jusqu'au bout » de son expression. La règle qui s'applique est que le jeune s'arrête de lui-même lorsqu'il est assuré d'être compris, cela implique un processus de réitération que le psychomotricien doit laisser de produire, et y répondre.

P3 : (f3-08m22s) faut l' laisser aller/ jusqu'au *bout/* + parce que/ euh-

C : (f3-08m27s) mais c'est Quoi le bout/

P3 : (f3-08m28s) nan/ mais au bout/ de--\ (2s) (en souriant) c'est *quoi* le bout/ euhm-- (3s) c'est de le laisser au moins dire + *deux/* ou *trois* fois + la même chose/ *quoi* (éclat de rires de C, rires partagés) [...] Tant/ tant/ qu'il a pas + qu'il arrête pas *d' lui- même/* ++ c'est qu'il est pas allé au *bout/* [...] quand on l'a compris/

La seconde forme de suspension de l'action se réfère à un autre type de situation, mais est aussi en lien avec les notions de nécessité et de besoin.

P3_AC1 : (f4-03m51s) et- i' s'occupe/ + il a- ++c'est Lui qui a/ + **c'est de Lui-même qu'il a trouvé/ euh- (1s) à s'occuper/ ++ donc (1s) c'est fort/ c'est riche/ c'est acquis/ + pour toujours/ ++ et- + et donc/ **f-faut (2s) le le Laisser/ prend'++ dans ça/****

Tandis que le *laisser aller jusqu'au bout* consiste à accepter la production d'une activité répétitive correspondant, selon P3 et P6, à un besoin, le *laisser prendre dans* de la seconde occurrence correspond davantage à la préservation de ce que le jeune est en cours de réalisation. Il s'agit alors de repérer ce moment et d'identifier la qualité de l'activité effectuée, qui est ici d'ordre développemental, c'est-à-dire manifestant un apprentissage en cours d'appropriation.

Pour Kunégel (2011), le laisser faire correspond à un acte de tutelle. Le laisser faire revêt deux formes, celle du désengagement passif et celle de désengagement actif. « Le laisser-faire n'est pas nécessairement une suspension de l'étayage mais relève parfois d'une intention formative qui ne se déclare pas comme telle. » (Kunégel, 2011, p. 85).

La souplesse du laisser faire interroge la limite à poser. Il s'agit d'une zone indéterminée. La consigne est dépassée, le cadre posé l'est également, le travail en cours est d'un autre ordre et est considéré comme prioritaire par P3. La difficulté réside dans le fait que ce laisser faire se produit dans un contexte groupal. Cela induit la poursuite de deux buts distincts simultanément, dans un même espace. Il s'agit alors de composer, de trouver l'équilibre entre l'espace d'expérience laissé à l'un et l'espace d'interaction de type groupal.

Montrer

Cette catégorie d'action correspond à la fois à une règle d'action et à une technique d'intervention. Plusieurs actes de monstration (Rey-Debove, 1993) sont à relever : ceux tendant à donner un référent à une idée (montrer quelque chose), ceux d'ordre expressif et comportant une valeur de représentation (donner à voir) et enfin ceux se rapportant au contexte interactionnel (se montrer).

1) Le premier type d'acte monstratif se caractérise par sa qualité transitive. Il s'agit de rendre une idée présente, de lui donner un référent dans la situation. P3 montre à J4 comment faire pour qu'il puisse initier son action, il montre aux jeunes les outils pouvant leur permettre de réaliser ce qui les intéresse, il montre à J7 comment les flèches sont construites pour le sensibiliser et parce que cela peut l'intéresser, il montre les photographies prises pendant la séance avant la sortie de la salle pour rappeler son contenu.

P3_AC1 : (f3-03m28s) [...] **faut lui montrer/** (reprise du mouvement - élan)++ sinon i' peut pas/ il y arrive pas/

P3_AC2 : (f4-18m30s) oui- (1s) après c' que + parc' que je + l'avant' ++ le But de- (1s) de Montrer les photos/ + c'est d' Rappeler la séance/

Ces actes de monstration tendent à favoriser la représentation, qu'il s'agisse d'un souvenir, d'un concept ou d'un référent. Ils sont transitifs et finalisés.

2) La deuxième forme de ce type d'action correspond à celle des *actes expressifs* appartenant au domaine de la communication. Ceux-ci remplissent une fonction sémiotique.

Rey-Debove (1993) indique que la monstration peut être déictique, iconique ou sonore. Nous ajoutons dans le cadre de l'activité de P3 que la monstration peut également être kinémimique. Lorsqu'à la fin de la séance n°1, P3 se met en scène et joue le désarroi, il agit dans le registre mimo-gestuel, il montre et donne à voir sa désorientation.

P3_AC1 : (f4-15m29s) **j' leur montre/** quand même (regarde au sol) oh bah alors si j' suis les flèches (**posent les mains sur la tête**) **Oh/ lala/ Oh quel bazar/** euh- Bon/ et tout ça/ (1s) donc c'est *rassurant/* (sourit, cf. *n°3 27m35s) parc' que-- j' *confirme* (petit rire) que c'est *vraiment* ça/ + parc' que Eux/ + i's y comprennent rien/ + encore moins qu' moi/ (rit) (2s) voilà/ (1s) et **Après/** (1s) bah/ + **faut leur montrer/** + qu'avec tout ça/ ++ on peut mettre + un P'tit peu *d'ordre/* (2s) et c'est pour ça qu' je pense à-- (1s) différents *parcours* ou-- (1s) *par couleur/*

La seconde monstration envisagée correspond à la façon dont la séance n°2 a été préparée. Nous avons souligné le caractère incident de cette mise en ordre installée dans la salle pour l'arrivée des jeunes. P3 n'explique pas son geste : il donne simplement à voir et demande à ce que les jeunes agissent avec ce donné. Tandis que le premier acte de monstration relève du domaine du mimo-gestuel avec une théâtralisation, le second acte correspond à un geste iconique.

Les actes de monstration comportant une fonction de communication et le registre de la monstration constituent une des sources d'information principales de P3. Pour P3, ceux qui montrent, ce sont les jeunes. Cela correspond selon lui à leur mode d'expression. Cela peut être décliné à des degrés divers, allant du geste déictique à la prolongation d'un regard sur une photographie.

P3_AC1 : (f3-13m00s) [...] i' *montre* quand même assez *d'intérêt/* euh- (1s) sur des des + images/

P3_AC1 : (f3-27m18s) Là/ (**désigne l'écran**) + j' lui dis qu' j'ai compris/ donc euh- ++ qu'i' voulait- + l'ordinateur/ ++ mais tout à l'heure (2s) et Là/ (**pointe l'image de J3 le bras tendu vers P3** **Il retourne la planche, la désigne, initie un mouvement vers P3 pour la lui donner, et tend l'autre bras en pointant vers P3, secoue sa main, index tendu (position d'escrime).** P3 le regarde, fronce les sourcils., + j' comprends *pas/* là/ + quand i' me montre/

+ quand i' me montre + là/ i' me montre *l'armoire/* en fait/ (1s) parc' qu'i' *sait/* + que dans l'armoire + y a des feuilles et des feutres/

P3_AC1 : (f4-23m24s) *j'utilise/ euh-* + *c' qu'i's me montrent/* hein/ (mouvement alternatif linéaires des mains vers l'avant -patinage, négociation) (1s) j'essaie de Communiquer/ (ouverture latérale des deux bras) (2s) et d'Agir/ euh (geste de la main qui vers l'avant dans un mouvement en cloche) (1s) avec Eux/ + à partir de c' qu'i's ++ (deux mains touchant le sternum, puis mouvement vers l'avant et l'extérieur - ouverture, expression) m' proposent/ ++ me *montrent/* hein/

La valeur de l'acte monstratif de nature expressive dépend du regard qui le perçoit.

3) Si les formes précédentes peuvent être considérées comme relevant de la nécessité pragmatique - celle propre à permettre l'activité et sa poursuite, la dernière variante de l'action de montrer constitue quant à elle une condition de possibilité de l'activité. Elle correspond à une règle générique. P3 l'exprime comme suit :

P3_ESD : (24m35s) [...] un Jeune/ + si + il Voit/ qu'on sait pas quoi faire/ + c'est f-foutu/ pour lui/ (2s) donc c'est pas + c'est pas place du thérapeute/ (1s) donc i' faut Aussi savoir Montrer/ (1s) qu'on Sait/ quoi/

La monstration dont il s'agit ici est celle de la présentation de soi (Goffman, 1973). La fonction de thérapeute se joue dans l'interaction au travers et au moyen de la façon dont P3 se positionne et se donne à voir dans la situation. Pour P3, cela implique de « ne pas montrer ses incompréhensions ». Au regard des énoncés de P3 et de P2 relatifs à la disponibilité et à la patience, il semble que cette forme de monstration de soi dans l'interaction repose sur une activité spécifique de contrôle de soi, notamment sur le versant émotionnel.

La dernière règle relative à ce registre d'action a partie liée avec celle qui précède. Elle se rapporte aussi à la situation d'interaction mais ne s'applique pas à la seule présentation de soi : elle porte sur l'engagement de soi dans l'espace.

P3_AC2 : (f2-20m10s) i' faut i' faut/ + faut/ êtr' Là-/ + *montrer* sa présence/ (1s) pour *intervenir/* (1s) aussi bien dans un cas/ + comme dans l'autre/ (1s) ou pour/ euh- Interdire/ ou-- (2s) Prév'nir/ (1s) à *pas* faire/ une euh- (1s) un truc interdit/ °ou-° (1s) Ou (1s) pour sécuriser

La dimension visuelle de l'interaction, ce qui est perçu, ce qui est indiqué, ce qui est donné à voir, ce qui est signifié par un geste ou une présence, participe de l'activité de P3 dans le groupe.

La prise en compte de cette dimension peut être utilisée pour intervenir dans la dynamique interactionnelle. P3 évoque la possibilité d'adopter des « rôles ». Le référentiel théorique est celui de la psychodynamique :

P3 : (f2-03m44s) j'appell'rais ça/ + Transfert d' situation/ ++ c't-à-dire se joue une Situation/ (1s) Ouh/ + j'ai un Rôle/ (1s) j' suis un-/ + j'suis *comme* un Objet-/ ou-- (3s) une Personne/ ... [...] voilà/ je- + j' vais jouer/ un- (1s) le *rôle*/ que je *pense*/ et + ou que l' *jeune*/ peut + M'Amener/ + à jouer/ ++ à un moment donné/ et après/ + moi/ + j' vais m'en r'servir quand même/ hein/

Ce ressort thérapeutique repose sur la façon dont P3 se met en scène.

La monstration, telle que nous l'avons analysée dans l'activité de P3, se rapproche notamment dans sa première forme, des actes de tutelle (Bruner, 1983) mais n'y correspond pas exactement dans le cas qui nous intéresse. Il ne s'agit pas que d'une mise en forme d'une action en vue de rendre son observation et sa reproduction plus faciles. Il ne s'agit pas non plus de la monstration pratiquée par les tuteurs en situation d'apprentissage professionnels, ceux-ci appuyant leurs gestes pour enjoindre l'apprenti à reproduire la séquence qu'ils soulignent (Kunégel, 2011). La monstration relève, dans l'activité de P3 telle qu'inscrite dans une situation interactionnelle spécifique, d'une modalité d'interaction. Les actes monstratifs comportent une qualité expressive et sont porteurs d'une intention de signification.

En tant que technique d'intervention, la monstration consiste à susciter l'attention, tend à occasionner des réactions.

P3 : (f1-20m05s) ah/ oui + après/ je-\ ++ j'essaye de leur montrer/ des-\ + j'ai euh-- oui/ + + j'Essaye/ + à c- (geste bimanuel : les deux mains sont avancées, les doigts en position de préhension) + à c' qu'i's aient Envie/ (les deux mains ont un mouvement vers l'avant) un *peu*/ de- ++ d' s'intéresser à (1s) y a *ceux* qu' ont mémorisé/ mais- d'autres Pas/ (2s) qu' i's *r'gardent* un p'tit peu aussi/ euh-

P3 distingue l'acte de « faire voir » et celui de « montrer ». Le premier consiste à indiquer la présence d'un objet, le second s'attache à permettre le regard et s'inscrit dans l'intention de l'occasionner chez les jeunes de façon active.

Le type d'action « montrer » relève d'un registre d'action. Il s'agit d'un mode de développement de l'activité de P3. Les actions effectuées selon ce mode comportent des fonctions de communication, d'étayage et de régulation de l'interaction.

S'adapter - organiser

Les actions appartenant à la classe « s'adapter - organiser » résultent de la façon dont la situation est considérée par P3. Cette formulation peut prêter à confusion dans la mesure où toute action entreprise en situation est en relation dialectique avec cette dernière. Pour les actions dont il s'agit ici, la liaison est directe et de l'ordre de l'implication. Les actions portent

sur la configuration de la situation ; elles consistent en opérations orientées vers / par la situation en tant que structure et environnement de l'action. Autrement dit, les actions de cette classe sont des « réactions à » ou des « actions sur » la situation. Les actions de type « réactions à » tendent à un ajustement du cours de l'activité à la configuration immédiate ou à l'événement. Pour ce qui concerne les « actions sur », elles visent à un ajustement de la situation au développement de l'activité et à la poursuite des buts qui la sous-tendent.

Les évocations de P3 quant aux actions réalisées en réaction directe à une évolution de la situation mettent en évidence la créativité requise par cette obligation à s'adapter à l'événement, au changement, à l'imprévu. La règle générale ici pourrait être formulée comme suit : il faut réagir à ce qui se présente et faire face à l'imprévu. Elle se décline de deux manières. La première voie se rapporte à une forme d'urgence situationnelle et est exprimée en termes de : il faut « trouver autre chose », il faut « trouver un truc »

1) P3_ESD : (28m22s) et j' me dis/ + il a *pas envie* d' travailler *ça*/ ++ c'est pas qu'il a *rien* envie d' faire/ (petit rire) (1s) qu'il a pas envie d' travailler/ + **il Pas Envie d' travailler + c' qu'on travaille habituellement**\ (1s) donc j' me dis/ ++ ben- + aujourd'hui/ + **faut qu' j' trouve (2s) Autre chose**/ + Sans perdre de vue/ ++ l' projet/ de l'aider à s' *construire*-/ euh- ++ trouver/ euh- ...

2) P3_AC1 : (f1-16m49s) bah/ je-- je- + suis inquiet pour l'ensemble/ + parc' que-/ je-\ + + me dis/ + où c'est qu' j'avais pouvoir aller-/ et + c' que j'ai proj'té encore/ (1s) pfff (onomatopée, souffle) c'est-- + *loin*/ de\ + d'être *réalisable*/ et-- [...]

C : (f1-17m38s) d'accord\ (1s) et donc là/ + y a tout ça qui s' *pass*e ++ en début d' séance

P3_AC1 : (f1-17m41s) tout ça/ + j'ai- (porte sa main au front) *tout ça* dans la tête/ + là\ ++ et j' me dis Hou/ la\ ++ i' faut + i' faut- + **faut qu' j' trouve un truc**

3) P3 : (f4-02m43s) nan/ Mais/ euh- (2s) i' faut i' faut qu' ça t' + j'ai l'Heure hein/ + en tête/ [...] et-- (1s) il est beaucoup plus *tôt*/ + qu' d'habitude/ [...] et- ° j' me dis/ ++ faut qu' ça *tienne*/ + jusqu'au Quart/ quoi\ hein/ + et donc/ euh- (3s) faut faut **faut qu' j'ai-- (petit rire) (3s) un plan B/ quoi/ + hein/ i' faut/ faut qu' j'ai une roue d' secours/ + + là/ + j' l'ai pas/ [donc/ euh--]**

Nous pouvons relever que tandis que le premier extrait se réfère à une situation de réaction en présence d'un changement constaté, les deux extraits suivants correspondent à des inférences élaborées à partir des observations de P3 et tendant à lui permettre d'anticiper un cours possible de la situation. Cela laisse supposer que la règle générale de la « réaction à » la situation comporte un versant anticipatoire et s'applique à toute situation : il faut pouvoir disposer d'une alternative pour réagir et poursuivre l'interaction.

La seconde voie de déclinaison de la règle ne procède pas d'une nécessité empirique mais correspond à une règle d'efficacité de l'activité. La nécessité ne se situe pas au même niveau. Il s'agit de créer et de s'adapter en fonction de « ce que montrent les jeunes ». Ce type de réaction correspond à ce que P6 nommait « rebondir à partir de ».

P3_ESD : (61m02s) bah/ ++ **i' faut créer/ + tout l' temps/** (1s) moi j'ai *plein* d' *bazar*/ là/ euh-\ euh (2s) dans ma salle/ (1s) [des Papiers/ des-] [...] ... des- des- (2s) de Tout/ (**petit rire**) des bouts d' *cartons*/ aussi + parc' que quelquefois j'ai besoin d'un- d'un- ++ d'un matériel/ + je- + je l' découpe vite fait/ + et puis je + je *l'utilise*/ (1s) euh- Voilà/ parce que/ °euh-° (1s) euh- (1s) je- (1s) voilà/ + **parce qu'i's m' Donnent l'information/**

P3_ESD : (77m17s) [faut/] + **faut tout l' temps/ en fait/ + s'adapter/** + un peu/ euh- (2s) aux *jeunes*/ quoi/ °enfin°

Nous avons distingué dans ces exemples deux qualités de réactions. Celles liées à un décalage entre l'intention préalable de P3 quant à son organisation de séance et ce qu'il constate : elles nécessitent qu'il conçoive dans l'instant une nouvelle modalité d'intervention. De l'application heureuse de cette règle dépend la poursuite de l'activité. Il s'agit de dépasser ou d'éviter un risque d'interruption de l'action conjointe. Ces actions s'inscrivent dans une forme d'urgence situationnelle. La mise en œuvre de cette règle dans le cadre de réaction à un élément de changement, à une information relevée par P3 en ce qui concerne un jeune, semble consister en une injonction à la pertinence et à la vivacité plus qu'à un impératif situationnel. Dans le premier cas, nous avons donc une règle imposant la réaction et requérant la créativité afin de maintenir les conditions de possibilité de l'activité interactive ; dans le second cas, nous avons une règle affirmant l'importance de la réaction du professionnel à ce qu'il repère en situation. Cette dernière règle porte sur la dimension qualitative de l'intervention.

Pour ce qui est des « actions sur » la situation, il s'agit aussi d'une forme d'action réactionnelle, mais la réaction est ici nécessitée par l'absence de changement. Ce type d'actions est porté par une intention d'induire la modification du cours d'activité des jeunes, de les amener à s'engager dans un mouvement d'adaptation.

P3 indique ainsi qu'il est nécessaire d'engager de la nouveauté, de « provoquer » le mouvement, de la même manière que P6 soulignait la nécessité de contraindre et de « pousser un peu » E6 hors de sa zone d'occupation préférentielle. Ce type d'actions d'organisation visant la mise en place d'une dynamique peut correspondre à une intervention contraignant au changement ou à une ouverture favorisant l'émergence d'une initiative.

P3_AC2 : (f2-16m17s) i' **faut quand même**/ ++ **Aménager les choses**/ + tout n' vient pas *d'eux* non plus/ hein/ (mouvement alternatif, rotations vers l'avant) + i' **faut aussi provoquer un p'tit peu**/ les—\

P6 : (f2-10m22s) 'lors\ + des fois/ + **j'ai l'impression de la Forcer + un p'tit peu** + quand j' fais ça-/ + hein/ ++ mais/ euh\ + j'essaie *toujours* d'introduire le Jeu/ ++ et en même temps/ ++ Si-/ euh-\ ++ si euh- (1s) **j'insiste pas un peu**/ + elle pourrait passer la séance/ + à--\ (3s) je sais pas si elle passerait la séance/ mais elle passerait du *temps*/ + en tout *cas*/ ++ aux Playmobils®--/ je sais qu' je **je pousse un p'tit peu** (poings fermés, saccades vers l'avant)++ °sinon/ + il s' pass'rait *pas* grand chose\°

P3 : (f3-21m58s) i' faut/ (1s) **i' faut susciter aussi la--/ ++ la possibilité/ de-\ (1s) de Créer--/ le-\ (1s) la créativité des choses/ quoi** + parc' que/ + i's n' l'ont + i's n'en ont/ ++ p-pas beaucoup/ non plus hein/ euh--

Cette « action sur » certaines variables de la situation en vue d'en modifier la configuration repose sur une opération d'organisation. La règle affirmant qu'il « faut provoquer » s'avère déterminer l'engagement d'une séquence complexe d'actions et non celui d'un acte simple. Cette règle a fortement partie liée avec le type d'action suivant : il faut organiser le changement au moyen d'une intervention qui se doit d'être mesurée.

Ainsi en est-il de la règle disant qu'il « faut composer avec ». Il s'agit, en vue d'agir sur l'activité des jeunes, de prendre en compte les habitudes des jeunes et les fonctions de ces organisations d'action pour ces derniers. L'intervention ici est d'agir sur l'ordre de passage et d'en faire varier la succession. Les règles qui ont présidé à cette intervention sont celles de l'action d'organisation de certains éléments de la situation en vue d'en faire varier la dynamique et celle de la façon de procéder à cette organisation par la composition.

P3 : (f3-25m03s) que-- ++ d'où/ + l'important/ de-\ (1s) d'**à certains moments**/ de-\ (1s) leur donner un ord'e de passage/ + pour Pas faire la même chose/ que- + que l'autre/ **ou** alors/ ++ **quelquefois**/ (1s) euh- + **S'arranger**/ à c' qu'i's passent toujours derrière le *même*/ ++ parc' que/ euh—\ (2s) c'est Celui-là qu'i' *copie*/ ++ et si--/ (1s) sinon/ ++ il est en difficulté/ + et i' va pas pouvoir/ + s'il est derrière quelqu'un d'autre/ où-- + il a pas d' point d' repère/ (1s) et- + de Lui-même/ + il pourra rien faire/ ++ ça/ + ça va l'appauvrir/ + ça va le – (geste circulaire descendant de la main, vers soi - repli) (1s) donc i' faut-/ (mouvement des deux mains, ouverture des mains vers le haut, légère extension des bras vers l'avant - extraversion) **faut Toujours** (geste alternatif ample linéaire - piston) (2s) **Composer avec ça**\

La règle « il faut composer avec » correspond donc à une règle générale de nature particulière. Elle détermine l'activité d'organisation de la conduite et permet de prendre en compte la complexité et variabilité de la situation.

Mesurer - ajuster

Cette règle générale concerne les demandes ou les « propositions » destinées aux jeunes. Elle détermine l'intensité - quantitative et qualitative - de ces actes. Il s'agit de trouver la juste mesure dans la demande, dans la façon de la présenter et dans la durée « d'exposition ».

La règle générale requérant la réalisation d'actions relevant du type « mesurer - ajuster », comprend, comme nous l'avons abordé avec l'action de composition, la nécessaire opération de prise en compte de l'environnement pour déterminer l'action à entreprendre vis-à-vis d'un jeune ou du groupe. Considérer cette dimension constitue une action impérative pour agir de façon ajustée.

P3_AC1 : (f1-13m00s) [prendre en compte/] tout ça\ ++ et- et- (2s) quand i's sont Ici/ ++
faut prendre en compte/ euh- (2s) leur environn'ment d' l'E M Pro

L'extrait ci-dessous évoque l'en-dehors de l'établissement. Cet en-dehors doit être compris dans la conceptualisation de la situation d'interaction avec les jeunes, d'une part du fait de l'influence qu'il opère sur la situation contingente et d'autre part en raison du caractère heuristique qu'il comporte pour comprendre les expressions comportementales. La prise en compte de cette première dimension permet de déterminer la pertinence de certaines propositions et de poser des limites à d'autres. Une deuxième circonscription intervient au niveau de la façon dont de procéder à la proposition et au niveau de son objet. Pour P3, l'approche des difficultés auxquelles un jeune se confronte se caractérise par la souplesse. L'action n'est pas frontale.

P3_ESD : (29m10s) [...] dans sa tête/ + il a- un côté/ qui-\ + fonctionne pas\ (2s) Difficile de travailler ça avec lui + l'hémiplégie et tout ça (1s) parc' que à la fois/ + il faut qu'i's y Pensent + Sans y Penser/ quoi\

La règle d'action corollaire, qui n'a pas été formulée par l'expression impersonnelle « il faut », est celle disant que la contrainte directe et ciblée sur la difficulté est inopérante. La stratégie adoptée par P3 s'inscrit dans le temps, fonctionne selon la règle de la mesure et tend à *faire émerger chez le jeune la demande* d'un travail sur sa difficulté.

P3_ESD : (29m39s) [...] à Quel moment j' vais l' faire/ ++ quand j' pense que c'est possible/ [...] moi c' que j'essaye/ + c'est d' susciter chez le jeune/ + d'aller vers ce qu'il a besoin/ hein/ + c'est c'est Plus Ça/ que\ + que j' recherche\ (1s) parc' que/ parc' que/ + en l'Imposant/ en-- (3s) ° ça fonctionne pas\°

Les extraits qui précèdent illustrent la façon dont la nécessité d'agir à la juste mesure détermine le moment de la proposition du fait de la considération des facteurs influençant la « disposition » du jeune et détermine la manière d'intervenir de P3 et la façon dont il conçoit

son intervention. Il s'agit de l'envisager de façon graduelle et au moment propice. Cela a partie liée avec l'intention principale guidant l'activité du psychomotricien, à savoir le vécu d'un contentement, celui d'un rapport serein de soi au moment présent. Ce but implique selon P3 la mise en œuvre différente de l'approche des problèmes auxquels les jeunes se confrontent.

P3_AC1 : (f1-10m21s) on est un peu Privilégié dans l' sens où/ (2s) i' **faut** quand même (1s) **viser sur l' Bien être/** du-\ (1s) du Patient/ + du Jeune/ euh- (1s) **donc/ (1s) i's sont pas-- confrontés/ aux Mêmes difficultés/** euh- (2s) qu'Ailleurs/

La dernière déclinaison du type d'action caractérisé par la notion de mesure est celle l'acte de doser. Il faut doser l'action entreprise, la façon dont cette action expose le jeune à un travail ou à une difficulté et il faut doser dans le temps de la séance.

P3 : (f2-16m02s) et puis/ euh- (2s) si J3/ + i' passe trop tôt/ ++ par exemple/ + euh- (2s) après/ i' va être- (2s) *plus impatient* pour aller à l'ordinateur/ + **donc faut-** (geste bilatéral, rotation alternée des avant-bras) (2s) **Doser/ + être au milieu**

Cet extrait porte sur le dosage du temps d'attente que J3 peut supporter avant de réclamer son passage à l'ordinateur et avant de subir un inconfort dans cette attente, manifesté par des comportements stéréotypés et une agitation globale. Cela implique dans cet exemple de prendre en compte cette variable subjective et temporelle pour composer le panneau d'ordre de passage tout en modifiant la succession des tours.

Veiller à

La catégorie d'actions intitulée « veiller à » regroupe les actions qui ont fréquemment été formulées par P3 au moyen de l'expression « il faut faire attention à ». Nous avons limité le recensement des éléments nécessitant la vigilance du psychomotricien à ceux correspondant à des actions.

La première déclinaison de la règle imposant la vigilance au psychomotricien est celle appliquée au maintien de la relation. Il faut ainsi faire attention à rester présent dans l'interaction même lorsqu'une autre tâche est réalisée en parallèle.

P3_AC1 : (f1-25m48s) [alors\ + au début/] (pointe l'écran) quand ça m'arrivait/ + ça + avec l'ordinateur/ + qu' j'avais des choses comme ça/ (1s) euh- + j'étais Très *attentif* quand même + aux réactions des jeunes\ (1s) parc' que-- **faut faire attention/** + après/ + on est P'us avec eux/ hein/ ++ (pointe l'écran) avec *l'ordinateur/* [...] **donc faut quand même faire- assez attention/**

L'impératif sous-jacent est celui de préserver l'interaction au travers des modulations de la densité relationnelle advenant au cours de la séance.

Cette vigilance portée à la régulation de la dynamique interactionnelle établie entre P3 et le groupe se décline elle-même en une règle se rapportant à l'équilibre interactionnel s'établissant entre les jeunes en interaction. Une activité de contrôle est opérée par P3 en ce qui concerne le déroulement des échanges entre les jeunes : il faut veiller à ce que l'un des jeunes ne prenne pas le dessus au détriment du bien-être des autres. Ceci vaut également en ce qui concerne l'occupation de l'espace.

La règle générale telle qu'elle se présente dans les deux formes précédentes correspond à une obligation d'exercice de l'attention et d'opérations d'évaluation dirigée vers l'environnement, vers la situation et portant plus spécifiquement sur la dynamique interactionnelle à l'œuvre tout au long de la séance. Cette règle est valable de façon continue. Les circonstances de tâche divisée représentent des situations pour lesquelles l'application de cette règle est critique. La tâche divisée peut correspondre à la réalisation d'une action périphérique à celle dans laquelle le groupe est engagé ou à la focalisation de P3 sur le comportement d'un des jeunes induisant une mise à distance des actions réalisées dans un autre plan.

L'injonction générale à l'action de veille et de contrôle concerne également le psychomotricien. Le contrôle porte sur ce que les informations détenues, les connaissances ou encore les émotions peuvent engendrer dans l'interaction. La règle ne porte pas sur ce qui peut être pensé, ou ressenti mais ce qui peut être manifesté et introduit dans la situation interactionnelle.

P3_AC2 : (f2-08m15s) [...] j' me dis Bon/ (2s) ça va être *plus* compliqué aujourd'hui--/ euh- ++ pendant la séance\ + *mais* i' Faut qu' j' fasse attention/ + *aussi*/ (1s) de m' Libérer (geste de la main, latéral extérieur en arc de cercle) d' *ça*/ + et de Pas trop y penser/ pour pas *induire*/ [...] parc' qu'on *induit*/ hein/

P3_AC2 : (f2-20m26s) et-/ ++ i' faut pas/ qu'on- qu'on- (1s) **faut essayer d' dégager** (geste linéaire vers l'avant) **le moins possible** de-- (geste des deux mains, doigts légèrement fléchis, paumes vers le haut, petites secousses) (1s) de **notr' ressenti**/ à c' moment là/+ parc' que- [...] (1s) **faut quand même Jouer**/ ++ **Essayer**/ + **c'est pas toujours** + **facile** à faire non plus\ (1s) ça d'mande quand même *beaucoup*/ euh

P3_AC2 : (f2-13m20s) **Donc** (2s) faut faut **faut rester le Plus neutre possible**/ (2s) et n' **pas montrer**-/ **nos**-- ++ **nos incompréhensions**/ et tout *ça*/ ++ et-- ++ sinon/ + elle *part* au quart de tour/ + elle peut être + elle pouvait être agressive/ ++ Mordre/ euh- (petit rire) (2s) et tout *ça*/

La règle générale imposant les actions de veille et de contrôle comporte une double orientation. Elle s'applique à la fois aux objets de la situation, avec une injonction forte portant sur la variable relationnelle, et au professionnel lui-même, avec l'impératif de contrôler la façon qu'il a de s'intégrer à la dynamique interactionnelle et d'y agir.

2.2. Les certitudes : conceptions tenues pour vraies

Ce domaine de représentation pose le cadre conceptuel de la pratique de P3. Il conceptualise les éléments prélevés en situation à la lumière de ces énoncés. Son activité répond à leur contenu. Ces conceptions constituent un fondement théorique opératoire et déterminent l'activité. L'activité forme une dialectique interactive avec le sujet et la situation : elle répond à une double régulation (Leplat, 1991 ; Rogalski, 2004), celle exercée par la situation, c'est-à-dire la tâche telle que Leplat (notamment 1991) la définit, et celle provenant du sujet. Les certitudes exprimées par P3 portent sur l'apprentissage, l'environnement, le développement. Ces conceptions participent de l'organisation de son activité.

1. L'activité et l'apprentissage

Les extraits suivants sont relatifs à la façon dont P3 conçoit l'apprentissage, comme processus dynamique initié par l'activité. L'activité dont il s'agit comporte une qualité spécifique, celle d'être ajustée à son auteur, celle de résonner avec ses propriétés ou avec sa disposition. P3 emploie le terme de « registre ».

P3_ESD : (42m48s)(P3 dessine un grand segment) **voilà/ ++ Développ'ment/** (1s) d'accord/ (1s) chez des jeunes/ ++ alors après/ ++ y a y a + y a des *étapes/* hein/ (1s) (trace des petits segments sécants : l'ensemble ressemble à une règle graduée, ou une arête de poisson) bon\ ++ j' les mets un peu comme ça ++ les étapes normales/ hein/ (1s) y a des jeunes/ qui vont ++ qui vont avo' **Là/ ++ ils sont bien/** (P3 colore certains segments de sa droite de manière discontinue. Il énonce au fur et à mesure) (2s) **Là/ + + aussi/ (1s) Là/ (1s) et puis/ + et puis ça va s'arrêter Là/** (2s) hein/ (1s) et alors ++ **Comment i's fonctionnent/ ++ des fois/ + i's fonctionnent ++ Là** (en tapant sur une des sections colorées) ++ à c' niveau-là/ (1s) et **p'is + i's passent après à c' niveau-là** (les deux sections indiquées ne sont pas adjacentes sur le schéma) (1s) **p'is/ i's reviennent** Là/ (2s) comment on fait/ (2s) si j'arrive à les r'pérer/ (2s) bah/ ++ si si **si il est dans c' registre- là/ ++ j' vais essayer/ ++ d'agrandir/**

P3_ESD : (46m31s) j'aurais envie/ de- + chercher à travailler *plus* au niveau d' la- ++ d' la personnalité/(2s) [...] je *pense/* que-\ [...] Chacun/ a-- (2s) son *registre/* quoi/

Le « registre » réfère aussi bien à une zone opératoire au sein de laquelle le sujet est à l'aise, qu'à une modalité d'action pour laquelle il possède une affinité. Ce registre privilégié peut être permanent et relever du domaine de l'identité, ou, être transitoire et correspondre à une phase de développement. L'identification de ce registre, le diagnostic du registre dans lequel se trouve le jeune au moment de la rencontre, détermine la façon dont P3 organise son activité quant à ses modalités fonctionnelles et en ce qui concerne sa finalité. Cette opération

détermine certes le but de l'action thérapeutique, mais elle conditionne en premier lieu l'instauration de l'interaction entre P3 et le jeune.

P3_ESD : (01m09s) °mais j' dis on-° (1s) on prépare les séances/ (1s) c' qui est prévu/ ++ euh-- (2s) on peut *pas* l' mettre en place/ ++ Parce que/ euh\ + les jeunes sont dans un aut' registre/euh- (1s) i' sont pas-- + ça passe pas/

P3_AC2 : (f2-15m17s) (désigne l'écran à deux mains) [mais/] (1s) Quand/ ++ on Est/ (2s) avec des cas régressés/ ben/ + on s' retrouve/ un p'tit peu/ euh- (geste alternatif linéaire vers l'avant, rapide - piston) (1s) [i' faut/ i' faut/] (geste piston) ++ **faut Repérer un peu/ + dans quel registre/ i' va-- + on va pouvoir échanger. ... sans-- (1s) et l'Am'ner/ à/ à- (geste latéral des deux mains, en ricochets le côté) (1s) s'en sortir/ (1) et à progresser** et Ça c'est\ ++ c'est quand même/ (1s) c'est assez compliqué quoi\

La conviction pragmatique ou pragmatisée à laquelle participe la notion de registre d'activité consiste en ceci :

P3_ESD : (61m45s) [...] ' partir du moment où la personne/ (1s) à euh- (1s) vous lui + vous lui **donnez cette possibilité d'être dans** + dans- dans- (1s) c' qu'elle-/ ++ **c' qu'elle Est/** [...] avec des **Outils** (1s) qui lui conviennent/ (1s) **qui ont du sens pour elle/** (1s) elle a qu'Une chose/ (1s) **qu'Une envie/** (1s) **c'est d' pouvoir Faire/** et pour pouvoir faire/ (1s) **elle est obligée d'apprendre [...]** pour **Moi/ (1s) quand quand + quand ça c'est réunit et tout/ (1s) i's ont accès aux apprentissages**

La conception sous-jacente à ce propos se rapporte à une dynamique spontanée de la personne à agir. L'être vivant est mu par une appétence à agir, dès lors que cette mise en jeu de soi dans l'environnement s'accorde avec ce qui est signifiant pour lui ou bien (au sens d'équivalence) avec ce qui l'intéresse. De ce sorte d'activité découle le développement.

P3_AC1 : (f4-03m51s) et- i' s'occupe/ + il a- ++c'est Lui qui a/ + **c'est de Lui-même qu'il a trouvé/ euh- (1s) à s'occuper/** ++ donc (1s) c'est fort/ c'est riche/ **c'est acquis/ + pour toujours/**

P3_AC1 : (f4-04m04s) **c'est constructif/** + i'-- (mouvements alternatifs circulaires souples vers l'avant -type manivelle mais souples) (2s) il occupe le Temps/ i'-- (2s) i' Compose + i' fait des Découvertes/ (rit) **il est Bien/**

L'activité engagée par le sujet répond à une forme de besoin. Cela n'est pas sans évoquer les propos de Piaget ce dernier affirmant que « l'action suppose toujours un intérêt qui la déclenche, qu'il s'agisse d'un besoin physiologique, affectif ou intellectuel » (1964, p.13). P3 établit une distinction dans les qualités d'engagement dans l'activité, mais comme Piaget, l'activité comporte une dimension constructive et tend, dès lors que le sujet s'en fait l'auteur, à lui permettre d'accéder à un état d'équilibre, de bien-être.

La dynamique sur laquelle repose ce processus d'apprentissage est celle de la répétition ; cela s'inscrit donc dans le temps.

P3_AC2 : (f2-02m51s) [hein/] ++ et c'est par répétition/ + qu'i' comprend-/ + et qu'i's comprennent Tous

P3_AC2 : (f4-19m24s) **faut prendre' le temps ++ c'est à p'tites doses/ + un p'tit machin/ + puis ça r'vient/ + voilà/**

La dernière citation illustre la manière dont la médiation assurée par l'environnement, et particulièrement celle mise en œuvre par P3, doit se dérouler. Favoriser le type d'activité comportant une dimension constructive et amener l'élargissement du « registre » dans lequel se trouve le jeune demandeur de concevoir l'activité portée par ces buts de façon processuelle, comme par sédimentation.

2. Le développement possède sa dynamique et est singulier.

La conception du développement porte à la fois sur celui de la séance et sur celui propre aux jeunes. Cette communion procède d'une même dynamique d'interaction avec l'environnement.

Pour ce qui concerne le développement de la séance, P3 indique que la façon dont elle va évoluer n'est pas prévisible et relève d'une dynamique propre.

P3_AC1 : (f1-14m21s) [...] **d' t' façon/ (1s) les choses/ ++ elles se mettent en place**

« Les choses se mettent en place » réfèrent à la façon dont, selon P3, les événements extérieurs, les expériences participent au cours de la séance et aux trajectoires des jeunes. L'imprévisibilité peut cependant être amenuisée par la considération des éléments participant de l'environnement des jeunes. À partir de ces informations, P3 peut faire des hypothèses quant aux évolutions possibles de la situation d'interaction, à court ou moyen terme. La configuration de la séance, de par sa nature interactionnelle, est continuellement renouvelée. L'activité de P3 est induite par « ce qui se présente ».

P3_AC1 : (f1-17m50s) j' m'ennuie *jamais/ finalement/ ... [...]* **c'est jamais deux fois la même chose/ y a des fois/ bon\ + c'est pénible/ + c'est dur/ et tout/**

Ce principe dynamique propre à la situation se retrouve dans le processus de développement individuel. Ce dernier comporte un mouvement autonome, bien que relié à l'environnement. La conceptualisation de la situation est fonction de ce qui est perçu par le professionnel de l'évolution développementale de chacun des jeunes et de la façon dont ces entités entrent en interaction. La configuration de la séance et son cours apparaissent ainsi caractérisés par

l'incertitude, contrairement à leur variabilité et à la dynamique inhérente au processus développemental (1). Cette assurance associée à la certitude de l'appétence pour l'engagement dans l'action du sujet dès lors qu'il est intéressé par son environnement, dès lors que ce dernier « prend sens » pour lui se traduit par la mise en œuvre d'actions de « sensibilisation » ou de « perche » par le psychomotricien. En d'autres termes, cela se traduit par des pratiques de sollicitations implicites, bien qu'adressées, aménagées dans les environnements avec auxquels chacun des jeunes se rapporte (2). La mise à disposition d'objets et de concepts est porteuse de possibles qui s'actualiseront potentiellement dans le temps.

1) P3_AC1 : (f3-23m00s) **i's avancent/** ++ à leur niveau/ (1s) (hausse les épaules et écarte les bras, paumes orientées vers le haut) **en fonction/ de-** (2s) **c' qui s' passe/ et puis voilà** ++ et ça prend l' temps/ qu'i' faut (1s) des fois/ euh- (1s) **mais ça évolue toujours/ + de toute façon** (sourit)

2) C_AC2 : (f1-06m54s) ça/ + c'était ce que tu attendais qu'ils Fassent/ + des Combinaisons d'objets/ (1s) [ou-- c'est c' que tu as l'impression d'avoir Fait/] ++ avec eux/

P3_AC2 : (f1-06m59s) [c'est c'est un moyen-/ euh—] (3s) **j'Avance vers ça** [...] j' dis J'avance/ + parc' que j' pense qu'i's *avancent* avec ça\ [...] quelque part/ ils en- ++ **ils en prennent un p'tit bout-/** euh- (1s) et ça- + ça r'sortira- (mouvement linéaire de la main en ricochets, de soi vers l'avant) (1s) plus ou moins + par la suite/

La conception de P3 se rapporte à la dynamique développementale individuelle de façon globale et synergique. De cela découle une règle d'action générique.

P3_AC2 : (f2-12m10s) : les les--(1s) **les Objets--/ (1s) les-- (1s) le Corps-/ + la Place/ et tout/ + Tout est--** [...] **c'est une grosse boule/** [...] et après/ + **pour arriver/ à- (1s) Dé--/cortiquer/** (mouvement linéaire latéral, éloigne les paumes l'une de l'autre) et tout/i' faut--/ (mouvements alternatifs rapides des mains vers l'avant -tâtonner ; puis mouvement vif vers le haut -lancer ; avant de reposer les mains croisées) (3s) **faut Fouiner/ + faut Voir/ ça dépend du jeune/** quoi\ (1) y en a pas deux pareils

3. L'environnement, sa participation et ses réponses

Le concept d'environnement fait partie du modèle cognitif auquel P3 se réfère. Il s'agit d'un concept pragmatiqué, intégré à la structure conceptuelle de sa situation de travail. Il constitue une variable dynamique et complexe : dynamique de par l'évolution continue de ses composantes, complexe du fait de la pluralité des variables y participant.

P3_AC1 : (f1-12m34s) [...] quand je- j'ai commencé à faire mes Études/ (2s) l'Environn'ment/ + c'était *important* (2s) mais pas Autant/ (2s) que je m'en suis rendu

compte/ ++ et qu'on le Dit aujourd'hui/ (1s) c'est c'est- ++ c'est la Base/ de (1s) leur langage/

L'environnement, le sujet et l'apprentissage interagissent. Les expériences faites par les jeunes, leur contexte d'évolution imprègnent leurs expressions de façon plus ou moins explicite. L'emploi du terme « langage » par P3 tend à signifier que la compréhension de ce qu'il se produit dans l'interaction avec un jeune, ou les jeunes, exige la connaissance du contexte de sens propre à l'action que ce jeune réalise.

P3_AC1 : (f1-13m52s) quand j' parle de l'enviroonn'ment/ [...] y a Obligatoir'ment/ des- (2s) des choses qui r'ssortent/ (1s) a-près/

L'environnement inclut l'espace, le temps, et les relations. Chacune de ces dimensions participe à la façon dont le jeune va agir, selon P3. De cela découle l'activité de contrôle effectuée sur lui-même ou plus particulièrement sur la façon dont il se présente dans l'interaction car :

P3_AC2 : (f2-08m15s) [...] on *induit*/

La citation précédente se rapporte à la dimension affective de l'interaction et aux ressentis propres à P3 pouvant influencer la qualité de l'interaction en cours. Il ne s'agit pas d'être dépourvu d'émotions. Il s'agit de ne pas entraver celles du jeune en lui « présentant », en manifestant dans l'interaction celles relevant de la sphère personnelle de P3. La façon dont P3 se rapporte à l'environnement comprend un aspect pragmatique de sa fonction thérapeutique. L'intention est de ne pas « induire », c'est-à-dire de ne pas engendrer chez le jeune de comportement *réagissant* à ses ressentis. Si P3 cherche à diminuer l'action ce qui relève de sa sphère affective, cela n'implique pas qu'il s'attache à réduire sa participation à la dynamique interactionnelle engagée pas le triplet environnement- sujet- apprentissage.

P3_AC2 : (f2-17m00s) avec ce genre de- (2s) de Jeunes/ + qui ont **ce niveau Là/ (1s) Plus ça s' dév'loppe/ (1s) Plus c'est compliqué** [...] parc' que **i's sont/ (1s) Plus** (mouvement circulaire vers l'avant) + **en d'mandel**/

Le troisième axe interactif compris dans le concept d'environnement est celui de l'action des jeunes en direction de cet environnement. La difficulté évoquée par P3 repose sur une règle générique formulée en amont de cette section : il faut répondre. La réponse consiste en une prise en compte du jeune, dans son expression et dans sa présence. De façon similaire à l'importance accordée à l'inscription du prénom au tableau lors de l'ouverture du temps du groupe, répondre participe de la « reconnaît-sens » des jeunes.

P3_AC2 : (f2-16m34s) et el' m' dit Non/ + p'is el' m' **regarde l'air de dire** + (en mimant la déception - épaules relâchées, bras qui retombent mollement, très peu articulé) **mais t'as pas compris/ dans c' cas-là/ + tu/ (1s) mais alors/ (1s) tu m' comprends pas/**

C : (f2-16m40s) m/m\m/ ++ c'est difficile/ + ça\

P3 : (f2-16m41s) et--/ (main orientée vers l'écran, paume vers le haut, 2s) ouais/ + **c'est difficile/ + pa'ce que/ ++ on Voit/ ++ elle manifeste/** euh- (1s) pas une *souffrance/* + mais quand même/ euh- (1s) **un désespoir/** quoi/ ++ et merde/ (1s) tu m' comprends pas/ quoi/ euh (geste rapide : avancée de la tête, rotation vers l'extérieur de l'avant-bras avec extension des doigts, paume vers le haut - incompréhension, surprise)

L'extrait suivant complète celui qui précède et précise la fonction thérapeutique attribuée par P3 à l'environnement composé par la situation d'interaction au fil de la séance, voire porté par sa propre activité.

P3_AC1 : (f2-01m19s) i's s' dissipent/ + c'est plus facile à gérer ++ les autres/ ++ que- + qu'une frustration/ + j' pense [...] dans- dans- (geste circulaire de la main à hauteur du crâne) (2s) le lien

L'environnement n'est pas en lui-même thérapeutique, il le devient de par la conception dynamique et interactive que P3 mobilise. Dans cette configuration, il constitue un agent tendant à rendre cette situation favorable à l'expression propre du jeune, c'est-à-dire à l'action du jeune dirigée vers l'extérieur et initiée « spontanément ». Il s'agit en outre de participer de façon suffisamment bonne (Winnicott) à l'interaction pour que le jeune n'éprouve ni « désespoir », ni « frustration », ni « manque ». Cette fonction implique donc à la fois de répondre aux actions initiées par les jeunes, d'entretenir cette dynamique d'activité mais aussi de susciter la réponse des jeunes à l'environnement. Le mouvement, par l'entremise de P3, est alors initié de l'environnement en direction des jeunes, ceux-ci étant mis en situation de faire avec, donc de s'y adapter. *Le but de l'intervention organisant la confrontation à la nouveauté est d'induire l'engagement d'une activité adaptative chez le jeune.*

P3_ESD : (31m06s)[...] Bousculer un jeune dans son- + dans s' dans sa difficulté ou son handicap/ (1s) c'est le renforcer/ [...] Intervenir sur une *erreur/* (1s) ça dépend Laquelle/ bien sûr\ (1s) euh-- ° qu' i's font + mais c'est pa'ce que/ je--° (2s) c' c' + c'est inutile/ (petit rire)

P3_AC2 : (f1- 02m08s) Casser un p'tit peu les les-- ++ les Rituels/ + les trucs qui s' mettent en place/ (1s) **Parce que je sais que c'est nécessaire avec ces jeunes/**

4. Le développement et le sens

La présentation de la certitude dont il s'agit dans cette section est enrichie d'éléments de l'analyse du champ idéique intitulé Sens. Sa formulation générale pourrait être la suivante : le rapport de signification est nécessaire pour agir et se construire. Les expressions « donner du

sens », « avoir du sens », et « prendre sens » sont récurrentes. Pour P5, l'objectif de « donner du sens » est partagé par les autres professions participant à la prise en soin des enfants, mais que les « chemins pris par les psychomotriciens sont différents ».

P3_AC1 : (f2-14m02s) **si les choses n'ont pas d' Sens/ + c' qui s' passe/ [...] i's sont i's sont ++ Coincés/**

P3_ESD : (34m48s) **donc/ + c' qui faut/ + ben c'est/ ++ c' c' c'est essayer d'harmoniser tout ça/ + donner du sens à ++ Moi c'est c' que + c'est comme Ça/ + qu' je pratique\ (petit rire)**

L'acception de « sens » réfère à ce qui est partagé. P3 indique qu'il repère des éléments significatifs *pour* le jeune par son observation et par la connaissance de ses caractéristiques. Il fait l'hypothèse de l'existence d'une signification, pour le jeune, et cherche à la vérifier.

P3 : (f3-25m25s) **il siffle aussi (1s) ouais/ (1s) ça/ c'est- ++ quand j' reprends/ + comme ça/ + général'ment/ + c'est- q-que je sens qu' c'est important pour eux/ + mais je sais pas/ + quelle signification ça a/ (1s) et j' me dis peut-être/ + que-/ (2s) parc' que des fois/ (index tendus, mouvement latéral des avant-bras, basculent d'un côté et de l'autre) + ils Re font/**

Le but de la reprise du sifflement dans l'exemple ci-dessus est de susciter une réaction et d'établir une autre modalité d'interaction. P3 s'attache moins à la découverte de la signification du sifflement qu'à la valeur que ce son ou cette action possède pour J3. L'activité de P3 est ici orientée vers l'établissement d'une communication fonctionnant selon le référentiel de sens propre au jeune. Sur ce terrain, il peut alors intervenir « selon la logique » singulière du jeune et en fonction du « registre » opératoire dans lequel il agit.

P3_AC1 : (f3-10m28s) **oui/ mais/ ++ la Logique/ ++ c'est pas la nôtre/ (geste orienté vers lui-même) ++ c'est la leur/ (petit rire, présente les deux paumes de mains devant lui) et/ + i' faut la connaître/++ c'est pas Évident/ + parc' que en plus/ + on la connaît très peu/ quoi/ + c'est- ++ un Dixième/ [euh (1s) un Centième ++ un Millième**

La citation qui précède recouvre un aspect important de l'activité de P3. La construction de la dimension symbolique dans l'interaction qu'il entreprend avec un jeune se fonde sur la manière dont ce dernier se rapporte à *son* environnement et à la manière dont il s'y organise. *Connaître la logique du jeune correspond à la connaissance de sa façon de conceptualiser sa situation.* Cette base d'interprétation constitue un des éléments organisateurs de son activité d'interaction avec ce jeune. L'établissement de ce rapport de signification constitue selon P3 la condition de possibilité pour intervenir de façon ajustée auprès de jeunes et de les amener à apprendre et à « être bien ».

P3_ESD : (24m57s) **[...] j' suis Pas là pour t'imposer quoi que ce soit/ ++ j' suis là pour T' aider + à évoluer/ + t' aider à être bien ++ j' j' + je le lui dis/**

La certitude relative à la participation de la dimension symbolique à la dynamique développementale des jeunes détermine la conduite de l'activité de P3, notamment en ce qui concerne l'aménagement de situations propices à l'expression des jeunes et en ce qui concerne son activité de reformulation, tendant à démontrer sa compréhension au jeune qui s'adresse à lui.

P3_ESD : (66m06s) c'est important qu' i's- (1s) [...] **disent** [...] donc + i's évacuent (1s) après/ + ils sont beaucoup plus **disponibles**\

P3_AC1 : (f2-25m30s) **si-** + **i's expriment quelque chose/ + et qu'on les comprend pas/** (inspire entre ses dents, lèvres étirées) **il est mal barré/ quoi/ ...**

L'extrait suivant illustre trois aspects de la façon dont cette conception de P3 s'intègre à son activité : l'interprétation, l'hypothèse et la réflexion. L'échange porte sur une séquence de la séance n°2.

C_AC2 : (f4-05m19s) (pointe l'écran au niveau de l'image de J3 agitant la main de P3).

P3_AC2 : (f4-05m19s) oui/ + bah oui/ **comme pour me dire/** euh-- (mouvement symétrique énergétique vertical linéaire, mime le geste de J3) (1s) **j' suis content/ et- ++ tu d'vrais être content comme moi/** + 'fin + **c'est comme ça qu' j' le prends/** (2s) et et (pointe l'index vers l'écran) + et **j' le comprends/ euh- (2s) pas tout d' suite/** (1s) mais un peu après/

À de multiples reprises, P3 emploie l'expression « comme pour me dire » ou « l'air de dire », parfois aussi, il assimile le geste ou l'acte à la parole. Au rapport d'analogie soutenant l'interprétation se substitue le rapport de signification. La fonction de signifiant est alors attribuée à un geste. Cela vaut à la fois pour les gestes des jeunes et pour ceux de P3 pour qui montrer est signifiant. Le recours à cette opération apparaît lors de l'échange en autoconfrontation. L'exemple de J3 illustre cela.

P3_AC2 : (f3-17m18s) [...] sur la feuille il avait fait ça/ (geste graphomoteur amples de balayages horizontaux) + en vert/ ++ comme ça/ ++ comme ça\ + et i' voulait continuer\ ++ **et moi/ + j' lui ai dit/ ++ mais non/ mais\ + regarde/ + c' que j' te d'mande/ + c'est d' faire un parcours avec des flèches** (dessine parallèlement aux traces en balayages, des contours de flèches épaisses sur la feuille. Elles sont alignées) (1s) donc j' lui ai dessiné/ euh- (1s) en - + en noir/ + les flèches/ ++ comme ça/ (1s) j'en / j'en + j'en ai fait plusieurs/ + là/

P3_AC1 : (f1-16m49s) J7/ ++ (baisse la tête, colle menton au sternum : position de J7) **qui s' replie un peu dans son coin/** + et qui **m' regarde** (regard abaissé puis mouvement fugace des yeux vers le haut) de temps en temps + **l'air de dire ++ Occupe toi de moi/ euh-**

P3-AC1 : (f2-09m32s) [...] bon/ i'- ++ **i' dit des Tas d' choses avec le R'gard/ (1s) les Gestes/ euh**

Le sens chez P3 se rapproche davantage de la sémiotique que de la sémantique. Il s'agit de partager un système de signifiants plus que de structurer et d'établir la signification des expressions des jeunes. La connaissance de la manière dont l'environnement est appréhendé par un jeune et par la reprise les signes importants *pour* ce jeune, il peut travailler à leur extension et « donner du sens » aux situations.

Tout au long de notre présentation des éléments généraux composant la dimension conceptuelle du modèle opératif de P3, nous avons évoqué la façon dont ses conceptions participent de l'organisation de son activité. L'activité du psychomotricien tend à amener le jeune, ou de façon générale le partenaire de séance, à se développer, c'est-à-dire à « apprendre » au travers des activités dans lesquelles il s'engage. La situation d'interaction en séance, telle que P3 s'y rapporte et y intervient, constitue un espace pour que le jeune initie son activité, selon son rythme, à sa mesure et selon ses modalités. L'activité de P3 est soutenue par une organisation tendant à favoriser cette dynamique subjective. La conceptualisation à l'œuvre dans ce type d'activité procède de la mise en jeu d'un schème spécifique que nous nommons « sens de l'équilibre ».

4.5.3. Le sens de l'équilibre

L'équilibre est dynamique, qu'il soit considéré du point de vue moteur en tant que rapport de forces, du point de vue biologique en tant qu'échanges ioniques ou encore en tant que mécanisme de développement psychologique (Piaget). L'équilibre compose avec les éléments en présence, il se réalise dans l'instant. L'activité de l'équilibriste consiste notamment à maintenir son équilibre dans des conditions dynamiques. Composition avec les éléments agissant de la situation, leurs caractéristiques et leur interactions et mesure dans la façon d'engager son mouvement caractérisent la dynamique organisationnelle de cette activité.

L'identification de ce schème procède de la synthèse de nos résultats d'analyse de l'activité de P3 mis en perspective avec notre corpus de données. Les résultats issus des analyses des champs idéiques Buts, Composer, Doser et Contrôle occupent une place centrale dans la reconnaissance de ce schème. Une première remarque peut être formulée : Contrôle et Composer sont deux champs idéiques très majoritairement renseignés par des occurrences issues des entretiens en autoconfrontation de P3. La seconde remarque porte sur la modalité groupale de l'activité de P3 que nous avons observée. Ce contexte a favorisé la mise en lumière de cette forme d'organisation de l'activité. L'environnement constitué par un groupe

de jeunes présentant chacun des niveaux de déficit différents représente une situation d'interaction extraordinairement complexe et dynamique. L'organisation de l'activité du psychomotricien, référée à un telle classe de situations, implique nécessairement de la négociation dans la mise en œuvre de ses actions. Le schème du sens de l'équilibre serait-il propre à la situation d'intervention de P3 en contexte de groupe ? Au regard de l'activité de P6 et de nos observations exploratoires, nous répondons par la négative. Chez P6 aussi, les concepts de composition, de mesure et d'ajustement sont engagés dans la conduite de l'activité. Son action de proposition est sous-tendue par une activité reposant sur des prises d'informations (réactions de E6, comportements, objets recherchés), des inférences (durée d'attention réduite de E6, possibilité d'interruption de l'activité donc opportunité pour proposer, donc anticipation) et des anticipations. Elle compose avec les caractéristiques de E6, avec son rythme et ajuste sa proposition aux moments de la séance, caractérisée par l'évolution de l'interaction avec E6. En outre, le groupe dont il s'agit est, de l'aveu de P3, particulier.

1) P3_AC1 : (f1-04m25s) [...] ce *groupe* n'évolue *pas* comme Tous les autres groupes que j'ai pu avoir [...] faut dire aussi/ ++ bon\ + j'ai cherché/ aussi des cas (1s) *plus* difficiles/ (2s) (bouts des doigts des deux mains placés en face, mouvement synchronisé et symétrique en arc de cercle vers l'avant)

Du fait des caractéristiques des participants du groupe et de la durée de la séance « trop longue » (P3), le fonctionnement groupal se distend transitoirement. De la même manière que E6 avait besoin de pauses entre les activités partagées, en allant retrouver le coin aux Playmobils®, les rythmes propres et individuels des membres du groupe agissent dans la séance et sur son déroulement.

2) P3_AC1 : (f1-05m21s) euh- (1s) i's ont besoin ceux-là/ de- de- (2s) d'instant pour *eux*/ ++ J3/ + Tout seul/ euh- (2s) J1/ ++ elle est aussi un peu dans- + dans son *truc*/ euh- (3s) on- on prend J7/ euh- (1s) J7 ++ avec les flèches/ + il était à un moment/ + ou Même avec les images/ il a + il a besoin d cet instant/ + et là/ + il est tout seul/ + il est pas- ++ il est pas avec les autres/

C : (f1-05m44s) okay* c'est-

P3 : (f1-05m44s) 'lors on a Que des bouts/ de- + d'Individuel/ euh- (2s) (deux mains ouvertes, doigts écartés face, mouvement antérieur saccadé) essayer d' rassembler/ (rapprochement des mains, mouvement ample) pour que ++ y ait une forme d'harmonie/ euh- (2s) qu'est difficile à trouver\

Ces extraits soulignent que l'activité de P3, dans cette situation, ne consiste pas principalement en une animation *d'un* groupe, mais en la régulation des interactions établies entre lui et chacun des jeunes associée à celle des interactions entre les jeunes pour entretenir

ou instaurer une dynamique groupale. L'activité qu'il y réalise nous semble davantage correspondre à une densification de celle qui se développe lorsque son activité s'inscrit dans une interaction individuelle, qu'à une modification structurelle. Autrement dit, il s'agit de multiplier son activité d'interaction individuelle : il s'attache à distribuer son regard, pour répondre aux besoins propres à chacun et réguler la qualité relationnelle. Le sens de l'équilibre comme schème de l'activité du psychomotricien nous paraît critique dans le contexte de l'interaction groupale, mais opère aussi dans une situation duale. L'adaptation au caractère évolutif et imprévisible des variables de la situation, l'ajustement des actions, de leurs modalités, de leur intensité et de leur durée aux caractéristiques des jeunes et la visée développementale caractérisent ce schème.

3.1. Constituants de sa composante intentionnelle

Les constituants relevant de la composante intentionnelle de ce schème ont été développés lors de notre présentation de l'analyse effectuée sur les occurrences renseignant le champ idéique Buts. Nous ne reprendrons que trois buts organisateurs et caractéristiques de l'activité. Trois buts revêtent une importance majeure pour l'activité du psychomotricien et son organisation : celui référé au bien-être du jeune, celui associé à l'établissement de l'interaction par la connaissance de la logique du jeune et celui propre à la satisfaction des besoins du patient par des interventions pertinentes et opportunes.

Le schème du sens de l'équilibre est orienté par une visée développementale. Cette finalité ne tend pas, dans l'intention, vers un accroissement de connaissance ou de capacités. La tonalité de cette finalité est relative au bien-être qui correspond à l'expérience de l'apprentissage spontané. Apprendre, avant de consister en une acquisition, représente un mouvement d'adaptation accordé aux intérêts du sujet. Chacun des termes importe : le mouvement est celui propre au sujet, qui se met en jeu en fonction de ce qui le caractérise, de ce qui a du « sens » pour lui et il le fait en établissant un rapport direct à son environnement. Le bien-être dont il s'agit est celui du sujet capable, celui du sujet orienté vers l'action. Il se construit au moyen et au cours de l'activité qu'il réalise, dès lors que celle-ci lui est propre et qu'elle comporte des éléments de sens pour lui, qu'elle possède une dimension représentée.

Comme nous l'avons précédemment mentionné, la finalité relative au bien-être se retrouve à la fois au niveau des finalités ultimes et à celui des objectifs directement liés à l'activité en situation. En séance, P3 cherche à ce que le jeune :

P3_ESD : (53m24s) **qu'i' s' sente bien/ quoi/+ euh-** le le- ++ mais **Bien/ ++ euh + dans dans-- (1s) dans- + dans la découverte/ + dans la- + construction/+ Sinon/ euh- (1s) Tiens/ bah/ + on- ++ on va prendre une tasse de thé/ + il est content/ ...**

P3 : (53m52s) ... **mais c'est c'est + c'est nul/**

Le deuxième but guidant l'activité du psychomotricien en situation d'interaction est celui référé au sens existant pour le jeune, ce qui lui importe. Cela lui permet d'intervenir et détermine une direction particulière à l'activité du psychomotricien vis-à-vis de ce patient. L'objectif est ici pour le psychomotricien de se représenter la façon dont le jeune se rapporte à la dyade situation-activité. Il s'agit donc d'élaborer une représentation de la façon dont il conceptualise son action. Cette représentation détermine les modalités d'action du psychomotricien pertinentes pour développer son activité interactionnelle et propositionnelle pour ce sujet particulier.

P3-ESD : (16m26s) moi/ + c' que j'essaye/ + c'est d' voir Comment le (2s) **Comment le le- ++ le Jeune/ + i' Pense ++ Comment/ + i' s' Repère euh- (1s) Quel sens + i' donne un peu/ à-\ ++ à c' qui fait/ quoi**

C : (16m36s) d'accord\

P3_ESD : (16m37s) **et à Partir + après + moi + d' toutes ces informations** qu' j' vais pouvoir/ euh- ++ récupérer/ (1s) euh **j' vais avoir des des donc/ euh\ ++ des Outils/ +qui vont m'am'ner/ + à aller vers/ ++c' ce + ce dont il a l' Plus besoin**

L'identification des centres d'intérêt participe de ce même objectif et permet la détermination du point de départ. Ce point de départ est reconnu par ce professionnel à la réaction du jeune à ses sollicitations. Le point de départ se signifie par le moment où l'intérêt du jeune est suscité, c'est-à-dire où l'activité d'enrôlement du professionnel devient opérante.

Le troisième but correspond est celui de la satisfaction des besoins Ce but est pragmatique. La réponse aux besoins de sens, de répétition, de changement, de relation organise l'activité de permet et s'affilie aux buts précédents.

P3_AC1 : (f2-04m52s) donc + c'est dommage/ de pas exploiter/ euh- ++ en c' moment/ + sinon i's s'épuisent hein/ + les jeunes/ ++ qui font des progrès/ + **si on leur donne pas les moyens-/ euh (2s) i's r'tombent/ hein/**

3.2. Constituants de sa composante procédurale

L'activité de prise d'information est capitale dans l'activité du psychomotricien. En dépendent l'identification des **centres d'intérêts** et celle du **registre** d'action. Nous avons évoqué l'importance de l'activité attentionnelle réalisée par P3 tout au long de ses séances. Les composantes sensibles de la communication constituent des indicateurs pertinents. Le **regard**, les **gestes** et les **attitudes** ont la fonction de signifiants.

P6 : (f5-09m05s) Ça/ ++ c'est des moments/ + qui sont ++ (P6 interrompt la lecture du film) assez Rares + avec E6.++ où y'a *vraiment* un [échange de *re*]gards--

P3_ESD : (27m20s) euh- (2s) Donc/ on- ++ j' lui fais + cette proposition/ là/ + j' lui dis + Voilà/ bah\ ++ ça T' intéress'rait/ + Toi aussi/ euh-\ + euh- (1s) d' faire un clip/ ++ comme ça-/ + sur une chanson-/ (1s) et tout\ ++ euh- je je + **j'ai même pas besoin d' la réponse/ + j' la vois sur l' Visage/ ++ si si si si ça leur plaît/ (1s) ça y est/ ++ les Yeux-/ et- + commencent à s'ouvrir/ et-\ + et l' reste/ (1s) bon/ + on est + on est là d'dans/**

P3_AC1 : (f1-16m49s) J7/ ++ (baisse la tête, colle menton au sternum : position de J7) **qui s' replie** un peu dans son coin/ + et **qui m' regarde**

P3_AC1 : (f2-09m32s) i' dit des Tas d' choses avec le R'gard/ (1s) les Gestes/ euh

Les informations prises en compte pour organiser l'activité et décider de la modalité d'intervention sont donc propres à *l'instant*. Il s'agit de saisir ce que le patient « montre ». Les informations sont également celles caractérisant **l'environnement** du patient. Les contextes familial et institutionnel, ainsi que l'histoire du patient représentent des éléments dont la connaissance est nécessaire au psychomotricien afin de comprendre ce que communique le jeune, verbalement ou comportementalement. Cette compréhension permet de lui restituer (réponse, reformulation, répétition) le sens, de le partager. La prise d'information porte également sur le **repérage du changement**, qu'il s'agit ensuite de renseigner par d'autres informations afin de discriminer entre un changement réactionnel ou une évolution développementale.

P3_ESD : (69m54s) [c't-à-dire ++ ça dé--] ça Dépend des séances/ + des fois/ + ds changements/ + surtout quand je- ++ **je r'père/ des—\ (2s) des changements chez chez l' jeune/ (2s) dans sa façon/ de- + d'Être/ ou d' Parler/ ou- + ou ses Intérêts/ qui changent/**

P3_AC1 : (f1-00m58s) euh + il a *pas* d'mandé *tout d' suite* l'ordinateur\ [...] et-- (2s) et **donc/** + il a (1s) i a eu toute une + *progression* (avec geste circulaire antéro-postérieur de l'avant bras) + **une évolution/ qui- ++ qui était un peu différente des autres fois/ (1s) que j'ai remarquée/ alors euh-**

L'extrait précédemment met en lumière un type particulier d'information. Le rapport au temps, la modification du tempo de J3 constitue une information pertinente.

Les informations prélevées permettent au psychomotricien d'inférer le sens de ce qu'il observe et de décider du cours de son activité.

Les types d'actions « laisser faire », « proposer, intervenir », « organiser » et « veiller à » établissent un répertoire d'actions décliné dans l'activité du psychomotricien, en fonction des

informations prélevées. La déclinaison de ce répertoire est opérée en fonction du tempo du patient et de ce qu'il exprime. « Il faut s'adapter tout le temps ». La frise (Image n°3, p. 322) du début de séance de P6 rend manifeste l'alternance entre les séquences de sollicitation et celle d'assouplissement de la demande. Cette déclinaison répond à la finalité de l'interaction et sa forme dépend de la situation.

Pour ce qui concerne les anticipations, les amorces de propositions observées chez P6 en sont une manifestation. Elle se tient prête et anticipe par exemple l'interruption d'une activité pour en proposer une autre. La forme d'anticipation observée chez P3 consiste à concevoir une alternative à ses propositions ou à renforcer son activité de contrôle en vue de la perturbation prochaine du calme.

P3_AC1 : (f3-21m05s) parc' que/ (geste désigne l'écran) euh- (2s) quand on prévoit/ ++ la séance/ euh- (2s) t'imagines/ un peu + c' qui peut s' passer/ + en fonction des uns et des autres/ ++ et/ ++ et t' as toujours/ euh- (4s) pas un plan B/ mais- \ mais mais (agitation des mains qui « attrapent » devant lui) (3s) **quelque chose/ qui\ va t' permettre/ de- de-** (mouvement ondulatoire horizontal de la main en avançant) (2s) **d'orienter/**

P3_AC2 : (f4-02m00s) i's font *chacun* leur truc + parc' que y a- (2s) y a Toujours à- (1s) c'est c' qui s'est passé après/ + avec J6- ++ y a en a toujours Un qui va (1s) Perturber le- le- ++ c' qui s' passe bien/ + parc' que **c'est trop Calme** parc' que je sais pas j'ai l'Heure hein/ + en tête [...] il est beaucoup **plus tôt/ + qu' d'habitude/** j' me dis/ ++ faut qu' ça *tienne/* + jusqu'au Quart/ quoi\donc/ euh- (3s) faut faut **faut qu' j'ai-- (petit rire) (3s) un plan B/**

3.3. Constituants de sa composante adaptative

La composante adaptative du schème de l'équilibre nous semble associée aux hypothèses qu'il formule quant à ce qu'il comprend de ce qu'il observe. De cette attribution de sens peut découler la modification de son activité par l'engagement de règles d'action.

L'extrait suivant illustre selon nous une forme d'inférence. À partir d'un observable comportemental, P3 déduit l'activité en cours chez le jeune et le sens de la situation d'interaction en cours. En découle la décision de ne pas agir car l'action dans laquelle le jeune est engagée est encore en cours. L'enjeu est de déterminer s'il se passe « quelque chose » et s'il est possible d'intervenir ou s'il faut laisser l'action « aller jusqu'au bout ».

AC1

C : (f3-02m35s) d'c i' faut *vraiment* apprécier/ en fait/ euh-\ (2s) 'fin **la nature de c' qu' est en train d' se passer/** (P3 opine de la tête) c'est pas/ + c'est pas forcément *facile/* de-\ ++ de *savoir/* + qu' y a que'que chose qui est en train d' se passer/ ...

P3 : (f3-02m46s) nan/ c'est pas facile

C : (f3-02m46s) ... Et/ euh- ++ quand est-ce que c'est-- *terminé-*/ ou- (P3 lève les sourcils, petite élévation d'épaule, mouvement d'ouverture d'un bras vers l'extérieur) + quand est-ce que c'est pas terminé/ (P3 reprend le même geste même expression)

P3 : (f3-02m51s) euh- (1s) (geste déictique en balayage de l'écran) par exemple là/

C : (f3-02m52s) ouais/ (1s) ouais/

P3 : (f3-02m54s) tant/ tant/ + tant/ que-- (3s) elle *regarde*/ + elle se questionne sur l' comportement de- (2s)'fin\ + **moi**/ (désigne l'écran) **j' vois qu'elle se questionne sur l' comportement/ de-\ ++ de J4/**

3.4. Constituants de sa composante cognitive

Les invariants opératoires peuvent consister en concept-en-acte et en théorème-en-acte. Les concepts-en-acte du schème du sens de l'équilibre sont le concept de besoin et celui de temps. La composition et la mesure représentent ses invariants relationnels.

Le concept de besoin organise l'activité du psychomotricien. L'identification d'un besoin (de sens, de sécurité, de relation, de nouveauté ou de répétition) détermine l'activité du psychomotricien. Le concept recouvre une dimension ontologique. L'insatisfaction du besoin provoque manque et frustration, ce que le psychomotricien cherche à éviter, notamment par la souplesse de la conduite de son activité et son organisation sous-tendue par son schème de sens de l'équilibre. La réponse au besoin, quel que soit l'objet concerné par ce besoin, tend à favoriser et à participer à l'harmonisation des domaines de développement.

Laisser répéter tant que cela relève du besoin, que le jeune construit de la connaissance et consolide son agir, puis intervenir sur l'environnement afin d'introduire de la nouveauté et d'induire l'adaptation du sujet sont des acceptions pragmatiques du concept-en-acte Besoin. Le concept de besoin dénote une orientation vers l'extérieur, un déséquilibre qui aspire à être stabilisé. L'identification, l'induction et la réponse à cette aspiration structure et sous-tend de façon dynamique l'activité du psychomotricien.

Le temps constitue aussi un concept organisateur de l'activité. Ce concept-en-acte oriente la conduite de l'activité du psychomotricien. Il opère dans l'instauration de la relation, dans l'identification des évolutions, dans l'introduction de la nouveauté, dans la prise en compte du rythme mais aussi dans la souplesse de l'intervention. L'activité se réalise dans le présent, avec ses caractéristiques circonstancielles. L'instant est l'échelle d'appréciation de l'atteinte de ses buts. Un geste suffit : le doigt levé d'une jeune en réponse à la sollicitation de P3, le moment de découverte de J3 ou encore les regards échangés par P6 et E6 lorsque celle-ci était

installée sur la physioballe. L'instant est ainsi la temporalité de la prise d'information et des actions d'intervention du psychomotricien (proposition, perche).

Le temps organise en outre l'activité en l'inscrivant dans la continuité de ce qui lui a précédé et dans la perspective de ce qui est à venir.

C : (21m18s) une séance en elle-même + *toute seule!* (2s) extraite comme ça/ euh- (1s)
ça- (2s)

P5 : (21m26s) ça n'a pas d'*sens* pour moi\

La portée de l'intervention, celle dans laquelle le psychomotricien inscrit son efficacité est celle du long terme. L'activité produite en situation comporte une dimension projective et est conceptualisée avec. Une double perspective temporelle oriente donc l'activité du psychomotricien : celle de l'instant, de la pertinence situationnelle, et celle de la chronique, de la temporalité longue dans laquelle s'inscrit le suivi institutionnel.

Pour ce qui concerne les invariants relationnels de composition et de mesure, ils guident la conceptualisation opérée par le psychomotricien au cours de son action et permettent d'organiser la conduite de l'activité de façon ajustée à l'évolution des variables de la situation d'interaction. Ces invariants opératoires organisent l'activité d'adaptation du psychomotricien, requise par la nature dynamique et interactionnelle de sa situation de référence et par la complexité des variables qui y sont engagées. Ils se manifestent dans la souplesse de la conduite de séance.

Le sens de l'équilibre est un schème sous-tendant l'activité d'adaptation des psychomotriciens. Nous ne désignons pas l'action adaptative, réactionnelle impliquée par la survenue d'un imprévu, mais bel et bien l'activité développée dans la durée de la séance, c'est-à-dire l'activité « d'intervention » du psychomotricien telle que mentionnée dans le référentiel d'activité du métier. La mise en œuvre de cette intervention professionnelle repose sur la conceptualisation des éléments relevant de la singularité et de la contingence caractérisant la situation de travail du psychomotricien. La prise en compte de ces variables permet de déterminer l'action pertinente et opportune de l'instant suivant, au moyen d'une modulation des règles d'action traduite par une déclinaison du répertoire et en regard des buts. De la mobilisation de ce schème résulte un acte de décision, un arbitrage duquel peut procéder une intervention ou un assouplissement de l'intervention ou une absence d'intervention. La conduite de cette adaptation est finalisée par l'accès au bien-être du sujet auquel l'activité

s'adresse, un bien-être inscrit dans l'instant tout autant que dans le temps du développement. Le sens de l'équilibre est à la fois celui de l'équilibriste et celui de l'équilibre piagétien.

4.5.4. Conclusion de la partie 4

L'analyse de nos données nous a permis d'identifier trois niveaux d'organisation de l'activité du psychomotricien, l'un structure l'unité d'activité qu'est la séance, l'autre organise l'activité en situation d'interaction et le dernier ordonnance une forme d'action d'intervention.

Le concept de stratégie chorégraphique correspond au premier niveau. Il organise la trame globale du développement de l'activité du psychomotricien durant sa séance ainsi que ses modalités de mise en œuvre. Il rend compte de la structuration globale de l'activité du psychomotricien. Cette dernière se développe selon des modalités que nous qualifions de chorégraphiques (modulation proxémique relative à la régulation interactionnelle et à l'action entreprise ; gestualité) et de façon stratégique, au sens d'Hatchuel et Weil (1992), c'est-à-dire de façon combinatoire, inférentielle et dynamique.

Le deuxième niveau correspond à celui de l'organisation de son activité en situation d'interaction de nature thérapeutique. Il est propre à la dynamique organisationnelle engagée dans le développement de l'activité en séance. Cette dynamique est celle sous-tendue par le schème du sens de l'équilibre. Il consiste en une manière de conceptualiser l'activité au cours de sa réalisation et se situe au niveau des stratégies d'action du psychomotricien. Ce schème repose sur une conceptualisation de l'instant et du singulier, une conceptualisation de la situation d'intervention dans laquelle le psychomotricien s'engage avec une orientation générale définissant la direction à viser, avec ses connaissances de la personne et avec ses instruments.

Le dernier réfère à l'organisation de l'activité finalisée par une action d'intervention en situation d'interaction individuelle, celle de la proposition pertinente. L'activité finalisée par le geste de proposition est particulièrement visible en situation d'interaction individuelle. Elle s'observe en contexte groupal mais suppose que la configuration d'interaction individuelle soit aménagée, ou qu'elle soit rencontrée. La forme prise par l'action de proposition varie en fonction des caractéristiques de son destinataire, mais l'activité d'anticipation qui préside à la proposition procède du schème du sens de l'équilibre, c'est-à-dire par composition et mesure. Les caractéristiques du geste de proposition sont sa *pertinence* circonstancielle et subjective,

sa fugacité et son adressage. Il cible le moment opportun pour être adressé à ce patient, compte tenu de ses caractéristiques propres.

Les trois niveaux d'organisation conceptuelle de l'activité du psychomotricien sont issus des analyses que nous avons effectuées sur quatre situations d'activité de psychomotriciens. Les profils cliniques des patients comportaient des points d'analogie, tel que la modalité de communication majoritairement non verbale, mais également des points de différence conséquents, tels que l'âge des patients, le mode individuel ou groupal de l'intervention.

Outre les niveaux d'organisation fonctionnelle et dynamique que nous avons retrouvés à l'analyse de nos données issues de nos observations, nous y avons constaté une modalité d'interaction particulière. Celle-ci relève probablement plus d'une accommodation des professionnels aux modalités d'interaction de leur public que d'une compétence spécifique à l'une des pratiques exercées auprès de celui-ci. Cette modalité d'interaction consiste à construire du langage, en renforçant les éléments de langage verbal par des gestes quasi-linguistiques, en attribuant la fonction de signifiant à des gestes, des actions ou encore en s'attachant à reprendre ce qui « a un sens » pour le patient mais qui n'en a pas « encore » pour le professionnel.

Deux observations peuvent être formulées à propos de cette caractéristique du fonctionnement de la communication en situation d'interaction spécifique. La première porte sur la fonction de régulation assurée ordinairement par l'interlocuteur destinataire du discours de celui qui parle et nécessaire à la poursuite de l'interaction. Elle est ici assumée par le professionnel. La poursuite de l'interaction repose soit, 1) sur l'identification d'informations pertinentes, de nature autre que pour celles ordinairement jugées telles, permettant, par ce décalage des variables pertinentes, le fonctionnement interactionnel, soit 2) sur une activité de formulation d'hypothèses du professionnel relatives à la façon dont l'interlocuteur pourrait comprendre ce qui lui est communiqué. Les hypothèses se fondent sur les connaissances possédées par le professionnel à propos de son interlocuteur et sur ses observations.

Notre seconde observation porte sur la façon dont l'interaction fonctionne et sur la manière dont la communication s'instaure entre les psychomotriciens et leurs patients. L'activité du psychomotricien s'organise à partir de l'identification de la façon dont son patient conceptualise *sa* situation pour y agir à sa manière, selon son « registre ». La situation prise comme point de départ est celle qui est structurée par les indicateurs *pertinents du point de vue du patient*. Autrement dit le psychomotricien, en cherchant à « comprendre la logique », à « identifier les centres d'intérêt » ou encore à « suivre » le patient, repère les éléments d'organisation de l'activité de son patient.

Un autre aspect de nos résultats concerne l'approche méthodologique que nous avons mobilisé pour l'analyse. L'approche par le sensible de l'activité discursive de P3 en autoconfrontation avec les traces de son activité nous a permis d'appréhender un des éléments organisateurs de son activité en situation d'interaction avec ses patients.

Par la prise en compte des gestes alternatifs accompagnant le discours de P3 commentant son activité – et notamment celui de « la balance à plateaux » -, nous avons eu accès à l'un des éléments organisant cette activité. Les gestes effectués par P3 constituent des éléments interactionnels signifiants, en entretien, comme en séance. Ils ne remplissent pas qu'une fonction phatique, mais participent au discours développé par P3 sur son activité. Ils en signifient une propriété, celle d'être modale. Cette propriété correspond aux mouvements de composition propres à l'activité d'adaptation conduite par P3, sous-tendue par le schème de l'équilibre. L'activité d'un psychomotricien ne s'appréhende pas dans un geste simple, symétrique et fixe, elle se produit dans l'entre-deux, dans le jeu entre les niveaux et dans le mouvement de l'alternance.

Les premiers enjeux de l'activité d'adaptation sont d'intervenir au bon moment et de répondre aux besoins de façon ajustée et suffisante, par référence aux caractéristiques individuelles des patients vers lesquels s'orientent ces actions. L'impulsion du changement constitue un autre enjeu, pour lequel le schème du sens de l'équilibre s'avère critique. Cette impulsion peut être induite sous la forme d'actions de sollicitations ou au moyen d'interventions visant à rompre des routines. La seconde option impose le changement, la première le propose ; l'une et l'autre intègrent à la situation d'interaction un élément de nouveauté induisant chez le jeune, ou tendant à l'induire, la mise en œuvre d'une activité d'adaptation. Par cette activité d'adaptation, puis par la répétition, le sujet apprend. Les convictions relatives au caractère dynamique du développement et à l'appétence de tout individu pour l'activité sont au fondement de l'activité thérapeutique telle que nous l'avons observée.

Le sens de l'activité ne se trouve pas dans le résultat ou dans le produit de la séance. Il s'observe dans la façon dont l'interaction du psychomotricien avec ses patients se compose et se module, tout au long de leur séance et selon la mesure propre à chacun. L'intention guidant l'activité du psychomotricien organisée par la mobilisation du sens de l'équilibre est d'ordre développemental et vise le bien-être. Il s'agit d'aménager les conditions répondant aux besoins particuliers du sujet avec lequel il interagit en vue de susciter son mouvement vers l'apprentissage, vers l'expérience de ce qui lui convient. Il s'agit d'étayer juste ce qu'il faut pour que le sujet puisse mettre en œuvre sa propre manière d'agir.

PARTIE 5. DISCUSSION

5.1. LA SITUATION COMME ENVIRONNEMENT DYNAMIQUE

Le premier thème de discussion porte sur la nature de la situation d'activité du psychomotricien. Nous l'avons qualifiée de dynamique et d'interactionnelle. La discussion consiste à mettre en résonance nos résultats avec ceux propres aux recherches de Samurçay et Rogalski (1992), relatives à l'activité de gestion d'environnements dynamiques. Les processus cognitifs sous-tendant l'activité du psychomotricien en situation d'interaction complexe ont-ils partie liée avec ceux mobilisés par les professionnels en charge de la lutte contre les feux de forêt ?

Le concept d'environnement dynamique est élaboré par Samurçay et Rogalski (1992) à l'occasion de leurs travaux de recherche relatifs aux pratiques de gestion des feux de forêt et de conduite de hauts fourneaux. Un environnement dynamique se définit par rapport à un sujet qui y agit. Il ne correspond pas au réel, il en représente une section, celle dans laquelle le sujet capable entreprend son activité. Un environnement est dit dynamique lorsqu'il change indépendamment des actions propres à ce sujet.

Selon Samurçay et Rogalski (1992), les activités cognitives de contrôle et d'anticipation importent tout particulièrement en matière de conduite d'une activité dans un environnement dynamique. « L'activité de contrôle exige des opérateurs la coordination de deux modèles : celui du fonctionnement du processus et celui des effets de leurs actions propres. » (1992, p.229). Cette opération se traduit, selon ces auteurs, au travers d'une série itérative d'actions formant un boucle structurée par les actions suivantes : « prise d'informations, diagnostic / pronostic, planification de l'action et éventuellement les moyens de l'action, décision, exécution et contrôle. » (1992, p. 229).

L'activité d'anticipation du professionnel exerçant dans un environnement comportant les caractéristiques sus-citées, doit

« coordonner – dans un temps bref – les paramètres relevant des multiples « dimensions » : il faut en effet déterminer un ensemble d'actions, coordonnées dans l'espace et le temps, et évaluer les moyens qui leur sont associés, en tenant compte des délais nécessaires à ces moyens pour être opérationnels sur le lieu défini pour l'action. » (Samurçay et Rogalski, 1992, p. 230).

Samurçay et Rogalski indiquent quatre invariants à la gestion d'environnements dynamiques. La boucle d'actions centrées sur l'établissement d'un diagnostic permettant la prise de décision et l'action représente le premier. Lors de cette opération, il s'agit de devancer l'événement, de l'anticiper suffisamment pour être prêt et « l'attendre **au bon moment, au bon endroit, avec les moyens qu'il faut.** » (1992, p. 234) (nous soulignons).

Les propos de P6 évoque cette activité mais il nous semble que, dans l'exemple, la forme d'anticipation effectuée ne permet pas de devancer l'événement. P6 anticipe la survenue d'un événement probable mais imprévisible et le laisse indéfini. Dans le cas des environnements dynamiques en revanche, l'anticipation débouche sur la réalisation d'une action légèrement en amont de l'événement qu'elle tend contrôler.

P6 : (f5-05m13s) à l'écoute/ (geste autocentré, touche son visage)+ ça d'mande beaucoup d' *disponibilité*/ aussi/ (bras tendus ramenés au centre intérieur des cuisses, induisant un mouvement des épaules vers l'avant) (1s) je trouve/ [...] pour pouvoir *rebondir* (geste rapide vers le haut et vers l'avant, comme pour attraper quelque chose)+ **au bon moment**-/ + (1s) **pas louper** (geste rapide similaire transversal) + **quelque cho-se**/ euh- bah c'est pour *répondre* + au *mieux*/ à-- (4s) j' le fais pour ++ pour Elle/ + hein/ + c'est-- (1s)

Le deuxième invariant concerne la façon dont, de la prise d'information découlent les décisions quant à l'action. « Les connaissances du domaine jouent un rôle très important dans l'attribution du sens aux informations. » (Samurçay et Rogalski, 1992, p. 234). La connaissance des individus avec lesquels les psychomotriciens travaillent est identifiée par les psychomotriciens de notre population comme nécessaire. Nous avons en outre souligné la façon dont ils s'attachent à identifier la manière dont leurs patients organisent leur activité, ce qui correspond à l'élaboration du « modèle de fonctionnement du processus » avec lequel les acteurs dont l'activité est étudiée par Samurçay et Rogalski coordonnent leur propre modèle d'action.

Extraits du corpus :

P2 : (36m38s) et/ euhm- (2s) bah c'est pour ça/ + qu'il y a besoin aussi de *plusieurs* séances/ + parce qu'au début/ + on l' voit *pas* du tout/ + on connaît *pas* du tout l'enfant/

P5 : (30m54s) ans un début de suivi \ + c'est dans la rencontre que-- ++ l'on perçoit/ que-- + chacun dit ++ *comment* il réagit quand il aime (2s) quand il aime pas (2s) et-- (1s) voilà\ ++ et on fait ensuite à partir de ça\

P3_ESD : (26m44s) euh- + D'accord/ alors/ + qu'est-ce qu'i' r'garde/ + quels sont les types de clips qu'i' r'garde/ (2s) il s'intéresse à Quoi/ ++ aux Gestes/ ++ aux Paroles euhm- (3s) donc j' vais j' vais- ++ j'vais Explorer Ça/ (1s) **et-** ++ **il arrive un moment**

où-- + 'fin\ (3s) j' vais j' vais + j' vais Repérer/ des choses/ qui vont l'intéresser\ ++ et après/ + j' vais l'am'ner-/ à- c' que-- ++ bah/ + que Lui aussi/ + il ait envie de faire pareil

L'inclusion dans la conceptualisation de la situation telle qu'elle se présente de ses évolutions possibles, de ses potentiels de réalisation constitue le troisième invariant. « Dans les stratégies efficaces, l'état actuel du système est représenté dynamiquement et **des évolutions possibles de la situation sont générées, même hypothétiquement.** » (Samurçay et Rogalski, 1992, p.235) (nous soulignons). P3 indique qu'il s'appuie sur ses hypothèses pour conduire son activité.

AC2

C : (f1-26m38s) tout l' temps/ tu--\ (2s) fais des hypothèses/ + de liens/ + comme ça/ euh-

P3 : (f1-26m41s) oui/ voilà/ ++ voilà/ euh Bon/ (mouvement des deux bras vers l'arrière, paumes orientées vers l'avant - défense) (2s) y a-- (mouvements alternatifs des mains, vagues, circulaires, amples et assez rapides) (2s) Voilà/ (2s) j' navigue dans tout ça/ (rit) + et puis après (mains placées devant lui - défense) bon\ j' vais chercher à tout prix une réponse/ quoi\

Le dernier invariant porte sur l'activité combinatoire réalisée par les acteurs pour conduire leur activité. Il s'agit de prendre en compte simultanément « plusieurs hypothèses d'évolution tout au long du processus de préparation de la décision » (Samurçay et Rogalski, 1992, p. 235). Sur ce dernier élément aussi, notre analyse de l'activité de P3 s'accorde.

La conduite d'activité du psychomotricien est analogue à celle de l'activité de lutte contre les feux de forêt. L'activité d'anticipation nous semble représenter un point de distinction significatif. Le psychomotricien ne devance pas le cours d'activité de son patient, il se tient prêt à la réaction.

5.2. L'ACTIVITÉ COMME MÉDIATION

Les recherches portant sur des activités professionnelles de nature interactionnelle existent et constituent un champ de recherche riche. Celles auxquelles nous nous intéressons pour développer notre deuxième sujet de discussion sont celles des figures professionnelles de « l'éducateur ». L'éducateur, dans le cadre de notre développement, est celui qui participe du processus d'éducation d'un sujet. L'acception est donc prise en un sens large. L'éducateur se reconnaît à la relation qu'il établit avec celui avec lequel il interagit dans une visée d'apprentissage. Selon Vial (2010) cette relation se caractérise par une dissymétrie entre les

protagonistes, se fonde sur « pari sur le bien-être » (p.14), consiste en un « processus d'accélération du changement » (p.20) et « donne corps au savoir » (p.21). Cette relation éducative s'actualise dans des pratiques distinctes qui tendent à établir des frontières entre les formes de relation avec lesquelles elles opèrent. Ces pratiques sont notamment celles propres à l'enseignant, à l'éducateur spécialisé, au tuteur et au thérapeute. Les frontières s'avèrent cependant particulièrement poreuses. La relation éducative, au fondement de ces pratiques comporte des composantes d'aide, d'accompagnement, de pédagogie et de thérapie. Cifali (1994) note que le mélange des scènes est inévitable, la construction subjective induite par l'apprentissage procède de cette relation qui consiste à soutenir, à étayer un processus de développement. Il revient au professionnel de maintenir son orientation et de connaître la finalité de sa « mission » (Terressac de).

À l'échelle macroscopique, le travail du psychomotricien appartient au domaine des métiers de la relation. Au sein de ce dernier, il se situe dans le champ des pratiques professionnelles d'éducation. Cette mise en perspective nous permet d'appréhender le travail du psychomotricien et son activité au moyen de formes d'activité analogues. Le rapport d'analogie peut être plus ou moins robuste, selon qu'il s'appuie sur le rapprochement d'éléments de surface (ressemblance), ou sur celui d'éléments structurels (fonctionnement) (Leplat, 2002). Les formes d'activité que nous considérons sont celle des enseignants et celle des auxiliaires de vie scolaire. Le concept de médiation est ici en discussion.

5.2.1. Tutelle, fonction d'étayage et médiation

L'enseignement représente un type d'interaction de tutelle. L'analyse des conduites d'activité d'enseignement permet d'identifier la façon dont les actes réalisés consistent en un ajustement des interventions de l'enseignant aux besoins singuliers de l'élève confronté à une tâche déterminée. L'ajustement opéré au moyen de la discrimination des actes de soutien pertinents dans la situation remplit une fonction d'étayage du développement de la connaissance de l'enfant. Dans ce modèle d'interaction, l'étayage consiste à aider l'apprenant à construire ses connaissances « à l'occasion » de l'interaction (Dumas-Carré et Weil-Barais, 1998, p. 5).

Le processus de tutelle a été étudié par Bruner (1983). Il le définit comme un ensemble de « moyens grâce auxquels un adulte ou un « spécialiste » vient en aide à quelqu'un qui est moins adulte ou moins spécialiste que lui. » (p. 261). L'asymétrie interactionnelle caractérise donc la situation de tutelle. Les actes réalisés par le tuteur pour étayer l'activité de résolution

de problème du tutoré tendent à « prendre en mains » ceux des éléments de la tâche qui excèdent initialement les capacités du débutant » (Bruner, 1983, p. 263). L'objectif de ce « prêt d'outils conceptuels » est de lui permettre de poursuivre son activité et de parvenir à la solution du problème qu'elle s'attache à résoudre. Cet accès à la solution constitue une base d'expérience pour l'apprenant, qui sera alors à même de « reconnaître une solution d'une classe déterminée de problèmes avant d'être capable lui-même de produire les démarches qui y conduisent sans aide. » (Bruner, 1983, p. 263). L'activité de tutelle suppose, elle aussi, la coordination de deux modèles, celui référé à la connaissance engagée dans le problème à résoudre et celui propre aux « caractéristiques de performance » (Bruner, 1983, p. 277) du novice. Les actes de tutelle procèdent de leur mise en interaction, pour une situation donnée. L'élaboration du modèle référé à l'apprenant repose sur la formulation « d'hypothèses sur les hypothèses de celui qui apprend » (Bruner, 1983, p. 276). Ce modèle permet l'ajustement de l'activité du tuteur aux besoins du tutoré, qui doit intervenir de façon suffisante. Une conception socio-constructiviste du développement sous-tend cette conception du rôle du tuteur devant intervenir de façon adaptée aux besoins de l'apprenant et dans sa « zone proximale de développement » (Bruner, 1983, p. 283 ; Dumas-Carré et Weil-Barais, 1998).

1.1. Le processus de soutien et ses actions

Différentes modalités réalisation de l'étayage sont identifiées par l'auteur (Bruner, 1983, p. 277-279) : l'enrôlement, la réduction des degrés de libertés, le maintien de l'orientation, la signalisation des caractéristiques déterminantes, le contrôle de la frustration et la démonstration stylisée de l'accomplissement de la tâche.

L'enrôlement consiste à induire l'engagement de l'apprenant dans la réalisation de la tâche. Il s'agit de susciter un intérêt suffisant pour qu'il adhère « aux exigences de la tâche » (Bruner, 1983, p. 277). La réduction des degrés de liberté simplifie la tâche, ou plus précisément, les actes composant sa procédure de réalisation. Le maintien de l'orientation à l'apprenant de conserver l'objectif d'accomplissement de la tâche, de s'y attacher sans se laisser happer par l'activité de résolution elle-même. La signalisation des caractéristiques déterminantes consiste à indiquer les informations pertinentes permettant la réalisation de la tâche. Le contrôle de la frustration permet d'éviter l'installation d'une réticence de l'apprenant vis-à-vis de la tâche ou de l'activité. La démonstration constitue un moyen de rendre ostensible la façon de faire, la séquence d'opérations à réaliser.

Certains de ces actes de tutelle ont été constatés dans les activités des psychomotriciens que nous avons observées. Les actes de réduction des degrés de liberté, de signalisation et de

démonstration stylisée apparaissent principalement dans les séquences d'activité centrées sur des tâches de manipulation d'objets, comme celle consistant à encastrer une forme dans une autre en fonction de leur catégorie chromatique (P6). P6 dispose peu de formes dans l'espace de travail et les organise spatialement. Chez P3, les actes d'enrôlement sont récurrents. Cela est lié aux caractéristiques des jeunes avec lesquels il travaille, « ils décrochent vite » (P3, AC2).

Lors de la séance n°1, P3 sollicite l'attention des jeunes de deux manières différentes. La première fois, il montre à chacun le panneau d'ordre de passage, signale au jeune sa position dans la série.

AC1

P3 présente le panneau aux autres jeunes assis « vous voulez regarder ? » tout en se déplaçant le long du banc sur lequel ils sont assis.

P3_AC1 : (f1-20m05s) ah/ oui + après/ je-\ ++ j'essaye de leur montrer/ des-\ + j'ai euh-- oui/ ++ j'Essaye/ + à c- (geste bimanuel : les deux mains sont avancées, les doigts en position de préhension) + à c' qu'i's aient Envie/ (les deux mains ont un mouvement vers l'avant) un *peu*/ de- ++ d' s'intéresser à (1s) y a *ceux* qu' ont mémorisé/ mais- d'autres Pas/ (2s) qu' i's *r'gardent* un p'tit peu aussi/ euh-

Plus tard dans la séance,

AC1

*n°1 28m48s : P3 retourne le panneau face aux jeunes et le leur présente, « Alors »

C : (f2-14m35s) euh- (1s) à *ce moment là*/ (1s) ça y est\ ++ l'Ordre est défini/ (3s) c' coup-ci/ (pointage vers l'image à l'écran des jeunes assis sur le banc) + tu viens pas les voir\ (2s) pour leur montrer l' carton

P3 : (f2-14m44s) nan/ + parc' que j'essayais de *voir*/ + 'lors peut-être/ (reprend le geste de préhension du panneau à deux mains et inspire entre ses dents) (1s) c' + ça m'arrive *aussi*/ (indique l'écran, protusion des lèvres) + pour *l'instant*/ + là/ + je sais pas/ (attend et regarde l'écran, bras en suspens) + c'est/ (est en position de présentation du panneau : poings fermés, espacés, à hauteur d'épaules, bras fléchis) (3s) c'est/ ++ je- je- + **j' leur *fais* voir/ (mouvement vif de décalage du « panneau » par mouvement vers l'arrière d'un des bras, retrait de devant lui) ++ mais j' leur *montre pas*/**

C : (f2-14m53s) d'accord

P3 : (f2-14m53s) parc' que j' leur ai *déjà* montré/ euh- (mouvement des deux bras vers sa gauche) (1s) à la fois d'avant/

C : (f2-14m56s) ouais/ mais c'était pas l' même ordre/

P3 : (f2-14m57s) nan/ + c' 'tait pas l' même ordre/ (1s) mais *peut-être/ qu'y en a qui (geste vers l'avant puis ramène vers lui) Tiens/ ++ i's *peuv'* + i's *peuvent/ très bien me d'mander/ (mains dos à dos, doigts pointés sur lui) + de-- + leur *montrer/ + c'--- + j'-* (2s) j'ai *déjà*/ eu des\ (2s) des *réactions* comme ça/ (1s) euh- ++ i's peuvent se *l'ver*/**

(mouvement des deux bras vers l'avant) ou-- (petit mouvement alternatif latéral - hésitation) (2s) j' sais pas/

Les actes observés chez les psychomotriciens en interaction avec des « apprenants » ont partie liée avec ceux réalisés dans le cadre d'une activité de tutelle : ils s'inscrivent dans un processus de soutien et comportent une fonction d'étayage vis-à-vis de leurs interactants. Toutefois, la tutelle s'attache à étayer la conduite de réalisation, l'exécution de la tâche définie par son contenu et les opérations conceptuelles à opérer. L'activité de tutelle est finalisée par l'activité productive et l'accomplissement de la tâche. L'analogie établie entre cette dernière activité et celle des psychomotriciens repose donc sur l'observation de gestes similaires participant d'une fonction d'étayage réalisés dans certaines séquences d'activité. Les orientations de ces deux activités diffèrent. L'activité du psychomotricien vise rarement l'exécution de la tâche. Son intention se porte davantage sur les étapes préalables à cette exécution, à savoir la représentation de cette tâche et sa redéfinition. Ces actions supposent une mise en rapport du sujet avec son environnement puis une accommodation de ses structures opératoires.

1.2. Tutelle et sensibilité à

L'efficacité de la tutelle réalisée par un « adulte » dépend de la façon dont ce dernier l'ajuste aux particularités de l'apprenant vis-à-vis d'une tâche déterminée. Pour Bruner (1983), cela suppose de disposer d'un modèle ou d'une théorie sur la façon de raisonner de l'apprenant ainsi que sur les moyens dont il dispose. Selon Winnykamen, l'activité des tuteurs et l'adaptation des modalités d'étayage qu'ils emploient dans l'interaction se fonde aussi sur une « lecture des besoins du novice » (1996, p. 27 citée par Baudrit, 1999, p. 129). Ces besoins peuvent être signifiés sous la forme de demande explicite ou s'inscrire dans le registre de l'expression non-verbale. L'efficacité de l'activité des tuteurs dépend de la façon dont ils ajustent leurs actes d'étayage à ces besoins et à *ce qu'ils en perçoivent*. La fonction de tuteur est d'autant mieux assurée que le tuteur présente une sensibilité élevée à ces indices. Ces indices lui permettent d'inférer la compréhension ou l'incompréhension de l'apprenant (Winnykamen, 1998).

Outre cette sensibilité aux besoins d'étayage et à ses indices, ou *du fait de* cette sensibilité, l'ajustement des actes de tutelle engage une attention spécifique, une « conscience à l'affût » (Vial, 2010, p. 235). Vial note que cette vigilance de l'Éducateur lui permet de saisir le moment opportun. L'activité remplissant une fonction d'étayage de l'activité de résolution de

problème semble donc reposer sur l'élaboration d'une représentation de la façon dont le novice fonctionne, sur la sensibilité aux indices signifiant un besoin de soutien, elle-même sous-tendue par une activité de vigilance rendant possible une réaction prompte du tuteur aux informations qu'il perçoit.

Le point de vue adopté par ces auteurs quant à l'activité de tutelle est légèrement différent de celui de Bruner. Il s'agit ici des ressorts de cette activité d'ajustement. Il s'agit d'identifier certains éléments participant à la conceptualisation de l'activité de soutien. Sensibilité aux besoins et attention vigilante permettent à cette activité de se conduire de manière ajustée à la situation de tutelle, ou plus généralement à la situation éducative. Les résultats de notre analyse de l'activité du psychomotricien convergent.

La sensibilité à laquelle ces auteurs se réfèrent est celle de la perception. Elle permet de prélever les informations, d'attribuer une valeur au concept de besoin par le traitement des indicateurs propres à ce dernier. Elle relève de la composante procédurale de l'organisation conceptuelle de l'activité de tutelle. En ce qui concerne, l'activité du psychomotricien, elle opère au niveau de la composante cognitive : le besoin est un concept-en-acte.

1.3. Médiation et tutelle ...

Médiation et tutelle sont deux formes d'interaction de « guidage » orientées vers le savoir qui se caractérisent par « les trois conditions principales suivantes : dissymétrie plus ou moins spécifique ou générale face à la connaissance à acquérir, enrôlement effectif des partenaires, et différence mais complémentarité des buts de l'interaction. » (Winnykamen, 1998, p. 33).

Nous avons souligné le décalage entre l'orientation de l'activité de tutelle et celle réalisée par les psychomotriciens. Il recouvre celui établi entre la tutelle et la médiation.

« Dans le cadre de la tutelle, c'est l'exécution des tâches qui détermine les interventions du professeur, alors que dans un cadre de médiation, c'est le rapport au savoir qui est travaillé. » (Dumas-Carré et Weil-Barais, 1998, p. 7). L'activité de tutelle s'attache donc à guider la conduite de l'activité, son organisation en assumant certaines actions de conceptualisation ; l'activité de médiation vise la construction de la connaissance au travers d'une « négociation » portant sur le « changement cognitif » (Dumas-Carré et Weil-Barais, 1998, p.6) que cette appropriation du savoir suppose. La médiation, pour Dumas-Carré et Weil-Barais (1998) et en référence à Vygotski, « est conçue comme le moyen qui permet d'accéder à l'autonomie. » (p. 4). Elle permet à l'enfant d'intérioriser la régulation opérée par l'adulte. L'acte de médiation consiste donc à amener le sujet apprenant à s'organiser, à s'adapter à une situation en vue d'y agir (résoudre le problème). Les deux approches peuvent être observées

dans l'activité de l'enseignant, mais les organisations que la sous-tendent diffèrent. L'enseignant tuteur intervient sur l'action de l'élève : « il propose à l'élève des situations et des questions, il oriente son activité, il réduit les possibles, il lui propose les sous-buts, il lui montre, il l'informe, etc.) et explique. » (Dumas-Carré et Weil-Barais, 1998, p. 4). La façon dont il le fait dépend du diagnostic de la procédure d'exécution de la tâche, de sa progression. L'enseignant médiateur aménage le changement et se fonde sur l'établissement d'une représentation partagée quant au savoir. Selon Vergnaud (2001), « c'est l'un des actes principaux de médiation de l'enseignant que d'aménager cette rencontre des élèves avec le nouveau » (p. 276). Cet acte repose sur la prise en compte de la façon dont l'apprenant se rapporte au contenu du savoir, aux signifiants employés et à la situation. L'auteur poursuit en écrivant : « Les actes de médiation de l'enseignant concernent donc aussi, et au premier chef, les formes de conceptualisation sous-jacentes à l'activité attendue de l'élève. » (2001, p. 278). Numa-Bocage (2007) ajoute que cela consiste en une « confrontation cognitive des schèmes de l'enseignement de l'enseignant aux schèmes d'action de l'élève en vue de créer des conflits cognitifs chez l'élève par des coordinations nouvelles de ses schèmes initiaux. » (p.57). La finalité des actes de médiation est la construction des structures fonctionnelles dynamiques de nature conceptuelle rendant possible l'acquisition d'une connaissance. Pour induire ce processus de construction chez le sujet apprenant, l'enseignant *propose* des situations,

« c'est-à-dire des occasions d'exercer des schèmes existants (de mieux en contrôler les opérations et les conditions, d'en automatiser certaines parties), et de développer des schèmes nouveaux (des conceptualisations et des règles d'actions nouvelles, des buts et des tâches inhabituelles). » (Vergnaud, 1994, p.181).

Cette proposition dépend, est conditionnée par, la possibilité pour l'apprenant de se rapporter à cette situation comme signifiante. Il est nécessaire qu'il la conceptualise.

Les actions de « sensibilisation » effectuée par P3, les « perches » qu'il aménage dans l'environnement de la séance nous semble correspondre à des actions sémiotiques, de construction de référents pour le jeune. Il s'agit de rendre assimilable la connaissance que ces éléments contiennent. L'environnement devient intéressant lorsqu'il contient des éléments signifiants. Ainsi, P3 dispose, intègre des éléments conceptuels dans les parcours qu'il élabore : couleurs, série, catégories d'objets, structure spatiale, séquence d'actions ordonnées début - trajet - action - trajet – fin. Les jeunes agissent avec, les manipulent, en font l'expérience. Ils construisent une forme opératoire de ces concepts avant de se les représenter.

Le temps, second concept-en-acte du schème du sens de l'équilibre, est un élément essentiel de l'activité du psychomotricien car c'est dans cette temporalité que le professionnel travaille à induire la conceptualisation chez les jeunes et par eux-mêmes de leur environnement.

Pastré, au sujet de l'activité enseignante, note que celle-ci ne s'attache pas exclusivement à l'objectif de l'acquisition et de l'appropriation de savoirs. Il remarque également que « susciter le développement cognitif » (2007, p. 91) chez l'élève est une intentionnalité essentielle pour les enseignants, bien que ne se présentant pas au premier plan. À propos de cet objectif, cet auteur dit qu'il s'agit d' « un des plus difficiles à saisir » (2007, p. 91). L'activité du psychomotricien est la réciproque de celle de l'enseignant de ce point de vue. L'appropriation de savoirs peut constituer un objectif pour certaines classes de situations, tandis que la visée développementale représente quant à elle la finalité propre à leur activité.

La finalité de l'activité du psychomotricien ne relève pas du domaine épistémique mais de la sphère pragmatique. Il vise à induire chez le sujet, la conceptualisation de son environnement, qui lui permet de s'engager dans une activité adaptative avec les moyens cognitifs dont il dispose et d'agir selon son envie, son intérêt, l'une et l'autre représentant deux instances du concept de besoin. L'engagement de ce mouvement, la réalisation de son activité sont source de bien-être pour le sujet capable.

1.4. Médiation et modulation

L'activité du psychomotricien que nous avons observée est réalisée en contexte d'interaction avec des personnes en situation de handicap. Nous avons évoqué la façon dont la régulation du fonctionnement de l'interaction est prise en mains par le professionnel et déplacée sur le registre non-verbal et sensible de la communication. Ces éléments nous semblent davantage relever de l'organisation de l'activité d'interaction avec ce public que de l'organisation spécifique de l'activité du psychomotricien. Cela nous amène à considérer la possibilité de concevoir une structure conceptuelle transversale aux activités des professionnels inscrivant leur exercice dans ce contexte interactionnel. Dans cette perspective, certains éléments du modèle opératif de P3 peuvent participer à l'organisation de l'activité d'autres professionnels.

L'activité des auxiliaires de vie scolaire (AVS) consiste à permettre à l'enfant en situation de handicap d'effectuer ses apprentissages scolaires en milieu de classe ordinaire. Selon Bedoin

et Janner-Raimondi (2016), elle se caractérise par la mise en œuvre d'actes de médiation entre l'enfant et le milieu (enseignant, pairs, tâche) et par sa qualité adaptative. Pour ces auteurs, la « *modulation* » du cadre constitue l'un de ces actes de médiation et participe de l'adaptation à laquelle les AVS travaillent.

La souplesse dans la conduite, observée chez le psychomotricien, semble constituer une propriété nécessaire et commune à l'activité des professionnels dont la situation de travail est définie par l'interaction avec des sujets présentant des besoins particuliers. Cette souplesse se retrouve dans les « ruses pédagogiques » (Bedoin et Janner-Raimondi, 2016, p. 78) mises en œuvre par les AVS afin d'entraîner l'enfant dans l'activité, de l'orienter, de lui permettre de réaliser l'activité commune à la classe à son rythme.

Cette adaptation repose sur la *tension vers* la compréhension du fonctionnement de l'enfant « pour entrer en contact et en communication avec lui » (Bedoin et Janner-Raimondi, 2016, p.75). Cette orientation dynamique finalisée par l'établissement de l'interaction est conçue par les auteurs en termes d'empathie. Comme chez P3, l'attention portée à ce qui importe à l'enfant permet aux AVS et aux enseignants de « trouver la clé » qui va leur permettre d'orienter leur activité avec l'enfant (Bedoin, 2016, p. 153). Chez P3, cette « clé » est pensée en termes de « départ ».

La mise en résonance de nos résultats avec les recherches portant sur l'activité en environnements dynamiques, celles sur l'activité de l'enseignant et celle étudiant l'activité de professionnels exerçant avec des enfants à besoins particuliers en contexte scolaire, éclaire notre appréhension de l'activité du psychomotricien.

Activité médiatrice à visée développementale, l'activité du psychomotricien en situation d'interaction avec des sujets à besoins particuliers se décline avec souplesse en considérant leurs besoins, en fonction du temps et selon la juste mesure.

CONCLUSION

Les pratiques des psychomotriciens sont plurielles, les domaines d'intervention multiples et les orientations de leurs exercices diverses. Plus que par la notion de confusion, c'est avec celle de transition que nous nous rapportons à ce constat.

Le métier de psychomotricien évolue, se spécialise, s'adapte à son environnement, ce dernier réunissant les sphères sociale, socio-professionnelle et celle du champ des métiers de la santé. Dans cette variabilité et transversalement à cette diversité, du *commun* est revendiqué par les représentants de ce corps professionnel, ce commun fondant leur spécificité professionnelle. Cet élément d'identité et de reconnaissance peut être appréhendé par une approche sociologique ou par une approche de psychologie du travail. La considération de ces points de vue a mis en lumière leur convergence sur la question de la compétence spécifique du psychomotricien. Or la compétence est dépendante d'une situation d'interaction sociale et découle d'une évaluation opérée par un tiers, supposé lui-même compétent pour opérer à ce jugement. L'activité est l'observable de la compétence. Cette dernière se signifie au travers de la qualité suffisamment efficace de l'activité réalisée et par le caractère itératif de cette performance.

À deux niveaux d'ores et déjà se trouve posée la question de l'appréhension de la permanence dans le changement : au niveau du travail du psychomotricien dont les frontières bougent et les situations d'exercice changent et au niveau de l'activité du professionnel réalisée dans des circonstances variables. La mobilisation de la théorie de la conceptualisation dans l'action permet de comprendre comment de l'invariance, de la stabilité opère au sein de ces phénomènes de nature processuelle. Le schème, en tant que totalité fonctionnelle dynamique (Vergnaud, 1996), est conceptualisation de l'activité et de la situation propre à cette dernière. L'invariance de l'activité réside dans son organisation, dans sa *dynamique* d'organisation. De celle-ci procède la conduite d'une activité adaptée aux singularités empiriques de la situation au sein de laquelle l'activité se réalise. Au regard de nos observations quant à l'activité des psychomotriciens et des témoignages que nous avons recueillis, ce concept d'organisation invariante de l'activité nous permet en outre de penser la permanence de ce qui est par définition modification, à savoir l'activité de nature adaptative. L'activité du psychomotricien s'inscrit dans ce format : il s'agit de partir des informations prélevées en situation

d'interaction, partiellement imprévisible et évolutive, pour décider de son action, du cours de son activité et du développement de la séance. L'activité d'adaptation au patient est primordiale et fondatrice de l'activité interactionnelle à visée développementale. La dynamique organisationnelle d'une telle activité doit donc être sous-tendue par des éléments conceptuels propres à dépasser la variabilité constitutionnelle de la situation de travail. L'organisation de l'activité adaptative repose sur la conceptualisation de l'incertitude et de la dynamique autonome de la situation comme éléments de structuration conceptuelle de la situation dans laquelle l'activité se conduit.

L'analyse de nos données nous a permis d'identifier trois niveaux d'organisation de l'activité du psychomotricien. La stratégie chorégraphique organise l'activité dans la séance. Ce concept rend compte de la structuration globale de l'activité du psychomotricien, par combinaison, inférences et selon des modalités de rapports proxémiques, de rythme et de gestualité. Le schème du sens de l'équilibre sous-tend la conduite de l'activité en situation d'interaction. Il est propre à la dynamique organisationnelle engagée dans le développement de l'activité en séance. Il repose sur une conceptualisation de l'instant dans lequel le psychomotricien s'engage avec une orientation générale définissant la direction à viser, avec ses connaissances de la personne et ses instruments. De ce dernier procède la réalisation d'un type d'action particulier : le geste de proposition, qui se caractérise par sa pertinence dans l'instant, son itération modulée dans le temps de la séance et son adressage.

L'activité du psychomotricien appartient au champ de pratiques professionnelles de l'éducation. Elle est médiation et orientée vers l'apprentissage. Si les structures d'activité présentent des points d'analogie, leur finalité restent distinctes. L'activité du psychomotricien s'attache à la dynamique développementale du sujet. Il s'agit, selon ses besoins spécifiques et à partir de sa façon de se rapporter à son monde, de l'amener à conceptualiser son environnement, c'est-à-dire de l'amener à construire une représentation signifiante, comportant des objets autour desquels la communication peut s'instaurer. La conceptualisation de la situation, la constitution d'une situation pour le sujet, lui permet de s'engager dans une activité adaptative avec les moyens cognitifs dont il dispose et, enfin, d'agir, d'intervenir sur le monde selon son envie. Il s'agit donc d'aménager, au moyen de l'interaction, les conditions (relationnelles, symboliques, matérielles) répondant aux besoins particuliers du sujet en vue de susciter son mouvement vers l'apprentissage, vers l'expérience de ce qui lui convient. Il s'agit d'étayer juste ce qu'il faut pour que le sujet puisse mettre en

œuvre sa propre manière d'agir. Ces processus de développement sont délicats, inscrits dans une temporalité et un rythme qu'il s'agit de suivre à mesure, en composant dans l'instant. Le schème du sens de l'équilibre organise cette activité.

Notre analyse de l'activité professionnelle du psychomotricien représente un premier pas. Notre point final se veut point d'appui pour le pas suivant.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Nos références bibliographiques sont présentées selon l'adaptation française des normes de l'APA, élaborées à partir de la 6e édition de la publication du *Publication Manual* (2010), par Marc Couture, le 17 mai 2017. Le document est récupéré de :

www.telug.ca/~mcouture/apa/normes_apa_francais.pdf

Abbott, A. D. (1988). *The System of Professions. An Essay of the Division of expert Labor*. Chicago, Ill. : University of Chicago Press.

Albarello, L. (2003). *Devenir praticien-chercheur. Comment réconcilier la recherche et la pratique sociale*. Bruxelles, Belgique : De Boeck Supérieur.
<https://doi.org/10.3917/dbu.albar.2004.01>.

Albarello, L. (2007). *Apprendre à chercher. L'acteur social et la recherche scientifique*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.

Albaret, J.-M. (2011). Introduction aux troubles psychomoteurs et à leur mise en évidence. Dans P. Scialom, F. Giromini et J.-M. Albaret (dir.). *Manuel d'enseignement de psychomotricité*. (p. 253-286). Marseille, France : Solal.

Albero, B. et Guérin, J. (2014). Note de synthèse : l'intérêt pour « l'activité » en sciences de l'éducation vers une épistémologie fédératrice ? *TransFormations Recherches en éducation et formation des adultes*, 11, 11-45.

Récupéré de : <https://pulp.univ-lille1.fr/index.php/TF/article/view/80>

Alexandre, M. (2013). La rigueur scientifique du dispositif méthodologique d'une étude de cas multiple. *Recherches Qualitatives*, 32(1), 26-56. Récupéré de :
[http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero32\(1\)/rq-32-1-Alexandre.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero32(1)/rq-32-1-Alexandre.pdf)

A.F.P.L. (Association Française des Psychomotriciens Libéraux). (2017, août). *Charte de déontologie des psychomotriciens libéraux*. Consulté le 25 mai 2018 sur <http://a-f-p-l.net/charte-ethique-et-deontologique> .

Arborio, A.-M. et Fournier, P. (2005). *L'observation directe : l'enquête et ses méthodes*. Paris, France : Armand Colin.

- Arnal, T. (2008). Discipline de la raison et rationalité des actes : genèse et usages d'une gymnastique du cerveau dans la méthode d'éducation physique et morale d'Amoros (1815 – 1848). *Staps*, 80 (2), 85-97. <https://doi.org/10.3917/sta.080.0085>.
- Arveiller, J. (2009). La loi de 1909 et la définition de l'instituteur spécialisé. *Les Sciences de l'Éducation – Pour l'Ère nouvelle*. 42 (1). 119-142. <https://doi.org/10.3917/lsdle.421.0119>
- Autisme France. (n.d.). *Plan Autisme 2005-2006*. Récupéré du site de l'organisme : http://www.autisme-france.fr/577_p_25395/plan-autisme-2005-2006.html
- Balas, S. (2016). Comment concevoir des référentiels de diplômes professionnels sans renoncer au travail réel ? *Activités*, 13 (2). <https://doi.org/10.4000/activites.2889>
- Ballouard, C. (2006). *Le travail du psychomotricien*. Paris, France : Dunod.
- Ballouard, C. (2008a). *L'aide-mémoire de psychomotricité*. Paris, France : Dunod.
- Ballouard, C. (2008b). Les fondements historiques de la psychomotricité. *Contraste*, 28-29, (1), 17-26. <https://doi.org/10.3917/cont.028.0017>
- Barlet, M. et Marbot, C. (dir.). (2016). Fiche 11 : L'évolution des numerus clausus et des quotas pour les professionnels de santé. *Portraits des professionnels de santé – édition 2016*. Panoramas de la Drees-Santé. Récupéré sur : <https://drees.solidarites-sante.gouv.fr/etudes-et-statistiques/publications/panoramas-de-la-drees/article/portrait-des-professionnels-de-sante-edition-2016>
- Baudrit, A. (1999). *Tuteur : une place, des fonctions, un métier ?* Paris : Presses Universitaires de France.
- Baudrit, A. (2007). *Le tutorat. Richesses d'une méthode pédagogique*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Baratta, A. et Morali, A. (2010). Les traitements biologiques en psychiatrie entre la seconde moitié du XIXème et la première moitié du XXème siècle. *L'Information psychiatrique*, 86 (6), 539-547. <https://doi.org/10.3917/inpsy.8606.0539>
- Becker, H. (2002). *Les ficelles du métier. Comment conduire sa recherche en sciences sociales*. Paris, France : La Découverte.
- Bedoin, D. (2016). Spécificités de l'accueil à l'école maternelle (chap.6). Dans D. Bedoin et M. Janner-Raimondi (dir.). *Petite enfance et handicap* (p. 141-161). Grenoble, France : Presses Universitaires de Grenoble.

- Béliard, A. et Eideliman J.-S. (2008). 6 : Au-delà de la déontologie : Anonymat et confidentialité dans le travail ethnographique. Dans A. Bensa. *Les politiques de l'enquête*. (p. 123-141). Paris, France : La Découverte.
Récupéré de : <https://hal.univ-lille3.fr/hal-01241977>
- Berthet, C. et Rigard, G. (1991). La relation d'aide en éducation. *Références documentaires*, 53. Paris, France : Centre National de Documentation Pédagogique.
- Blanchet, A. et Gotman, A. (2007). *L'entretien* (2^e édition). Paris, France : Armand Colin.
- Bonduelle, M. (1994). *Charcot. Dates. Légendes et réalités. Histoire des sciences médicales*, (t.28, n°4) (p. 289-295). Paris, France : l'Intersigne.
- Bouillier, M.-H., Asloum, N. et Veyrac, H. (2008). À quels modèles d'apprentissage se réfèrent les enseignants dans des formations à visée professionnelle ? Une étude de cas dans l'enseignement technique agricole. Dans Y. Lenoir et P. Pastré (dir.). *Didactique professionnelle et didactiques disciplinaires en débat* (p.189-211). Toulouse, France : Octarès.
- Bourgine, P. et Varela, F. (1992). Introduction : Towards a practice of autonomous systems. Dans F. Varela et P. Bourguine (dir.). *Towards a practice of autonomous systems*. (p. 11-17). Cambridge, Mass : Massachusetts Institute of Technology Press.
- Bourneville, D.-M. (1890). Préface. Dans P. Bru. *Histoire de Bicêtre. Hospice – prison – asile*. Paris, France : Lecrosnier et Babé.
Consulté sur : <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k77414w.texteImage>
- Bouvet, D. et Morel, M.-A. (2002). *Le ballet et la musique de la parole*. Paris, France : Ophrys.
- Brier, P. et Defrance, J. (2012). La production de gymnastiques médicales pour les enfants malades hospitalisés au XIX^e siècle : spécialisation médicale et différenciation des gymnastiques. *Sciences sociales et sport*, 5,(1), 13-51.
<https://doi.org/10.3917/rsss.005.0013>
- Brossard, M. et Sève, L. (2014). Présentation. Dans L. S. Vygotski, (1928-1931) *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures* (p.7-76). Paris, France : La Dispute.
- Brun-Wauthier, A.-S., Vergès, E. et Vial, G. (2011). L'éthique scientifique comme outil de régulation : enjeux et dérives du contrôle des protocoles de recherche dans une perspective comparatiste. *Actes du colloque « Droit, Sciences et techniques : quelles responsabilités ? »*. 25 et 26 mars 2011, Lexisnexis, (p. 61-83).
- Bruner, J. S. (1983). *Le développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Bucheton, D. (dir.). (2009). *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. Toulouse, France : Octarès.

- Buisson, F. (dir.) (1911). *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*. Paris, France : Hachette.
Récupéré sur <http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/>
- Caisse Nationale de Solidarité pour l'Autonomie, (2008, 1^{er} février). Plan « Alzheimer et maladies apparentées, (2008-2012) ». Récupéré de :
<https://www.cnsa.fr/parcours-de-vie/plans-de-sante-publique/plan-alzheimer-2008-2012>
- Calin, D. (2011). *La scolarisation des enfants et adolescents et handicapés : historique et état des lieux*. Communication présentée à la 28^{ème} soirée de l'Association des Psychologues Cliniciens d'Orientation Freudienne, *L'école, lieu de soins ?*.
Récupérée de : <http://dcalin.fr/textes/handicap2.html#n2anc>
- Calza, A. et Contant, M. (2007). *Psychomotricité*. Paris, France : Masson.
- Canguilhem, G. (1966). *Le normal et le pathologique*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Caron, M. (2002). *Le professionnel en intervention. Une tuteur sur le parcours des jeunes en difficulté*. Montréal : Sciences et culture.
- Carr-Saunders, A. M. (1928). *Professions : their organization and place in society*. Oxford, Royaume-Uni : Clarendon Press.
- Carric, J.-C. (1998). *Le Lexique pour le psychomotricien*. Paris, France : Vernazobres – Grego.
- Champy-Remoussnard, P. (2005). Note de synthèse. [Les théories de l'activité entre travail et formation]. *Savoirs* 8 (2), 9-50. <https://doi.org/10.3917/savo.008.0009>
- Chancerel, G. (1864). *Historique de la gymnastique médicale depuis son origine jusqu'à nos jours*. Paris, France : A. Delahaye.
Consulté sur : <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k6147745q.texteImage>
- Charcot, J.-M. (1890). *Œuvres complètes. Leçons sur les maladies du système nerveux. Tome III*. Paris, France : Bureau du progrès médical.
Récupéré de <https://archive.org/stream/oeuvrescomplete01brisgoog#page/n3>
- Chapoulie, J.-M. (2000). Le travail de terrain, l'observation des actions et des interactions, et la sociologie. *Sociétés contemporaines*, 40, 5-27.
- Chauvière, M. et Fablet, D. (2001). L'instituteur et l'éducateur spécialisés. D'une différenciation historique à une coopération difficile. *Revue française de pédagogie*, 134, 71-85. <https://doi.org/10.3406/rfp.2001.2773>

- Chauvigné, C. (2010). Les référentiels en formation ? *Recherche en formation*, 64, 77-90.
<https://doi.org/10.4000/rechercheformation.210>
- Chauvigné, C. et Lenoir, Y. (2010). Les référentiels en formation : enjeux, légitimité, contenu et usage. *Recherche en formation*, 64 (2), 9-14. Consulté le :
<https://www.cairn.info/revue-recherche-et-formation-2010-2-page-9.htm>.
- Chesnais, M.-F. (1998). *Vers l'autonomie : l'accompagnement dans les apprentissages*. Paris, France : Hachette.
- Ciccone, A. (1998). *L'observation clinique*. Paris, France : Dunod.
- Cifali, M. (1994). *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Clot, Y. (2004). Action et connaissance en clinique de l'activité. *Activités*, 1 (1).
Récupéré de <https://journals.openedition.org/activites/1145>
- Clot, Y. (2006). Clinique du travail et clinique de l'activité. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 1, 165-177.
- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Clot, Y. et Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler*, 4, 7-42.
- Corniou, M. (2002). *Vie et œuvre de Jean-Martin Charcot*. (Thèse de doctorat en médecine générale. Université du Val-de-Marne. Faculté de médecine de Créteil.). Récupéré de <https://aura.u-pec.fr/scd/theses/th0161104.pdf>
- Couturier, Y. (2017). Ajustement de la distance en situation d'observation directe des intervenants et des usagers en soins de longue durée. *Recherches Qualitatives*, 36 (2), 52-62.
Récupéré de :
[http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero36\(2\)/rq-36-2-y-couturier.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero36(2)/rq-36-2-y-couturier.pdf)
- Collerette, P. (1997). L'étude de cas au service de la recherche. *Recherche en soins infirmiers*, 50. 81-88. Récupéré avec : fulltext.bdsp.ehesp.fr/Rsi/50/81.pdf
- Conseil National des politiques de Lutte contre la pauvreté et l'Exclusion sociale (CNLE), (2009). *Le XIXème siècle, la loi 1838 et « l'aliéniste »*.
Consulté sur <https://www.cnle.gouv.fr/le-xixe-siecle-la-loi-de-1838-et-1.html>

- Cosnier, J. (1977). Communication non verbale et langage. *Psychologie médicale*, 9 (11), 2033– 2049. Consulté sur <http://www.icar.cnrs.fr/membre/jcosnier/publications/>
- Cosnier, J. (1982). Communications et langages gestuels. Dans J. Cosnier, J. Coulon, A. Berrendonner et C. Orecchioni. *Les voies du langage, communications verbales, gestuelles et animales* (p.255-304). Paris, France : Dunod.
- Cosnier, J. (1993). Les Interactions en milieu soignant. Dans J. Cosnier, M. Grosjean et M. Lacoste, (dir.). *Soins et communication : approches interactionnistes des relations de soins* (p.17-32). Lyon, France : Presses Universitaires de Lyon.
- Cosnier, J. (1996). Les Gestes du dialogue, la communication non verbale. *Psychologie de la Motivation*, 21, 129–138.
Récupéré sur <http://www.icar.cnrs.fr/membre/jcosnier/publications/>
- Cosnier, J. (2007a) Le Corps et l'interaction (empathie et analyseur corporel). Dans C. Chabrol et I. Orly-Louis (dir.), *Interactions communicatives* (p.91-95). Paris, France : Presses Sorbonne Nouvelle.
Consulté sur <http://www.icar.cnrs.fr/membre/jcosnier/publications/>
- Cosnier, J. (2007b). Émotions et systèmes de régulation. *Évolutions psychomotrices* 19 (77), 154-159. Consulté sur <http://www.icar.cnrs.fr/membre/jcosnier/publications/>
- Dahan, G. et Cosnier, J. (1977). Sémiologie des quasi-linguistiques français. *Psychologie médicale*, 9 (11), 2053– 2072.
Récupéré sur <http://www.icar.cnrs.fr/membre/jcosnier/publications/>
- Dayan, J. (2008). La dépression du nourrisson Ses relations avec la carence affective et les troubles des interactions précoces. *Médecine thérapeutique / Pédiatrie*, 11(2), 95-99.
<https://doi.org/10.1684/mtp.2008.0162>
- Defrance, J. (1976). Esquisse d'une histoire sociale de la gymnastique (1760-1870). *Actes de la recherche en Sciences Sociales*, vol.2, n°6. 22-46.
<https://doi.org/10.3406/arss.1976.3482>
- Delisle, M.-H. (2016, mise en ligne) Référentiel d'activités du diplôme d'État de psychomotricien. Récupéré de :
<http://docplayer.fr/14866509-Diplome-d-etat-psychomotricien-referentiel-d-activites.html>
- Descamps, F. (2005). De l'extraction des informations à la transcription intégrale. Dans F. Descamps, *L'historien, l'archiviste et le magnétophone : De la constitution de la source orale à son exploitation*. Paris, France : Institut de la gestion publique et du développement économique. <https://doi.org/10.4000/books.igpde.592>
- Descamps, F. et Ginouvès, V. (2013). Publier la parole des témoins. Exigences scientifiques et respect des données personnelles. *Hypotheses*.
Consulté sur : <https://ethiquedroit.hypotheses.org/397>

- Dionne, L. (2004). L'espace de médiation : un lieu de réflexion sur les rôles et la posture du chercheur. Dans M. L'Hostie et L.-P. Boucher, *L'accompagnement en éducation. Un soutien au renouvellement des pratiques* (p. 63-80). Sainte-Foy, Canada : Presses Universitaires du Québec.
- Doucet, M.-C. (2016). Activité et langage des métiers relationnels. Dans M.C. Doucet et S. Viviers, (dir.) *Les métiers de la relation* (p.13-34). Laval, Canada : Presses Universitaires de Laval.
- Doucet, M. C. et Viviers, S. (dir.) (2016). *Les métiers de la relation*. Laval, Canada : Presses Universitaires de Laval.
- Dramon, M. (2005). Le psychiatre, la sociologue et la boulangère. Analyse d'un refus de terrain. *Genèses*, 1(58), 98-112. <https://doi.org/10.3917/gen.058.0098>.
- Direction de la Recherche, des Études, de l'Évaluation et des Statistiques (DREES). (2014, 8 avril). *La démographie des professionnels de santé*. Récupéré de : <http://drees.solidarites-sante.gouv.fr/etudes-et-statistiques/open-data/professions-de-sante-et-du-social/la-demographie-des-professionnels-de-sante/article/la-demographie-des-professionnels-de-sante>
- Dubar, C. (1998). *La sociologie des professions*. Paris, France : Armand Colin.
- During, B. (2005). L'éducation physique, une discipline en progrès ?. *Carrefours de l'éducation*, 20 61-87. <https://doi.org/10.3917/cdle.020.0061>.
- Durrive, L. (2009). L'ergologie et la production de savoirs sur les métiers. Dans Y. Schwartz et L. Durrive (dir.). *L'activité en dialogues. Entretiens sur l'activité humaine (II)*. (p. 101-162). Toulouse, France : Octarès.
- Dumas-Carré A. et Weil-Barais A. (dir.). (1998). *Tutelle et médiation dans l'éducation scientifique*. Berne, Suisse : Peter Lang.
- European Commission. (2018). *The EU on support of the Bologna Process*. <https://doi.org/10.2766/3596>
- European Commission (n.d.) *European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS)*. Récupéré le 14 août 2018 de : https://ec.europa.eu/education/resources/european-credit-transfer-accumulation-system_en
- Falzon, P. (2004). *Ergonomie*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Fauché, S. (1993). *Du corps au psychisme, histoire et épistémologie de la psychomotricité*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Fédération Française des Psychomotriciens, (2013, 22 février). *Déclaration liminaire au Haut Conseil des professions Paramédicales*. Récupéré le 15 août 2018 sur :

www.psychomotricite.com/IMG/pdf/Declaration_liminaire_au_HCPP_du_22_fevrier_2013_version_definitive-2.pdf .

Ferry, J. (1880). Circulaire du 20 mai 1880, Dans Ministère de l'Instruction publique, *Manuel de gymnastique et des exercices militaires*. Paris, France : Hachette.

Figari, G. (1994). *Évaluer : quel référentiel ?* Bruxelles, Belgique : De Boeck.

Fondation Jean Piaget. (2018, mise à jour 4 juin). *Bibliographie complète de Jean Piaget*. Récupérée de :
<http://www.fondationjeanpiaget.ch/fjp/site/bibliographie/index.php>

Freidson, E. (2001). *Professionalism, the Third Logic. On the Practice of Knowledge*. Chicago, Ill. : Université of Chicago Press.

Gabran, P. (2003) *La relation éducative. Un outil professionnel pour un projet humaniste*. Romanville-Saint-Agne, France : Erès.

Gatecel, A., Massoutre-Denis, B., Giromini, F., Moyano, O., Scialom, P. et Corraze, J. (2011). La relation en psychomotricité. Dans P. Scialom, F. Giromini et J.-M. Albaret (dir.) *Manuel d'enseignement de psychomotricité*. (p. 287-307). Marseille, France : Solal.

Georges, J. (2004, 17 novembre). De l'instruction obligatoire à l'intégration (version longue). *Les Cahiers pédagogiques*, 428, Consulté sur :
<http://www.cahiers-pedagogiques.com/De-l-instruction-obligatoire-a-l-integration-version-longue>

Ginbourger, F. (1992). La recherche en didactique professionnelle, un enjeu social ? *Éducation permanente*, 111, 11-17.

Goffman, E. (1973). *La Mise en scène de la vie quotidienne* (Ouvrage publié en 1959, sous le titre *The Presentation of self in everyday life*.)

Goodwin, C. (2010). Multimodality in human interaction. *Calidoscópico*, 8 (2), 85-98.

Gossot, B. (2007). L'éducation spécialisée, expression d'une relation tourmentée entre le secteur médico-social et le milieu scolaire ordinaire. *Contraste*, 27 (2). 201-216.
<https://doi.org/10.3917/cont.027.0201> .

Gabot, D. (2002a) *Émergence de la profession de psychomotricien* (thèse de doctorat, Université de Bordeaux).

Gabot, D. (2002b). Le psychomotricien et les groupes. *Enfance et Psy*, 19, 109-115.

Gabot, D. (2004). *Psychomotricien. Émergence et développement d'une profession*. Marseille, France : Solal.

Guilé, C. et Zammouri, I. (2011). L'abord du trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperkinésie par la psychomotricité. *Perspectives Psy*, 50 (1), 62-68.

Hall E. T. (1971). *La Dimension cachée*. Paris, France :Seuil.

Hamel, J. (1989). Pour la méthode de cas. Considérations méthodologiques et perspectives générales. » *Anthropologie et Sociétés*, 13 (3), 59-72. Laval, Canada : Université de Laval.

Récupéré de :

http://classiques.uqac.ca/contemporains/hamel_jacques/pour_la_methode_de_cas/methode_de_cas.html

Hatchuel, A. et Weil, B. (1995) *Experts in Organizations. A Knowledge-Based Perspective on Organizational Change*. (L. Libbrecht, trad.) Berlin, Allemagne : Walter de Gruyter. (Ouvrage original publié en 1992 sous le titre *L'expert et le système. Gestion des savoirs et métamorphose des acteurs en entreprise*. Paris, France : Economica.) Consulté sur

[https://books.google.fr/books?](https://books.google.fr/books?hl=en&lr=&id=s_KamUtN5IgC&oi=fnd&pg=PR11&dq=Hatchuel,+A.+et+Weil,+B.+(1995)+Experts+in+Organizations.+A+Knowledge-Based+Perspective+on+Organizational+Change.&ots=Iaij-8Q3la&sig=0iuBgSLxaFiGf9qHZ92DLd70aHQ#v=onepage&q&f=false)

[hl=en&lr=&id=s_KamUtN5IgC&oi=fnd&pg=PR11&dq=Hatchuel,+A.+et+Weil,+B.+\(1995\)+Experts+in+Organizations.+A+Knowledge-Based+Perspective+on+Organizational+Change.&ots=Iaij-8Q3la&sig=0iuBgSLxaFiGf9qHZ92DLd70aHQ#v=onepage&q&f=false](https://books.google.fr/books?hl=en&lr=&id=s_KamUtN5IgC&oi=fnd&pg=PR11&dq=Hatchuel,+A.+et+Weil,+B.+(1995)+Experts+in+Organizations.+A+Knowledge-Based+Perspective+on+Organizational+Change.&ots=Iaij-8Q3la&sig=0iuBgSLxaFiGf9qHZ92DLd70aHQ#v=onepage&q&f=false)

Hughes, E. C. (1958). *Men and their Work*. Glencoe, Ill. : Free Press.

I.F.P. (Institut Formation en Psychomotricité). (2016). *Livret d'accueil 2016 -2019*. Paris , France :Université Pierre et Marie Curie. Récupéré, le 29 juillet 2018 de :

www.medecine.sorbonne-universite.fr/_resources/Formation/etudesparamedicales/psychomotricite/2017/Livretaccueil2016-2019.pdf?download=true

I.F.P.M.-Orléans (Institut de formations paramédicales du CHR d'Orléans). (n.d.). *Psychomotricien(ne)*.

Consulté le 29 juillet 2018 sur : <http://www.ifpm-orleans.fr/psychomotricien>.

Jeanne, Y. (2008). Édouard Séguin. Le recours à la méthode. *Revue Reliance*, 27. 121-126.

Jorro, A. (2004). Le corps parlant de l'enseignant. Entente, malentendus, négociations. *Actes 9ème colloque de l'AIRDF*. Québec, Canada.

Récupéré du site du colloque : http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/actes/index.php?action=par_titre#5

Kaddouri M. (2008). Praticiens et chercheurs : litiges autour d'un qualificatif. *Éducation permanente*, 177, 78-90.

Kaufmann, J.-C. (2011). *L'entretien compréhensif*. Paris, France : Armand Colin.

Kerbrat-Orecchioni, C. (2010). *Les interactions verbales. Approche interactionnelle et structure des conversations, t.1*. Paris, France : Armand Colin.

- Kida, T. (2006). Transcrire le geste. *Travaux interdisciplinaires du Laboratoire Parole et Langage d'Aix-en-Provence*, 25, 127-150. Récupéré de <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00314518>
- Kida, T. (2011). Nouvelle méthode de constitution d'un corpus pour transcrire gestes et intonations. *Corpus*, 10, 41-60. Récupéré de <https://corpus.revues.org/2002>
- Kunégel, P. (2011). *Les maîtres d'apprentissage. Analyse des pratiques tutorales en situation de travail*. Paris, France : L'Harmattan.
- L'Hostie, M et Boucher, L.-P. (2004). *L'accompagnement en éducation. Un soutien au renouvellement des pratiques*. Sainte-Foy, Canada : Presses Universitaires du Québec.
- Lagrange, F. (1888). *Physiologie des exercices du corps*. Paris, France : Alcan.
Consulté sur : <https://archive.org/stream/b28077805#page/372>
- Landès, S. (2013). *Analyse de la stratégie chorégraphique des psychomotriciens exerçant auprès d'enfants en situation de polyhandicap. Un enjeu pour la formation des psychomotriciens* (mémoire de master non publié). Université Pierre et Marie Curie, Paris, France.
- Laplantine, F. (1996). *La Description ethnographique*. (éd. 2015) Paris, France : Armand Colin.
- Laplantine, F. (2005). *Le social et le sensible. Introduction à l'anthropologie modale*. (éd. 2010). Paris, France : Téraèdre.
- Laplantine, F. (2013). *L'énergie discrète des lucioles. Anthropologie et images*. Louvain-La-Neuve, Belgique : Academia L'Harmattan.
- Laplantine, F. (2018). *Penser le sensible*. Paris, France : Pocket.
- Le Camus, J. (1980). *Les pratiques psychomotrices en France. Rétrospective (1900-1980). Problèmes actuels et perspective*. Bruxelles, Belgique : P. Mardaga.
- Le Roux, Y. (2002). *Pédagogie de l'écriture et éducation psychomotrice : apport de la psychomotricité au fondement d'une pédagogie de l'écriture*. (thèse de doctorat, Université de Lyon -2). Consulté sur http://theses.univ-lyon2.fr/documents/lyon2/2002/leroux_y#p=0&a=top
- Leclercq, G. (2003). Quelques usages de l'activité d'ingénierie de formation. *Savoirs*, 2 (2), 71-104. <https://doi.org/10.3917/savo.002.0071>
- Legifrance. (1963, 12 juillet). Décret n°63-713 du 12 juillet 1963 relatif au certificat d'aptitude à l'éducation des enfants et adolescents déficients ou inadaptés. *Journal Officiel de la République Française du 19 juillet 1963 page 6639*. Récupéré de : <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000490644&categorieLien=cid>

Legifrance. (1985, 9 février). Décret n°85-188 du 7 février 1985 relatif au diplôme d'État de psycho-rééducateur. *Journal Officiel de la République Française du 7 février 1985 page 1744*. Récupéré de :

https://www.legifrance.gouv.fr/jo_pdf.do?id=JORFTEXT000000518110

Legifrance. (1988, 6 mai). Décret n°88-659 du 6 mai 1988 relatif à l'accomplissement de certains actes de rééducation psychomotrice. *Journal Officiel de la République Française du 8 mai 1988 page 6716*. Récupéré de :

<https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000693097&categorieLien=id>

Legifrance. (2004, 8 août). Décret n°88-659 du 6 mai 1988 relatif à l'accomplissement de certains actes de rééducation psychomotrice. *Code de la Santé publique*. Consulté sur :

<https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000693097&categorieLien=cid>

Legifrance. (2012, 6 mars). Loi n°2012-300 du 5 mars 2012 relative aux recherches impliquant la personne humaine. *Journal Officiel de la République Française n°0056 du 6 mars 2012 p.4136* (texte n°1). Consulté sur :

<https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000025441587&categorieLien=id>

Legifrance. (2017, 14 avril). Arrêté du 7 avril 2017 fixant le nombre d'étudiants à admettre en première année d'études préparatoires au diplôme d'État de psychomotricien au titre de l'année 2017-2018. *Journal Officiel de la République Française n°0089 du 14 avril 2017* (texte n°24). Consulté sur :

<https://www.legifrance.gouv.fr/eli/arrete/2017/4/7/AFSH1711340A/jo/texte>

Legifrance. (2017, 11 mai). Décret n°2017-982 du 9 mai 2017 relatif à la nomenclature des établissements sociaux et médico-sociaux accompagnant des personnes handicapées ou malades chroniques. *Journal Officiel de la République Française n°0110 du 11 mai 2017* (texte n°97). Consulté sur :

<https://www.legifrance.gouv.fr/eli/decret/2017/5/9/AFSA1707589D/jo/texte>

Legifrance, (2018, mise à jour 7 octobre). Articles L1121-1 à L1121-17. Chapitre 1 : Principes généraux relatifs aux recherches impliquant la personne humaine,. Dans *Code de la Santé Publique* (Première partie, Livre 1, Titre 2). Consulté sur :

<https://www.legifrance.gouv.fr/affichCode.do?idArticle=LEGIARTI000032722870&idSectionTA=LEGISCTA000032722874&cidTexte=LEGITEXT000006072665&dateTexte=20180720>

Leplat J. (1991). Compétence et ergonomie. Dans R. Amalberti, M. de Montmollin et J. Theureau (dir.) *Modèles en analyse du travail*. (p. 263-278). Liège, Belgique : Mardaga. Dans J. Leplat et M. de Montmollin, (2001). *Les compétences en ergonomie*. (p.41-53). Toulouse, France : Octarès.

Leplat J. (1997). L'analyse psychologique de l'activité centrée sur la tâche. *Regards sur l'activité en situation de travail : contribution à la psychologie ergonomique* (p.13-34). Paris : Presses Universitaires de France.

- Leplat, J. (2000). L'environnement de l'action en situation de travail. Dans Centre de recherche formation. Conservatoire national des arts et métiers, *L'analyse de la singularité de l'action* (p.107-132). Paris : Presses Universitaires de France.
<https://doi.org/10.3917/puf.derec.2000.01.0107>
- Leplat, J. (2002). De l'étude de cas à l'analyse de l'activité. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, 4 (2). <https://doi.org/10.4000/pistes.3658>
- Leplat, J. (2011). *Mélanges ergonomiques : activité, compétence, erreur*. Toulouse, France : Octarès.
- Leplat, J. (2013). Les gestes dans l'activité en situation de travail. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, 15 (1).
Récupéré de : <http://journals.openedition.org/pistes/2951>
- Leplat, J. et Montmollin de, M. (2001). *Les compétences en ergonomie*. Toulouse, France : Octarès.
- Lévêque, M. (2014). Le renouveau d'une discipline controversée : la psychochirurgie. *Revue Psychiatrie, Sciences humaines, Neurologie*, 12 (2), 19-35.
Consulté sur : <https://www.cairn.info/revue-psn-2014-2-page-19.htm>
- Loudcher, J.-F. et Vivier C. (1993). Les manuels d'Éducation Physique officiels et officialisés. Dans J.-P. Clément et M. Herr (dir.). *L'identité de l'éducation physique au XXème siècle, entre l'école et le sport* (p.327-348). Clermont-Ferrand, France : A.F.R.A.P.S.
- Maillard, F. (2003). Les référentiels des diplômes professionnels confrontés à leurs critiques : une mise en valeur de leurs enjeux sociaux. *Revue française de pédagogie*, 145, 63-76.
<https://doi.org/10.3406/rfp.2003.2985>
- Marcillat, A. (2016). Réflexivité de la recherche par approche qualitative dans l'intervention sociale. Retours sur les problèmes éthiques et méthodologiques dans l'étude de populations vulnérables. *Recherches qualitatives*, 20, numéro hors série, 176-187.
Récupéré de : http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/HS-20/rq-hs-20-marcillat.pdf
- Marcel, J.-F., Olry, P., Rothier-Bautzer, E. et Sonntag, M. (2002). Note de synthèse [Les pratiques comme objet d'analyse]. *Revue française de pédagogie*, 138. 135-170.
<https://doi.org/10.3406/rfp.2002.2872>
- Marpeau, J. (2000). *Le processus éducatif. La construction de la personne comme sujet responsable de ses actes*. Paris, France : Érès.
- Marquet-Doléac, J. et Soppelsa, R. (2009). Le trouble déficit de l'attention/hyperactivité : aspects temporels du syndrome et place du psychomotricien. *A.N.A.E.*, 104-105, 397-401.

- Marquet-Doléac, J., Soppelsa, R. et Albaret, J.-M. (2006). Validation d'un protocole d'apprentissage de l'inhibition sur une population d'enfants avec Troubles de l'attention/Hyperactivité. *Psychomotricité* 2006, 90-99.
- Marsala, V., Allal, P. et Roussel, I. (2013). Les formations paramédicales. Bilan et poursuite du processus d'intégration dans le dispositif LMD (t. 1). Dans Inspection Générale des Affaires Sociales. *Rapport n° IGAS RM2013-129P* et Inspection Générale de l'administration, de l'éducation nationale et de la recherche. *Rapport n° IGAENR 2013-081*. 1-93. Récupéré de : <http://www.igas.gouv.fr/spip.php?article359>
- Martin, P. (2009). Le psychomotricien : quelle place dans une unité de soins palliatifs ?, *Bulletin Infirmier du Cancer*, 9 (2). 67-70. Consulté sur : http://www.jle.com/fr/revues/bic/e-docs/le_psychomotricien_quelle_place_dans_une_unite_de_soins_palliatifs_281848/article.phtml?tab=texte
- Mathey-Pierre, C. et Bourdoncle, R. (1995). Autour du mot « Professionnalité ». *Recherche et formation*, 19, 137-148. <https://doi.org/10.3406/refor.1995.1274>
- Mayen, P. (2008). Dix développements sur la didactique professionnelle et le développement. Dans Y. Lenoir et P. Pastré, *Didactique professionnelle et didactiques disciplinaires en débats* (p. 10-125). Toulouse, France : Octarès.
- Mayen, P. (2015, mise en ligne 20 mai). *Introduction à la didactique professionnelle* [vidéo]. Agrocampus Ouest site Beg-Meil. Consultée le 13 juillet 2018 sur <https://vimeo.com/128376561>
- Mayen, P., Métral, J.-F. et Tourmen, C. (2010). Les situations de travail : références pour les référentiels, *Recherche et Formation*, 64. Récupéré de : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01688338>
- Mazereau, P. (2012). La République, l'école, les élèves en difficulté ou handicapés : une histoire française. *Le français aujourd'hui*, 177 (2), 29-37. <https://doi.org/10.3917/lfa.177.0029>
- Meirieu, P. (1987). *Apprendre... oui, mais comment ?* (8ème édition). Paris, France : ESF.
- Meirieu, P. (2009). Le pari de l'éducabilité : les soirées de l'enpjj. *Les Cahiers dynamiques*, 43 (1), 4-9.
- Merri, M. (coord.). (2007). *Activité humaine et conceptualisation. Questions à Gérard Vergnaud*. Toulouse, France : Presses Universitaires du Mirail.
- Métral, J.-F. (2016) Les référentiels pour, contre, avec, entre ...les activités ? Dans B. Prot, (2014) *Les référentiels contre l'activité – en formation, gestion, certification*. Toulouse, France : Octarès., *Recherches en didactique*, 121 (1), (p.117-29). Récupéré de <https://www.cairn.info/revue-recherches-en-didactiques-2016-1-page-117.htm>

Michel, S., Soppelsa, R. et Albaret, J.-M. (2010) Pour une légitimité du travail en géronto-psychomotricité : l'Examen Géronto-Psychomoteur. *Entretiens de psychomotricité 2010* (p.1-4)

Récupéré de :

http://www.academia.edu/4087237/Pour_une_l%C3%A9gitimit%C3%A9_du_travail_en_g%C3%A9ronto-psychomotricit%C3%A9_L_Examen_G%C3%A9ronto_Psychomoteur

Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'innovation. (2017, mise à jour 10 mai). *Stratégie Nationale de Recherche France Europe 2020 (S.N.R.)*. Récupéré de : <http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid86688/strategie-nationale-de-recherche-france-europe-2020.html>

Ministère des Solidarités et de la Santé, (2012, 7 mars). *Fiche métier « Psychomotricien »*. Consulté le 11 mai 2017 sur <http://solidarites-sante.gouv.fr/metiers-et-concours/les-metiers-de-la-sante/les-fiches-metiers/article/psychomotricien>

Ministère des Solidarités et de la Santé. (n.d.). *Recherches impliquant la personne humaine*. Consulté le 20 juillet 2018 sur : <http://solidarites-sante.gouv.fr/systeme-de-sante-et-medico-social/recherche-et-innovation/recherches-impliquant-la-personne-humaine/>

Mondala, L. (2002). Pratiques de transcription et effets de catégorisation. *Cahiers de praxématique*, 39, 45-75.

Récupéré de : <https://journals.openedition.org/praxematique/1835>

Mondala, L. (2006). Video recording as a reflexive preservation and configuration of phenomenal features of analysis. Dans H. Knoblauch, B. Schnettler, J. Raab et H.-G. Soeffner. (dir.). *Video Analysis : Methodology and Methods*. (p. 51-67). Bern, Suisse : Peter Lang.

Mondala, L. (2008). Production du savoir et interactions multimodales. Une étude de la modélisation spatiale comme activité pratique située et incarnée. *Revue d'anthropologie des connaissances* vol. 2, 2 (2), 219-266. <https://doi.org/10.3917/rac.004.0219>

Montmollin de, M. (1984). *L'intelligence de la tâche*. (p. 91-106) Bern, Suisse : Peter Lang. Dans J. Leplat et M. de Montmollin, (2001). *Les compétences en ergonomie*. (p. 11-25). Toulouse, France : Octarès.

Murcia, R. (1980). *Approche épistémologique de la notion de psychomotricité et de quelques concepts qu'elle utilise*. *Liaison théorie-pratique en rééducation psychomotrice*. (Mémoire de fin d'études) Paris, France : INSEP.

Nicolas, S. (n. d.). Psychologie. Histoire de la psychologie. *Encyclopædia Universalis*. Consulté le 9 août 2018. sur: <http://www.universalis.fr/encyclopedie/histoire-de-la-psychologie/>

- Numa-Bocage, L. (2007). La médiation didactique : un concept pour penser le registre d'aide de l'enseignant. *Carrefours de l'éducation*, 23 (1), <https://doi.org/10.3917/cdle.023.0055>
- Numa-Bocage, L. (2014). De l'observation comme instrument psychologique pour le chercheur et l'enseignant. *Recherches en Éducation*, 19, 40-51.
- Numa-Bocage, L. (2016). D'un dispositif d'analyse de pratiques à l'analyse de l'activité effective : un exemple en formation de formateurs dans la didactique professionnelle de l'enseignant.
Récupéré du site de l'E.S.P.E. de Versailles en janvier 2017 sur :
<http://www.espe-versailles.fr/IMG/pdf/atelier2-numa-bocage.pdf>
- Numa-Bocage, L. et Bajolle, F. (à paraître). Éducation thérapeutique du jeune patient, domaine spécifique de l'ETP et évolution du métier d'infirmière. *Pronésis*.
- Ombredane, A. (1955). L'analyse du travail. Facteur d'économie humaine et de productivité. Dans J. Leplat (1992). *L'analyse du travail en psychologie ergonomique, (tome 1)* (p. 9-22). Toulouse, France : Octarès.
- Organisation Internationale de Psychomotricité et de Relaxation. (2015, 2 octobre). *Éléments de langage, réingénierie psychomotriciens*. Récupéré de :
<http://www.psychomotricite.com/spip.php?article306>
- Organisation Mondiale de la Santé. (1946, 22 juillet). *Constitution de l'Organisation Mondiale de la Santé*, 1-18. Récupéré de :
<https://www.who.int/governance/eb/constitution/fr/>
- Ouattara, F., Zongo, S. et Gruénais, M.-E. (2012). Une anthropologie appliquée et impliquée dans un projet de développement en santé. Expérience d'une démarche qualitative avec des professionnels de santé au Burkina Faso. *Recherches qualitatives*, 31 (1), 29-46.
Récupéré de :
[http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero31\(1\)/fatoumata-ouattara-sylvie-zongo-marc-eric-gruenais.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero31(1)/fatoumata-ouattara-sylvie-zongo-marc-eric-gruenais.pdf)
- Paradeise, C. (1988). Les professions comme marchés du travail fermés. *Sociologie et sociétés*, 20(2), 9–21. <https://doi.org/10.7202/001543ar>
- Paradeise, C. (2003). Comprendre les professions : l'apport de la sociologie. *Sciences Humaines*, 139(6).
Récupéré de : <https://www.cairn.info/magazine-sciences-humaines-2003-6.htm-page-26.htm>.
- Paradeise, C. et Lichtenberger, Y. (2001). Compétence, compétences. *Sociologie du travail*, 43, 33-48.
- Parsons, T. (1968). Professions. *International Encyclopaedia of Social Sciences. Vol. 12*. New-York, N.Y. : MacMillan Company.

- Pastré, P. (1992). Requalification des ouvriers spécialisés et didactique professionnelle, *Éducation Permanente*, 111, 33-54.
- Pastré, P. (1999a). Le rôle de l'activité dans le développement des compétences. Dans Club CRIN, *Entreprises et compétences : le sens des évolutions*. Actes du congrès *Évolutions du travail face aux mutations technologiques* (1997, Dijon) (p. 141-164). Paris, France : Association Ecrin.
- Pastré, P. (1999b). Travail et compétences : un point de vue de didacticien. *Formation-Emploi*, 67, 109-124. Dans J. Leplat et M. de Montmollin. (2001). *Les compétences en ergonomie*. (p.147-160). Toulouse, France : Octarès.
- Pastré, P. (1999c). Comprendre après coup grâce à la simulation [suppl. EDF et GDF], *Éducation Permanente*, 139 (2), 15-28.
- Pastré, P. (1999d). La conceptualisation dans l'action : bilan et nouvelles perspectives, *Éducation Permanente*, 139 (2), 13-35.
- Pastré, P. (1999e). L'ingénierie didactique professionnelle. Dans P ; Carré et P. Caspar (dir.). *Traité des sciences et techniques de la formation* (p. 403-417). Paris, France : Dunod.
- Pastré, P. (2000). Conceptualisation et herméneutique : à propos d'une sémantique de l'action. Dans J.-M. Barbier et O. Galatanu (dir.). *Signification, sens, formation* (p. 45-60). Paris : Presses Universitaires de France.
- Pastré, P. (2002). L'analyse du travail en didactique professionnelle. *Revue Française de Pédagogie*, 138, 9-17.
- Pastré, P. (2004). Le rôle des concepts pragmatiques dans la gestion des situations problèmes : le cas des régleurs en plasturgie. Dans R. Samurçay et P. Pastré, *Recherches en didactique professionnelle* (p. 17-47). Toulouse, France : Octarès.
- Pastré, P. (2005a). La conception de situations didactiques à la lumière de la théorie de la conceptualisation dans l'action. Dans P. Rabardel et P. Pastré, *Modèle du sujet pour la conception* (p.73-107). Toulouse, France : Octarès.
- Pastré, P. (2005b). Genèse et identité. Dans P. Rabardel et P. Pastré, *Modèle du sujet pour la conception* (p.231-260). Toulouse, France : Octarès.
- Pastré, P. (2006a). Que devient la didactisation dans l'apprentissage des situations professionnelles ? Dans Y. Lenoir et M.-H. Bouillier-Oudot, *Savoirs professionnels et curriculum de formation* (p.312-344). Sainte-Foy, Canada, Québec : Presses Universitaires de Laval.
- Pastré, P. (2006b). Apprendre à faire. Dans E. Bourgeois et G. Chapelle, (dir.) *Apprendre et faire apprendre* (p.109-121). Paris : Presses Universitaires de France.

- Pastré, P. (2007a). Champs conceptuels et champs professionnels. Dans Merri, M. (dir.) *Activité humaine et conceptualisation : questions à Gérard Vergnaud* (p. 79-86).
- Pastré, P. (2007b). « Quelques réflexions sur l'organisation de l'activité enseignante », *Recherche et Formation*, 56, 81-93.
- Pastré, P. (2011a). *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement des adultes*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Pastré, P. (2011b). La didactique professionnelle. Un point de vue sur la formation et la professionnalisation. *Education Sciences & Society*, 1 (2), 83-95.
Récupéré de : http://riviste.unimc.it/index.php/es_s/article/view/136/65
- Pastré, P., Mayen, P. et Vergnaud, G. (2006). Note de synthèse. La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 154, 145-198. Récupéré sur <http://rfp.revues.org/157>
- Peltier-Barbier, M.-L. (dir.) (2004). *Dur d'enseigner en ZEP. Analyse des pratiques de professeurs des écoles enseignant les mathématiques en réseaux d'éducation prioritaire*. Grenoble, France : La Pensée Sauvage.
- Pham Quang, L. (2017). *Émotions et apprentissages*. Paris, France : L'Harmattan.
- Piaget, J. (1923). *Étude sur la logique de l'enfant. I. La pensée et le langage chez l'enfant*. Neuchâtel, Suisse : Delachaux et Niestlé.
- Piaget, J. (1924). *Étude sur la logique de l'enfant. II. Le jugement et le raisonnement chez l'enfant*. Neuchâtel, Suisse : Delachaux et Niestlé.
- Piaget, J. (1926). *La représentation du monde chez l'enfant*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Piaget, J. (1936). *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*. Neuchâtel, Suisse : Delachaux et Niestlé.
- Piaget, J. (1937). *La construction du réel chez l'enfant*. Neuchâtel, Suisse : Delachaux et Niestlé.
- Piaget, J. et Szeminska, A. (1941). *La genèse du nombre chez l'enfant*. Neuchâtel, Suisse : Delachaux et Niestlé.
- Piaget, J. et Inhelder, B. (1942). *Classe, relation et nombre. Essai sur les regroupements de la logistique et sur la réversibilité de la pensée*. Paris, France : Vrin.
- Piaget, J. et Inhelder, B. (1945). *La formation du symbole chez l'enfant. Imitation, jeu et rêve, image et représentation*. Neuchâtel, Suisse : Delachaux et Niestlé.

- Piaget, J. et Inhelder, B. (1946). *Le développement de la notion de temps chez l'enfant*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Piaget, J. et Inhelder, B. (1947). *La psychologie de l'intelligence*. Paris, France : Armand Colin.
- Piaget, J. et Inhelder, B. (1952). *Essai sur les transformations des opérations logiques*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Piaget, J., Inhelder, B. (1955). Les stades du développement intellectuel de l'enfant et de l'adolescent. Dans P.-A. Osterreith (dir.). *Le problème des stades en psychologie de l'enfant* (p.33-42). Paris : Presses Universitaires de France.
- Piaget, J. et Inhelder, B. (1959). *La genèse des structures logiques élémentaires*. Neuchâtel, Suisse : Delachaux et Niestlé.
- Piaget, J. et Inhelder, B. (1963). Les opérations intellectuelles et leur développement. Dans J. Piaget (dir.). *Traité de psychologie expérimentale*, vol.7, (p.109-207). Paris : Presses Universitaires de France.
- Piaget, J. (1964). *Six études de psychologie*. Paris, France : Denoël.
- Piaget, J. (1974). *Réussir et comprendre*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Pichonnaz, D., Bécherraz, C., Knutti, I., Staffoni L. et Schoeb, V. (2017). Filmer les soins. Données vidéo et recherche qualitative. *Recherches Qualitatives*, 36 (2), 63-84. Récupéré de : [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero36\(2\)/rq-36-2-pichonnaz-et-al.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero36(2)/rq-36-2-pichonnaz-et-al.pdf)
- Pinel, P. (1809). *Traité médico-philosophique sur l'aliénation mentale*. Paris, France : A. Brosson. Récupéré de <https://archive.org/stream/traitemdicoph00pine#page/n7>
- Pinell, P. (2005). Champ médical et processus de spécialisation. *Actes de la recherches en sciences sociales*, 156-157 (1), 4-36. <https://doi.org/10.3917/arss.156.0004>
- Potel, C. (2010). *Être psychomotricien. Un métier du présent, un métier d'avenir*. Toulouse, France : Érès.
- Prot, B. (2014). *Les référentiels contre l'activité – en formation, gestion, certification*. Toulouse, France : Octarès.
- Rabardel, P. (2005). Instrument subjectif et développement du pouvoir d'agir. Dans P. Rabardel et P. Pastré, *Modèles du sujet pour la conception* (p. 11-29). Toulouse, France : Octarès.
- Rabardel P. et Pastré, P. (2005). *Modèles du sujet pour la conception*. Toulouse, France : Octarès.

- Récopé, M., Rix-Lièvre, G., Fache, H. et Boyer, S. (2013). La sensibilité à, organisatrice de l'expérience vécue. Dans L. Albarello, J-M. Barbier, É. Bourgeois et M. Durand (dir.). *Expérience, activité, apprentissage* (p.111-134). Paris : Presses Universitaires de France.
- Récopé, M. et Fache, H. (2010). La sensibilité incorporée des volleyeurs les plus "actifs". Dans A. Berthoz et B. Andrieu (dir.). *Le corps en acte*. (p.97-123). Nancy, France : Presses Universitaires de Nancy.
- Renoul, B. (2014). *La relation éducative avec des jeunes fragilisés : entre confiance et prudence*. Consulté sur <https://www.ircom.fr/deux-etudiantes-de-l-ircom-primees-au-concours-d-e/>
- Répertoire National des Certifications Professionnelles, (n.d.). *Fiche du Diplôme d'État de psychomotricien, code RNCP 4861*. Consulté le 11 mai 2017 sur le site du RNCP : <http://www.rncp.cncp.gouv.fr/grand-public/visualisationFiche?format=fr&fiche=4861>
- Rey, A. (dir.). (2005). *Dictionnaire culturel en langue française*. Paris : Dictionnaire Le Robert.
- Rey, A. (2005). « Anthropologie et ethnologie », Dans Rey, A. (dir.). *Dictionnaire culturel en langue française*. (p. 361–363). Paris, France : Dictionnaire Le Robert.
- Rey-Debove, J. (1993). Le contournement du métalangage dans les dictionnaires pour enfants : translation, monstration, neutralisation. *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, 8, 79-91. <https://doi.org/10.3406/reper.1993.2094>
- Rey-Debove, J. et Rey, A. (2008). *Le Nouveau Petit Robert*. Paris, France : Dictionnaire Le Robert.
- Rioufreyt, T. (2016). *La transcription d'entretiens en sciences sociales. Enjeux, conseils et manières de faire*. 1-45. Récupéré de <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01339474>
- Rogalski, J., Rabardel, P. et Janin, R. (1995). L'identification des dimensions des changements de technologie d'organisation du travail et d'évolution des compétences. *Performances humaines et techniques*, 16-17, 26-31. Dans J. Leplat et M. de Montmollin, (2001). *Les compétences en ergonomie*. (p. 95-100). Toulouse, France : Octarès.
- Saint-Cast, A. et Boscaini F. (2010). Le psychomotricien face à l'enfant insupportable. Dans M. Bergès-Bounes et J.-F. Forget (dir.). *L'enfant insupportable* (p. 147-168). Toulouse, France : Érès.
- Saint-Martin, J. (2006). Philippe Tissié ou l'éducation physique au secours de la dégénérescence de la jeunesse française (1888-1935). *Revue de l'histoire de l'enfance « irrégulière »*, 8, 119-132. <https://doi.org/10.4000/rhei.374>
- Salbreux, R. (2010). L'école handicapée : de la classe de perfectionnement à l'inscription scolaire obligatoire. *Journal des anthropologues*, 122-123, 115-142. <https://doi.org/10.4000/jda.5376>

- Samurçay, R. et Pastré, P. (1995). La conceptualisation des situations de travail dans la formation des compétences. *Éducation permanente*, 123, 13-31. Dans J. Leplat et M. de Montmollin, (2001). *Les compétences en ergonomie*. (p. 101-112). Toulouse, France : Octarès.
- Samurçay, R. et Pastré, P. (dir.). (2004). *Recherches en didactique professionnelle*. Toulouse, France : Octarès .
- Samurçay, R. et Rabardel, P. (2004). Modèles pour l'analyse de l'activité et des compétences, propositions. Dans R. Samurçay et P. Pastré, *Recherches en didactique professionnelle* (p.163-180). Toulouse, France : Octarès.
- Samurçay, R. et Rogalski, J. (1992). Formation aux activités de gestion d'environnements dynamiques : concepts et méthodes. *Éducation permanente*, 111, 227-242.
- Schwartz, Y. et Durrive L. (dir.). (2009). *L'activité en dialogues. Entretiens sur l'activité humaine (II)*. Toulouse, France : Octarès.
- S.N.U.P. (2012). .Présentation de la réingénierie de la formation des Psychomotriciens.
Récupéré de :
<https://corpspsychomotricite.files.wordpress.com/2011/08/reingenierie-psychomotricien-28-01-121.pdf>, le 14 août 2018.
- S.N.U.P. (2014). Référentiel d'activités et de compétences du psychomotricien. Documents de travail.
<https://docplayer.fr/14866509-Diplome-d-etat-psychomotricien-referentiel-d-activites.html>
- Soppelsa, R. et Albaret, J.-M. (2011). Situation de la psychomotricité. Dans P. Scialom, F. Giromini et J.-M. Albaret (dir.) *Manuel d'enseignement de psychomotricité*. (p. 11-23). Marseille, France : Solal.
- Soulet, M.-H. (2003). *Agir en situation de vulnérabilité*. Laval, Canada : Presses Universitaires de Laval.
- Spivak, M. (1977). Le développement de l'éducation physique et du sport en France de 1852 à 1914. *Revue d'histoire Moderne et Contemporaine*, 24 (1). 28-48.
- Stamback, M. et Vial, M. (1970). Problèmes de l'inadaptation scolaire. *Enfance*, 23 (1). 91-102. <https://doi.org/10.3406/enfan.1970.2505>
- Stake, R. E. (2003). Case Studies. Dans N.K. Denzin et Y. S. Lincoln. *Strategies of Qualitative Inquiry*. London, GB : Sage Publications.
- Stérin, A.-L. (2015, 5 novembre). Le chercheur mène une enquête par questionnaire. [en ligne].
Consulté sur <https://ethiquedroit.hypotheses.org/1033#NomDeAncre3>

- Stérin, A.-L. (2016, 7 février). Le chercheur mène une entretien enregistré. [en ligne]
Consulté sur <https://ethiquedroit.hypotheses.org/1133>
- Stérin, A.-L. (2017, 31 août). Le point sur les données à caractère personnel. [en ligne].
Consulté sur <https://ethiquedroit.hypotheses.org/1717#more-1717>
- Stern, D. (2003). *Le monde interpersonnel du nourrisson. Une perspective psychanalytique et développementale*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Terressac de, G. (1992). *Autonomie dans le travail*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Terressac de, G. (1996). Savoirs, compétences et travail. Dans J.-M. Barbier (dir.) *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (p. 223-247). Paris : Presses Universitaires de France.
- Thérain, M., Da Fonseca, C., Di Cataldio, C., Ribiere C. et Detrez S., (2015). La psychomotricité : un soin propice à la réappropriation du corps. *Revue d'Oncologie Hématologie Pédiatrique*, 3 (1), 54-56. <https://doi.org/10.1016/j.oncohp.2014.10.014>
- Theureau, J. (2004). *Le cour d'action : méthode élémentaire*. Toulouse, France : Octarès.
- Theureau, J. (2006). *Le cour d'action : méthode développée*. Toulouse, France : Octarès.
- Tran-Thong (1992). *Stades et concept de stade de développement de l'enfant dans la psychologie contemporaine*. Paris, France : Vrin.
- Valot, C., Grau, J.-Y. et Amalberti, R. (1993). Les métaconnaissances : des représentations de ses propres compétences. Dans A. Weill-Fassina, P. Rabardel et D. Dubois, *Représentations pour l'action* (p. 271- 293). Toulouse, France : Octarès.
- Vergnaud, G. (1981). Jean Piaget. Quelques enseignement pour la didactique. *Revue française de pédagogie*, 57, 7-14. <https://doi.org/10.3406/rfp.1981.1739>
- Vergnaud, G. (1985). Concepts et schèmes dans une théorie opératoire de la représentation. *Psychologie française*, 30, 3-4, 245-252.
- Vergnaud, G. (1989). Difficultés conceptuelles, erreurs didactiques et vrais obstacles épistémologiques dans l'apprentissage des mathématiques. Dans N. Bednarz et C. Granier, *Construction des savoirs* (p. 33-40). Ottawa, Canada : Cirad.
- Vergnaud, G. (1990). La théorie des champs conceptuels. Dans *Recherches en didactique des mathématiques* (vol.10), 2-3, 133-170.
- Vergnaud, G. (1992). Qu'est-ce que la didactique ? En quoi peut-elle intéresser la formation des adultes peu qualifiés ? *Éducation permanente*, 111, 19-31.

- Vergnaud, G. (1994). Le rôle de l'enseignant à la lumière des concepts de schème et de champ conceptuel. Dans M. Artigue, R. Gras, C. Laborde et P. Tavignot (coord.). *Vingt ans de didactique des mathématiques en France : hommage à Guy Brousseau et Gérard Vergnaud* [actes du colloque organisé par l'Association pour la recherche en didactique des mathématiques, Paris, 15-17 juin 1993] (p.177-191). Grenoble, France : La pensée sauvage.
- Vergnaud, G. (1996). Au fond de l'action, la conceptualisation. Dans J.-M. Barbier (dir.) *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (p.275-292). Paris : Presses Universitaires de France.
- Vergnaud, G. (1999). On n'a jamais fini de relire Vygotski et Piaget. Dans Y. Clot (dir.) *Avec Vygotski* (p.55-68). Paris, France : La Dispute.
- Vergnaud, G. (2000). *Lev Vygotski. Pédagogue et penseur de notre temps*. Vanves, France : Hachette Livre.
- Vergnaud, G. (2001). À quoi sert la didactique ? Dans J.-C. Ruano-Borbala (coord.). *Eduquer et former : les connaissances et les débats en éducation et en formation*, (p.273-279). Auxerre, France : Sciences humaines éditions.
- Vergnaud, G. (2007). Représentation et activité : deux concepts étroitement associés. *Recherches en éducation*, 4, 9-22.
- Vergnaud, G. (2008). De la didactique des disciplines à la didactique professionnelle, il n'y a qu'un pas. *Travail et apprentissages*, 1, 51-57.
- Vial, M. (1990). *Les enfants anormaux à l'École. Aux origines de l'éducation spécialisée 1882-1909*. Paris, France : Armand Colin.
- Vial, M. (dir.) (2010). *Le travail des limites dans la relation éducative : Aide ? Guidage ? Accompagnement ?*. Paris, France : L'Harmattan.
- Vigarello, G. (1978). *Le corps redressé. Histoire d'un pouvoir pédagogique*, Paris, France : J.P. Delarge.
- Vinatier I. et Mayen, P. (2017, 6 juin). Conférence inaugurale « Qu'est-ce que la didactique professionnelle ? ». 4^{ème} colloque international de la didactique professionnelle, organisé par l'association Recherches et Pratiques en Didactique Professionnelle [vidéo]. Consultée sur <http://lille1tv.univ-lille1.fr/videos/video.aspx?id=45971278-519d-441d-b984-c2309f7d0cf1>
- Vinatier, I. et Pastré, P. (2007). « Autour des mots « organisateurs de la pratique et/ ou de l'activité enseignante ». *Recherche et formation*, 56, 95-108. Paris, France : ENS.
- Vygotski, L. S. (1985). *Pensée et langage* (F. Sève trad.) Paris, France : Messidor / Éditions sociales. (Ouvrage original publié en 1934 sous le titre *Myšlenie i reč'*).

- Vygotski, L. S. (2014). *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures* (F. Sève trad.). Paris, France : La Dispute. (Ouvrage original supposément publié entre 1928 et 1931).
- Vygotski, L. S. (2014a). Le problème du développement des fonctions psychiques supérieures. Dans L. S. Vygotski, (2014). *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures* (F. Sève trad.) (p.87-138). Paris, France : La Dispute. (Ouvrage original supposément publié entre 1928 et 1931)
- Vygotski, L. S. (2014b). La méthode d'investigation. Dans L. S. Vygotski, (2014). *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures* (F. Sève trad.) (p.139-208). Paris, France : La Dispute. (Ouvrage original supposément publié entre 1928 et 1931)
- Vygotski, L. S. (2014c). Genèse des fonctions psychiques supérieures. Dans L. S. Vygotski, (2014). *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures* (F. Sève trad.) (p.269-310). Paris, France : La Dispute. (Ouvrage original supposément publié entre 1928 et 1931)
- Wallon, H. (1945). *Les origines de la pensée chez l'enfant*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Wallon, H. (1949). *Les origines du caractère chez l'enfant*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Winnykamen, F. (1998). Approche psychologique de la tutelle. Dans A. Dumas-Carré et A. Weil-Barais (dir.). *Tutelle et médiation dans l'éducation scientifique* (p.29-58). Berne, Suisse : Peter Lang.
- Wittorski, R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*. Paris, France : L'Harmattan.
- Yazan, B. (2015). Three Approaches to Case Study Methods in Education : Yin, Merriam and Stake. *The Qualitative Report*, 20 (2), 134-152.
Récupéré de : <https://nsuworks.nova.edu/tqr/vol20/iss2/12/>
- Yin, R. K. (2009). *Case Study Research. Design and Methods*. London, GB : SAGE.

ANNEXES

Les documents annexés sont présentés dans un document distinct.