

Un dispositif d'analyse de pratiques en formation universitaire de formateurs et ses effets sur leur professionnalisation

Nicole Clerc

Docteure en Sciences de l'Éducation,
clinicienne, ex maître de conférences
Université de Cergy-Pontoise, ESPÉ
clercpnp@free.fr

Martine Agogué

Enseignante, psychosociologue clinicienne,
université de Cergy-Pontoise
ESPÉ
martine.agogue@wanadoo.fr

Résumé

Les auteures questionnent un dispositif d'analyse de pratiques dans son effet de transmission de la posture réflexive. Elles s'appuient sur leur expérience et sur les fondements théoriques de la psychosociologie. Après avoir présenté le dispositif, ses enjeux et les compétences associées, elles décryptent les mécanismes de transmission. Une place centrale est donnée à la puissance de la « reprise transformatrice » activée dans le temps de « méta-analyse » depuis les principes d'« isomorphie » et de « congruence ». La « reprise » porte sur des objets de travail dans la formation, pris dans un maillage émotionnel et permettant de développer des compétences réflexives dans le partage et la reconnaissance de ce qu'elles nomment « concepts éprouvés ».

Mots clés

professionnalisation, processus de transmission, réflexivité, méta-analyse, concepts éprouvés

Catégorie d'article

Texte de réflexion en lien avec des pratiques

Référencement

Clerc, N. & Agogué, M. (2019). Un dispositif d'analyse de pratiques en formation universitaire de formateurs et ses effets sur leur professionnalisation. In *Revue de l'analyse de pratiques professionnelles*, No 15, pp. 60–77. <http://www.analysedepratique.org/?p=3365>.

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

1. Le processus de transmission d'une posture réflexive dans une démarche d'accompagnement psychosociologique

Dans cette contribution, nous allons nous situer depuis notre expérience de responsables d'un parcours universitaire de formation de formateurs intégrant des modules de formation à l'analyse de pratiques professionnelles. Nous avons intitulé l'Unité d'Enseignement (U.E.) « Analyse de pratiques et identité professionnelle ».

Après avoir présenté nos enjeux universitaires et les questions organisant notre parcours de formation, nous avons ici pour ambition de revenir sur le processus de transmission d'une posture réflexive dans le cadre du master que nous avons conduit durant huit années.

Pour y parvenir, nous situerons cette expérience dans notre dispositif de formation, puis nous reviendrons sur les compétences visées en séances. Les témoignages écrits de certains de nos étudiants¹ qui accompagnent cet article préciseront, de leur place, l'évolution de la mise en œuvre de ces compétences.

Pour inviter le lecteur à approfondir la compréhension du processus de transmission en jeu dans le développement de ces compétences, nous identifierons comment la « méta-analyse » a trouvé une place prépondérante dans l'accompagnement professionnel des formateurs, permettant l'appropriation d'une posture professionnelle réflexive et facilitant des compétences psychosociales propices à l'évolution de cette posture. Nous analyserons ensuite le cheminement qui nous a conduites à théoriser la notion de « concepts éprouvés ». Chemin faisant, nous aborderons la façon dont, lors des séances d'analyse de pratiques professionnelles, nous facilitons l'implication de nos étudiants, formateurs débutants ou experts, selon une approche psychosociologique propice à valoriser la relation relevant du « principe d'isomorphie »² (Kaës, 1993) entre des savoir-faire expérimentés en séances et l'appropriation des gestes professionnels. Nous reviendrons ici sur les fondements scientifiques de cette démarche.

2. Le dispositif de formation intégré dans une formation universitaire de formateurs

Nous avons œuvré, depuis 2010 à l'Université de Cergy-Pontoise, pour que le parcours de master³ « Formation de Formateurs à l'Accompagnement Professionnel » ciblant des

¹ Dans cette contribution, nous emploierons, pour des facilités de lecture, le masculin pour désigner à la fois les sujets professionnels féminins et masculins.

² Principe d'isomorphie entre ce que je dis et ce que je fais.

³ Master Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation, mention : pratiques et ingénierie de la formation. Université de Cergy Pontoise.

professionnels des domaines de l'enseignement, de l'éducation, de la formation⁴, du social et de la santé, contribue à clarifier le positionnement des formateurs d'adultes et à développer leur posture dans une orientation relevant de la psychologie sociale clinique. Un de nos enjeux visait la professionnalisation d'experts capables de mener des séances d'analyse de pratiques et de répondre ainsi aux besoins professionnels des formateurs identifiés par les instituts de formation comme les ESPÉ⁵, les IFSI⁶ ou les IFTS⁷.

Notre public composé de professionnels, hommes et femmes, a pour projet d'acquérir des compétences d'expert comme formateurs et formatrices, afin de gagner en reconnaissance (Giust-Desprairies, 2002) ou en légitimité dans leurs missions actuelles mais également de s'impliquer dans de nouvelles orientations et responsabilités professionnelles permettant d'ouvrir leur champ d'expertise dans leur domaine ou un nouveau domaine professionnel visé.

La nécessité professionnelle d'acquérir à l'université un diplôme de niveau 1, associée aux perspectives d'accompagner au changement des professionnels qu'ils forment ou encadrent, s'accorde avec leur désir de renouer avec les études. Diplômés d'un master, nombreux sont ceux et celles qui endossent de nouvelles missions de conseil, de tutorat, de coordination ou de management et qui, dans leurs nouvelles responsabilités, conduisent des dispositifs d'analyse de pratiques professionnelles.

Dans ce contexte, un des modules d'enseignement de première année du master, intitulé « Analyse réflexive des pratiques et identité professionnelle », inscrit dans l'unité d'enseignement « La fonction d'accompagnement », se déroule sur 24 heures. Il est prolongé l'année suivante par un module de 18 heures intitulé « Analyse réflexive des pratiques – approfondissement » inscrit dans l'unité d'enseignement « Dispositifs et enjeux de la formation ». Ainsi, en deux années, et sur 42 heures, nos deux modules de formation soutiennent la temporalité nécessaire pour l'acquisition des compétences. En tant que formatrices, nous posons le cadre relatif aux règles de fonctionnement, au déroulement de la séance selon un protocole précis,⁸ puis animons les premières séances d'analyse de pratiques. Les étudiants présentent des situations professionnelles qui leur ont posé question. Sous notre guidance, le groupe s'expérimente à co-penser dans le respect des représentations et hypothèses d'analyse de chacun. A chaque fin de séance, un espace de méta-analyse permet de revenir ensemble sur le processus du groupe au travail et d'analyser les effets de l'animation, puis la posture du formateur en général et ses gestes professionnels en interaction avec l'espace intersubjectif du groupe. C'est un temps que

⁴ Des secteurs public et privé.

⁵ ESPÉ : Ecole Supérieure du Professorat et de l'Éducation.

⁶ IFSI : Institut de Formation en Soins Infirmiers.

⁷ IFTS : Institut de Formation en Travail Social.

⁸ Voir en annexe la présentation du protocole inscrit dans le dispositif de formation.

nous estimons représenter un espace performant de trans–formation du sujet professionnel, tel un « *moment d'échange collectif privilégié dans l'après–coup de l'expérience partagée qui tend, selon nos observations, à accélérer le processus de déplacement des représentations et dynamiser l'acquisition de nouvelles compétences* » (Agogué & Clerc, 2016a).

Petit à petit, lorsque les étudiants se sentent prêts, ils sont invités à animer une séance d'analyse de pratiques mettant alors à l'œuvre et à l'épreuve une posture nouvelle. Ainsi, chaque étudiant peut prendre alternativement la place de l'exposant ou celle d'animateur. En tant que formatrices, notre rôle consiste à maintenir un espace d'analyse suffisamment contenant et sécurisant pour l'animateur, l'exposant et pour chaque membre du groupe.

Nos enjeux de transmission, qui s'illustrent ainsi dans notre dispositif d'analyse de pratiques, servent l'évolution de la posture réflexive en appui d'une approche compréhensive et expérientielle. Nous avons nommé ce dispositif « Analyse Réflexive de Pratiques Professionnelles »⁹ en ajoutant dans cet intitulé le qualificatif de réflexive avec l'intention d'insister à la fois sur la nécessaire implication du sujet professionnel mais également sur sa propre compétence à enrichir sa posture réflexive. Nous considérons comme relevant d'une conception innovante, ce type de dispositif également expérimenté sous notre responsabilité dans d'autres contextes de la formation initiale et continue des « métiers de la relation » (Cifali & Périlleux, 2012).

Dans cet esprit nous sommes vigilantes à accompagner la dynamique et l'évolution des déplacements des représentations et le processus de construction de l'identité du professionnel en formation. Pour nous, en tant que psychosociologues, accompagner ces aides au changement exige une sensibilité clinique mise à l'épreuve dans l'instance groupale et sa dynamique intersubjective.

Dans cette perspective, nous constatons les effets trans–formateurs d'un accompagnement porté par une approche psychosociale clinique propre à notre cadre théorique et dans laquelle s'inscrivent nos gestes professionnels. La particularité de cet accompagnement invite les sujets professionnels à interroger leurs pratiques, en élucidant les mécanismes inconscients dont ils sont l'objet et « *à pouvoir raisonner, vivre et parler autrement, c'est à dire avec leurs sentiments, leurs pulsions et leur parole propre* » (Enriquez, 1978 p.106). La sensibilité clinique, ainsi convoquée, s'intéresse précisément à ce sujet assujéti à son histoire (de Gaulejac, 1999), déterminé par ses appartenances et ses identités multiples, impliqué et impacté par l'imaginaire social dont il est aussi le produit.

⁹ Acronyme ARPP à présent adopté dans l'académie de Versailles pour désigner le dispositif de formation d'Analyse de pratiques des personnels de l'Education nationale.

2.1 Cadre d'une séance

L'animateur énonce le cadre de la séance et en présente les règles de fonctionnement, celles du respect de la confidentialité, du non jugement, de la non-évaluation et de la bienveillance sans complaisance. Il est responsable de la mise en place du cadre et annonce s'en porter garant. Il veille ainsi à garantir la sécurité psychique procurée par le respect des règles et à maintenir la force symbolique émanant de ce cadre. Nous soutenons en effet que « *L'animateur est garant de la force du « cadre » de travail, permettant une implication à l'analyse de chaque participant dans un espace cadre suffisamment protecteur et contenant, activant les alliances structurantes (Kaës, 2008, p.41) vers une posture collaborative des membres du groupe* » (Clerc & Roche, 2017, p.109). Portant seul la responsabilité de la guidance du processus d'analyse, il accompagne également la mise au travail des résistances. Ainsi dès la première séance, l'animateur tend à donner du sens au travail groupal tout en permettant l'accès à une sécurité psychique. Suivant cette démarche, nous affirmons que ce qui « fait cadre » dépasse la seule présentation des règles de fonctionnement du dispositif. Ainsi nous écrivons que « *la ritualisation que nous mettons en place assouplit les doutes et ouvre à la pensée groupale* » (Clerc & Roche, 2017, p.106) car dans cet espace collaboratif, les liaisons effectuées lors de la co-pensée engagent vers une posture respectueuse des représentations, des doutes et certitudes de chacun.

2.2 Dispositif et protocole visant l'analyse de situations impliquantes

Nous distinguons ici le dispositif du protocole.

Si la spécificité de notre dispositif pose clairement notre adossement aux enjeux de la psychologie sociale clinique, cette appartenance induit pour le formateur la mise en apprentissage de la posture du psychosociologue dans ses positionnements et ses gestes professionnels particuliers. Au-delà d'une attention portée au « cadre »,¹⁰ comme nous l'avons vu précédemment, mais également à l'« objet » de ce qui est mis au travail, le formateur psychosociologue considère aussi le « processus » d'élaboration comme source d'informations précieuses à analyser pour faciliter les déplacements des représentations.

Ce type de formation ne repose pas simplement sur la transmission théorique de notions sur les processus du changement mais devient, par sa conception même, un outil de changement et le formateur, lui, un agent de changement. Cette visée suppose des modalités impliquantes de travail où les étudiants sont en situation d'expérimenter, de prendre de la distance, puis d'analyser ces processus éprouvés.

¹⁰ Nous mentionnons cadre, objet et processus entre guillemets pour renvoyer le lecteur aux théories du cadre, de l'objet et du processus selon les travaux de Jean Dubost (1987).

Le formateur prend appui sur le dispositif qu'il met en place et l'incarne avec son style (Clot & Faïta, 2000) qui produira des effets sur les participants. Il propose ensuite un espace de questionnement sur les effets dans la relation entre ses propres gestes professionnels et les perceptions subjectives et intersubjectives du groupe. Dans l'après-coup, cette possibilité offerte d'analyse de la dynamique du processus de communication éprouvé invite les participants à entrer dans un espace de pensée où la capacité à se remettre en question fait acte de démonstration quant à la transmission de la posture clinique engagée.

A ce propos, nous écrivions : « *Lorsque le formateur psychosociologue met en scène ses interrogations, questionne sa pratique et ses effets in situ, il autorise les stagiaires, par un effet d'isomorphie, à légitimement questionner à leur tour leurs pratiques. Ce faisant, il expose sa capacité à se remettre en question, à exprimer ses émotions, ses doutes, ses désirs. Précisément dans un contexte de transmission de la posture réflexive, lorsque le formateur situe son expertise sur le processus d'accompagnement, il maintient sa légitimité face à son objet* » (Agogué & Clerc, 2016a). On peut dire ici, que le principe d'isomorphie est central pour donner du sens au processus de transmission, permettant l'accès aux fondations de la posture du psychosociologue. Par son orientation clinique, et pour faire avancer la compréhension de ce qui se joue, l'animateur peut décider de faire le choix de manifester en séance ses propres émotions lorsque celles-ci apparaissent. Cette autorisation, dans un mécanisme relevant du principe de congruence (Rogers, 1968/1998), pourra faciliter et ensuite autoriser l'expression des dynamiques psychiques individuelles et groupales.

Ces deux principes identifiés en séance comme moteurs du processus de transmission concourent à éclairer avec tact (Mosconi, 2005) et à reconnaître les dynamiques psychiques comme objets d'attention et objets de travail légitimes. Le moment de la méta-analyse est l'instant privilégié de cette mise au travail.

Notre dispositif (Clerc & Agogué, 2014) présente les étapes retenues en ARPP au service de nos jeux de formation. Nous identifions six étapes :

1. Présentation du dispositif d'ARPP, du cadre de référence théorique, de la place et du rôle de l'animateur et de la fonction du groupe.
2. Présentation des enjeux de formation et des compétences développées.
3. Présentation du protocole et de ses règles de fonctionnement :
 - Présentation succincte et individuelle de différentes situations professionnelles vécues par des participants,
 - Choix d'une situation professionnelle,
 - Exposé de la situation professionnelle choisie,
 - Questions factuelles du groupe à destination de l'exposant et réponses de celui-ci,

□ Hypothèses interprétatives exprimées par tous les participants et hypothèses de l'exposant.

4. Distanciation, retour vers l'exposant.
5. Distanciation, retour vers le groupe.
6. Méta-analyse, retour sur le processus du groupe en formation.

Cette démarche de formation situe donc le protocole à une place de technique opératoire, au service des enjeux du dispositif et de l'accompagnement du processus de transformation.

2.3 Les compétences visées par le dispositif de formation

Nous avançons, en appui de notre expérience et de celle de nos ex-étudiantes ici en témoignage à la suite de cet article, et aujourd'hui en tant que formatrices en ESPé, en IFSI ou en situation libérale, que notre dispositif d'analyse de pratiques intégré dans une formation professionnelle diplômante facilite le développement d'une posture réflexive transmissible, en générant l'acquisition de nouvelles connaissances et compétences. Les compétences concernées sont liées aux missions de tutorat, de conseil, de coordination, de direction et d'ingénierie en formation d'adultes.

Dans un article intitulé « Analyse réflexive de pratiques et développement de nouvelles compétences » (Clerc & Agogué, 2014), nous avons centré notre propos sur l'identification des compétences du formateur en ARPP. Nous souhaitons alors rendre lisible cette expertise et identifier les sources de déplacements actives vers l'acquisition d'une compétence réflexive.

En lien avec notre approche théorique, nous avons distingué les compétences sur l'objet¹¹ de celles sur le processus en écrivant : « *Alors que le professionnel, dans son quotidien, se réalise grâce au développement de ce que nous nommerons les « compétences sur l'objet » relevant d'une expertise scientifique, le dispositif que nous défendons s'appuie sur des « compétences sur le processus ». « Processus » signifiant ici les mécanismes conscients et inconscients qui sont en jeu pour les individus en situations sociales, et évoquant l'implication des personnes, considérées alors comme des « sujets professionnels »* » (Clerc & Agogué, 2014, p.2).

Nous avons ainsi identifié six compétences, développées ci-dessous, sur le processus que nous considérons aujourd'hui encore comme indispensables. Nous en présentons ici, succinctement les spécificités :

¹¹ « Les compétences sur l'objet » entendu ici comme capacité à analyser les déterminants d'une situation professionnelle complexe.

- ☒ « *Savoir écouter et rencontrer l'altérité* » se rapproche de la compétence d'écoute active (Rogers, 1970) invitant à un effort d'attention et de bienveillance associée à la posture empathique difficile à soutenir, car des jugements latents sont souvent prêts à surgir dans les propos ou dans les postures.
- ☒ « *Savoir lâcher prise* » entraîne le formateur à mettre à l'épreuve sa possible posture d'expert sur l'objet dans son « rapport au savoir » (Beillerot, Blanchard-Laville, Mosconi, 1996) et dans ce qui construit son identité professionnelle éprouvée et stabilisée. S'éloigner de cette position d'expert sur l'objet suppose une mise en risque, voire une mise en danger pour certains formateurs et constitue en cela un véritable « lâcher-prise ».
- ☐ « *Savoir associer et produire de nouvelles compréhensions* », est une compétence liée plus précisément à l'étape des hypothèses interprétatives ; elle introduit le phénomène de co-pensée. Construire collectivement une nouvelle intelligibilité de la situation et de nouvelles perspectives de sens implique le renoncement à exprimer une idée si celle-ci est dépassée par l'évolution de la réflexion collective. Mais en complémentarité, cela nécessite une vraie aptitude à co-penser dans un principe de mise en écho qui exige de chacun une écoute active dense, mobilisant dans le groupe le principe d'associativité (Kaës, 2010).
- ☐ « *Prendre de la distance vers de nouveaux déplacements* » consiste à formaliser dans « l'après-coup » lors de la méta-analyse, puis après la séance ce que chacun a repéré de différent dans la connaissance de soi et de ses pratiques professionnelles.
- ☐ « *Parler de soi et penser en groupe* » rappelle que produire une parole réflexive singulière en groupe invite à s'exposer au regard des autres, à oser énoncer ses doutes, ses questions, exposer ses remaniements alors qu'ils sont en déplacement. La posture du non-jugement s'éprouve en groupe dans le respect des rythmes de chacun.
- ☐ « *Penser en groupe et développer sa fonction contenante* » renvoie à la conduite d'un espace psychique bienveillant et empathique où la confiance se construit dans une acceptation et une reconnaissance des altérités. Les émotions comme les fragilités peuvent s'exprimer et le formateur aura à accueillir et nommer avec empathie ce qui peut déranger et perturber ; il autorisera ainsi chacun à penser que la fragilité exposée ne représente pas un danger insurmontable dans l'estime de soi ou dans son désir d'existence, mais bien un nouvel objet de travail, complexe susceptible d'engager une analyse originale, fine et dégagée des confusions ou blocages psychiques antérieurs. Nous sommes là dans la fonction théorisée par Bion (1962/1983) et nommée « fonction contenante ».

3. La méta-analyse comme espace de transmission de professionnalité

Nous avons identifié la méta-analyse comme « espace transitionnel » (Clerc & Agogué, 2015) ouvrant l'accès à l'approche compréhensive en facilitant l'analyse des processus psychiques

d'où émergent prises de conscience et déplacements des représentations vers de nouvelles compréhensions.

C'est un temps qui accueille l'expression des sentiments éprouvés et émotions partagées pendant l'analyse de la situation. En formation de formateurs, le formateur qui conduit la méta-analyse, utilise le geste professionnel de « la reprise » dans l'après-coup. C'est une reprise que nous avons qualifiée de « transformatrice » comme l'ont nommée Kaës, Missenard, Anzieu, Kaspi et al. (2013, p.10). En effet, un mouvement d'ouverture et de dégagement est conduit à ce moment-là, dans un projet de transformation sans anticiper sur l'objet même du déplacement.

Ainsi, l'analyse de notre expérience de méta-analyse, dans cette perspective d'accompagnement au changement, nous a aidées à repérer en quoi le rapport au savoir du sujet exposant une situation influence l'interprétation subjective qu'il a de l'événement, en quoi son histoire de vie détermine sa trajectoire professionnelle (De Gaulejac, 1999) et ses positionnements, son rapport à l'autorité, à la loi, et en quoi la singularité de ses perceptions influence sensiblement et malgré lui la relation émotionnelle qu'il entretient avec l'Autre. Ce sont des mécanismes psychiques dans lesquels, en plus de l'exposant, les sujets du groupe d'analyse sont également pris à leur insu.

Pour nous, en méta-analyse, la question de la transmission professionnelle est centrale. Nous accompagnons dans ce temps précis le passage nécessaire d'un vécu subjectif à la compréhension de concepts théoriques.

Les dégagements ainsi vécus dans le groupe par les sujets professionnels permettent de revisiter et s'approprier des concepts psychosociaux et cliniques considérés au premier abord comme abstraits tels que par exemple l'imaginaire groupal, la dynamique trans-subjective, la relation transférentielle, le processus de contamination, les résistances au changement ou encore le style et la posture du formateur. Autant de concepts théoriques, alors repris en méta-analyse et appréhendés ensuite comme « concepts éprouvés ». Car c'est bien, en formation de formateurs, la question de la transmission et son subtil passage du concept théorique au « concept éprouvé » qui nous mobilise dans nos pratiques et nos recherches.

4. Observation et analyse de la transformation de la posture professionnelle

En situation de formation, au sein de notre dispositif universitaire, nous avons été sensibles aux évolutions et transformations de nos étudiants. Nous les avons vus, de séance en séance, parvenir petit à petit à s'engager personnellement dans les échanges, à s'autoriser à exprimer ce qui trouble intimement leur perception des situations vécues, à prendre de la distance et déplacer leurs représentations initiales, à accéder à de nouvelles compréhensions dans leur rapport à l'événement puis, dans leur milieu professionnel, à assumer de nouvelles

responsabilités portées par la constante évolution d'une posture d'analyse psychosociale clinique.

Nous reprendrons dans ce chapitre les paroles choisies dans les deux contributions de nos ex-étudiantes en les considérant comme des verbatims au service de notre analyse (voir Buchet Molfessis & al., 2019 ; Collin Bétheuil, Farhat Diot & Jusot, 2019). En effet, depuis leurs témoignages, à l'occasion de leur participation écrite à ce numéro, nous pouvons repérer et analyser plus précisément en quoi le vécu d'un dispositif suffisamment contenant et sécure a participé à la transformation et à l'enrichissement de leur posture professionnelle.

La lecture de leurs deux contributions laisse apparaître leur capacité à observer, prendre de la distance et analyser, puis laisse percevoir leur volonté d'engager une pensée clinique. Il s'avère, dans leurs analyses, que leurs positionnements et leurs postures s'ajustent en même temps que leur sensibilité clinique se déploie. Nos analyses s'appuient sur de nombreuses observations illustrant leurs déplacements. Celles-ci nous conduisent à avancer que leurs écritures individuelles et collectives font œuvre de démonstration dévoilant avec subtilité et authenticité leurs dégagements et leurs nouvelles compréhensions.

Les implications individuelles et groupales vécues les conduisent inévitablement à se situer dans des approches tissant espaces subjectif et intersubjectif. Selon la nature des propos avancés, elles écrivent en « je » ou en « nous ». Elles nomment avec précision les événements qu'elles ont vécus, les sentiments qu'elles ont éprouvés, les questions qu'elles se sont posées et identifient chemin faisant les avancées de leurs hypothèses élaborées dans la co-pensée de leur réflexion.

Leurs témoignages reviennent sur leurs éprouvés et questionnent ceux-ci sans complaisance faisant écho à « *un espace de pensée où la capacité à se remettre en question fait figure de démonstration quant à la transmission de la posture clinique engagée* » (Agogué & Clerc, 2016a).

S'impliquer, prendre de la distance, se remettre en question, mettre au travail ses résistances constituent des compétences qui ne peuvent s'acquérir sans des conditions favorables, celles du respect et de la sécurité psychique nécessaires au maintien du lien de confiance construit avec elles et entre elles. Les auteures affirment cette nécessité en ces mots : « *Nous avons perçu dès le début de la formation de nos groupes combien le besoin de sécurité était important* ». Elles qualifient l'espace offert par le cadre de travail comme « *un espace de confiance assez contenant pour recevoir les doutes, les hésitations et émotions de chacun* ».

Leur posture clinique favorise et soutient les capacités singulières à mettre au travail leurs doutes, à affronter avec tact leurs fragilités déployant alors une analyse singulière vers une

posture réflexive sans cesse développée au sein de notre processus d'accompagnement. Lorsqu'elles choisissent d'écrire cette phrase chargée de sens et d'émotion : « *On peut dire que l'expérience d'un accompagnement clinique a joué pour nous le rôle d'une mise à l'épreuve intime* », nous supposons qu'elles se reconnaissent comme sujets touchés dans leur corps, leur histoire, leur espace psychique et qu'elles dévoilent d'elles une sensibilité personnelle impliquée dans une dynamique transférentielle.

5. Vers une posture à orientation clinique

Ces ex-étudiantes relient l'évolution de leurs déplacements aux engagements personnels et professionnels de leurs ex-formatrices¹² renforçant ainsi plusieurs points de notre cadre théorique tels que la notion clinique de congruence, la notion psychosociale de relation d'isomorphie et le concept de transmission subjective du geste partagé. Aujourd'hui, auteures, elles écrivent : « *Le travail sur notre posture a transformé l'attitude initialement inquiète, laissant place à un lâcher-prise plus confortable. La formatrice peut assumer de se montrer authentique sans fard, ni masque et accompagner l'étudiant à adopter la même attitude. En abandonnant une illusion de toute puissance face aux apprenants, nous leur laissons une place et nous nous sentons bien « à notre place » de formatrice [...]* ». Ainsi abordée, la question de la place réelle, comme celle de la place symbolique, témoigne par ces propos des puissants effets du geste partagé qui autorise et accompagne la construction de leur nouvelle identité de formatrice. Dans cette perspective, nous pouvons en déduire qu'un jeu de miroirs successifs aura pu contribuer à expérimenter, confirmer et enfin assurer la transmission d'une posture sensible de clinicienne.

Ce dispositif d'analyse réflexive des pratiques professionnelles a fait histoire pour chaque groupe. Nous considérons que notre réelle conviction à faire confiance en leurs déplacements se transmet dans notre posture professionnelle et nous estimons qu'elle influence la qualité de la confiance en soi alors stimulée. Ainsi, les auteures associent dans leur contribution confiance et déplacement possible en ces termes : « *Il semblerait que ce soit un climat de confiance installé depuis deux ans de formation universitaire, maintes fois testé et éprouvé qui a permis cette transition pour l'exposante* ».

6. Vers une écriture à orientation clinique en quête de sens

En appui des propos d'Enriquez, « *pouvoir raisonner, vivre et parler autrement, c'est à dire avec leurs sentiments, leurs pulsions et leur parole propre* » (Enriquez, 1978 p.106 cité p.4 dans ce texte), nous qualifions ici leur écriture de « clinique ». Le cadre théorique clinique, vécu et théorisé lors de leur formation universitaire, s'exprime dans la précision scientifique de leur propos. Il se retrouve dans cette écriture sensible aux interrogations, doutes et remises en question et nous pouvons penser qu'il fait lien et renforce le partage d'une

¹² Ici les deux auteures.

identité professionnelle commune. Il participe selon nous à la construction d'une culture partagée stimulante pour la pensée et pour leur engagement en termes de responsabilités.

De cette culture partagée émanent l'identification et la reconnaissance d'une posture professionnelle spécifique aux métiers de la relation. Ainsi, nous pouvons repérer de leurs questionnements une quête de sens incessante qui interroge et montre comment le sujet est infiniment interpellé et continuellement en introspection. Les auteures écrivent : « *Quand nous nous heurtons aux jugements, aux résistances, aux demandes de solutions, aux attaques, nous quêtons le sens. Que représente ce sentiment pour le sujet ? Que se passe-t-il pour le groupe ? Qu'est-ce qui fait que cela me dérange ?* ». Nous reconnaissons, dans leur propos, les préoccupations du psychosociologue portant sur le « processus » de déplacement des accompagnés mais également de l'accompagnant. Cette double attention aux phénomènes de résistances psychiques de chacun se révèle riche en nouvelles prises de consciences.

À ces avancées, elles ajoutent, dans leurs articles, l'appréhension de nouveaux concepts ainsi éprouvés « *notre aptitude grandissante à l'analyse des processus, a pu permettre de transformer les sentiments ressentis en nouvelles interprétations, mettre des mots sur ce que nous avons vécu ensemble et saisir en les identifiant les concepts cliniques ainsi éprouvés* ».

Ces nouvelles connaissances semblent permettre de réinventer de nouvelles pratiques sans cesse en transformation. Elles écrivent : « *Il nous semble, et le fait est, qu'ici et maintenant, nous continuons encore à transformer notre vécu, que ce dispositif permet aussi le réinvestissement de ces outils de transformation au-delà de lui-même* ».

7. Les liens subjectifs et intersubjectifs et leurs effets en formation

L'utilisation de gestes professionnels propres à une démarche clinique convoquerait ainsi des déplacements aux investissements psychiques singuliers et inattendus. Dans les deux contributions nous relevons selon les auteures, ici par exemple une attente curieuse de bouleversements : « *La stupeur de percevoir les liens entre l'histoire du sujet et la situation décrite, le saisissement de voir se dénouer les problématiques de l'existence sont tangibles. L'analyse permet d'accéder à des parties de soi que le sujet n'a pas l'habitude de questionner* ». De leur place de formatrices, leurs convictions théoriques semblent se confronter à leurs dynamiques internes chargées de peur, de doute et d'incertitude. Elles expriment cette épreuve de la façon suivante : « *Et nous avons conscience, en charge d'un groupe de professionnels démunis de la force évoquée ante, que nous aurons à éprouver notre propre solidité, intellectuelle et psychique dans cette nouvelle responsabilité* ».

Leurs analyses liées à leur cadre de pensée, explorent avec leurs références théoriques choisies, l'évolution des dynamiques psychiques groupales faisant régulièrement l'objet de reprises dans les temps de méta-analyse. Le groupe, comme elles le conçoivent désormais,

représente plus qu'un regroupement de personnes liées par une tâche. Ces formatrices affichent une sensibilité particulière à identifier les qualités du lien intersubjectif et à soutenir la force créative et l'émergence de nouvelles productions collectives qui s'en dégagent : *« dans le cadre de notre formation et de nos pratiques professionnelles, nos expériences d'accompagnement ont souvent fait émerger un certain désir ou une certaine volonté de se positionner dans l'espace du lien et de prendre en compte les singularités tout en facilitant l'émergence de projets communs »*. C'est un groupe vivant, réactif, sensible et désireux qu'elles convoquent dans leur analyse : *« Je formule l'hypothèse que la bienveillance du groupe m'aurait aidée dans cette transition difficile [...] le soutien du groupe permettant de rester à un certain niveau de pensée faciliterait le dégagement au fur et à mesure de l'émotion intense vers une émotion plus diffuse »*. Ainsi, elles situent, en risquant une interprétation inattendue, le désir de rencontre et de partage au-delà des places et rôles assignés dans le groupe : *« il serait envisageable que le formateur ait autant besoin du groupe que l'exposant lui-même »*. Dans le prolongement de cette hypothèse, elles écrivent, tissant des liens entre leurs expériences professionnelles et leurs expériences en formation : *« Nous nous sentons souvent reconnaissantes vis-à-vis des groupes au sein desquels nous travaillons. Probablement, dans nos expériences d'animatrices, nous sommes dans l'attente de retrouver la relation au groupe telle que nous l'avons connue avec notre formatrice en formation à l'université »* reconnaissant ainsi au sujet professionnel en général des besoins psychiques secrètement enfouis influençant l'espace de formation. Pour un psychosociologue, ces influences inconscientes méritent toute attention.

C'est dans cette perspective que les auteures s'engagent, avec sensibilité et prise de risque, à franchir dans leurs analyses le niveau symbolique des hypothèses conduisant vers la prise en compte des mécanismes groupaux propre à l'orientation psychosociologique. Elles écrivent : *« S'inspirant des travaux de René Kaës, elle (l'exposante de l'analyse évoquée par les auteures) prendrait appui sur l'« appareil psychique groupal » pour créer des espaces de sécurité contrant l'angoisse latente »*. Comme formatrices, leur nouvelle posture professionnelle s'affirme et se renforce quand elles évoquent leur concentration et leur attention soutenue à contenir les débordements d'émotions par leur *« préoccupation de contenance du groupe et de ce que pouvait déclencher dans l'espace psychique groupal cette émotion surgissant tout à coup »*.

Nous ajoutons ici que notre retour sur les écrits des auteures, attentif à pointer les indices de leurs transformations, nous semble relever d'un mouvement de reprise convoqué dans certains temps de la formation, comme celui privilégié de la méta-analyse.

8. La méta-analyse et sa relation à la notion de « concept éprouvé »

Lorsque nous nous sommes interrogées sur la question de la transmission en formation de formateurs, nous nous sommes appuyées sur le concept de « transmission subjective du geste partagé » (Blanchard-Laville, 2008).

Autrement dit, les trans-formations des étudiants évoluent dans la rencontre et le partage d'expériences communes au cours desquelles les gestes, les attitudes, les paroles du formateur, ses postures singulières pour s'adresser au groupe et conduire les échanges sont perçues par les participants de façon, dans un premier temps, intuitive et sensible. De ces perceptions, émanent des transmissions subjectives, à l'insu du sujet. Lorsque le formateur installe un espace pour évoquer ces perceptions individuelles qui flottent également dans l'imaginaire groupal, il autorise le groupe à transformer ses intuitions en objets devenus identifiables dans un cadre théorique. Dans un deuxième temps, c'est en laissant advenir à la parole les émotions et les troubles que le formateur permet au groupe de mettre au travail ses perceptions, ses sensations fugaces accueillies par une posture d'écoute ouverte et flottante de la part des participants à l'analyse. Nous rejoignons ce qu'écrit Enriquez (2015, p.31) à propos du psychanalyste : « *il ne lui faut pas simplement être dans une libre attention flottante mais dans une libre « théorisation flottante* ». » En revenant alors sur ces perceptions qui les ont traversées, en nommant les concepts auxquels ces premières perceptions peuvent être associées nous participons, dans le cadre du dispositif d'analyse de pratiques, à une appropriation conceptuelle des phénomènes vécus. Nous nous appuyons sur l'image de « pensée sans penseur »¹³, nommée ainsi par Néri (2007, p.109) pour évoquer ces pensées qui « flottent » dans la co-pensée du groupe et qui « attendent » d'être reprises pour être élaborées.

Le processus de cette élaboration, en passant ainsi par l'éprouvé des émotions partagées, puis la mise en parole de cet éprouvé, permet de s'approprier de nouveaux savoirs, d'intégrer dans une nouvelle compréhension des concepts cliniques parfois difficiles à se représenter et à appréhender, si l'on ne passe pas par ce processus d'élaboration.

Ce processus particulier de transmission de notions cliniques s'appuie sur une modalité intégrant ce que nous nommons « concept éprouvé ». L'espace de la méta-analyse, dans l'après-coup de l'analyse, est selon nous un moment privilégié pour mettre au travail les « concepts éprouvés » ainsi identifiés.

9. Conclusion

Nous affirmerons pour conclure que le groupe évolue grâce à une conviction partagée : l'implication ne se décrète pas. L'implication se tente et dès la première rencontre s'entretient dans une co-élaboration guidée. Elle alimente la puissance de la « méta-analyse » qui revient sur la dynamique du processus de co-élaboration, identifie les déplacements des représentations, précise les nouvelles compréhensions des concepts mis en jeu et nomme les acquisitions des nouvelles compétences psychosociales cliniques.

¹³ C'est-à-dire des pensées qui flottent dans l'espace d'élaboration mais que le sujet ne peut pas reconnaître encore comme sa pensée.

Ces nouvelles compréhensions deviennent, selon les témoignages de nos ex-étudiants aujourd'hui formatrices et formateurs, des savoir-faire incorporés qui enrichissent leur posture professionnelle en ARPP. C'est aussi cette posture professionnelle que ces professionnels de la formation transmettent, à leur tour, à leurs publics respectifs.

Références bibliographiques

- Agogué, M. & Clerc, N. (2016a). De 2006 à 2016, l'évolution d'un processus d'accompagnement professionnel en formation de formateurs et en référence à la psychologie sociale clinique. Colloque : 2006 – 2016, scénarios de formation 10 ans après – UCP – ESPé.
- Agogué, M. & Clerc, N. (2016b). Co-réflexivité et méta-analyse en formation de formateurs à l'accompagnement professionnel, Colloque : Ethique de l'accompagnement et agir coopératif, Tours –26–28 mai.
- Beillerot, J., Blanchard-Laville, C. et Mosconi, N., (1996). (dir.). *Pour une clinique du rapport au savoir*. L'Harmattan : Savoir et Formation.
- Bion, W.R. (1962/1983). Une théorie de l'activité de pensée, 1962, trad. fr., dans *Réflexion faite*, Paris : PUF, 125–135.
- Blanchard-Laville, C. (2008). Vers une professionnalisation des analystes de la pratique professionnelle. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, Comment faire ? Le défi de l'analyse de pratiques, 41, 135–144.
- Blanchard-Laville, C. (2013b). Accompagnement clinique et capacité négative. *Cahiers de psychologie clinique*, 2013/2 41, 63–80. DOI :10.3917/cpc.041.0063.
- Buchet Molfessis, C., Dubost, S., Figarol, M., Force, F., Grenadou, C., Lanata, P., Le Téo, F., (2019). Des expériences croisées vers la prise en charge d'un dispositif ouvrant l'accès au sujet professionnel. In *Revue de l'analyse de pratiques professionnelles*, No 15, pp. 78–95. <http://www.analysedepratique.org/?p=3368>.
- Cifali, M. et Périlleux, T. (2012). *Les métiers de la relation malmenés. Répliques cliniques*. Paris : L'harmattan, Col. Savoir et formation.
- Clerc, N. et Agogué, M. (2014). Analyse réflexive de pratiques et développement de nouvelles compétences. *Recherche en Soins Infirmiers*, septembre 2014,118, 7–16.
- Clerc, N. et Agogué, M. (2015). La méta-analyse, espace transitionnel en formation de formateurs dans T. Roux-Perez (coord.). Accompagnement des transitions professionnelles et dispositifs réflexifs en formation initiale et continue, *Questions vives* : n° 24, 197–214.
- Clerc, N. et Roche, D. (2017). Les atouts et les limites de la ritualisation dans la mise en place d'un dispositif d'analyse de pratiques professionnelles, in *Revue de l'analyse de*

- pratiques professionnelles*, 10, pp. 106–118.
<http://www.analysedepratique.org/?p=2450>.
- Clot, Y. et Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail, concepts et méthodes, *Travailler*, 4, pp. 7–42.
- Collin Bétheuil, N., Farhat Diot, C. et Jusot, I. (2019). Emotion, contenance et mise en sens en Analyse Réflexive des Pratiques Professionnelles. In *Revue de l'analyse de pratiques professionnelles*, No 15, pp. 96–116. <http://www.analysedepratique.org/?p=3367>.
- De Gauléjac, V. (1999). *L'histoire en héritage. Roman familial et trajectoire sociale*. Paris, Desclée de Brouwer, coll. « Sociologie clinique ».
- Dubost, J. (1987). *L'intervention psycho-sociologique*. Paris : PUF.
- Enriquez E. (1978). Analyse sociale et intervention, *Connexions* N° 24, édition EPI, Chapitre : Rapport au travail et pratiques psychosociologiques, pp. 85–108.
- Enriquez, E. (2015). Entretien avec E. Enriquez, une pensée « exotique » entre sociologie et psychanalyse. Sociologie et psychanalyse, de l'échange de vues à la transformation du regard, *Clinique et changement social*. Paris : l'Harmattan.
- Giust-Desprairies, F. (2002). L'identité professionnelle du point de vue de la psychologie sociale clinique, Université d'automne : « Analyse de pratiques et professionnalité des enseignants ».
- Kaës, R., Missenard, A., Anzieu, D., Kaspi, A., et al. (1984/2013). *Crise, rupture et dépassement*. Paris : Dunod, Collection : Inconscient et Culture.
- Kaës, R. (1993). *Le groupe et le sujet du groupe*. Paris, Dunod.
- Kaës, R. (2008). « Reconnaissance et méconnaissance dans les liens intersubjectifs. Une introduction, *Le Divan familial* 2008/1 (N° 20), p. 29–46. DOI 10.3917/difa.020.0029
- Kaës, R. (2010). Chapitre 10, Les chaînes associatives et les processus qui les organisent dans le groupe. Dans R. Kaes *La parole et le lien, associativité et travail psychique dans les groupes*. Paris : Dunod.
- Laplanche, J. et Pontalis, J.-B. (1990/1967). *Vocabulaire de psychanalyse*. Paris : PUF.
- Mosconi, N. (2005). Tact et groupes d'analyse des pratiques professionnelles, Actes de la journée d'études du 25 mai 2005 : *Qu'est ce que le tact pédagogique ?* IUFM Nord, Pas de Calais.
- Néri, C. (2007). Des pensées sans penseur. Dans F. Guignard et T. Bokanowski (dir.) *Actualité de la pensée de Bion*. Paris : In Press : col. De la SEPEA.
- Rogers, C. R. (1942/1970). *La relation d'aide et la psychothérapie*. Paris : ESF.
- Rogers, C. R. (1968/1998). *Le développement de la personne*. Paris : Dunod.

Annexe

Présentation du dispositif d'analyse de pratiques en Formation de Formateurs à l'Accompagnement Professionnel

Analyse Réflexive des Pratiques Professionnelles

N. Clerc et M. Agogué

Formation de formateurs

Cadre de référence en psychosociologie clinique

Objectif

Permettre à un professionnel à partir de l'exposé, puis l'analyse d'une situation professionnelle vécue, de déplacer ses points de vue grâce à la richesse des diverses interprétations émises par le groupe. Ainsi la co-construction groupale peut révéler des modes de fonctionnement personnel et professionnel souvent répétitifs et qui ont pu orienter implicitement les attitudes et comportements professionnels rapportés. Le passage d'une approche explicative vers une approche compréhensive est visé.

Modalités et règles de fonctionnement

Un groupe stable, composé de 15 professionnels environ se réunit régulièrement dans l'année. Chaque séance dure de 2 à 3 heures. Le groupe est conduit par un formateur/animateur formé à ce type de dispositif. Le cadre posé permet à une parole singulière de s'exprimer dans un registre professionnel et facilite la co-élaboration du groupe dans un climat de confiance partagée. L'animateur est garant des règles de fonctionnement : confidentialité, bienveillance sans complaisance, non jugement - non évaluation. Le cadre de travail suppose un engagement personnel et une présence régulière.

Rôle de l'animateur

L'animateur, garant du cadre, permet à chacun de s'exprimer. Il facilite la confrontation dans le respect des idées et des personnes qui les expriment. Il conduit et accompagne l'analyse en reformulant et en synthétisant si besoin. Il incite le groupe à poursuivre l'élaboration de sa réflexion en exploitant ses différentes ressources. En mettant à l'épreuve l'écoute active et l'implication personnelle de chacun, il permet à chaque membre du groupe de prendre de la distance et de développer une posture réflexive. Il développe lui-même en séance une « posture contenant ». Le retour à une méta-analyse qu'il propose en fin de séance, accompagne les prises de conscience en facilitant les déplacements des professionnels.

Dispositif

- Présentation du cadre de référence, de la place et du rôle de l'animateur, de la fonction du groupe.
- Présentation du dispositif, des enjeux de la formation et des compétences développées.
- Présentation du protocole, des règles de fonctionnement, des différentes étapes :
 - Présentation succincte et individuelle de situations vécues par les participants : L'animateur invite les membres du groupe à présenter une situation professionnelle vécue et qui questionne.
 - Exposé de la situation professionnelle choisie : l'animateur pose le cadre de la présentation : récit oral d'un moment professionnel vécu dans un espace temps délimité. Il sollicite de chaque participant une écoute active centrée sur la parole de l'exposant.
 - Questions factuelles du groupe à destination de l'exposant et réponses de celui-ci. L'animateur est particulièrement attentif à l'énoncé des questions factuelles. Ce faisant, il conduit les membres du groupe à se dégager de leurs positions d'expert et à « lâcher prise » sur leurs représentations et points de vue initiaux pour se centrer sur ce que dit l'exposant de sa relation singulière à la situation.
 - Hypothèses interprétatives exposées par les participants : l'animateur accompagne le groupe à mettre en lien les hypothèses émises et développer ainsi la capacité à associer, en renforçant le « lâcher-prise » et en stimulant la créativité groupale.
- Distanciation, retour vers l'exposant.
- Distanciation, retour vers le groupe.
- Méta-analyse, retour sur le processus du groupe en formation.

Sources théoriques

Blanchard-Laville, C., Fablet, D., 1998. *Analyser les pratiques professionnelles*, Paris, l'Harmattan.

Cifali, M., Perilleux, T., 2012. *Les métiers de la relation malmenés. Répliques cliniques*. Paris, l'Harmattan.

Giust-Desprairies, F. (sous la direction de) 2005. *Analyser ses pratiques professionnelles en formation*, Editions Scéren, CRDP de Créteil.

Giust-Ollivier, A-C., Oualid, F., (sous la direction de) 2011. *Les groupes d'analyse des pratiques*. Paris, ÉRÈS.

Rogers, C. R., 1968/1998. *Le développement de la personne*, Paris, Dunod.