

Une expérience d'accompagnement de professionnels de la lutte contre le décrochage scolaire via l'analyse des pratiques professionnelles

Céline Calmejane–Gauzins

Enseignante, psychologue, coordinatrice académique Lutte contre le décrochage scolaire
celine.calmejane@laposte.net

Résumé

Ce témoignage présente une expérience d'accompagnement des professionnels du décrochage scolaire que sont les coordonnateurs de Mission de Lutte contre le décrochage scolaire et de dispositifs relais, via l'analyse des pratiques professionnelles. Après avoir présenté le contexte dans lequel s'inscrit cette proposition d'accompagnement, j'expose, de ma position d'animatrice de groupes d'analyse des pratiques, les principes et fondements du dispositif que j'ai proposé, pour enfin montrer en quoi il peut relever d'un accompagnement individuel et collectif et quels en sont les principaux effets constatés. L'article tente d'éclairer à travers ce récit expérientiel les conditions nécessaires à la mise en place d'un accompagnement via l'analyse des pratiques professionnelles.

Mots-clés

accompagnement, collectif, cadre, GFAPP

Catégorie d'article

Témoignage, texte de réflexion en lien avec des pratiques

Référencement

Calmejane–Gauzins, C. (2020). Une expérience d'accompagnement de professionnels de la lutte contre le décrochage scolaire via l'analyse des pratiques professionnelles. In *Revue de l'analyse de pratiques professionnelles*, No 16. pp. 6–19. <http://www.analysedepratique.org/?p=3532>.

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 travail dans la lutte contre le décrochage : une professionnalité singulière

Peu nombreux et souvent peu connus et reconnus au sein de l'Education nationale, les coordonnateurs de Mission de Lutte contre le Décrochage Scolaire (MLDS) et de dispositifs relais interviennent dans la prise en charge des élèves dits « décrocheurs ¹ » et en voie de décrochage sur l'ensemble du territoire². Issus de différents corps de métiers (enseignant en primaire, collègue, lycée général, technologique ou professionnel de toutes disciplines, conseiller principal d'éducation, psychologue de l'Education Nationale, etc.), ils mobilisent des connaissances et des compétences extrêmement larges, variées et rares³. La nécessité de prendre en considération chaque élève dans sa singularité pour pouvoir l'accompagner dans une perspective de raccrochage, de re-scolarisation, d'insertion sociale et professionnelle les oblige à envisager les dimensions familiales, socio-économiques, scolaires et psychologiques de son parcours : ils travaillent toujours en interdisciplinarité, en réseau et en partenariat. Confrontés à diverses contraintes et difficultés, ils recherchent, impulsent, expérimentent, innovent, s'adaptent en permanence.

Au revers de cette grande vitalité et de cette créativité professionnelles, et à l'image de leurs publics souvent relégués dans les marges du système, soit parce qu'ils y apparaissent en difficulté –voire en échec–, soit parce qu'ils dérogent à l'ordre et à la norme scolaires, ces professionnels occupent une place et un espace spécifiques non seulement dans l'institution, mais aussi dans leur établissement au point d'avoir le « *sentiment de se sentir « extra – ordinaires », dans le sens de « hors du chemin commun », différents des autres dans le quotidien professionnel* » comme l'affirme une coordonnatrice de dispositif relais.

¹ « Un décrocheur est un jeune qui quitte un système de formation initiale sans avoir obtenu de diplôme de niveau V comme le Brevet d'Etudes Professionnelles (BEP) ou le Certificat d'Aptitude Professionnelle (CAP) ou de niveau supérieur (baccalauréat). » selon le Ministère de l'Education nationale.

² La MLDS succède à la Mission Générale d'Insertion (circulaire du 29-03-2013) et joue un rôle central dans l'atteinte des objectifs définis par le Plan national « Tous mobilisés contre le décrochage scolaire » (2014).

³ Le Référentiel d'activités et de compétences pour les personnels d'enseignement et d'éducation exerçant des fonctions au titre de la Mission de lutte contre le décrochage scolaire (MLDS) paru au BO n°29 du 21.07.2016 témoigne de l'extrême variété de ces compétences qui couvrent des champs aussi variés que celui de l'éducation, de la pédagogie, de l'ingénierie pédagogique, de l'accompagnement, de l'insertion professionnelle et sociale. Ces professionnels mobilisent les compétences que possèdent de manière spécifique leurs collègues de l'Education nationale (enseignants, Conseillers Principaux d'Education, Psychologues de l'Education Nationale...) mais aussi de la formation et de l'insertion.

Certains souffrent parfois d'un sentiment de solitude, voire d'isolement dans l'exercice de cette mission riche, mais aussi complexe et difficile (Kerroubi, Millet, Thin, 2018). Face aux attentes, aux angoisses, aux souffrances et aux défenses des jeunes, des familles, mais aussi parfois des enseignants, ils sont en première ligne et doivent accueillir toutes sortes de projections (souvent l'agressivité traduisant la colère et la révolte contre le monde des adultes et des institutions). Leur mission de tissage, et parfois de retissage du lien dans cette relation accompagnant–accompagné les sollicite et les expose psychiquement bien plus qu'un enseignant ordinaire ; face à des situations parfois douloureuses et urgentes, ou qui peuvent paraître désespérées, et compte–tenu de la réduction des dispositifs et des moyens alloués, pointe souvent le sentiment d'une « *amputation du pouvoir d'agir* » (Clot, 2008). Certains peuvent même montrer des signes d'un syndrome vicariant⁴ inhérent au travail avec les publics fragiles.

Pour la majorité d'entre eux très expérimentés, ces professionnels bénéficient dans l'académie de Toulouse d'une formation de qualité, exigeante et rigoureuse, mais ils n'ont cependant aucun espace de parole et / ou d'échange où se décentrer par rapport à leurs préoccupations éducatives et pédagogiques quotidiennes, où déposer et mettre au travail les tensions, les questionnements qui les habitent, où donner du sens aux situations auxquelles ils sont confrontés, où interroger l'éthique de leur métier ; ils ne trouvent aucun « répondant collectif » (Clot, 2008) sur lequel s'appuyer. Or c'est précisément cette souffrance psychique ordinaire⁵ intrinsèque aux métiers du lien qui nécessite un dispositif d'accompagnement.

Mon rôle au sein de la coordination académique de la lutte contre le décrochage scolaire du rectorat est notamment de coordonner et d'animer l'activité du réseau académique des coordonnateurs. C'est pour accompagner et étayer ces professionnels de l'accompagnement que j'ai pris l'initiative de leur proposer de participer à des séances d'analyse des pratiques professionnelles, en lien avec le service de formation continue du rectorat. Il s'agissait pour moi d'offrir à chacun la possibilité de se saisir d'un espace pour questionner et penser sa pratique professionnelle, dans sa singularité et sa complexité, et ce au sein d'un collectif apprenant.

⁴ On parle de syndrome ou de traumatisme vicariant dans la relation d'aide quand les souffrances ou le traumatisme du public accompagné viennent insidieusement modifier l'état psychologique, émotionnel, physiologique et comportemental de l'aidant. C'est une forme de souffrance par procuration ou contagion.

⁵ Cette expression reprend le titre d'un ouvrage de Frédéric de Rivoire (1998) intitulé *Souffrance psychique : une souffrance ordinaire ?*. Cette souffrance peut prendre la forme d'un découragement, d'une perte de sens, d'une atteinte narcissique, etc.

2. L'analyse des pratiques professionnelles, une formation accompagnante

Parmi les différents dispositifs existants, celui que je mets en œuvre est le groupe de formation à et par l'analyse de pratiques professionnelles (GFAPP⁶) : par sa dimension très cadrante et ritualisée, le travail sur les hypothèses de compréhension, l'approche multi-dimensionnelle et multi-référentielle⁷ dans l'analyse, la place donnée à la méta-analyse, c'est celui qui correspond le mieux selon moi à la visée d'accompagnement dans le contexte donné. Ce dispositif suit un protocole établi, sans être pour autant figé. Lors de rencontres fixes et régulières, un participant volontaire fait le récit devant ses pairs d'une situation professionnelle singulière telle qu'il l'a vécue dans un passé plus ou moins proche, et qui l'a interpellé (phase 1). Une fois cet exposé terminé, les autres participants réagissent en posant des questions destinées à préciser ou développer certains éléments de contexte, à déplier davantage le déroulement des événements, à clarifier le rôle des différents acteurs, à éclairer certaines zones d'ombre laissées par le récit (phase 2). Dans un troisième temps, les participants émettent des hypothèses de compréhension de la situation dans son contexte, des processus et mécanismes qui l'ont amenée, des ressorts sous-jacents, parfois même inconscients, des décisions prises et des actes posés, etc. (phase 3). La parole est ensuite redonnée à l'exposant qui s'exprime librement sur ce qu'il a entendu (phase 4). Enfin, dans le dernier temps de ce dispositif, chaque participant est invité à partager son vécu ou à faire part de son analyse de la séance (phase 5). Ce temps dit de « méta-analyse » au sens où il propose une analyse de la séance donne l'opportunité à chacun de s'envisager comme sujet analysant et de faire du fonctionnement de cette séance un objet d'analyse. A la rencontre suivante, chaque participant a la possibilité, s'il le souhaite, de revenir sur les élaborations proposées lors de la séance précédente et de partager avec les autres le cheminement qu'elles ont suscité chez lui.

Un tel dispositif, pour fonctionner doit garantir la sécurité physique et psychique des participants, et les installer dans un climat de confiance et de réassurance. Pour ce faire, il met en œuvre un certain nombre de règles et de principes définis dans un cadre à la fois rigoureux et souple, qui doit faire l'objet d'un consentement préalable des participants. Ainsi, l'analyse des pratiques, en tant qu'elle postule le sujet comme acteur du changement

⁶ Voir : http://probo.free.fr/ecrits_app/gfapp_definition.pdf.

⁷ « *L'analyse multiréférentielle des situations, des pratiques, des phénomènes et des faits de nature institutionnelle, notamment dans le champ éducatif, se propose explicitement une lecture plurielle, sous différents angles, et en fonction de systèmes de références distincts, non supposés réductibles les uns aux autres, de tels objets.* » (Ardoino, 1986). Chaque situation est ainsi analysée dans ses dimensions institutionnelle, historique, sociologique, psychologique, pédagogique, éthique...et selon des cadres de référence correspondants variés. Par exemple, les champs de la psychologie développementale, sociale, cognitive, clinique, interculturelle ou encore de la psychopathologie ou de la psychologie du travail peuvent être convoqués.

et artisan de l'évolution de ses pratiques professionnelles, requiert une participation et un engagement volontaires, individuellement, et au sein d'un groupe qui, au-delà de la juxtaposition de problématiques professionnelles singulières, tend vers la construction d'un collectif. Partant du principe que la subjectivité est inhérente à l'exercice du métier, elle exige une parole en « je », centrée sur son vécu et ses ressentis propres. De même, les principes de considération mutuelle et de bienveillance envers chaque participant obligent à une écoute attentive et active, à la suspension de tout jugement et à l'adoption d'une posture de recherche de compréhension loin de toute propension évaluative. Le respect de l'anonymat des personnes, des situations et des lieux d'une part, et de la confidentialité des échanges d'autre part, sont indispensables pour préserver la sécurité et la confiance des participants qui s'engagent à ne pas échanger sur les situations évoquées en séance à l'extérieur. Enfin, la régularité des séances dans le temps et dans la durée est l'une des conditions pour qu'un accompagnement au travail réflexif puisse s'amorcer et se prolonger.

Si ces principes que je rappelle systématiquement en début de chaque séance constituent des préalables de l'accompagnement, ils ne suffisent pas à garantir une démarche de « *formation accompagnante* » (Robo, 2002) ou « *d'accompagnement formateur* » (Thiébaud, 2003). On peut alors se demander quelles en sont les conditions et comment cet accompagnement se traduit pour chacun des professionnels de la lutte contre le décrochage scolaire engagés dans ce dispositif. Sans prétendre répondre exhaustivement et totalement à ces questions, je témoigne ici de la manière dont, en tant qu'animatrice des GFAPP, j'ai essayé d'instaurer ces conditions, et des différents effets ressentis par les participants, dont j'ai sollicité l'avis via un questionnaire qualitatif.

3. Quel accompagnement des professionnels de la lutte contre le décrochage ? Pour quels effets ?

A partir de mes observations en séances et des témoignages des participants, je peux arguer que l'accompagnement proposé via l'analyse des pratiques s'est réalisé à plusieurs niveaux et selon plusieurs modalités qui loin de s'exclure les unes des autres, se complètent et s'interpénètrent. Je distinguerai l'accompagnement du et par le groupe, et l'accompagnement individuel.

3.1. De l'accompagnement du groupe vers l'accompagnement par le groupe

L'une des premières préoccupations que j'ai eue en tant qu'animatrice de séances d'analyse des pratiques, c'est de constituer un groupe, et au-delà, un collectif ayant sa dynamique propre. Il est important pour moi de créer une régularité sécurisante, permettant à chacun de s'organiser et de se projeter. Ainsi, le calendrier des séances est donné à l'avance, proposant des rencontres dans un lieu fixe et neutre (établissement scolaire), le mercredi après-midi à 14h tous les un mois et demi environ. Les participants (entre 8 et 10) sont à

chaque fois accueillis individuellement et nous prenons une quinzaine de minutes pour échanger et partager un café et quelques gâteaux avant de commencer. Les séances ne durent jamais au-delà de 16H30, pour permettre à chacun de rentrer chez lui sans crainte de devoir affronter d'interminables embouteillages.

La mise en place du cadre et l'attention permanente qui lui est portée, en particulier lors des premières séances, est également essentielle. Instaurer cette structure symbolique en explicitant ses principes (volontariat, confidentialité, assiduité), les règles de prise de parole, de respect des participants et du fonctionnement et les valeurs qui la caractérisent, mais aussi les objectifs (développer le savoir analyser), les motifs et enjeux qui la sous-tendent en est le préalable. En tant qu'animatrice, et même si dans le cas des professionnels du décrochage je sais que ces principes et valeurs rencontrent un écho favorable⁸, je suis la garante de ce cadre –auquel doit faire écho la solidité de mon cadre interne– mais aussi l'incarnation et l'exemple de la posture que j'exige de chacun. C'est, il me semble, à cette condition que je peux susciter l'alliance du groupe indispensable au travail d'analyse. J'insiste aussi sur le fait que la connaissance du cadre ne suffit pas à se l'approprier et que chacun doit apporter une vigilance soutenue pour se détacher des modèles habituels de communication et de ses propres habitudes de fonctionnement, fortement conditionnées par la société et l'institution. Ainsi une participante témoigne de « *la difficulté de se positionner différemment, d'accepter d'être confrontée à soi et aux autres et d'admettre l'incertitude* ». L'engagement dans le dispositif requiert donc une démarche volontariste : « *Je réalise au fur et à mesure des séances qu'il faut d'abord « apprendre » à participer aux APP pour constituer un groupe qui puisse fonctionner et tirer tout le bénéfice de la pratique* ». La première compétence à mettre en œuvre est celle de l'écoute active (Rogers, 2005) : écoute de ce qui est dit comme de ce qui est tu, et au-delà de ce qui s'exprime dans les gestes, les expressions du visage et les postures. Si la majorité des participants estimait posséder cette compétence, beaucoup ont constaté qu'elle relevait pourtant encore d'un apprentissage : supporter, respecter, accepter les silences, surseoir à sa propension à réagir systématiquement et instantanément à ce qui est dit, ne plus se concentrer sur soi, mais bien sur celui qui parle est souvent difficile. « *Ce qui m'a le plus déstabilisée, angoissée presque, mais aussi pour cette raison interpellée, ce sont les silences... parce que finalement je n'ai plus l'habitude* ».

L'exigence de rigueur et de réserve que nécessite la formulation des questions et des hypothèses a également été l'objet d'une découverte pour la plupart des participants : « *les séances d'APP m'ont permis de réaliser que malgré l'intention, le résultat n'est pas toujours au rendez-vous. [...] J'ai le sentiment d'être plus attentive à mes formulations. L'APP est*

⁸ Les professionnels du décrochage étant rompus à l'exercice de l'accompagnement, ils sont réceptifs à la demande de respect de la parole d'autrui, de non-jugement et de bienveillance envers les jeunes qu'ils ont en charge, même si dans la réalité de la séance, ils se rendront compte de la difficulté de tenir ces postures à l'égard de leurs pairs.

pour cela un véritable laboratoire expérimental». Et en effet, la demande de ne pas porter de jugement, de ne pas délivrer son expertise ou formuler de conseils –déguisés ou non– peut aller à contre–courant des usages institutionnels et fait l’objet d’un apprentissage tant « *on est habitué à cette logique de conseil direct dans nos pratiques quotidiennes (de la part des conseillers pédagogiques, des inspecteurs) mais aussi dans nos vécus quotidiens (discussions avec des amis, dans le couple, avec nos enfants).* » Ainsi, au cours des premières séances, j’ai été amenée à intervenir régulièrement pour solliciter une reformulation de la question ou de l’hypothèse par le participant lui-même, ou avec l’aide du groupe, afin qu’elle respecte le non–jugement et le non–conseil. Inviter à privilégier les questions ouvertes et descriptives qui suscitent l’explicitation⁹ plus que la justification, bannir les termes évaluatifs a fait partie de mes interventions les plus fréquentes. Cette exigence, qui peut apparaître au départ comme une contrainte, a très vite été reconnue et appréciée par le groupe qui a, à l’instar d’une participante, pris conscience « *de l’importance de pratiquer, du danger potentiel de la communication malgré toute la volonté de bienveillance* ». L’acquisition de cette compétence de communication s’est exprimée au fil des séances dans la capacité du groupe à s’auto–réguler dans les prises de parole et dans le recours à des formulations justes : c’est l’un des premiers effets que j’ai constatés dans l’accompagnement du groupe.

Elle a pu également être réinvestie dans le quotidien professionnel et personnel : l’APP a « *permis de développer la capacité d’écoute et a confirmé la nécessité d’adopter une posture permettant à l’interlocuteur de s’exprimer le plus librement possible* » témoigne un participant, et une autre ajoute : « *cela a influencé mon rapport aux collègues et aux élèves* ».

Autre dimension sur laquelle j’ai volontairement mis l’accent, compte–tenu de la difficulté que cela représente pour tout professionnel de la laisser s’exprimer dans les séances, c’est celle de la place légitime de la subjectivité émotionnelle et affective. Je crois en effet que le clivage souvent prôné dans l’Institution entre l’aspect privé et l’aspect professionnel ne tient pas dans la relation entre les coordonnateurs et les jeunes qu’ils accompagnent : au contraire, les situations auxquelles ils sont confrontés ne les laissent jamais indemnes d’affects et d’émotions et peuvent les mettre sous tension individuellement et collectivement. Plutôt que de l’éloigner ou de l’éluder, j’ai explicitement invité chacun à une implication personnelle dans les séances. Il ne s’agit pas d’enfermer les participants dans leurs affects, mais plutôt de leur donner une occasion de les exprimer pour éviter justement qu’elles ne se cristallisent ou ne s’enkystent : chacun a ainsi l’occasion de mettre sa subjectivité au travail et de questionner son rapport au monde, aux autres et à soi dans l’exercice de ses missions, pour s’en dégager et retrouver une liberté d’action. Le rôle du

⁹ Dans les questionnements que je formule, je recours aussi souvent que possible aux techniques de l’explicitation développées par P. Vermersch auxquelles j’initie par mimétisme les participants (voir Vermersch, 2016).

cadre est d'accueillir et de contenir ses émotions, de les identifier et d'en faire des objets partagés par et dans le groupe. Elles participent à créer la dynamique des relations entre participants et nourrir cette empathie mutuelle qui permet la richesse des regards croisés dans l'analyse. Ainsi par exemple lors de la première séance, l'exposante a relaté une situation relativement ancienne face à laquelle elle avait ressenti et conservé un sentiment de culpabilité diffus. Le groupe a alors d'un seul corps réagi en empathie, en compréhension, en résonance et en étayage de l'exposante, et l'expression de cette culpabilité personnelle a pu se transformer en questionnement éthique partagé sur le positionnement de chacun au sein d'une équipe pluridisciplinaire et d'un réseau de partenaires extérieurs. Un participant le résume ainsi : « *l'identification des affects rendue possible nécessite d'être partagée me semble-t-il afin de guider l'analyse* ».

De la même manière, les émotions et réactions que peut déclencher le processus d'analyse ne doivent pas être refoulées. Chacun est ainsi invité au fil et à la fin de la séance à communiquer aux autres son propre vécu pour en comprendre éventuellement la source, et le soumettre à la réflexivité. Plusieurs participants ont affirmé avoir été marqués par la charge émotionnelle que peut occasionner une séance et leur « *sensation de malaise à l'issue de la séance, notamment en raison de la tension qui a pu s'installer au vu de la gravité de la situation présentée. Néanmoins, c'est aussi ce qui a permis de prendre conscience de l'importance de certains paramètres, du contexte* ». L'expression des émotions a donc une fonction heuristique, et là encore, le cadre posé s'avère « *un élément sécurisant, rassurant qui permet d'accepter la déstabilisation et le questionnement inhérent à cette analyse des pratiques* » selon l'avis d'une participante. C'est d'ailleurs à cette condition que la confiance entre les membres se construit, indispensable pour que chacun puisse s'autoriser et prendre consciemment le risque d'exposer un vécu ou de s'exprimer : « *On apprend à prendre soin des affects des autres et donc à exprimer les nôtres de manière à ne pas bousculer autrui.* »

Cette dimension d'attention à l'autre, d'entraide et de solidarité a été fortement ressentie, tout comme l'affirmation pour certains de « *se retrouver dans tout ou partie du discours de l'autre* », de « *se reconnaître* » dans les pratiques des collègues. Au-delà de la disparition du sentiment de solitude relevé par tous les participants et que l'un d'entre eux désigne par l'oxymore de « *solitude partagée* », les séances ont permis de faire émerger « *le sentiment d'appartenance très fort à un groupe, à des valeurs de respect, d'écoute, d'ouverture d'esprit, de non-jugement et la conscience d'une identité professionnelle commune* ». Face aux moments de découragement voire d'épuisement professionnel pour certains, l'analyse des pratiques professionnelles, parce qu'elle a permis de créer et renforcer les liens, de « *créer une intimité au sein du groupe* », a un pouvoir de consolidation identitaire « *en ce qu'elle sollicite dans des références fondamentales du métier (éthique, valeurs, missions, rôles...)* », et de renarcissisation : « *L'écoute et les prises de parole bienveillantes me paraissent étayer la confiance en soi, en ses capacités professionnelles.* »

Le groupe a ainsi progressivement acquis sa capacité de contenance, d'apaisement et d'adossement¹⁰ et vient en compensation du manque de contenance et de conteneurs symboliques institutionnels le cas échéant. Voilà pourquoi « *on attend ce moment comme un instant de respiration qui permet d'être plus serein dans son quotidien professionnel (et personnel !).* »

Sur ces fondements, c'est une véritable dynamique collective qui a pu s'installer dans la recherche de pistes de compréhension des situations et qui a fait que l'accompagnement du groupe s'est transformé en accompagnement par le groupe, autrement dit, l'émergence d'une intelligence collective.

La centration sur la situation évoquée par l'exposant est ce qui fonde l'existence du groupe : cette situation est mise au service du groupe afin que puisse se développer un « *savoir analyser* » (Robo, 2013) individuel et collectif. C'est en cela que le groupe devient « accompagnant ». Mon rôle a donc été de favoriser, dans chacune des étapes du dispositif, la compréhension de la situation et son appropriation par le groupe, et la co-construction des pistes variées permettant d'élargir et d'enrichir l'intelligibilité d'une situation, sans viser l'apport de solutions ou de recettes. Au-delà de la facilitation et la régulation de la prise de parole et de l'expression de chacun et de tous, mes interventions consistent à mobiliser les ressources présentes, à inviter à la recherche de la complexité et de la nuance, à relancer lorsque la réflexion s'enlise ou se limite à une seule dimension ou un seul cadre de référence. Pour cela, j'encourage le recours de plus en plus important durant les différentes phases du dispositif et dans la phase de méta-analyse à la multi-dimensionnalité (différentes dimensions de la situation explorées) et à la multi-référentialité (différents cadres de références activés pour éclairer la situation). Celles-ci sont relevées à l'aide d'une grille d'observation à partir de laquelle travaillent les participants. La prise de conscience de la complexité des situations et des différents éclairages qu'elles peuvent occasionner dans le groupe est une découverte pour nombre de participants qui réalisent qu'« *une situation qui peut paraître simple donne lieu à plusieurs interprétations* ». Chacun apprécie de « *quitter l'analyse générale, l'approche souvent généraliste pour aller au cœur de nos missions, de nos approches* » et exprime la conviction « *que l'on peut aller toujours plus loin dans l'analyse, que ce n'est jamais fini* ».

¹⁰ La fonction contenant permet, dans certaines circonstances, de rendre supportables des tensions (pulsions, angoisses) qui risqueraient de faire exploser – ou implorer – le sujet. Pour mieux saisir cette fonction, on distingue la *fonction d'apaisement* (capacité à accueillir les affects de l'autre ou des autres et à les « absorber », à les réduire en n'y répondant pas par ses propres affects) et la *fonction d'adossement* (capacité à favoriser chez les autres « *la liaison, la structuration et l'unification de leurs mouvements émotionnels, pulsionnels et de leurs représentations psychiques* », selon D. Calin, 2005).

C'est à cette condition que le groupe, grâce à la fonction contenant et conteneur (Kaës, 1976) qu'il exerce, peut fonctionner comme un étayage permanent et devenir un espace de pensée et de créativité, « *un outil pour penser* » (Blanchet & Trognon, 2008) :

« *Lorsqu'une situation un peu complexe se présente au cours de la semaine, je pense au groupe.* » déclare une participante. Ainsi émerge progressivement dans le groupe la conscience de devenir soi-même accompagnant : « *le fait de pouvoir permettre à l'autre de réfléchir en étant dans cet étayage permet de travailler différemment avec ses collègues, de les amener à réfléchir davantage par eux-mêmes et pour eux-mêmes. Ne pas être dans le seul conseil, mais permettre à l'autre de se poser des questions, de construire son propre raisonnement* ».

3.2. L'accompagnement du sujet professionnel

Si l'analyse de pratiques se veut un accompagnement de et par tous les participants, elle l'est aussi et d'abord pour chacun d'entre eux, quelle que soit sa place dans le groupe. Cet accompagnement exige une éthique de l'altérité et une posture clinique, selon l'expression de M. Cifali (1994), qui se caractérise par une attention particulière à chaque singularité. C'est la conscience de cette forme d'accompagnement individuel, voire individualisé, qui revient le plus souvent dans les retours des participants.

Ce qui les soucie en premier lieu, c'est l'attention et le soin accordés à celui qui expose et s'expose : l'exposant. Car la séance part en effet du récit d'un professionnel, et de la demande exprimée par celui qui devient de ce fait l'accompagné¹¹. Mon travail en tant qu'animatrice, relayée ensuite par le groupe, a consisté à chaque début de la phase de questionnement, et tout au long de celle-ci, à aider à clarifier cette demande, que l'exposant exprime plus ou moins clairement et consciemment. Autoriser, et soutenir à la manière d'une maïeuticienne l'explicitation des besoins, attentes, questionnements, préoccupations, est ce qui permet d'établir tacitement et symboliquement un « contrat » (Péaud, 2015) entre l'exposant et les participants. C'est à cette condition qu'il pourra « *découvrir par lui-même et pour lui-même, à son rythme, ce qui se passe dans sa pratique.* » (Blanchard-Laville & Nadot, 2004). C'est à partir de cette mise à distance par l'élaboration et l'analyse qu'un travail de dégagement peut se produire et qu'une forme de transformation du rapport à la situation vécue, à soi-même et aux autres acteurs impliqués dans la situation peut advenir pour l'exposant. Les signes de cette transformation sont parfois visibles. Ainsi, chacun a pu observer d'une séance à l'autre certains signes dans la posture, dans la gestuelle, dans les expressions du visage montrant qu'un exposant a pu se dégager d'une situation problématique, d'un sentiment de malaise ou de culpabilité. Les exposants eux-mêmes témoignent dans ce sens et signalent le privilège que constitue le fait d'« *apprendre grâce à ce cheminement que l'on peut s'offrir à soi-même à prendre du recul dans ses expériences* ».

¹¹ Il n'y a pas d'accompagnement possible sans demande de l'accompagné.

professionnelles et à s'en extraire ». Certains en sont même étonnés « *Ce qui m'a le plus surpris, c'est mon envie de participer car je suis plutôt observateur en général.* »

Grâce à l'identification éventuelle à l'exposant, grâce à l'effet miroir des éclairages apportés, chaque participant tire parti de l'analyse menée pour interroger sa propre pratique et la travaille par procuration en quelque sorte. Le fait « *d'offrir à son interlocuteur des questions qui lui permettent ensuite de mener lui-même une réflexion dans un champ qu'il n'avait pas envisagé* » agit en retour sur sa propre capacité d'analyse : « *j'ai parfois le réflexe d'évaluer une situation vécue à l'aune de l'APP. J'essaie de l'analyser de manière "objective" en limitant l'intrusion ou le parasitage par mes affects* » déclare humblement un participant. Au-delà des seuls exposants, chaque participant est conscient d'avoir développé un « savoir analyser » au fil des séances et finalement une capacité d'auto-accompagnement. Ainsi, une participante n'ayant jamais exposé relève « *une nouvelle prise de position par rapport à des cas d'élèves sur le dernier atelier relais de l'année* » et un autre : « *L'APP m'a permis de faire évoluer ma (mes) posture(s) en diversifiant et en identifiant mieux les objectifs et le contexte.* »

Dans et par l'analyse réflexive, chaque sujet professionnel se transforme subjectivement ; il est en capacité de transposer dans son espace de travail et dans sa réflexion sur sa pratique ce qu'il a acquis et de modifier ses relations avec son objet de travail. L'accompagnement vise donc « *l'évolution de l'identité professionnelle des praticiens dans ses différentes composantes [...] plutôt que de formation, c'est de dé - ou de trans- formation de la personnalité professionnelle qu'il paraît préférable de parler.* » (Fablet, 2005, p. 107), mais aussi l'évolution des pratiques.

Enfin, je voudrais achever ce témoignage en mettant l'accent sur l'accompagnement dont j'ai bénéficié moi-même en tant qu'animatrice. Car si l'attention portée à chaque singularité est le propre de la posture clinique, alors elle s'exerce aussi envers moi dans l'animation : ma manière de m'adresser à chacun (le choix des termes et des images que j'utilise, les gestes et les postures que j'adopte, les expressions du visage que je donne à voir...), ma façon de faire référence à certains savoirs et de les apporter au groupe, la démarche de recherche de compréhension que j'instille, mon propre rapport à la maîtrise et au pouvoir, ma capacité à accueillir l'imprévu... sont aussi des objets que je mets au travail dans le groupe et qui donnent lieu à l'analyse. Car je perçois la posture d'accompagnement comme un acte à la fois singulier et incomplet, comme un processus où chaque décision, chaque acte résulte d'un équilibre fragile entre proximité et distance, entre rigueur et souplesse, entre attention et détachement, entre sécurisation et incitation à la prise de risque, entre maîtrise et lâcher prise, entre contextualisation et généralisation, entre centration et décentration, etc. A chacune des séances que j'ai pu animer, j'ai éprouvé tous ces questionnements, tous ces dilemmes, et j'ai cheminé avec. Mais j'ai également ressenti une bienveillance, une confiance, et une reconnaissance du groupe que certains participants n'ont pas hésité à venir m'exprimer en fin d'année. Aussi je peux dire que dans cette expérience d'animation

de groupes d'analyse des pratiques, je me suis sentie étayée, confortée dans ma fonction, encouragée et ... accompagnée.

4. Conclusion

Pour une majorité des participants, l'expérience de l'analyse des pratiques professionnelles est inédite et certains déclarent apprécier « *le fait même qu'une APP puisse être proposée au sein de l'éducation nationale. C'est une approche nouvelle, différente dans ce Ministère, et ces séances permettent un renouvellement des pratiques, des réflexions.* » Et d'abord parce qu'elle offre ce que beaucoup considèrent comme un luxe : celui de proposer un temps institutionnalisé pour réfléchir « *hors de toute urgence (pas d'élèves à gérer, pas de pression institutionnelle...)* ». Ensuite, parce qu'elle part de l'expérience professionnelle vécue, considérant que les savoirs expérientiels sont essentiels, elle permet de « *donner plus de sens à tout ce qu'on fait au quotidien* ». Elle répond à un « *besoin de parler autant que d'écouter* ». Malgré les peurs qui s'expriment pour certains (peur d'être jugé, peur de perdre du temps, peur de ne pas savoir s'exprimer ou de n'avoir rien d'intéressant à dire), beaucoup reconnaissent l'effet cathartique qu'a eu cette parole.

La dimension accompagnante du dispositif est également mise en avant : au-delà d'être un temps de soutien, « *c'est un levier efficace de transformation puisqu'il permet de développer des savoir-faire et des savoir-être chez les participants.* » témoigne un participant, tandis qu'une autre relève « *la richesse qu'elle peut apporter tant sur le plan professionnel que sur le plan humain pour le groupe et pour soi-même.* » Ainsi, l'analyse des pratiques permet d'accroître la professionnalité¹² et repose sur un modèle profondément actuel centré sur une posture de recherche et d'analyse réflexive du travail réel ancré dans le vivant et la singularité des situations professionnelles d'une part, et la capacité de chacun à entreprendre un travail sur lui-même et à être acteur de son propre changement d'autre part. Cet accompagnement a ceci d'original et de riche qu'il est assuré par le groupe lui-même, qui devient un collectif apprenant, et par la qualité de la rencontre de soi-même et des autres. En tant qu'animatrice, j'ai le rôle de catalyseur de l'expérience groupale, je travaille à l'autonomisation du groupe et à l'émancipation individuelle et collective, ce qui pour moi constitue la fin ultime de tout accompagnement.

¹² La professionnalité s'étaye « *sur la pensée des praticiens, les dilemmes et les intuitions qui les agissent. L'agir professionnel est ouvert à la subjectivité émotive et affective, ce qui suppose alors une prise de distance avec l'approche programmée et une disponibilité pour revenir sur l'activité afin de l'analyser et de la questionner de différents points de vue* » (Jorro, 2003).

Références bibliographiques

- Ardoino, A. (1986). *L'analyse multiréférentielle*. Communication. Mai 1986.
http://probo.free.fr/textes_amis/analyse_multireferentielle_j_ardoino.pdf.
- Blanchard-Laville C. & Nadot, S. (2004). Analyse de pratiques et professionnalisation. Entre affect et représentation, *Revue Connexions*, Groupes de parole et crise institutionnelle, N° 82.
- Blanchet, A. & Trognon, A. (2008). *La psychologie des groupes*. Paris : Colin, Collection 128.
- Calin, D. (2005). La fonction d'apaisement. <http://dcalin.fr/wordpress/?p=61>.
- Calin, D. (2005). La fonction d'adossement. <http://dcalin.fr/wordpress/?p=62>.
- Cifali, M. (1994). *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique*. Paris : PUF.
- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris. : PUF.
- Frédéric de Rivoyre, F. (1998). *Souffrance psychique : une souffrance ordinaire ?* L'Harmattan.
- Jorro, A. (2003). *Professionaliser le métier d'enseignant*. Paris : ESF.
- Fablet, D. (2004). Les groupes d'analyse des pratiques professionnelles : une visée avant tout formative. *Connexions*. 2004/2 (no82), 105-117.
- Kaës, K. (1976). *L'appareil psychique groupal. Construction du groupe*. Paris, Dunod.
- Kherroubi, M., Millet, M. & Thin, D. (2018). Enseigner dans les marges : l'exemple des enseignants de dispositifs relais. *Sociétés contemporaines*, 109(1), 93-116.
- Peaud, P. (2015). Encourager, provoquer, accompagner le travail réflexif des enseignants-stagiaires : quels gestes professionnels pour les formateurs ? *Revue de l'analyse de pratiques professionnelles*, 6, 42-53. <http://www.analysedepratique.org/?p=1833>.
- Plan national « Tous mobilisés contre le décrochage scolaire » (2014).
<https://www.education.gouv.fr/vaincre-decrochage-scolaire-2014/>
- Robo, P. (2002). L'analyse de pratiques professionnelles en groupe, un dispositif de formation accompagnante.
http://probo.free.fr/ecrits_app/A_propos_APP_Vie_Pedagogique.htm.
- Robo, P. (2013). Développer le « savoir analyser » pour analyser sa pratique professionnelle. *Revue de l'analyse de pratiques professionnelles*, 1, 1-10,
<http://www.analysedepratique.org/?p=435>.

Robo, P. (2013). « Le GFAPP : définition ».

http://probo.free.fr/ecrits_app/gfapp_definition.pdf.

Rogers, C. (2005). « Les caractéristiques des relations d'aide ». *Le développement de la personne*. InterEditions, 27-43.

Thiebaud, M. (2003). Supervision, coaching ou APP ? Les pratiques d'accompagnement formateur se multiplient. *Psychoscope, Journal de la Fédération Suisse des Psychologues FSP*, 10, 24-26. <http://www.animer.ch/wp-content/uploads/art-accomp-formateur.pdf>.

Vermersch, P. (2016). *L'entretien d'explicitation*. Éditions ESF.