

Le cadre à l'épreuve d'une première expérience d'animation d'analyse réflexive des pratiques

Céline Cochet-Darde

Professeure de Sciences physiques et chimiques, formatrice d'enseignants débutants –
Académie de Versailles
celine.darde@aliceadsl.fr

Résumé

Quels sont les effets du cadre posé par l'animateur sur le processus d'une séance d'analyse réflexive des pratiques professionnelles ? Cet article s'appuie sur une première expérience d'animation, réalisée dans un contexte de formation universitaire. D'une part, il rappelle que le cadre posé est au service d'une analyse permettant une mise en sens des expériences professionnelles. D'autre part, l'analyse clinique qui en résulte illustre comment le cadre de l'animateur a permis de contenir une situation émotionnellement chargée d'affects mais formule également l'hypothèse d'un cadre bridant le processus de l'analyse.

Mots-clés

cadre, analyse réflexive, contenance, animation, clinique

Catégorie d'article

Texte de réflexion en lien avec des pratiques

Référencement

Cochet-Darde, C. (2014). Le cadre à l'épreuve d'une première expérience d'animation d'analyse réflexive des pratiques. In *Revue de l'analyse de pratiques professionnelles*, 4, pp. 62-74. <http://www.analysedepratique.org/?p=1387>.

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

Introduction

Dans un contexte où la subjectivité dans le rapport au travail met à l'épreuve les professionnels, l'analyse réflexive des pratiques professionnelles (ARPP) se révèle être un moyen pour se libérer des tensions psychiques, penser son activité et comprendre les enjeux personnels et institutionnels des acteurs. Les modalités, les orientations et les dispositifs sont divers mais ont en commun la mise en place d'un cadre : il définit des règles et des postures servant à garantir la sécurité psychique des participants, dont leur parole subjective. Dans tous les dispositifs, l'animateur est garant du cadre. Les questions que je pose dans cet article sont les suivantes. En quoi ce cadre consiste-t-il ? Quels sont les effets du cadre posé par l'animateur sur le processus de l'analyse ?

La séance sur laquelle je m'appuierai dans cet écrit se déroule dans le cadre de la préparation d'un Master universitaire¹ qui accueille des professionnels des « métiers de la relation » (animateurs, enseignants, formateurs dans les champs de l'éducation, de la santé, du milieu automobile). Je suis moi-même enseignante dans le second degré, formatrice d'enseignants débutants et étudiante dans ce Master. En travaillant depuis une posture réflexive, l'expertise des étudiants du groupe est au service de l'analyse de situations de formation et de l'accompagnement au changement des formés. Après une année de formation où nous avons vécu le dispositif en tant que narrateur ou participant, l'animation étant conduite par la formatrice de l'Université, nous, étudiants, sommes invités en deuxième année à éprouver les gestes professionnels à l'œuvre en tant qu'animateur. La formatrice est alors placée en qualité de participante. Pour la séance dont il est question ici, j'occupe le rôle d'animatrice.

Avant de dérouler l'analyse, il me semble important de préciser deux points. En premier lieu, le groupe est constitué depuis un an et demi : j'ai le sentiment qu'une grande solidarité s'est nouée entre ses membres et que des relations de confiance et de respect sous-tendent le vécu du groupe. Aussi, j'ai la conviction que les échanges précédents nous ont permis une meilleure connaissance des divers champs professionnels, facilitant ainsi la compréhension de contextes professionnels variés. Ensuite, la séance d'ARPP décrite ci-après est la dernière des six séances prévues dans l'emploi du temps universitaire de cette seconde année. Je bénéficie donc de l'expérience du groupe et de la méta-analyse que nous avons réalisée après chacune d'entre elles. De fait, je fais d'emblée l'hypothèse que l'histoire de ce groupe, en particulier en ce qui concerne les séances d'ARPP précédentes, a influencé les modalités de questionnement, donc le processus à l'œuvre, pendant la séance décrite ici.

¹ Master qui vise à développer des compétences professionnelles liées à l'accompagnement individuel ou collectif

Dans la mesure où cette séance pouvait faire l'objet d'un écrit réflexif de recherche, la séance a été enregistrée, avec l'accord des membres du groupe. Le verbatim obtenu a permis de s'appuyer sur des éléments signifiants pour étayer l'analyse.

1. De ma compréhension du dispositif à la mesure de l'importance du cadre

Avant d'entrer plus en détail dans l'analyse de la séance, il me semble important d'explicitier comment je comprends le dispositif d'ARPP que nous utilisons et de présenter quelles sont mes appréhensions et mes intentions en tant qu'animatrice. En effet, le travail de préparation qu'a nécessité cette animation pose les bases du style auquel j'ai aspiré et permet de comprendre dans quel état d'esprit j'ai abordé cette animation. En outre, il se fera l'écho de certains éléments que je soulignerai dans l'analyse de la partie suivante.

Forte des expériences précédentes et des élaborations du groupe réalisées ensuite sous le regard de la formatrice, mon travail de préparation consiste essentiellement à répondre à la question suivante : « Où ma vigilance doit-elle être pendant l'animation ? ».

Pour cela, je commence par relire le protocole avec lequel nous travaillons depuis bientôt deux ans. Il consiste en quatre étapes.

1. D'abord, chaque participant est invité, s'il le souhaite, à présenter en quelques phrases une situation professionnelle vécue. Une situation est choisie par le groupe.
2. Ensuite, celui qui devient le narrateur expose au groupe sa situation, dans un récit au cours duquel il peut s'exprimer sans contrainte.
3. La troisième phase consiste à laisser le groupe poser des questions factuelles, dans le but de s'informer sur la situation.
4. Enfin, chaque participant peut formuler des hypothèses interprétatives, qui doivent permettre au narrateur de donner un nouveau sens aux représentations initiales qu'il a de sa situation.

L'analyse achevée, une phase de problématisation est proposée par l'animateur, d'abord vers le narrateur puis vers le groupe : en fonction de la sensibilité de l'animateur, elle peut porter sur les problématiques professionnelles que renvoie la situation, sur la façon dont le narrateur et les participants ont vécu le travail d'analyse ou sur la place de la subjectivité du narrateur dans son institution. Que l'on traite des objets travaillés, du processus d'analyse ou du rapport aux institutions, j'entends que cette méta-analyse doit permettre de provoquer une distanciation par rapport à la situation présentée et d'éclairer le groupe sur les déplacements ou les questionnements que l'analyse a permis.

Cette compréhension m'amène ensuite à m'interroger sur ce que le dispositif ainsi conçu doit permettre. Au regard de mes lectures, il m'apparaît que tout dispositif d'ARPP vise à penser et travailler sa posture professionnelle, dans un espace de parole à la fois libre et

sécurisant. Comme l'écrit E. Grégoire (2014), il ne s'agit pas d'un espace pour échanger des pratiques, dans lequel les professionnels partagent des outils et des techniques testés sur le terrain. L'ARPP n'est pas non plus une étude de cas, dans laquelle on analyse une problématique d'ordre général ou se rapportant à une situation étrangère au groupe. Elle ne vise donc pas la recherche d'une solution. Il s'agit en fait de permettre à un professionnel, à partir d'une situation spécifiée, de transformer ses représentations de la situation en éclairant par les divers points de vue des membres du groupe les fonctionnements personnels et relationnels qu'il a mobilisés dans son rapport à une situation professionnelle.

Les postulats qui sous-tendent l'ARPP sont alors basés sur une attitude de compréhension de la part de l'animateur et des participants, avec pour conséquence la construction de savoirs d'expérience (Cifali, 2014). Autrement dit, le dispositif est au service d'une mise en sens des expériences de chacun, générant des prises de conscience sur les compétences convoquées en situation et sur les compétences réflexives développées pendant l'analyse. En ce sens, je comprends désormais que l'ARPP est un outil de production de savoirs d'action et je perçois en quoi elle constitue un levier pour la formation continue, pour des praticiens dont la subjectivité est sans cesse travaillée. Or, pour sortir d'une pensée rationnelle qui place le savoir comme extérieur aux sujets et qui génère l'idée que tout problème a une cause rationnelle (Giust-Desprairies, 2005), il nous faut comprendre comment le sujet utilise son savoir en situation. Le travail psychique du groupe doit permettre d'étendre l'action, jusque-là réfléchi de façon ponctuelle en s'ajustant spontanément à une situation spécifiée, à une posture plus régulée et surtout plus consciente du sens de chaque élément (Pineau, 2013).

Pour revenir à la question de la vigilance, je tiens à souligner l'importance de la posture de l'animateur. En effet, pour qu'une parole subjective puisse être adressée sans crainte, celui qui en prend le risque doit savoir que son propos sera protégé. Cela implique des dispositions particulières dans la manière de conduire le groupe : pour qu'un travail de distanciation puisse se faire, la posture de l'animateur, c'est-à-dire sa manière d'accueillir les émotions tout en les contenant et en ouvrant la réflexion du groupe, nécessite une « intelligence partagée » (Cifali, 2014). Il se doit de mobiliser une « sagesse pratique », convoquant sa « présence, son authenticité, sa capacité d'attention ». En même temps, son savoir doit lui permettre de « guider le groupe tout en acceptant de se laisser surprendre par une compréhension originale ». Pour permettre aux participants de travailler leurs valeurs, leur rapport aux institutions, leur identité professionnelle, il me semble fondamental de pouvoir mettre en mots et éventuellement transformer les représentations et les problématiques des participants, particulièrement celle du narrateur. Se pose alors la question suivante : « Comment vais-je m'y prendre ? ».

Pour ce qui est des phases de présentation des situations et de problématisation, il s'agit de reprendre des pensées qui ne m'appartiennent pas mais que j'ai accepté d'écouter : j'espère savoir utiliser la reformulation comme outil pour renvoyer au narrateur et au groupe l'idée

que leur propos ont été entendus et identifiés. Vais-je être capable de reconnaître les objets qui encombrant le narrateur ? Vais-je être en mesure de les nommer, pour l'aider à s'en dégager ? Vais-je savoir renvoyer des propos contenant si la situation exposée est affectée émotionnellement ? Concernant la phase des questions factuelles, mon appréhension est grande. En effet, même si le groupe est composé de professionnels de l'accompagnement, formés à l'analyse de pratiques, je redoute un risque que nous avons déjà connu : celui que le groupe se laisse emporter par les tensions que porterait une situation trop affectée et soit en proie à des incompréhensions qu'il peinerait à réprimer. J'aspire à ce que le groupe pose des questions courtes, n'ayant pour but que de s'éclairer sur la situation et de faciliter l'accès à des informations nouvelles (Clerc, 2013). Vais-je savoir soutenir la forme factuelle des questions ? Vais-je permettre au groupe de s'approprier une vision objective de la situation (Clerc, 2013) ? Vais-je protéger le narrateur de questions inductives, empreintes d'un jugement ou manifestant des incompréhensions ? Au sujet de la phase des hypothèses interprétatives, je pense qu'elle fait la richesse de l'analyse, dans la mesure où ce sont elles qui doivent permettre de déplacer les points de vue. J'essaierai donc de concentrer mon attention sur leur diversité. En outre, pour rester dans l'analyse d'une pratique professionnelle en lieu et place de l'analyse d'une situation professionnelle, j'essaierai de soutenir des hypothèses permettant de donner une interprétation sur ce qu'ont fait les sujets en situation. Saurai-je repérer la nature des hypothèses ? Vais-je être en mesure de repérer une nature redondante dans leur expression ? Saurai-je formuler des hypothèses pour ouvrir l'analyse à de nouvelles perspectives ?

Toutes ces questions me conduisent finalement à penser que mon travail d'animation va consister à tenir le cadre posé en ARPP. La définition du cadre, donnée dans le dictionnaire, renvoie à la notion de contour, de limite. Le cadre y est identifié comme un objet qui « borne et limite l'action de quelqu'un ». En ce sens, je dirais qu'il définit en ARPP les postulats, les règles et les objectifs donnant aux participants la conduite à suivre. Ainsi les règles de confidentialité, de non jugement, de bienveillance sans complaisance doivent être rappelées de manière explicite en début de séance (Grégoire, 2014). Être garant du cadre signifierait que l'animateur fasse en sorte que les participants en reconnaissent les éléments et restent dans les limites de ce qui a été défini. Paradoxalement, la notion de cadre me renvoie également à la notion d'ouverture, celle d'un espace de pensée. Dans la mesure où l'animateur n'est pas vu comme un vecteur de transmission de savoirs académiques, il doit permettre aux participants de penser eux-mêmes les problématiques qu'ils rencontrent et d'opérer un déplacement porteur de sens (Giust-Desprairies, 2005). Autrement dit, en autorisant l'animateur à être directif sur la forme que prend l'analyse et non sur le contenu, le cadre lui donnerait la possibilité d'accompagner le groupe dans un processus de réfléchissement. Nous revenons à l'idée qu'il doit avoir une posture ouverte et de non-influence, tout en centrant le groupe sur le travail d'analyse à réaliser. Dans ces conditions, je rejoins E. Grégoire (2014) lorsqu'elle conclut son article en écrivant que « *maintenir un cadre ne veut pas dire diriger le groupe, tel un expert qui montrerait le chemin à prendre. L'animateur est avant tout un professionnel du cadre puisqu'il porte son attention sur la*

cohérence et la stabilité de celui-ci, en même temps qu'il est attentif au déroulement et à la situation groupale». Ainsi, j'aborde mon travail d'animation avec la conviction que le maintien d'un cadre à la fois souple et ferme favorise les échanges constructifs dans un climat de confiance donc la réussite du processus d'analyse.

2. La place du cadre dans le processus des questions factuelles : l'hypothèse d'un travail de questionnement réciproque

Dans cette partie, j'essaierai de montrer comment j'ai posé le cadre d'animation que j'avais projeté, comment il a favorisé l'efficacité du groupe pendant la phase des questions factuelles et permis de contenir une situation émotionnellement affectée. Je terminerai par formuler d'autres hypothèses permettant d'interpréter autrement ce qui s'est joué dans les relations intersubjectives entre la narratrice, l'animatrice et les participants.

La séance débute par des propos formatés qui tentent de masquer mon appréhension certaine. Mon ton est certes calme mais hésitant : *« Euh, je vous rappelle les règles de fonctionnement de notre groupe : euh, règles de confidentialité, de bienveillance sans complaisance, de non-jugement, euh, d'écoute et d'implication personnelle de chacun »*². Cependant, l'emploi de la première personne et la forme affirmative de ma phrase montrent que j'ai à cœur de poser d'emblée un cadre dans lequel je me reconnais comme animatrice : *« Voilà, euh, donc ce que je vous propose là, c'est... »*. En outre, j'essaie de montrer mon attention au groupe : *« réfléchir un petit temps à une situation professionnelle qui vous pose question et, euh, éventuellement de la présenter au groupe »*.

La première situation présentée est celle de Marie³, formatrice d'infirmières qui se spécialisent en puériculture. Elle rapporte que, après une réunion plénière ayant lieu en fin de cursus et ayant pour but de faire un bilan sur l'année de formation, elle a été prise à partie par une étudiante, qui lui a présenté ses griefs sur la formation, tenant des *« propos plutôt accusateurs »*. Elle évoque également sa posture au cours de cet entretien en disant *« J'ai su prendre suffisamment de recul pour ne pas, euh, me justifier »*. Je lui demande de mettre en mots sa problématique (je le ferai également pour les autres situations présentées) : *« D'accord. // Est-ce que tu pourrais nous dire ce qui te pose question dans cette situation ? »*. Il me semble que cette intervention rappelle à Marie et aux participants une des visées qu'inclue le cadre de l'analyse de pratiques : pouvoir verbaliser une situation, faire émerger des représentations ou des prises de conscience sur les problématiques à travailler. Sa réponse apporte de nouvelles informations mais sa formulation, encore fragile, montre que la situation nécessite pour elle d'être réfléchie : *« Ce qui me pose question, c'est-à-dire ma posture durant cet entretien [...] Que faire de ces propos-là et quelle*

² Le verbatim est en italique.

³ Les prénoms ont été changés

posture avoir et qu'est-ce qu'on peut, oh là, il y a plein de choses, renvoyer à une étudiante en cours de formation ? ».

Trois autres situations vont être présentées. L'une, exprimée par Sylvia, concerne un positionnement relationnel entre collègues. Deux autres ne sont pas contextualisées : « *Alors [...] ce n'est pas vraiment une situation, c'est une question plutôt existentielle* » et « *En fait c'est une problématique générale, ce n'est pas par rapport à un élève en particulier* ». Dans la mesure où le dispositif dans lequel nous travaillons s'inscrit dans l'analyse d'un vécu professionnel, je sens que le cadre est à nouveau convoqué. D'ailleurs, l'une des participantes le verbalise en disant dès le départ : « *Je ne sais pas si ça peut être traité* ». Comme pour rappeler les enjeux qui sous-tendent le travail, je m'attache à leur montrer que leur propos a été entendu en reformulant leur problématique, sans pour autant écarter la possibilité de la traiter : « *Et d'emblée, je vais me permettre [...] de dire que je suis gênée parce que la situation n'est pas spécifiée. [...] Sandra, Mélanie, si vous pouviez réfléchir à un moment de pratique où, pour Sandra, tu [...] et pour Mélanie, un moment de pratique où tu t'es vue [...]* ». Ne parvenant pas à renvoyer leur problématique à une situation contextualisée, Sandra et Mélanie retirent spontanément leur candidature. Les membres du groupe qui le souhaitent prennent successivement la parole pour exprimer ce qu'ils ont compris des situations de Sylvia et de Marie. Ils choisissent celle qu'ils veulent voir analysée. Sylvia exprime alors « *se sentir moins en colère par le simple fait d'en avoir parlé* ». Quant à Marie, en disant « *ne pas savoir quoi faire de ces propos* », je suppose qu'elle exprime au groupe son besoin de voir sa situation analysée. La majorité du groupe oriente ainsi son choix sur la situation de Marie.

Le récit de Marie est long et la narration est embrouillée : « *Je ne me rappelle pas des propos de l'étudiante mais je vais retenir les propos que j'ai trouvés les plus accusateurs* ». Elle donne au départ beaucoup d'éléments du contexte de formation, du contexte qui a précédé son entretien avec l'étudiante, précise qu'elle fait partie du groupe dont elle s'occupe pour le suivi des mémoires notamment et que, de ce fait, elle a « *des relations un peu plus privilégiées* » avec elle. Ensuite, elle en vient à évoquer son ressenti face à cette étudiante. Le récit prend une autre coloration lorsque Marie détaille longuement la teneur des propos de l'étudiante. Le discours de Marie fait désormais apparaître une tonalité émotionnelle qu'elle n'avait pas évoquée avant : « *je me sentais agressée par ces propos-là [...] Je me suis quand-même sentie à la fois mal, [...] c'est un peu violent. [...] C'est vrai que ce ne sont pas des actions que j'ai fait là, ce sont des émotions, alors c'est pour ça que c'est peut-être un peu difficile* ». Elle complète son récit en décrivant à plusieurs reprises la posture qu'elle a tenue pendant l'entretien « *J'étais plutôt contente de la posture que je me donnais dans cet entretien-là [...] Ce recul que j'ai pu prendre, ça résonne aussi par rapport au master, où j'ai pu m'asseoir dans ma posture [...] de professionnelle et de formatrice* ». Elle souligne elle-même la nature contradictoire de ses sentiments : « *avec des propos ambivalents en me disant que c'est peut-être qu'elle a suffisamment confiance en moi pour me larguer tous ces éléments-là même si c'est un peu violent* ». Alors qu'elle parlait initialement des « *propos*

accusateurs » de l'étudiante tenus dans un « *entretien* », elle qualifie désormais sa situation avec une représentation plus affectée : « *c'était quand-même violent cette rencontre [...]. En tous cas, voilà les éléments qui me reviennent de cette confrontation* ».

Les notes que je prends en séance montrent que j'ai repéré deux niveaux émotionnels dans le discours de Marie. En effet, j'ai écrit et entouré deux mots qu'elle n'a pourtant pas prononcés : « *compétence* » et « *affect* ». Dans l'après-coup, je les renvoie à la notion de contenance (Blanchard-Laville, 2012) : d'abord la contenance dont Marie témoigne pendant l'entretien, qui me renvoie à un sentiment de compétence qu'elle a peut-être éprouvé à ne pas se laisser envahir face à l'étudiante ; ensuite la contenance dont le groupe va devoir faire preuve pour accueillir et éventuellement métaboliser tous les affects que Marie éprouve encore de façon manifeste quand elle décrit les griefs dont elle a été malgré elle le témoin.

Au cours d'une séance précédente, le groupe a déjà travaillé avec une situation émotionnellement forte, au cours de laquelle la stupéfaction a, à mon sens, entravé le travail d'analyse. Redoutant que nous nous laissions à nouveau envahir par la situation et dans le but de mettre à distance les émotions de Marie, j'utilise à nouveau la force du cadre en rappelant les objectifs de la phase des questions factuelles : « *Donc je vous rappelle que ces questions servent uniquement à se construire une représentation la plus objective possible de la situation. [...] Je vous invite à la vigilance quant à la formulation des questions* ». Les premières questions restent factuelles mais sont souvent précédées d'une reprise du contexte : « *Moi, j'aurais voulu revenir sur [...]. Comment [...] ?* » ; « *Tu as dit tout à l'heure que [...]. Quels sont [...] ?* ». Alors que la règle instituée est de rester le plus concis possible, en ne posant qu'une question à la fois, les participants s'autorisent deux questions en une : « *Tu as suivi pendant combien de temps cette étudiante ? Et c'est combien de temps chaque semaine ?* ». Tout au long du processus, je sens dans le groupe une volonté de s'informer avec efficacité : « *Euh, c'est factuel, alors il faut que je formule bien. Quels sont les critères sur lesquels tu [...] ?* » ; « *Moi je vais te poser une question factuelle, je vais tâcher [rires du groupe]. Dans ta pratique de formatrice, y-a-t-il déjà eu une situation où tu [...] ?* ». Les questions sont variées et s'enchaînent, parfois sans lien les unes avec les autres. Elles portent sur les formatrices de l'école, le cursus et les motivations de l'étudiante, l'organisation et l'évaluation de la formation, le rôle de la directrice de l'école, les relations entre les différents acteurs, le contexte qui a précédé l'entretien... Au fur et à mesure, les questions sont souvent plus courtes et très précises : « *Que sais-tu de [...] ?* » ; « *Quel est le cursus de [...] ?* » ; « *Connais-tu ses motivations pour [...] ?* ». Lorsque l'un des participants perd cette rigueur, je m'efforce de redonner du cadre. Par exemple, lorsque la question « *Et alors ?* » est posée, son manque de précision me fait demander à la personne qui en est l'auteur de préciser sa pensée : « *En un peu plus factuel ?* ». Elle reformulera ainsi : « *Et alors tu en as parlé à ces deux collègues. Qu'est-ce qu'elles t'ont renvoyé ?* ». En outre, lorsqu'une autre personne hésitera à poser une question, probablement parce qu'elle sous-entend un jugement « *Bon j'ai une question, j'espère que tu [...] Je voudrais savoir si, euh [...], est-ce qu'il y a eu de la part de tes collègues un écho [...] ? Parce qu'il y a déjà une hypothèse qui*

se fait dans ma tête ? » ; je l'inviterai à formuler une question plus courte pour l'aider à rester factuelle.

Concernant Marie, je note que, même si elle fait à quelques reprises des digressions lorsque les questions sont longues, elle répond toujours à ce qui est demandé. Même lorsqu'une question porte sur ses sentiments (« *A la fin de l'entretien, quels sont les sentiments que tu as éprouvés ?* »), sa forme factuelle l'aide à répondre en les mettant à distance : « *C'est très ambivalent. A la fois la satisfaction de m'en être plutôt bien sortie, à la fois de la colère* ». Dans une volonté de la soutenir dans cet exercice, il m'arrive par deux fois de lui rappeler la question : « *Excuse-moi Marie mais il me semblait que la question portait davantage sur [...]* » ; « *La question, je ne sais pas si tu y as répondu ?* ». Une fois cependant, lorsque je ne soutiendrai pas la forme factuelle d'une question (« *Tout à l'heure, tu as dit qu'avec tes deux collègues, vous aviez un ressenti sur cette élève. Est-ce que tu pourrais, euh ?* »), elle se laissera aller au jugement : « *Oui, [...] ça frisait peut-être le jugement de valeur* ».

Dans l'après-coup, je pose trois hypothèses sur l'expertise du groupe à questionner au cours du processus précédent. Comme C. Blanchard-Laville (2013) lorsqu'elle écrit « *le groupe me suit assez rapidement dans une forme de mimétisme et se 'calque' sur ma manière d'intervenir* », je fais l'hypothèse que ma volonté affirmée de maintenir le cadre a eu un effet de miroir, dans lequel le groupe s'est regardé penser. Autrement dit, parce que j'ai essayé de maintenir la consigne, avec toute la souplesse et toute la rigueur dont je pouvais faire preuve à ce moment-là, le groupe s'est attaché à répondre à mon invitation avec détermination. Une deuxième hypothèse consiste à penser que le groupe, fort des expériences des séances précédentes, s'est autorégulé et a retrouvé sa rigueur à examiner une situation. Nous retrouvons l'idée du miroir, mais cette fois-ci, le groupe est renvoyé à sa propre image. Enfin, cette idée de miroir m'amène à formuler que la situation de Marie a peut-être aussi rejailli sur le groupe. En effet, comme le rappelle G. Pineau (2013) lorsqu'il reprend les travaux de P. Galvani (2005) à propos des différentes méthodes de réflexion sur les pratiques, il me semble que l'analyse de la situation de Marie se situe à un « niveau pragmatique d'auto-efficacité », dont l'un des enjeux est de prendre conscience du développement de ses compétences et de ses capacités relationnelles. Or elle exprime clairement un sentiment de compétence dans la posture qu'elle a tenue face à l'étudiante, et montre au groupe des compétences d'écoute lorsqu'elle s'efforce de répondre de la manière la plus factuelle possible. En ce sens, en essayant de se montrer compétent lui aussi, je suppose que le groupe lui a peut-être inconsciemment renvoyé ce sentiment, permettant de confirmer chez elle une posture assurée dans l'accompagnement en formation.

3. Une hypothèse non formulée, signe d'un cadre qui a bridé le groupe ?

Les hypothèses interprétatives qui suivent sont précises, claires et réfléchies. Par contraste avec la phase précédente où les questions fusaient, le rythme est retenu, les silences sont plus nombreux, montrant que le processus de co-élaboration est intense. Le groupe utilise

de lui-même la force symbolique du cadre : toutes les hypothèses formulées commencent par la formule : « *Je fais l'hypothèse que [...]* ». Je n'interviens que deux fois en formulant moi-même des hypothèses, dans l'idée d'ouvrir le groupe à de nouvelles pistes de réflexion. Mes hypothèses, comme la majorité des interprétations du groupe, tournent autour de son projet professionnel à l'issue de la formation et de son identité partagée de professionnelle et d'étudiante. Je remarque dans l'après-coup que je suis, comme le groupe, affectée par l'attitude de l'étudiante vis-à-vis de Marie. Embarrassée par un jugement intérieur sur sa conduite, je ne parviens en fait pas à opérer un dégagement significatif pour le groupe. L'ensemble reste cependant maîtrisé, sauf à une reprise où l'une des participantes testera la contenance du cadre : « *Moi je fais l'hypothèse que [...] tu as voulu sécuriser, donner confiance, [...] et que du coup, l'autre elle en a profité pour se lâcher. // C'est bien ce que j'ai dit ou pas ? C'est clair ?* ». Elle affirmera juste après cette contenance en disant : « *Oui, mais je me retiens là !* ». Comme si le groupe voulait protéger Marie, une seule hypothèse concernant sa posture sera formulée.

Les autres hypothèses portent sur la directrice de l'établissement, l'organisation de la formation, en particulier sur l'organisation de l'assemblée plénière de fin de cursus. L'ouverture permettant d'opérer un déplacement est marquée par l'intervention de la formatrice, qui donne une nouvelle piste à deux reprises. La première fois, elle tente d'ouvrir le groupe sur la place que tient l'école de formation : « *Moi je suis dans des hypothèses autour de l'institutionnel, car je trouve qu'on n'en a pas beaucoup fait.* ». La deuxième fois, elle formulera une hypothèse concernant le fait qu'il manqué un espace de parole à cette étudiante, qui en a créé un dans lequel elle a inclus Marie : « *Moi je fais l'hypothèse du rapport au cadre, c'est-à-dire qu'elle tente de prendre le cadre qui ne lui convient pas [celui de l'assemblée plénière]. [...]. Et ce cadre-là [celui que l'étudiante créé en provoquant l'entretien] me paraît être en accord avec le non cadre institutionnel. Je vois un parallèle entre ce cadre qui ne lui a pas convenu et ce cadre qu'elle te fait vivre* ». Le groupe ne sera pas en mesure de s'approprier ces hypothèses puisqu'il formulera à nouveau des hypothèses concernant l'étudiante. Cette dernière hypothèse sera le point de départ de ma réflexion sur le cadre, puisque j'y vois également un parallèle entre le « *cadre illégitime* » posé par l'étudiante et celui de l'analyse de pratiques.

La phase de méta-analyse qui a suivi montre que le travail d'analyse a partiellement fait son œuvre pour Marie. Lorsque je lui propose de revenir sur son vécu, elle n'évoque pas de déplacements significatifs mais plutôt les questions qu'elle laisse en suspens : « *Ce que j'ai retenu en tout cas comme hypothèses, c'est tout ce qui est en terme de posture et d'identité. [...] Mais la seule chose que je crois que je ne comprends pas mais, euh, c'est ce cadre laissé à l'étudiante. Souvent, il était considéré ou analysé comme illégitime* ». Elle confirme en outre sa réassurance quant à sa posture, en reprenant les mêmes mots que pendant le récit : « *Et puis ce qui fait plaisir à entendre, [...] J'ai quand-même heureusement réussi à prendre un peu de distance et à ne pas me laisser submerger complètement par les émotions.* ». Lorsqu'un retour est fait vers le groupe, la problématisation que je fais porte à

la fois sur les objets de la situation et sur le processus de l'analyse : « *Ce que nous avons entendu [...], ce sont des questions autour de [...]. // Maintenant j'aurais une question à te poser Marie, par rapport à ton propos initial, comment est-ce que tu as vécu cette séance d'analyse [...] ?* ».

La méta-analyse révèle également à quel point le groupe, y compris Marie, s'est contenu pendant l'analyse. C'est la formatrice qui ouvre la discussion sur le processus : « *Moi je me suis posée la question pendant toute l'analyse de ce qui nous empêchait, ou ce qui m'empêchait de faire une hypothèse autour de la perversité de cette personne.* ». Marie se laisse aller à ses émotions car des larmes apparaissent. Elle me confirmera plus tard qu'un déplacement s'opère pour elle à ce moment-là. Cette hypothèse la renvoie en effet dans une position de « *victime* », alors que le groupe lui avait jusqu'à présent renvoyé une idée de maîtrise. Je sens que le groupe est aussi perturbé par cette remarque : du bruit et des discussions en aparté apparaissent pour la première fois. J'essaie de redonner du cadre en faisant en sorte que tous les propos soient entendus : « *Si on peut revenir à l'analyse de pratiques* ». Plusieurs remarques sont faites, certaines apportent des éléments de réponse : « *En fait, c'est difficile à énoncer en hypothèse interprétative parce qu'il y a du jugement là [...]. Et ça je ne peux pas te le dire dans les hypothèses interprétatives.* » ; « *C'est ça qui est gênant [...]. Moi je ne dis pas tout ce que je pense.* » ; « *Il y a quelque chose qui n'est pas dit. [...] Alors est-ce que c'est notre groupe, est-ce que c'est toujours comme ça ?* ». Je formule moi-même une hypothèse qui souligne mon besoin de maîtriser le cadre : « *Si on était tombé dans l'hypothèse de la perversité, on se serait éloigné de l'analyse de pratiques. [...] on serait tombé dans le pathos* ». Par cette hypothèse, j'exprime la crainte d'arriver à une situation que le groupe a déjà connue : celle qui a fait qu'en plaçant le narrateur en position de victime, il ne parvienne pas à contenir les affects que cela avait engendrés et qu'il se voit empêché de travailler la situation. J'entends dans toutes ces paroles à la fois une sorte de résistance au cadre et à la fois un désir d'y rester, comme si le groupe subissait la frustration des limites mais qu'il en acceptait les règles. En ce sens, j'appuie cette réflexion sur une réponse d'une participante : « *Dans quelle mesure il n'y a pas besoin de tout ça, de toute la force du cadre, pour avoir le truc qui décroche à la fin ?* ».

Ce que je comprends aujourd'hui de ce moment-là, c'est que la formatrice a guidé la méta-analyse, en ouvrant un nouveau cadre, où la parole est plus libre, détachée de la situation de Marie mais qui permet un dégagement plus significatif. Cadre que je n'avais pas anticipé et pour lequel j'ai eu bien des difficultés à comprendre ce qui se jouait. En posant la question de ce qui n'avait pas été travaillé pendant l'analyse, elle crée un nouvel espace de réflexion, dans lequel on peut faire de nouvelles hypothèses et expliciter ses résonances. *A posteriori*, je repère que j'ai travaillé davantage avec les objets de Marie qu'avec le processus et les hypothèses qui permettent de la faire travailler. Cette expérience d'animation me montre qu'il me manquait encore une expertise sur le processus.

Comment se fait-il que le groupe ne se soit pas autorisé à formuler toutes les hypothèses ? Je n'ai pas de réponse à cette question. Je ne peux à mon tour que faire des suppositions sur ce qui s'est joué pendant l'analyse. Pour cette phase des hypothèses interprétatives, je reprendrai les mêmes suppositions que celles que j'ai formulées dans la partie précédente. Le groupe a-t-il travaillé la « *force du cadre* » par projection sur mon travail d'animation ? S'est-il contraint à rester de lui-même dans les limites du cadre, fort des savoirs d'expérience qu'il a acquis depuis un an et demi ? A-t-il voulu renvoyer à Marie son expertise et ses compétences, en mettant comme elle les affects à distance ? Les réponses sont probablement multiples, il appartient à chacun de se construire une réponse subjective, en fonction de sa sensibilité, de ses valeurs et de son expérience.

Conclusion

Le cadre en analyse de pratiques est-il garant de la qualité du processus de transformation des participants ? Cet exemple clinique illustre comment le cadre de mon animation a permis de donner à chacun des participants, pris dans des résonances à la situation de Marie, une capacité de penser, comment leur « subjectivité travaillée » (Cifali, 2014) a fait émerger un sens inédit à la situation, comment la dynamique intersubjective (Clerc, 2013) a été créatrice de nouveaux savoirs. J'ai la conviction que, parce que la consigne était rigoureuse, nous avons répondu avec efficacité. Cela nous a permis de cerner avec davantage de clarté les enjeux et les problématiques d'une situation et de donner de la contenance à nos émotions.

En revanche, dans un souci de rigueur et de respect pour Marie, ces limites marquées ont bridé notre possibilité de pousser plus loin notre réflexion. Dans l'idée de rester dans le cadre et de contenir à l'extrême la situation, nous nous sommes interdit de travailler notre sensibilité ou nos résonances. La phase de méta-analyse a donc ouvert un cadre élargi, donnant ainsi une place aux non-dits et à l'expression de nos émotions. En réinterrogeant ma responsabilité d'animatrice, cette analyse montre combien il est difficile, dans une démarche clinique, c'est-à-dire une démarche qui a pour but « d'objectiver la subjectivité » (Kohn, 2013), d'identifier ce qui relève de la responsabilité de l'animateur, ce qui appartient à l'éthique du groupe, ce qu'il en est du processus groupal ou ce qui dépend du contenu de la parole subjective adressée.

Références bibliographiques

- Blanchard-Laville, C. (2012). « Pour une clinique groupale du travail enseignant » *Cliopsy*, 8, pp. 47-71.
- Blanchard-Laville, C. (2013). « Accompagnement clinique et capacité négative ». *Cahiers de psychologie clinique*, 2013/2 – n°41, pp. 63-80.

Cifali, M. (2014). Brefs repères pour l'analyse des pratiques professionnelles. In *Revue de l'analyse de pratiques professionnelles*, 2, pp. 20-27.

<http://www.analysedepratique.org/?p=1014>.

Clerc, N. (2013). Réflexivité, tissage intersubjectif et analyse de pratiques. *Education permanente*, 196/2013 – n°3, pp. 75-86.

Galvani, P. (2005). L'autoformation, une perspective transpersonnelle, transdisciplinaire et transculturelle, dans Paul P. et Pineau G. (Dir.) (2005). *Transdisciplinarité et formation*. Paris : L'Harmattan, pp. 143-163.

Grégoire, E. (2014). Le cadre de l'analyse de pratique. In *Revue de l'analyse de pratiques professionnelles*, 2, pp. 11-19. <http://www.analysedepratique.org/?p=1046>.

Giust-Desprairies, F. (2005). « Analyse de la complexité des situations et de son impact sur les identités professionnelles ». Dans *Analyser ses pratiques professionnelles en formation*. CRDP Académie de Créteil : Scéren. pp. 19-28

Kohn, R.-C. (2013). Une démarche clinique en recherche. Dans R.-C. Kohn (Dir.). *Pour une démarche clinique engagée*. Paris : l'Harmattan. pp. 25-37.

Pineau, G. (2013). Les réflexions sur les pratiques au cœur du tournant réflexif. *Education permanente*, 196/2013 – n°3, pp. 9-24.