

L'analyse de pratiques professionnelles
d'éducateurs en groupes réels:
entre le soutien professionnel
et le soutien émotionnel.
Quelle démarche pour faire face aux aléas
des conditions de travail?

Margaux Feuillet

IPSA -Université Catholique de l'Ouest -Angers

Àngel Egido

IPSA -Université Catholique de l'Ouest -Angers

Frédérique Lerbet-Sereni

Université de Pau et des Pays de l'Adour. Laboratoire HESPERIS

ABSTRACT

How does the analysis of practice help the professional to re-think his core business? That is the question that has guided us throughout this research. The main objective is to provide some answers about the process that can make an act of support for professionals who want to regain professionalism, such support from their peers through their experience. Thus, through this unique training system, based on both theoretical and practical grounds, we conducted interviews with specialist educators in order to understand how this approach acts with experienced professionals in the current context.

Keywords: Educators, Analysis of practice, Group support, Professionalization

L'analyse de pratiques professionnelles
d'éducateurs en groupes réels:
entre le soutien professionnel
et le soutien émotionnel.
Quelle démarche pour faire face aux aléas
des conditions de travail?

Introduction: Émergence de notre questionnement

«À l'image du chevalier Bayard, on exige [que les salariés] soient totalement impliqués tout en vivant sans peur et hors de tout reproche. Bref, d'être des gagnants à vie ! Quelles possibilités de développement, mais aussi quelle angoisse !» (Caspar, 2000, p. 52).

Être parfait bien que tout s'y oppose (e.g. manque de moyens, climat d'urgence), telle est aujourd'hui l'exigence de notre société dite «hypermoderne» (De Gaulejac, 2005; Aubert 2013). Notre questionnement a émergé au cours de notre stage pratique au sein d'un cabinet conseil en relations humaines, où nous avons pu entrevoir le temps d'analyse de pratiques professionnelles (APP) d'une équipe d'éducateurs spécialisés; nous avons alors constaté, avec un certain étonnement, que ces séances d'APP étaient le lieu d'expression de cette angoisse citée douloureuse, expression de vécus d'impuissance et de désespoir, recherche de solutions, voire même de tentatives de régulation au sein du groupe. Autant de manifestations qui traduisaient bien le conflit de valeurs caractéristique des travailleurs sociaux dans la mise en tension entre objectifs vertueux et logique gestionnaire, générant le malaise et la remise en cause de la légitimité de ces mêmes travailleurs. Cailleux (1993) ne dit-il pas d'ailleurs que «l'éducateur **ne sait plus qui il est**, il parle de son malaise à être, à exister professionnellement, il ne sait plus s'il doit collaborer ou résister [...] Menacé dans sa compétence mise en question, l'éducateur oscille entre la conception de l'autorité autoritaire, la neutralité bienveillante, la démagogie, le laxisme, la reconnaissance du désir, le concept

de l'écoute, l'ordre nécessaire, l'humour possible [...] sans oublier le respect des droits de l'homme et l'éclairage des sciences modernes» (p. 40-41, cité par Cambon, 2006, p. 59). Alors en quoi l'APP assiste-t-elle le professionnel à développer sa professionnalité, acquérir plus d'aisance afin de se re-situer professionnellement dans ce contexte fort de mutations et de souffrances engendrées?

Alors que notre expérience nous montrait une appréhension grandissante de ces séances cette démarche d'APP était pourtant demandée à plus grande fréquence afin de «rester dans le travail», si coûteux soit-il. En effet, qui dit se «re» situer, suppose qu'il y a eu perte ou amoindrissement. Il s'agit alors de rétablir des repères, une direction à son action. Quel est donc ce dispositif d'APP très présent ces dernières décennies et dont on observe l'expansion à d'autres domaines professionnels (e.g. entreprises, industries) que ceux de la relation comme initiée par Balint (1996)? Articuler démarche de formation et situations de travail semble être devenu une priorité, afin d'accompagner les professionnels dans leurs pratiques spécifiques (Debris, 2002). Tantôt décrite comme ayant une «visée avant tout formative» et de production de connaissances et de savoirs sur les activités professionnelles (Fablet, 2004), tantôt de professionnalisation et d'évolution de l'identité professionnelle des praticiens (Wittorski, 2003), notamment par la formation initiale (De Saint Just, 2002), tantôt encore dans une visée de lutte contre l'usure professionnelle (Fablet, 1998), qu'en est-il en fait de cette démarche pour ces professionnels, et cela **à un niveau plus personnel**, dès lors qu'elle est instituée? Dans cet article, nous aborderons la question de l'APP des éducateurs spécialisés, des processus en jeu et de ses possibles apports pour se resituer professionnellement dans le contexte actuel. Dans cette visée, nous avons rencontré des professionnels éducateurs afin de comprendre leur vécu, leurs attentes, et ce qu'ils retiennent de l'APP.

1. Les mutations du métier d'éducateur spécialisé dans le contexte gestionnaire actuel

Afin d'étayer notre propos, il nous semble nécessaire de rappeler que c'est sur toile de fond de crise économique que l'on observe les transformations du monde du travail et des organisations, et par consé-

quent des relations de travail et des identités professionnelles (Giust-Ollivier et Oualid, 2011). Tandis qu'à l'origine de la profession les assistantes sociales avaient «*la croyance en un idéal de justice, le désir d'aide à autrui, la disponibilité, le dévouement*» (Bouquet, 2004, p. 31, cité par Dalibert, 2006, p. 30), l'idéologie gestionnaire suscitée semble venir supplanter ces valeurs morales au profit d'une logique utilitariste, doublée d'une prescription d'un idéal indéfini, ce que De Gaulejac (2005) appelle l'idéologie de la réalisation de soi-même. D'après Wittorski (2003), l'évolution des systèmes pose la question de la «(re)professionnalisation» tant des individus que des d'activités (e.g. nouvelles mesures, évolution des publics, "rationalisation" du travail social), de l'enjeu accru de professionnalisation due à l'apparition de nouvelles activités, ou encore de la reprofessionnalisation des activités existantes. Dès lors, la formation tout au long de la vie apparaît comme un impératif pour notre société de faire toujours mieux, dans une logique d'obsolescence (De Gaulejac, 2005), tout autant que pour l'épanouissement de chacun à répondre au mieux de ses fonctions. D'après Lecaplain (2006), cela se traduit notamment par le texte de loi 2002-2 de rénovation de l'action sociale et médico-sociale, à travers le terme d'«évaluation» des organisations et des prestations; ou bien encore à travers les référentiels métiers, -compétences, -formations qui "*pullulent*" selon Chauvière (2009, p. 3). Dans ce contexte, les professionnels de l'éducation spécialisée voient là une menace: celle du risque d'un glissement de leur travail sur des valeurs managériales, de l'instrumentalisation et de la déshumanisation de l'acte éducatif (Cambon, 2006) au détriment des besoins et spécificités des usagers (Vauchez, 2012). Quelles en sont les conséquences?

2. Des valeurs de don à la technicisation du métier: perte de sens et accompagnement

2.1 Les origines multifactorielles de la souffrance au travail

Les travaux de Wacquez (2004) montrent bien des conditions de travail pénibles voire douloureuses de ces éducateurs, dues entre autres à des restructurations en pôles faisant table rase de leur savoir-faire, à une baisse d'effectifs et de déqualification du métier venant les dévaloriser

dans leur identité. Attelés à accompagner au quotidien des publics toujours plus en difficulté (e.g. sociales, psychiques, familiales), leur affect est très sollicité et ils doivent mener à bien, souvent dans l'urgence, leurs différents rôles d'accompagnement tant bien d'insertion, qu'éducatif, tout en instaurant une relation de confiance. Les éducateurs ont donc la sensation de ne plus faire un travail d'accompagnement digne de ce nom en raison d'un conflit de valeurs, pouvant se rapprocher d'une véritable "souffrance éthique", ainsi théorisée par Dejours (1998). Comme le souligne Debris (2006), "*l'activité à partir et sur du «matériel humain» est vécue comme un exercice complexe et solitaire, [qui] s'exerce dans l'imprévisibilité de l'interaction*" (p. 37), indiquant alors un rapport fragilisé au travail. Dès lors, les prises de décision de plus en plus difficiles avec l'appréhension de ne pouvoir répondre à une demande complexe ou bien de se cantonner à des réponses routinières peuvent générer *ipso facto* un sentiment d'incompétence lié à l'impossibilité d'atteindre son dessein, et par conséquent un décalage accru entre travail prescrit et travail réel qui est passé sous silence (Dejours, 1998). A l'évidence, les éducateurs peuvent alors ressentir un "ras-le-bol", une perte de confiance et d'assurance, et perdre en pouvoir d'agir (Clot, 2008), subissant parfois leur travail jusqu'à l'usure professionnelle, voire la souffrance institutionnelle. Trouble de l'identité professionnelle, voire même crise existentielle peuvent en être à terme, les effets. A cela vient se rajouter une difficile reconnaissance en tant que "*professionnel crédible à part entière qui ne travaille pas seulement sur sa bonne foi et son cœur mais à partir d'un ensemble de références et de modèles de pratiques*" (Cambon, 2006, p. 57).

Alors face à ces difficultés, ne plus être isolé dans ses pratiques, se reconnaître dans une culture professionnelle et être reconnu par ses pairs semblent devenir un véritable besoin, voire une priorité.

2.2 De la nécessité de rompre l'isolement professionnel dans ses pratiques

Selon Debris (2006), les travailleurs sociaux, bien qu'exposés, exercent leur métier isolément sans possibilité de dialoguer sur leurs pratiques. Cela peut alors entraîner une perte de repères, voire des déviations dans les pratiques, véritables craintes pour des éducateurs exerçant au sein d'une société où il n'y a pourtant pas le droit à l'erreur. Meyer (2001)

souligne lors d'un débat avec Martin et Bensayaga, qu' "*exposé à résoudre des questions difficiles, à se confronter aux collègues ou à l'institution, à assumer ses propres limites ou autre résistance, le professionnel reste face à la responsabilité et à la solitude de l'évaluation et de la prise de décision*". Ce propos montre bien la nécessité de réfléchir sa pratique avec ses pairs, dans un souci éthique, des valeurs sous-tendant l'action, et de compréhension des impacts du monde environnant, les pratiques professionnelles étant en général complexes, difficiles à identifier et à formaliser, intégrant de l'action consciente, intentionnelle et rationnelle, la mise en œuvre de recettes normalisées, de l'improvisation, du «bricolage» lors d'un manque de ressources, de la routine pour l'économie de fonctionnement, de la stratégie pour répondre aux enjeux identitaires, et de la création, (Blin, 1997, p. 224, cité par Debris, 2002, p.30). Confronter ses pratiques avec celles de ses pairs est donc naturellement un besoin afin d'exercer un métier non plus solitaire mais solidaire, et dans la réassurance.

2.3 *Les frontières floues d'une profession en quête de reconnaissance*

"*Une profession est un système d'activités en évolution permanente, un construit et non un donné*" (Tourmen, 2007, p. 20). Depuis son origine, les contours de la profession sont restés flous, et à l'évidence, il apparaît difficile de se reconnaître dans une culture professionnelle déterminée, avec un manque de références et de spécificités unifiantes, marquant la fin d'une culture partagée (Ion, 1998, cité par Cambon, 2006.). Fustier (2009) illustre d'ailleurs ce difficile repérage en évoquant l'espace professionnel de l'éducateur spécialisé comme un terrain vague, celui-ci peinant à répondre à la question du "qui suis-je" et souffrant d'un manque de reconnaissance professionnelle, le lien aux "usagers" mettant inmanquablement à mal la professionnalité de chacun (Gaillard, 2008). Et les collectifs de travail qui pouvaient auparavant combler des besoins essentiels tels que le sentiment d'appartenance, de reconnaissance, d'estime de soi si l'on se réfère à la pyramide des besoins de Maslow, avec l'échange d'expériences, de sentiments et de connaissances, laissent place aujourd'hui à un grand vide. L'identité professionnelle s'en voit alors naturellement mise à mal en référence aux travaux de Dubar (1995), et plus particulièrement sur l'importance de l'identité relationnelle.

Jouir d'un travail agréable et utile pour la société devient un idéal impossible à atteindre, alors même que le jugement d'utilité apporte la reconnaissance sociale et le jugement de beauté l'appartenance à une communauté (Dejours, 1993). Et pour Clot (2008), ce sont pourtant des facteurs primordiaux dans le développement de soi et de son identité. Mais c'est aussi le regard qu'autrui porte sur le fruit de nos actions qui a un poids notable. Selon Arendt « *pour être confirmé dans mon identité, je dépends entièrement des autres* ». S'entendre exprimer la reconnaissance du travail accompli participe dès lors à la construction de l'identité, avec un impact d'autant plus grand lorsque cette reconnaissance est apportée par ses pairs. Si l'on se réfère aux travaux de Morin et Gagné (2009), l'utilité sociale, l'autonomie, les occasions d'apprentissages et de développement, la rectitude morale, la qualité des relations et la reconnaissance sont les six facteurs favorisant le sens au travail – expérience subjective – c'est-à-dire les « *relations qu'une personne entretient dans son milieu de travail avec ses supérieurs, ses collaborateurs, ses collègues et ses clients* » (p. 5), ou encore le « *rapport de valeur que le sujet instaure entre [une] action et ses autres actions possibles* » (Clot, 2008, p. 9). Selon cet auteur, redonner du sens devient donc possible quand la qualité et l'efficacité au travail sont ressenties par les professionnels, et non imposées par des standards normatifs, permettant ainsi la poursuite de l'action. Dans le cas contraire, on perçoit les signes de souffrance éthique ou de dissonance émotionnelle. La reconnaissance au travail par autrui, et surtout ses pairs, devient donc un enjeu fondamental et constitue un levier important dans la construction et la confirmation de soi (El Akremi, Sassi et Bouzidi, 2009). Légitimer son statut, ses fonctions, ses actions en se professionnalisant devient un réel besoin pour retrouver du sens (Demouron et Fochesato, 1993, p. 55, *ibid.*).

2.4 *Etre accompagné à la professionnalité par un étayage groupal mutuel: l'APP.*

Alors comment répondre à la fois à la demande économique et aux demandes des usagers en gardant une éthique, en restant en cohérence? Comment faire face au doute quand il s'agit de responsabilités humaines? Peut-on procéder par essais-erreurs? Face aux risques de dérives, comment faire pour garder un «cap» dans ses pratiques? En quê-

te de réponse et de mieux-être, les professionnels accompagnants eux-mêmes, et peut être avant tout, ressentent le besoin d'être accompagnés, démontrant bien l'importance fondamentale de restaurer le dialogue, surtout lorsque l'on sait les effets bénéfiques des espaces dialogiques pour la santé (Detchessahar, 2013). C'est alors que l'on voit se former des groupes professionnels (e.g. réseaux sociaux, «*knowledge management*») sous l'impulsion des professionnels comme des organisations, ainsi qu'une floraison de pratiques multiformes autour de l'accompagnement professionnel, entre formation continue, conseil, audit, coaching, intervention, etc. visant ainsi à soutenir ou même contenir ces tensions professionnelles; mais leurs buts sont aussi de maintenir un dynamisme interne de la vie collective, de rompre l'isolement des professionnels dans leurs pratiques spécifiques, de dialoguer et d'échanger – parfois même dans les référentiels métiers – soulignant une demande sociale forte ces dernières décennies (Altet, 2000a, 2004), les difficultés identitaires, personnelles et professionnelles pouvant y être à l'origine (Fablet, 2004); elle témoigne toujours d'un vif intérêt pour les relations humaines, accentuant «*l'actualité et la pertinence d'une démarche centrée sur les dimensions subjectives*» (Giust-Ollivier et Oualid, 2011, p. 8). Se montrer professionnel, répondre aux exigences de notre société font que l'individu doit osciller en permanence entre réflexivité, prise de distance sur soi et passage à l'action (Schwartz, 1969, cité par Doublet, 2006). Il s'agit au quotidien de construire du sens, nécessitant une prise de conscience de soi par soi et pour soi, semblant rendre pertinente la démarche d'APP dans ce contexte. Alors en quoi le praticien isolé dans ses pratiques professionnelles pourrait-il par cette démarche bénéficier d'un étayage mutuel dans le collectif? Nous allons maintenant appréhender la démarche d'APP et ses apports.

3. La démarche d'analyse de pratiques professionnelles: une réponse originale

3.1 Les origines de l'APP: les "groupes Balint" et le "praticien réflexif"

Les "groupes Balint" nés dans les années 50 au Royaume-Uni sont décrits comme une "*méthode hybride*" (Moreau-Ricaud, 2000, p. 178, citée par Fablet, 2001); ils s'inspirent à la fois du courant analytique avec

l'analyse transférentielle de la relation médecin-patient, et du courant psychosocial à travers les études de cas («*case work*») au sein d'un groupe, impliquant une transformation interactive de soi et des autres, tandis que l'approche réflexive initiée par Schön en 1994 semble quant à elle s'inspirer de la dynamique de groupe de Lewin à travers la démarche de recherche-action, s'agissant alors de comprendre l'expérience professionnelle afin de permettre l'évolution des compétences. Cet auteur estime alors primordial de lutter contre une pratique évidente et routinière au profit d'une pratique réfléchie et critique, facilitant la prise de **décision éclairée**. Regardons de plus près l'APP.

3.2 *L'APP, une démarche répandue pourtant floue ...*

Force est de constater que tout le monde connaît... et méconnaît la démarche d'APP, aujourd'hui banalisée. Suivant Fablet et Blanchard-Laville (2004), les approches varient en fonction des démarches adoptées (e.g. études de cas, de situations), des modalités de travail instaurées (e.g. mises en situation, mises en discours, écriture), de l'orientation (e.g. psychanalytique, systémique, psychosociologique) et de la finalité poursuivies (e.g. évolution de l'identité, nouvelles connaissances), du public rencontré dans la pratique professionnelle et enfin de la catégorie de dispositif mise en place (i.e. formation ou intervention). Cette diversité et la confusion qui en découle (e.g. évaluation, régulation) renvoient à une **pratique non unifiée** rendant parfois flous les référents conceptuels la sous-tendant.

Ainsi Fablet et Blanchard-Laville ont proposé dès 1996 de définir l'analyse des pratiques professionnelles selon une approche psychosociologique clinique, telle qu'elle est organisée dans un *«cadre institué de formation professionnelle, initiale ou continue [...] [concernant] notamment les professionnels qui exercent des métiers [...] ou des fonctions comportant des dimensions relationnelles importantes dans des champs diversifiés [...] [induisant] des dispositifs dans lesquels les sujets sont invités à s'impliquer dans l'analyse, c'est-à-dire à travailler la co-construction du sens de leurs pratiques et/ou à l'amélioration des techniques professionnelles [et conduisant] à une élaboration en situation interindividuelle, le plus souvent groupale, s'inscrivant dans une certaine durée et nécessitant la présence d'un animateur, en général professionnel lui-même dans le domaine des pratiques analysées, garant du di-*

positif en lien avec des références théoriques affirmées” (p. 262–263, cités par Blanchard-Laville et Fablet, 2000). C’est une “*méthode de perfectionnement*” (Lévy, 2013, p. 312) consistant en une démarche clinique de “*retour réflexif*” sur une situation “*précise et circonstanciée*” (Giust-Ollivier et Oualid, 2011, p. 8), engageant une posture de découverte (recherche-action), visant à comprendre les valeurs, le quoi, le pourquoi, le comment, les principes et habitus sous-tendant la pratique professionnelle (conscientisation), par le biais du discours (explicitation), dans une visée objectivante, hors “*du discours normatif et du jugement de valeurs*” (Altet, 2000b). Réinterroger sa pratique professionnelle, de façon générale, implique de questionner sa place dans l’organisation, et contribue à développer une compréhension singulière et collective des actions de terrain menées au quotidien (Mias, 2005). Ce dialogue intérieur du professionnel qu’il établit entre sa pratique professionnelle quotidienne et la compréhension de ses actes, du sens qu’il y investit est un véritable postulat du développement professionnel selon Lévesque (2002). Robo (2005, p. 2) schématise l’objectif de l’APP de la manière suivante:

3.3 *L’approche psychosociologique en APP, entre formation et intervention*

Mais nous nous intéressons plus particulièrement ici à l’approche psychosociologique qui «*en tant que système de références théoriques, constitue assurément l’une des principales sources ayant contribué au développement d’approches spécifiques d’analyse de pratiques-praxis, compte tenu des apports de cette discipline pour l’analyse des interactions, des éclairages qu’elle propose quant au travail de groupe et des perspectives qu’elle ouvre quant à la question du changement*» (Fablet, 2004, p. 110). L’approche psychosociologique présente en effet l’avantage de prendre en compte l’importance du collectif et des interactions en son sein: l’individu change le groupe, et le groupe fait aussi évoluer l’individu. Elle propose une démarche de questionnement global riche, ouverte simultanément sur les dimensions individuelle (e.g. représentations, identification), groupale (e.g. appartenance, dynamique), organisationnelle (e.g. rôles et statuts, systèmes de communication), institutionnelle (e.g. valeurs et missions, cultures et histoire) et sociétale (e.g. politique, économique, législatif), prenant l’action du professionnel dans un ensemble, «*comme concertiste*

dans un orchestre» (Perrenoud, 2004, p. 9). Elle permettrait alors la prise de conscience de schèmes d'action incorporés en lien avec le contexte institutionnel, organisationnel et sociétal, venant interroger les fondements de leurs valeurs, de leur éthique, et du sens de leurs actes. Dès lors que le groupe est constitué de professionnels de la même équipe ou d'un même service, nommés «groupes réels», c'est-à-dire inscrits dans un contexte institutionnel donné, la formation psychosociologique recouvre forcément des dimensions d'intervention. Dite «formation intra», son objectif n'est donc plus uniquement le possible changement du professionnel mais aussi peu ou prou celui du collectif de travail au sein duquel le professionnel est amené à évoluer. En effet, nous avons pu constater au sein d'un groupe d'APP que les professionnels qui s'expriment ne traitent pas seulement des représentations qu'ils ont de la situation, mais des difficultés rencontrées par les membres du «groupe réel», ce qui rend plus compliqué les échanges et implique parfois des épisodes de régulation; à moyen terme, cela permet également de repenser collectivement les actions, le projet d'établissement, etc. **dans une volonté de mieux faire.** Alors en quoi l'APP devient-elle un support à la réflexion permettant aux individus de se réorienter dans leurs pratiques professionnelles?

3.4 L'APP, une «(trans)formation accompagnante» originale

Dans «*une visée avant tout formative*» selon Fablet (2004), l'APP a pour principal objectif la consolidation ou «*la construction de l'identité professionnelle des praticiens, dans ses différentes composantes: renforcer les compétences requises dans les activités professionnelles exercées, accroître le degré d'expertise, faciliter la compréhension des contraintes et enjeux spécifiques des univers socio-professionnels et développer les capacités de compréhension et d'ajustement à autrui ...* » (p. 107). Face à ces ambitions, l'APP se distingue par un dispositif de formation original au plus près des pratiques spécifiques des professionnels selon certaines caractéristiques et conditions.

La posture d'accompagnant de l'intervenant. Parmi les différents acteurs de la démarche, on compte les professionnels suivants: l'intervenant, le commanditaire, et le groupe d'APP. Le premier mot d'ordre est l'analyse de la demande, pour quelle raison, à quel moment et dans quelles finalités est mise en place l'APP? «*l'objectif implicite, réellement poursuivi par les commanditaires et les participants [rest] toujours à découvrir*» (Potier, 2013, p. 1). S'assurer du volontariat ou à minima de l'acceptation de la démarche par le groupe tout au long de l'action est essentiel, afin de prévenir les éventuelles résistances pouvant émerger durant le travail d'analyse. C'est ainsi qu'il nous a été donné d'entendre des attaques du cadre et du groupe lors de sessions d'APP où une personne ne souhaitait pas explorer certaines choses, entre contradictions, prises de paroles intempestives, jugements, ou encore manque d'intérêt en s'attelant à une autre tâche durant la séance. L'intervenant devra veiller à ni être enfermé dans un rôle, ni à prendre parti à son insu. Il veille donc à ce que les principes de respect, de non jugement, d'écoute compréhensive et de confidentialité soient respectés, afin de favoriser un cadre sécurisant d'expression libre et de confiance (Rogers, 1973); il facilite le travail d'explicitation et d'analyse des situations professionnelles amenées par le groupe, en régulant et organisant les échanges. L'intervenant n'est donc pas dans une posture d'expert mais d'écoute – qui a des effets “subconscients” sur le soutien émotionnel et évaluatif – donc de soutien, d'étayage au groupe, considérant que celui-ci détient son savoir et se co-forme dans l'interaction, bien qu'ayant besoin d'être accompagné dans ce processus de découverte. Il peut cependant apporter des éléments afin d'éclairer le travail d'analyse des professionnels, aider à «creuser», et dégager des pistes de réflexion ou d'action face à une situation problématique, tout en gardant une position «méta» selon Blanchet et Trognon (2002), c'est-à-dire en ne prenant pas parti sur ce qui est énoncé mais en intervenant seulement sur les procédures et les affects. Alors considéré comme bienveillant et neutre “*l'animateur est donc différent tout en étant membre du groupe*” (p. 109), dans une posture d’“être avec”. Sa fonction d'embrayeur de questionnements auto et co-réflexifs peut même le conduire à une **posture paradoxale**, par laquelle il renonce alors “*au fantasme d'ajustement-régulation [...]*” considérant que c'est “*l'inconnaissable assumé comme tel du mystère de l'accompagnement qui assurerait la fécondité de la relation.*” (Lerbet-Sereni, 2007, p. 205).

Une formation originale basée sur l’interactivité du groupe Dans ces conditions, le groupe a alors tout autant son rôle à jouer dans le travail d’analyse des situations professionnelles. En effet, bien que s’exprimer au sein du groupe puisse être ressenti comme s’exposer, elle permet un processus de *“révélation de soi-même aux autres et dans le même temps un travail sur soi, une révélation à soi-même”* (Boutet, 1999, cité par Detchessahar, 2013, p. 60). “Se raconter” par la mise en récit de soi dans l’ici et maintenant d’interrelation permet de prendre une distance (Delory-Momberger, 2014), de faire émerger des «savoirs insus» (expériences dont on n’a pas conscience) conférant un «pouvoir savoir» qui dès lors restaure un certain pouvoir d’agir. De plus, cette interactivité peut induire chez ce dernier ou les autres membres du groupe divers effets de résonance tels que *“chacun s’écoute (s’entend) en écoutant les autres”* (Bataille, 2005, p. 22), soulignant bien le rôle primordial du tiers dans la co-construction du sens entre ce que l’on veut dire, comment on le met en forme, et les retours du groupe provoquant des effets de connaissances dits *“hétéro-biographiques”* (Delory-Momberger, 2014). Selon Falguière (2002), c’est dans cette confrontation *“avec la situation de groupe [qu’on peut parler]de formation dans le sens d’opérations de transformation”* (p. 6). Elle énonce alors la profondeur d’un tel dispositif groupal dans lequel personne n’a pour but d’*“énoncer une vérité qui serait celle de tous, mais tous sont là pour risquer l’expérience d’une autre vérité, d’une autre compréhension, et de ce fait d’une modification de ses représentations”* (p. 6). Ainsi le groupe permet un changement de fonctionnement par des réaménagements, des pertes et des expériences de *“lâcher prise”*, le partage des doutes et des interrogations. Le dialogue interactif devient alors un espace-temps de formation de soi, par soi et avec d’autres (Pineau, 2013) où chacun va cheminer et trouver le sens de son discours grâce à l’accompagnement du récit professionnel, dans une approche maïeutique et *«autopoïétique»* visant à se produire soi-même (Legrand, 2013, p. 379). Le groupe peut se lire comme un système autonome qui *“s’auto-co-ré-organise”* à travers des processus de *“ré-flexion”* individuels et collectifs (Lerbet-Sereni, 1997, p. 164-165). Ainsi, pour s’inspirer de la citation de Freire, Voz et Cornet (2010) soulignent que *“personne ne se (trans)forme seul, personne ne (trans)forme autrui, c’est ensemble qu’on se (trans)forme”* (p. 45).

Les conditions du dispositif d'accompagnement. Si l'intervenant met en place un cadre propice à l'interactivité fructueuse au sein du groupe, les conditions de rencontres inhérentes au dispositif sont importantes. *“De fait, la répétition des séances à date et heure fixes mobilise les participants presque à leur insu. Sont mobilisés simultanément leur désir et leur appréhension d'où la nécessité d'inscrire le groupe dans une durée assez longue pour permettre les avancées, les reculs, les maturations, les évolutions”* (Blanchard-Laville, 2004, p. 19). De même, la présence de la hiérarchie n'est pas souhaitable, pouvant toucher le cadre du dispositif quant à la règle de confidentialité et de la libre expression, et accroître les réticences par crainte de jugements de sanctions. Enfin, la dynamique du groupe tient au temps de parole partagé entre chaque membre, nécessitant une taille réduite du groupe. On parle alors de groupe “restreint” (Martin et Anzieu, 2013), afin d'instaurer une écoute collective attentive, efficace, permettant d'entrer dans des discours en intériorité. Toutes ces conditions réunies visent donc à offrir un sentiment de sécurité propice au travail d'analyse, tout en maintenant un niveau d'excitation suffisant pour soutenir le travail de pensée (Blanchard-Laville, 2000). Ainsi sont pris en compte le contexte, la situation et le moment dans la mise en œuvre de la démarche d'APP.

3.5 L'APP: une démarche à effets multiples

Thiébaud (2013) recense les nombreux bénéfices simultanés de cette démarche d'APP que nous avons regroupé et étayé ci-après, profitant à la fois aux individus, au groupe, et par conséquent aux usagers (meilleur accompagnement) et à l'organisation (perfectionnement).

Professionnalisation du métier et transformation du rapport aux autres. Reconnaissance de ses faiblesses ou situations qui mettent à mal, remise en question de ses certitudes, recherche de perfectionnement technique et méthodologique (Lévy, 2013) sont au cœur de la professionnalisation. Le dispositif d'APP permet un enrichissement mutuel par l'élaboration de nouvelles réflexions et pistes d'action, l'acquisition de nouvelles attitudes (e.g. écoute), le développement de nouveaux savoirs et compétences collectives, le développement de méta compétences telles que le savoir-analyser en vue de de-

venir un praticien réflexif, l'ajustement de son positionnement et de sa posture professionnelle (Thiébaud, 2013). Alors le professionnel se voit plus armé, se sent plus compétent, pouvant diversifier ses interventions, se sentir plus à même de répondre à des situations contraignantes, et montrer plus de capacités d'adaptation. Selon Wittorski (2003), deux voies de professionnalisation s'appliquent à l'APP: la formation par formalisation des compétences implicites transformés en savoirs d'action (devenues des connaissances transférables), et la formation par anticipation de nouvelles pratiques dans une logique de réflexion pour l'action. Il s'agit donc de construire des compétences individuelles mais également une théorie de l'action collective partagée dans et par le travail. Le professionnel se professionnalise aussi lorsque la mise en œuvre de règles préétablies dans l'exercice du métier cède la place à des stratégies orientées par des objectifs et une éthique (Perrenoud, 2001, cité par Blanchard-Laville, 2004). L'APP permettrait de se professionnaliser par un processus de formation au sein du processus de travail, à partir de la prise de recul et de l'analyse de situations.

Prendre du recul et retrouver une dynamique professionnelle. En effet, il est fondamental pour les professionnels parfois isolés dans leurs pratiques de se savoir prendre de la distance et de réfléchir par rapport aux situations et aux difficultés rencontrées, en mettant en mot cette expérience et en exprimant les émotions ressenties. Souvent dépassés, les éducateurs prennent le risque de ne plus être dans la réflexion, avec le risque de se réfugier dans l'agir, un mécanisme de défense comme un autre, laissant place à des pratiques routinières. Il doit alors élaborer une réflexion en construisant des repères, comprendre ses habitus, réfléchir sur son rapport au métier et mieux se connaître. L'APP permet donc de lutter contre cette «monotonisation» des pratiques, en retrouvant une dynamique de la pensée, afin de développer son adaptabilité, et de s'ouvrir à des perspectives d'évolution plus gratifiantes ; elle est de ce fait le lieu qui permet à chacun de retrouver de la créativité selon Pezé (2004, citée par Blanchard-Laville, 2004), permettant de diminuer la fatigue au travail au profit d'un dynamisme retrouvé, l'APP devenant un cadre antifatigue.

Le partage entre pairs comme source de satisfaction induite? L'APP est non seulement l'occasion pour des collectifs souvent

éprouvés de développer des compétences collectives, mais aussi de prendre un temps privilégié de ressourcement. Selon Gaillard et Pinel (2011), pour les éducateurs “*confrontés à la destructivité des jeunes [cela] autorise les professionnels à se constituer comme une instance psychique groupale capable de transformer la surcharge d’affects en capacité collective*” (p. 10). Ainsi, en métabolisant les émotions au lieu de les dénier, cela permettrait de trouver une distance utile et de construire de nouvelles défenses adaptées. Elle apporterait également le soutien par les pairs, remettrait du lien et du partage au sein du groupe (Wittorski, 2003), cette fonction de reliance permettant ainsi de mettre à l’unisson de ce que font les uns et les autres. Renouer des liens entre pairs et se repérer en comparaison à leurs pratiques pourrait ici traduire une recherche d’auto-évaluation par comparaison (Simondi, 2008) et de confirmation par le regard et le jugement gratifiant de l’autre (Renault, 2000; Ricœur, 2004, cités par El Akremi, Sassi et Bouzidi, 2009). Mais en s’alimentant du travail de groupe, le professionnel pourra également transposer ces apports dans son accompagnement. On imagine dès lors les effets induits d’une APP réussie sur le sentiment d’assurance, de confiance en soi, et de sens retrouvé dans sa pratique. Ainsi, “*plutôt que de formation, c’est de ‘dé-’ ou de ‘trans-formation’ de la ‘personnalité professionnelle’ qu’il [paraîtrait] préférable de parler*” (Fablet, 2004, p. 112). Se confronter aux autres permettrait une meilleure connaissance de soi, une remise en cause identitaire, un travail de l’habitus (Perrenoud, 1996), cela ferait du professionnel un praticien réflexif ouvert à l’évolution et au perfectionnement. Mais ces changements identitaires peuvent aussi induire une certaine souffrance.

La difficile perception d’une remise en cause. En effet, selon Lévy (2013), les questionnements sur le sens de la pratique et les conduites professionnelles peuvent amener à “*de profonds remaniements sur le plan personnel, y compris dans leur mode de vie, leurs relations familiales, leurs valeurs [...] et, parfois, à des crises ou à des changements d’orientation professionnelle*” (p. 315). Or selon Rouchy, “*tout changement va être source de difficultés, de souffrances en rapport à une évolution ou à une rupture de l’identité professionnelle [...] [provoquant] un sentiment d’étrangeté, chacun ayant de grandes difficultés à se reconnaître dans de nouvelles formes d’ordre et d’organisation: l’image que l’on se fait de soi-même risque de disparaître*” (1987, p. 260, cité par Soula-Desroche, 2000). Alors que ces change-

ments peuvent être un véritable moteur de développement professionnel, il semblerait à l'inverse que cela puisse heurter le professionnel et susciter ses défenses (e.g. absentéisme).

L'APP étant donc un groupe d'analyse et un groupe de formation à l'analyse inscrit dans la durée, elle est une formation professionnalisante et accompagnante (Robo, 2002) avec comme objectifs essentiels que la pratique réflexive devienne un outil de tous les jours, une sorte de "gymnastique" que les professionnels s'approprient et développent progressivement. Se questionner sur la réalité de ses pratiques, du possible décalage entre principes, valeurs, représentations et actes réels offre une véritable opportunité au professionnel de redonner du sens à sa pratique et de se situer dans son métier afin de recadrer ses actions en s'extrayant du "prêt-à-penser" (Debris, 2002).

4. Méthodologie

4.1 *Rappel de la problématique*

Comme nous avons pu le voir, l'éducateur spécialisé voit son dessein mis à mal, tiraillé entre les valeurs guidant son action et les conditions de travail émotionnellement engageantes. Face à cette crise du sens et à cette perte de repères, le professionnel a besoin de redessiner les contours de sa profession, de comprendre ses actes et d'y redonner du sens. Retrouver une cohérence pour pallier à cette tension identitaire, tel est l'objectif de la mise en place de dispositifs d'accompagnement tel que celui d'APP, en progression depuis les années 90. Les enjeux comme les bénéfices de l'APP sont multiples et simultanés, et c'est à travers une démarche de pré-enquête que nous avons recueilli des témoignages *in vivo* mettant en évidence l'importance pour les praticiens de pouvoir réviser leur positionnement et leur posture professionnelle grâce à l'APP, mais aussi l'intérêt de partager entre pairs, parfois dans l'émotion – et l'analyse même de leurs émotions – ou dans l'appréhension, et de pouvoir s'affirmer «identitairement». Notre postulat de départ s'est vu conforté dans l'idée que l'APP serait une démarche à plusieurs voies (aider, accompagner, soutenir, former, professionnaliser, etc.) possible aux éducateurs dans la nécessité de se re-situer constamment dans leur métier. La problématique qui traverse l'article peut se

formuler de la forme suivante: *en quoi l'APP devient-elle un point de repère qui assiste (dans le sens d'être présent) le professionnel à se re-situer dans sa pratique et son identité professionnelle?*

4.2 *Recueil et analyse des données*

Nous avons réalisé 9 entretiens semi-directifs, sur lieu de travail, anonymes, d'une durée moyenne de 45 minutes. Notre population a eu la liberté de s'exprimer à travers son langage et ses cadres de références personnels. Notre grille d'entretien nous a permis d'explorer les 4 thèmes suivants: la perception de l'APP, les attentes, le vécu/la mise en œuvre, et les apports de ce dispositif. C'est donc après accord de chaque personne interviewée que nous avons retranscrit les entretiens, proposant par la suite à chacun de nuancer ou préciser son propos, dans la démarche métissée entre l'entretien et le récit du vécu de l'APP. Les éléments pertinents du discours ont ensuite été mis en lumière par une analyse de contenu thématique qui prend en considération la présence ou l'absence de la spécificité du contenu donné ou global, dans une partie de discours (Bardin, 2007).

4.3 *Population*

Nous avons recensé une population en situation régulière d'analyse de la pratique, âgée de 23 à 58 ans (avec une moyenne d'âge de 45 ans), essentiellement féminine (sept femmes pour un homme), travaillant dans le secteur de l'action sociale. Tous font l'APP en «groupe réel», que ce soit dans le secteur de la protection de l'enfance ou encore en lien avec les demandeurs d'asile pour une participante, et cinq d'entre eux font partie de la même équipe, et une autre personne de la même institution que cette équipe. Le tableau suivant décrit de façon synthétique le profil des personnes interviewées:

Fred, 24 ans

Jeune éducateur spécialisé dans la protection de l'enfance en accueil extérieur / APP depuis sa formation.

Lila, 23 ans

Jeune éducatrice spécialisée dans la protection de l'enfance en accueil extérieur / APP depuis sa formation.

Céline, 58 ans

Éducatrice spécialisée Scolaire dans un service d'accueil de jour- protection de l'enfance / APP depuis au moins 10 ans.

Lucie, 55 ans

Éducatrice Spécialisée dans la protection de l'enfance en accueil extérieur / APP depuis au moins 10 ans.

Sophie, 41 ans

Monitrice éducatrice dans la protection de l'enfance en accueil extérieur / APP depuis au moins 10 ans.

Léa, 52 ans

Éducatrice spécialisée dans la protection de l'enfance en accueil extérieur / APP depuis au moins 10 ans.

Astrid, 56 ans

Éducatrice spécialisée dans la protection de l'enfance en maison d'enfance à caractère social / APP depuis au moins 10 ans.

Marina, 51 ans

Éducatrice spécialisée en lien avec les demandeurs d'asile / APP depuis 4 ans dans cette structure.

5 Résultats de l'enquête

5.1 Des professionnels exposés, à la recherche d'un regard extérieur

Nous faisons le constat fort que ces professionnels expriment tous largement que leur travail dépasse l'acte purement mécanique, caractérisé par une sensibilité toute particulière à autrui dans la relation d'accompagnement: "*on travaille vraiment avec de l'humain, nos émotions, nos affects*" (Céline). Mais nous avons pu entrevoir que derrière ce discours à l'apparence normative se cache en vérité des signes d'usure professionnelle et de fatigue émotionnelle mettant en danger leur posture professionnelle.

5.1.1 Des conditions de travail générant une usure professionnelle

Ces professionnels qui doivent répondre de leurs actes vis-à-vis d'une institution garante de leurs pratiques (Fred parle de pression psychologique) évoquent parfois un manque d'effectif et de moyens pour

toujours plus d'usagers et souvent un manque de temps pour toujours plus d'activités annexes (réunions, synthèses, régulation, etc.). Ils se sentent débordés dans un quotidien chargé de solitude malgré un travail en équipe parfois mis à mal par des dysfonctionnements et des tensions. Ils disent pour la plupart avoir *“la tête dans le guidon”* (Léa), entravant tout retour réflexif sur l'action: *“on est tellement dans le faire, qu'on oublie de penser... et l'APP ça nous invite à avoir cette gymnastique-là”* (Marina).

5.1.2 Les sentiments d'impuissance et d'incertitude: des traces d'une fatigue émotionnelle

On observe également une fatigue émotionnelle de ces éducateurs. Pour certains, l'affect prend le dessus: *“il faut pouvoir en déposer quelque part et en faire quelque chose sinon on sature et on reste avec tout ça à l'intérieur”* (Fred). Pour d'autres rester dans le maintien du lien avec des jeunes en rupture, provoque un sentiment d'impuissance face à des situations inextricables: *“ça nous pose question, ça nous interpelle, ça nous met mal, bien souvent, parce qu'on se sent complètement démunis, vraiment”* (Astrid). On observe alors lassitude et épuisement, auxquels se rajoutent la culpabilité de ne pouvoir assurer une continuité dans l'accompagnement, notamment du fait de la rotation du personnel; pour Sophie: *“c'était angoissant pour moi de lui dire que j'allais partir... j'avais l'impression, entre guillemets, presque de la 'laisser tomber', de ne pas finir ce que j'avais commencé”*. Certains expriment explicitement les effets d'échos à leur vécu personnel, une reviviscence pouvant être douloureuse. En affirmant le contraire, on perçoit finalement que toutes ces émotions suscitent la peur de l'erreur (*“on a le droit de se planter !”*), et bien souvent, la recherche dans et par le groupe, d'une responsabilité partagée. Au fond, la conciliation difficile entre ressources et contraintes amène à un questionnement sur le sens au travail: *“ça peut arriver que j'arrive en APP et que je dise que je ne sais plus si je dois aller à Lourdes ou sauter dans le premier fleuve... je suis en crise existentielle”* (Astrid). Il devient alors nécessaire de venir évacuer et mutualiser ces craintes: *“au bout d'un moment c'est compliqué de toujours prendre, prendre, prendre sur soi, donc moi j'en ai parlé en APP”* (Céline).

5.1.3 Le professionnalisme à l'épreuve de l'affect: la question de la posture professionnelle

Se considérant souvent comme “*exposés*”, c’est au quotidien et dans des suivis durables que les interviewés nouent un lien d’accompagnement marqué par des symboliques parentaux, impliquant dès lors une posture particulière à tenir, «sur le fil», dirions-nous: “*les éducateurs prennent une certaine place dans l’esprit des jeunes, et le risque est de prendre une place autre que celle de l’éducateur*” (Fred). Cette place leur semble d’autant plus difficile à tenir qu’elle est chargée d’affects (de transferts et projections de part et d’autre), donnant le sentiment d’un possible danger dans la relation: “*je pense que l’APP c’est nous aider à être bien vigilants, à être dans une posture professionnelle car c’est quand même un métier où l’affect est sollicité, le tout c’est d’en être conscient, j’en parlais avec une collègue*” (Astrid). La question de la posture professionnelle vis-à-vis du jeune semble alors centrale: quelle bonne distance tenir? Cela implique une responsabilité importante quant au sens donné à leurs actes, craignant ainsi pour la majorité, dans ce métier, la déviance de cette posture (toute-puissance, domination): “*quand on est tout seul, on pourrait avoir vite tendance à glisser sans s’en rendre compte et ... quand on est en équipe justement, y’a la parole et on peut échanger, on peut faire attention à ça*” (Lila). Cela peut être d’autant plus inconfortable que les professionnels craignent de s’écarter de leurs valeurs et de leur éthique. Une interviewée nous exprime à ce sujet sa crainte de faire du favoritisme: “*et alors on se dit: mais on ne travaille pas au mérite ! C’est pas à la tête du client ! C’est pas, c’est pas ! Mais... J’ai l’impression de faire ça sur un mode affectif ... Comment on peut dire qui peut y prétendre ou pas?*” (Astrid). Si l’on entrevoit ici l’APP comme moteur du questionnement des fondements de l’accompagnement et de la posture professionnelle, la présence des pairs dans ces réflexions est omniprésente, l’interactivité du groupe d’APP agissant comme un véritable “*garde-fou*” (Fred).

5.2 Les conditions d’une bonne dynamique de groupe

Si l’APP semble servir de multiples finalités et offrir divers bénéfices, cela n’est possible que dans certaines conditions. Parmi ces conditions sont généralement évoquées la nécessité au bon fonctionnement de

l'APP de la confiance mutuelle au sein du groupe et de la cohésion des équipes. On note cependant deux cas où ce manque de confiance ne permet pas d'accéder aux bienfaits de l'APP.

5.2.1 Les modalités de mise en place du dispositif: lieu, fréquence et participation

La première modalité d'un travail en équipe énoncée est la participation totale et régulière. Ensuite, la taille du groupe semble importante: un groupe restreint permet de prendre la parole plus aisément. L'idéal serait un groupe ni trop grand ni trop petit, pour avoir davantage d'expériences et de positionnements différents, dans un groupe tout à la fois homogène et hétérogène. L'importance du lieu a également été évoquée à deux reprises pour mettre en évidence l'importance d'un endroit confortable, à la fois neutre et sécurisant, et préférentiellement hors du lieu de travail. Le lieu est d'autant plus apprécié qu'il est intimiste, en petit comité (et dans une pièce fermée): *"c'est plus contenant, plus cocoon, plus sécurisant... ça contient mieux l'énergie aussi, c'est plus positif je trouve"* (Lucie). C'est donc bien quelque chose de l'ordre de l'intime qui circule dans cet espace de sécurité, car en parlant du professionnel, on parle aussi de soi.

5.2.2 La confiance et la cohésion comme condition et produit de l'APP

Il en va de même pour le groupe où cette nécessité de confiance semble décuplée lorsqu'il s'agit de s'exposer et de parler de sa pratique, de ses représentations et de tout ce qui touche émotionnellement: *"sans bienveillance il ne peut pas y avoir de séance d'APP... ça peut vite s'enkyster et causer de gros problèmes dans les équipes, mais aussi dans les institutions"* (Fred). Si certains évoquent la nécessaire *"régulation à avoir au sein d'une équipe"* (Sophie) au préalable, on observe qu'ils ne souhaitent pas le mélange avec d'autres équipes qui n'ont pas les mêmes objectifs, *"ce serait s'éparpiller"* (Sophie), et peut-être même travailler avec des personnes aux moindres affinités. Ce serait un cercle de confidentialité qu'il faudrait alors recréer. Évoquer ses difficultés aux membres du groupe apparaît primordial, pour aller profondément dans la réflexion, en jouant le jeu et dans une démarche respectueuse de l'autre. La

cohésion d'équipe, y compris avec l'intervenant, semble donc essentielle et acquise pour aborder tous les sujets en confiance, ce qui permet alors de créer en retour de la confiance et une plus grande cohésion d'équipe. Le contraire serait un non-sens: *“si dans l'équipe il n'y a pas un élément qui participe, c'est comme si on voulait faire avancer une voiture avec trois roues”* (Marina). La confiance comme la cohésion ont donc une dimension cyclique, permettant de passer d'une confiance obligée du fait d'un travail en équipe, en binômes, en coréférences, etc. à une confiance sincèrement éprouvée. La confiance amènerait finalement *“un renfort de cohésion quasi systématique après chaque APP”*, les moments forts venant ressouder l'équipe. Mais ce scénario idyllique est-il toujours de mise?

5.2.3 La confiance en l'intervenant et les membres du groupe: libre expression

Pour les interviewés, la confiance en l'intervenant passe essentiellement par la règle tacite de confidentialité qui les lie, celui-ci étant mandaté par l'institution, en lien avec la direction: *“on va partager des renseignements, des sensations, des vécus, des réflexions qu'on ne partagerait tout simplement pas à l'extérieur”* (Fred). A l'unanimité, on demande qu'il ait un regard neutre, externe. Il est évoqué l'intérêt de changer régulièrement d'intervenant pour la pluridisciplinarité mais aussi pour rester dans un travail de co-réflexion. On demande qu'il ait une capacité à faciliter et à réguler les échanges dans la bienveillance, l'écoute, l'honnêteté et le non jugement, et être garant de ce cadre. Pour cela, il ne doit pas être dans le parti pris et les interventions intempestives, ce qui bloquerait la parole: *“moi ça m'a dérangé dans le sens où quand on évoque une situation, l'intervenant va à un moment couper la parole pour donner son avis...et je trouve que ça referme le débat”* (Lila). Mais créer cette confiance passe bien sûr par un temps de rencontre suffisant qui ne s'opère pas *“à brûle-pourpoint !”* (Lucie).

5.3 L'APP: une démarche interactive à plusieurs voies

L'APP semble devenir chargée d'attentes complexes et pour le moins recouvrir plusieurs dimensions dans l'accompagnement. Nous avons

perçu dans ces éléments de récits quatre critères de distinction, tels que l'APP permettrait de se guider mutuellement à travers les exposés de situations et les analyses qui en sont faites, mais aussi d'être un soutien psychologique, un moyen de régulation d'équipe, et également un outil de formation.

5.3.1 Un étayage interactif: se guider mutuellement

Tout au long de ces récits, nous avons mesuré l'importance des échanges qui s'opèrent au sein de ces groupes d'APP. L'idée principale est qu'il est attendu de l'APP qu'elle fournisse des pistes concrètes d'action de travail, au-delà d'un temps de "*parlote*" (Céline). Ce lieu de travail d'analyse intra et inter subjective est l'occasion de se regarder et de regarder les autres, d'apporter des situations exemplaires, de verbaliser les ressentis et de bénéficier des renvois du groupe et de l'intervenant. Dès lors que la personne s'exprime, un premier niveau réflexif émerge en ouvrant à de nouvelles possibilités: "*quand j'expose, je m'exprime, et bien le fait de s'énoncer permet de s'entendre*" (Marina). Cette révélation à soi-même par soi face au groupe amène dès lors l'individu à se décentrer, observer son propos, et à prendre du recul, grâce à l'altérité. Cette distanciation sera par la suite appuyée par les tiers qui vont venir étayer la réflexion de l'individu par des "*visions croisées*", d'autres configurations de sens apparaissent, grâce à la diversité du groupe en termes d'expériences, d'âges, de façon de penser, etc, mais aussi par les interventions de l'animateur qui apporte théorie, questionnements, ou renvoie de manques. Cela a pour effet d'éclairer la personne en l'amenant à "*faire un pas de côté*" (Marina) pour avoir une meilleure vision de sa pratique; ainsi décider d'une direction dans laquelle s'engager communément permet de repérer dans quelle pratique ils se situent et de déterminer où ils souhaitent se diriger dorénavant, avec plus de discernement: "*on est censés être professionnels, et mettre un brin d'égalité dans tout ça ! Donc essayer d'avoir un peu d'objectivité dans ce monde de subjectivités, dans ce monde de sujets*" (Astrid). Bien sûr, tout cela implique une nécessaire compréhension de soi, afin de s'ouvrir à la possibilité de changement ou d'ajustement, par une prise de conscience de son fonctionnement, mais aussi de la résonance du personnel dans le professionnel: "*on interroge un peu plus ce lien-là...c'est ça qui permet de rectifier la place du jeune, ou de prendre conscience de quelque chose qui s'est installé*

dont on n'avait pas pris conscience. Faire émerger le sens qui était là sous-jacent" (Léa). C'est ainsi un travail du sens, dans l'après-coup, grâce à la dimension interactive de l'APP qui favorise cette nécessaire distanciation d'avec la situation, et prise de recul sur ses ressentis et ses représentations. Envisager d'autres façons de procéder ou de se comporter devient alors évident: "*A partir du moment où t'en est conscient, tu es vigilant toi-même un peu, quand même*" (Astrid). Mais le groupe a aussi une autre fonction, celle de pouvoir dire en cas de doute qu'il "*il y a aussi des moments où... ça se passe bien et qu'il faut continuer sur cette voie-là !*" (Fred). Avoir l'aval des uns et des autres permettrait alors de conforter, de mettre en confiance, et à terme d'asseoir sa pratique et sa posture professionnelle. Tout cela passe alors par une délibération commune: "*J'ai dit 'moi j'aurais pas fait comme ça, j'trouve que c'est encore l'infantiliser encore plus', donc on avait reparlé de ça, et du coup ma collègue avait pris un petit peu de distance*" (Céline). Avoir une connaissance globale des situations des jeunes devient alors possible, au-delà du système de corréférence. L'espace du groupe agit donc comme un moteur du processus de changement, si l'on s'expose à une posture de découverte de soi dans l'ouverture à l'alter, ce qui est plus ou moins appréhendé ou redouté.

5.3.2 Un accompagnement mutuel générant soutien émotionnel et psychologique

Face à des conditions de travail qui s'intensifient, ces professionnels cherchent donc le perfectionnement de leur pratique, une sorte d'atteinte d'un idéal dans leur posture professionnelle, ou encore le soutien émotionnel de leurs pairs. Ces professionnels ressentent le besoin de s'exprimer, de souffler, et venir déposer leur parole au sein du groupe semble en soi déjà faire son effet: "*ça permet de prendre du recul, de dire «je ne suis pas la seule à être en difficulté», et puis rien qu'en parler, ça aide. Donc libérer la parole, mais aussi être rassurée par le groupe*" (Céline). Réconforté par le biais de l'expression de faiblesses communes, d'un ras-le-bol enfin autorisé ou de craintes, le professionnel s'autoévalue vis-à-vis de ses pairs, dans la similitude comme dans la différence. Bien que cela ne ressorte pas des entretiens, nous avons pu constater dans d'autres groupes que cela est à double tranchant: soit dans la rassurance et la sensation d'être en cohérence avec les autres membres du

groupe professionnel, ou à l'inverse la sensation d'être "à côté" et impliquant ainsi de difficiles questionnements voire le sentiment d'une remise en cause. Ce besoin d'exprimer ses émotions est très présent, mais il en est attendu de même en retour, telle une recherche de symétrie dans la relation, une réciprocité. La difficulté éprouvée n'est pas isolée, elle est mutualisée et devient portée par l'ensemble du groupe. Nous notons également que le soutien passe au sein de ces groupes par la notion de protection, que les éducateurs entre eux, voire même avec l'intervenant, peuvent se mettre en garde mutuellement, s'avertir de potentiels dangers qui pourraient faire glisser la posture professionnelle: "*attention à ce gamin, à cette situation, on est quand même sur un versant comme ça, attention de pas vous faire entraîner ...*" (Astrid). Ils interviennent dans les échanges avec attention, avec sollicitude les uns envers les autres, avec "bienveillance" – terme venant ponctuer les différents récits – pouvant se manifester par une entraide dans des moments difficiles aussi bien sur le plan professionnel que personnel. "*Par rapport aux collègues et aux jeunes, avoir un peu cette empathie...cette espèce de protection, ... quand il y en a qui traversent aussi des épreuves...on est ensemble...prendre soin des uns des autres c'est important*" (Lucie). En somme le groupe d'APP escorte l'équipe, et les membres s'escortent entre eux. On voit également que percevoir son identité professionnelle se fait en comparaison à ses pairs. Les émotions prennent une large part dans ces récits, allant jusqu'aux larmes, évoquant bien l'intrication entre identité personnelle et professionnelle.

5.3.3 La cohésion d'équipe au cœur des préoccupations: régulation et coordination

Dans l'ensemble, nous avons pu observer que les équipes fonctionnent bien, en tout cas avec le désir d'un vrai partage, et d'une coopération. On note cependant deux cas singuliers pour qui l'APP n'est pas optimale: une équipe ayant de gros problèmes de communication, de transparence et de coordination pouvant aller jusqu'au désaccord ou au règlement de compte (e.g. bouc-émissaire): "*ce que je trouve difficile, c'est cette équipe qui a du mal à travailler collectivement dans l'intérêt des usagers. C'est chacun travaille pour ses accompagnements*" (Marina); une autre équipe dans laquelle les éducatrices se connaissent depuis très longtemps, et "*se ménagent*" (Astrid): "*à quoi bon aller chercher la petite bête*

alors que ça fonctionne bien comme ça? On est appelés à travailler ensemble, pas 7j/7 mais presque tout le temps, donc se faire la guerre... on va pas s'engueuler entre nous... c'est pas notre genre" (Astrid). La régulation est aussi évoquée afin de résoudre des conflits, ou de dédramatiser des situations difficiles: "des fois ça peut être aussi des soucis... internes à l'équipe, c'est l'occasion aussi de pouvoir l'exposer, parce qu'il y a quand même une tierce personne, c'est l'intérêt aussi, qui permet de temporiser un peu tout ça, et de relativiser" (Lila). Enfin, l'équipe permet de se situer collectivement à plusieurs niveaux, notamment en ce qui concerne la place de chacun: "ça permet à tout le monde de se situer: c'est comme si on dessinait la carte de l'équipe, tous ensemble, par contre" (Fred). Trouver sa place au sein de l'équipe permettrait une expression plus aisée, une légitimation, cela permet aussi de faire connaissance, de connaître les positionnements éducatifs de chacun, surtout pour les nouveaux arrivants dans une équipe déjà soudée: "ça nous permet de mieux cerner nos collègues, leurs personnalités, mais c'est aussi un appui pour nous dans le travail quotidien" (Léa). Ainsi les professionnels peuvent anticiper les actions de leurs collègues, mais aussi les considérer comme de possibles relais. C'est donc bien la question de la cohésion de l'équipe qui est prédominante ici, et de l'aisance de chaque membre à pouvoir s'exprimer selon la place qu'il sent occuper: "on se pose la question du sentiment de légitimité... d'avoir le sentiment que notre parole a autant de poids et d'importance que celle de notre voisin" (Marina).

5.3.4 Une interactivité formative du groupe d'APP

Enfin, c'est en filigrane tout au long de ces temps d'APP, à travers les échanges, les prises de conscience, l'écoute et la dynamique de groupe, que des effets formatifs apparaissent ou sont demandés. A travers l'ouverture à l'autre et au changement, le professionnel peut développer les attitudes en lien avec la posture d'accompagnant : ne plus être uniquement dans le dépôt de la parole, mais aussi dans l'écoute compréhensive, le recevoir, et l'échange. Cela amène aussi à développer des compétences, telles que des clefs de régulation ou de coordination: "je pense que ce que la pratique antérieure nous a au moins appris à faire, c'est de dire «là stop, on arrête, on est en train de nouveau de gripper le système, on s'arrête, on cause, on voit ce qui est, et on essaye de mettre des trucs en place" (Marina). Nous en venons naturellement au transfert de com-

pétences, notamment entre les générations: *“j’ai encore toutes ces théories fraîches dans ma tête en sortant de formation, c’est intéressant parce que ça permet d’échanger avec les pros qui ont un peu plus de bouteille”* (Céline). On peut retrouver aussi ce transfert de compétences dans l’inspiration de pistes d’actions utilisées dans certaines situations similaires qui ont porté leurs fruits. Enfin, cela amènerait à développer la méta-compétence du savoir-analyser, ce que certains décrivent comme une capacité naissante d’auto-analyse. L’une des interviewée évoque également son souhait de formaliser un acte professionnel, les tenants et aboutissants de la décision visant à soutenir ou non la demande d’accueil provisoire jeune majeur.

Au fil des récits, l’APP semble donc permettre bien des choses: orienter le professionnel dans ses actions, l’aider à retrouver un cap et une assurance dans ses choix, trouver un soutien auprès du groupe, développer de nouvelles compétences, acquérir de nouveaux savoirs et enfin renforcer le collectif. C’est toujours dans une perspective de mieux être et d’amélioration que ces professionnels s’inscrivent simultanément, et l’APP est alors vécue comme indispensable: *“c’est nécessaire et dans les institutions où l’APP n’est pas en place, il y a pour moi de grands dangers: c’est néfaste à l’accompagnement, à moins d’avoir des professionnels qui sont très bien dans leurs pompes et qui sont capables de se regarder marcher tout seuls”* (Fred).

5.4 *L’absence de confiance et les résistances: limites et promesses*

Certains récits nous montrent que la démarche d’APP sans confiance n’a pu porter ses fruits. Sont alors évoqués des *“résistances”* pouvant nuire à la dynamique du groupe et au travail de co-analyse, entraînant une certaine frustration des autres membres du groupe. Sans cette condition essentielle de la confiance, la parole est entravée: *“j’ai vécu des situations où je ne pouvais pas être dans cette spontanéité de vécu des choses, j’étais sur la défensive ... Donc il n’y avait pas cette parole libérée, spontanée”*. Les personnes faisant preuve de résistance se sentiraient remises en cause directement, dans la crainte du jugement d’autrui. Léa le met en évidence en évoquant que *“quand on a en face de soi des collègues qui sont de mauvaise foi ou qui n’ont pas envie, qui veulent pas non plus se livrer et qui sont sur la défensive, après vous ne pouvez pas*

faire avec”. Cela pourrait alors entraîner une gêne qui s’étendrait au groupe, entravant la libre parole et annihilant par là-même tout le bénéfice de l’APP. En n’exprimant pas les désaccords ressentis pouvant être moteurs dans le travail de réflexion, certains évoquent la difficulté à émettre des renvois sans heurter son voisin: “*je crois qu’on n’est pas en mesure, entre nous, de se dire «mais pourquoi tu as fait comme ça avec tel gamin?, sans se sentir jugeant vis-à-vis de l’autre, et l’autre jugé vis-à-vis de toi*” (Astrid). Cet évitement pourrait être le signe d’une crainte de rompre une cohésion qui semblerait intouchable compte tenu de l’ancienneté de leurs relations. Pourtant lorsqu’il s’agit de régler le problème d’un jeune qui ne peut être têt, la parole se libère brutalement: “*Si on a pris une décision collective et qu’elle n’a pas été suivie par contre on le dit... ‘Ah vous me gonflez !’*” (Astrid). Au-delà de résistances face à ce groupe, cela peut aussi traduire une crainte de se regarder: “*Ce qui ne rend pas la possibilité de parler en grand groupe, c’est moins de la timidité qu’une conscience assez forte de ce qu’est cet exercice-là, et que cette mise à nu là est difficile*” (Marina).

Préserver une image de soi positive passerait donc soit par une dynamique d’évolution à partir d’un retour sur soi et d’une conscientisation de son fonctionnement, soit par la résistance à la réflexion menée en APP, jusqu’à ce que celle-ci devienne également matière à réflexion et prise de conscience. Dans ces dynamiques individuelles et collectives, la posture de l’intervenant se trouve alors récursivement interrogée.

Synthèse

L’APP est donc tantôt considérée comme un moyen de s’extraire du quotidien, de prendre du recul, et d’élaborer de nouvelles possibilités par l’étayage collectif; un lieu pour se poser, souffler, où il devient possible enfin de s’autoriser à exprimer ses émotions, son ras-le-bol, ses doutes, dans le partage et l’altérité, ainsi qu’un lieu de questionnement sans cesse à ré-ouvrir. Mais ce lieu est aussi un lieu inconfortable de mise au travail, pouvant devenir redoutable par des découvertes parfois appréhendées, voire un lieu de prise de risque, de mise à nu, de conflit, de mise en danger, ou parfois tout simplement de perte de temps, comme le signe, peut-être, de résistance au “dérangement” possible. Quoi qu’il en soit, la démarche réflexive d’APP est généralement considérée comme “*une carte de plus ...un rendez-vous attendu*” (Lila),

“un temps presque sacré !” (Fred), *“un temps qui nous est donné”* (Lucie), *“un appui”* (Léa) dans le travail quotidien, bref ... *“un outil de travail supplémentaire”* (Lucie). L'APP n'est donc pas seulement un nouveau groupe de parole ou de soutien. Des conditions, des finalités, des attentes, un travail inconfortable, mais surtout bel et bien un effet de soutien pluridimensionnel sont attendus: écoute, partage, assurance mutuelle, légitimation, etc. Cela vise à rendre le professionnel plus autonome en ayant une meilleure connaissance de lui-même grâce à l'éclatement du groupe, qui agit comme un véritable accélérateur du changement. Ainsi en parlant de son travail, une interviewée nous confie: *“on ne supporte plus mais on porte plus !”* (Marina).

6. Discussion conclusive

Au regard de notre postulat de départ, l'APP offrirait de par son cadre, sa méthode, sa régularité et l'avis des personnes interrogées ce «point de repère qui assiste le professionnel» dans l'exercice d'un métier émotionnellement engageant et contextuellement mouvant. La dimension groupale lui permet de «se re-situer dans son métier», encore et encore, de façon collégiale, chacun contribuant à l'élaboration d'éventuelles nouvelles pratiques, ou de nouveaux regards sur les pratiques. Les résultats obtenus permettent toutefois d'enrichir ce postulat de départ, en identifiant les tensions qui traversent à la fois la profession d'éducateur spécialisé (et vraisemblablement l'ensemble du travail social) et les dispositifs d'APP.

Le travail social, comme les APP, est traversé par des logiques de régularisation (des comportements, des pratiques) de type conformisation, ainsi que par d'autres, antagonistes, de régulation entendues comme auto- et co-régulation, dont les normes ne pré-existent pas aux questions abordées.

La pratique éducative relève, de même que cela a pu s'identifier dans la recherche sur les APP, de processus de sécurisation (assurance) et de déstabilisation qui mettent en jeu la possibilité d'audace et d'autonomie des acteurs. La relation éducative, comme celle trans-formatrice des APP, est toujours singulière et sous le sceau de l'éthique, en même temps qu'elle concerne des pratiques régies par le droit, la morale, et la déontologie.

Dans la pratique du travail social, comme dans celle des APP, l'un des enjeux majeurs se situe entre le silence/écoute de l'autre/dégagement de soi et la parole/le souci de soi/l'engagement.

Abordées en termes de situations-problèmes dans un contexte comme dans l'autre, les postures professionnelles s'y trouvent tendues entre résolution de problème et problématisation.

Et l'on pourrait allonger encore la liste de ces nœuds de sens qui animent les APP. La question n'est pas ici de trancher entre ces contradictions, mais:

1. de rappeler que la possibilité de créativité réside dans la dialectique toujours tenue entre ces dynamiques contradictoires;
2. de montrer que, par-delà la fonction d'analyse de soi-au-travail, les dispositifs d'APP peuvent avoir une fonction de caisse de résonance analogique avec la pratique professionnelle, plutôt qu'un lieu «à part», où l'on parlerait de ce qui ne peut pas se dire dans le cours même de l'exercice du métier. Ainsi, l'importance reconnue à l'expression des sentiments et émotions dans les APP conduirait à questionner le statut qui leur est ou non donné dans la pratique professionnelle.

Entendue souvent, et tolérée à ce titre par les institutions, comme ce qui permet de supporter l'insupportable, l'APP peut aussi être animée et vécue comme un espace:temps autre, cette fois-ci au sens où peuvent s'envisager des pratiques alternatives, collectivement travaillées, explorées, interrogées, problématisées et théorisées. Récursivement, elles interrogent, dans le travail social, tant le rapport au savoir que le rapport à la loi et à la norme des professionnels qui les vivent. Au terme «Analyse des Pratiques Professionnelles», on pourrait alors préférer l'expression «se réfléchir dans ses pratiques»: le «se» y serait à la fois réfléchi et réciproque, et on tenterait d'explorer les pratiques pour y dénicher ce qu'elles révèlent des paradigmes intérieurs (Bayard, 2002) souvent peu élucidés, de chacun.

Bibliographie

- Altet M. (2000a). L'analyse de pratiques: une démarche de formation professionnalisante? *Recherche et formation*, 35(3), pp. 25-41.
- Altet M. (2000b). Les dispositifs d'analyse des pratiques pédagogiques en for-

- mation d'enseignants: une démarche d'articulation pratique-théorie-pratique. In C. Blanchard-Laville, D. Fablet (eds.), *L'analyse des pratiques* (pp. 15-33). Paris: L'Harmattan.
- Aubert N. (2013). Modernité, postmodernité, hypermodernité. In J. Barus-Michel, E. Enriquez, A. Lévy (eds.), *Vocabulaire de psychosociologie: positions et références* (pp. 199-205). Toulouse: Erès.
- Bayard P. (2002). *Enquête sur Hamlet. Le dialogue de sourds*. Paris: Minuit.
- Balint M. (1996). *Le médecin, son malade et la maladie* (2^e éd.; traduit par J.-P. Valabrega). Paris: Payot et Rivages.
- Bardin L. (2007). *L'analyse de contenu*. Paris: P.U.F.
- Bataille M. (2005). Autobiographie, réflexivité et professionnalisation. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 34(1), pp. 19-28.
- Blanchet A., Trognon A. (2002). *La psychologie des groupes*. Paris: Nathan.
- Blanchard-Laville C., Fablet D. (2000). *L'analyse des pratiques professionnelles: nouvelle édition revue et corrigée*. Paris: L'Harmattan.
- Blanchard-Laville C. (2004). L'analyse clinique des pratiques professionnelles: un espace de transitionnalité. *L'analyse des pratiques. Education permanente*, 161(4), pp. 16-30.
- Cambon L. (2006). *L'éducateur spécialisé à travers ses discours: une question d'identité* (Thèse de doctorat, Université de Haute Bretagne). Récupéré du site HAL:http://tel.archives-ouvertes.fr/docs/00/05/99/08/PDF/discours_educateurs_specialises.pdf
- Chauvière M. (2009). La construction de la professionnalité éducative: peut-on parler d'une culture professionnelle des éducateurs? *Sociétés et jeunesse en difficulté*, 7(1), pp. 2-13. Récupéré du site de la revue: <http://sejed.revues.org/6067>
- Clot Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris: P.U.F.
- Dalibert C. (2006). *Analyse des pratiques d'analyse de pratiques: étude sur les dispositifs d'analyse de pratiques dans le champ de l'éducation spécialisée* (Mémoire de master professionnel en Sciences de l'éducation, Université de Nantes). Récupéré du site de l'Arifts: http://www.arifts.fr/PDF/Publications/C_-Dalibert/dalibert_memoire.pdf
- Debris S. (2002). Analyse des pratiques professionnelles dans un groupe de pairs: un processus d'autoformation collectif. *Société française de médecine générale*, 59(4), pp. 30-31.
- Debris S. (2006). L'analyse de pratiques en «Groupe de Pairs»: un outil développant la professionnalité. *Société française de médecine générale*, 63(3), pp. 35-46.
- De Gaulejac V. (2005). *La société malade de la gestion*. Paris: Seuil.
- Dejours C. (1993). Coopération et construction de l'identité en situation de travail. *Futur Antérieur*, 16(2), pp. 41-52.

- Dejours C. (1998). *Souffrance en France: la banalisation de l'injustice sociale*. Paris: Seuil.
- Delory-Momberger C. (2014). *Récit autobiographique*, séminaire auprès des Master 2 ATP, deuxième semestre, Angers.
- De Saint Just, J.-L. (2002). La transmission du savoir professionnel dans la formation au métier d'éducateur spécialisé: l'exemple des groupes d'analyse de pratique. *Revue Forum*, 100, pp. 21-34.
- Detchessahar M. (2013). Faire face aux risques psychosociaux: quelques éléments d'un management par la discussion. *Négociations*, 19(1), pp. 57-80.
- Doublet M.-H. (2006). L'accompagnement vers l'autonomie: quelle pratique produit quels effets? *Colloque Orientation à 12*, Bruxelles, Belgique. Récupéré du site CIBC Aquitaine: http://www.cibcsudaquitaine.net/public/-Contribution_colloque_MHD_Bruxelles_11-06.pdf
- Dubar C. (1995). *La socialisation: construction des identités sociales et professionnelles*. Paris: Armand Collin.
- El Akremi A., Sassi N., Bouzidi S. (2009). Rôle de la reconnaissance dans la construction de l'identité au travail. *Relations industrielles*, 64(4), pp. 662-684.
- Eneau J. (2005). *La part d'autrui dans la formation de soi: autonomie, autoformation et réciprocité en contexte organisationnel*. Paris: L'Harmattan.
- Fablet D. (1998). Vaincre l'usure professionnelle: les groupes d'analyse des pratiques professionnelles, un moyen pour lutter contre l'usure professionnelle. *Les Cahiers de l'Actif*, 264-265(4), pp. 83-99.
- Fablet D. (2001). Les apports des pratiques d'orientation psychosociologique. In C. Blanchard-Laville, D. Fablet (eds.), *Sources théoriques et techniques de l'analyse des pratiques professionnelles* (pp. 151-170). Paris: L'Harmattan.
- Fablet D. (2004). Les groupes d'analyse des pratiques professionnelles: une visée avant tout formative. *Connexions*, 82(2), pp. 105-117.
- Falguière J. (2002). Editorial: les apports de la situation de groupe dans la formation. *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe*, 39(2), pp. 5-6.
- Fustier P. (2009). *L'identité de l'éducateur spécialisé*. Paris: Dunod.
- Gaillard G. (2008). Restaurer de la professionnalité: analyse de la pratique et intersubjectivité. *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe*, 50(1), pp. 33-46.
- Gaillard G., Pinel J.-P. (2011). L'analyse de la pratique en institution: un soutien à la professionnalité dans un contexte d'emprise gestionnaire. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 11(1), pp. 85-103.
- Giust-Ollivier A.-C., Oualid F. (2011). Les groupes d'analyse des pratiques. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 11(1), pp. 7-12.
- Karasek R., Theorell T. (1990). *Healthy work: stress, productivity, and the reconstruction of working life*. New York, NYC: Basic Books.

- Lerbet-Sereni F. (1997). Analyse des pratiques et pratiques de l'alternance en formation de formateurs. In D. Violet (ed.), *Formations d'enseignants et alternances* (pp. 137-174). Paris: L'Harmattan.
- Lerbet-Sereni F. (2007). Des paradoxes au paradoxe: la figure d'Antigone pour penser l'accompagnement. In J.-P. Boutinet, N. Denoyel, G. Pineau, J.-Y. Robin (eds.), *Penser l'accompagnement adulte: ruptures, transitions, rebonds* (pp. 189-208). Paris: P.U.F.
- Lévesque J.-P. (2002). La pratique réflexive: véritable postulat du développement professionnelle. *Pédagogie collégiale*, 15(3), pp. 11-14.
- Lévy A. (2013). Analyse des pratiques. In J. Barus-Michel, E. Enriquez, A. Lévy (dir.), *Vocabulaire de psychosociologie: positions et références* (pp. 312-322). Toulouse, Erès.
- Lecaplain P. (2006). *Du travail sur l'identité aux identités du travail: stratégies et types de négociation identitaire chez les éducateurs spécialisés d'Ille-et-Vilaine* (Thèse de doctorat non publiée). Université de Grenoble, France.
- Martin D., Meyer C., Benasayag M. (2001). Débat sur l'urgence dans le travail social. *Lien social*, 597. Récupéré sur le site de la revue: <http://archive.lien-social.com/dossiers2001/591a600/597-1.htm>
- Martin D., Anzieu J.-Y. (2013). *La dynamique des groupes restreints*. Paris: P.U.F.
- Mias C. (2005). L'autobiographie raisonnée, outil des analyses de pratiques en formation. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 34(1), pp. 29-45.
- Morin E., Gagné C. (2009). *Donner un sens au travail: promouvoir le bien-être psychologique* (Rapport de recherche n°R-624). Canada, Montréal: Etudes et recherches, Institut de recherche Robert-Sauvé en santé et en sécurité du travail.
- Paul M. (2004). *L'accompagnement, une posture professionnelle spécifique*. Paris: L'Harmattan.
- Perrenoud P. (2004). Adosser la pratique réflexive aux sciences sociales, conditions de la professionnalisation. *Education permanente*, 160(3), pp. 11-32.
- Potier E. (2013, mai). *Point de vue d'Elwis Potier: l'interprétation dans l'analyse de la pratique des travailleurs sociaux*. Communication présentée lors de la conférence du 16 mai 2013 du CIRFIP, Paris, France. Récupéré du site du CIRFIP, rubrique point de vue: http://www.cirfip.org/import/CIRFIP_PDV18_13_aout_2013.pdf
- Robo P. (2002). L'analyse de pratiques professionnelles: un dispositif de formation accompagnante. *Vie pédagogique*, 122(1), pp. 7-11.
- Robo P. (2005). Pourquoi, comment analyser sa pratique professionnelle? Les effets de l'APP. *Le Nouvel Educateur*, 172(8), pp. 13-18.
- Rogers C. (1973), *Les groupes de rencontres*. Paris: Dunod.
- Schön D. (1994). *Le praticien réflexif: à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel* (traduit par J. Heynemann et D. Gagnon). Québec, Montréal: Logiques.

- Simondi E. (2008). L'analyse des pratiques professionnelles en travail social: une mise en dialectique féconde de l'évaluation et de l'accompagnement en formation initiale. In L. Mottier Lopez, Y.-E. Dizerens, G. Marcoux et A. Perréard Vité (eds.), *Actes du 20e colloque de l'ADMEE-Europe*, Université de Genève. Récupéré su site du colloque: <https://plone.unige.ch/sites/admee08/symposiums/j-s3/j-s3-2>
- Soula-Desroche M. (2000). L'identité professionnelle en travail: l'analyse de situation dans la formation des praticiens. In C. Blanchard-Laville, D. Fablet (eds.), *L'analyse des pratiques* (pp. 233-243). Paris: L'Harmattan.
- Thiébaud M. (2013). Multiples bénéfices de l'analyse de pratiques professionnelles en groupe: quels éléments clefs les favorisent? *Revue de l'analyse de pratiques professionnelles*, (1), pp. 61-72. Récupéré du site de la revue: <http://www.analysedepatique.org/?p=54>
- Tourmen C. (2007). Activité, tâche, poste, métier, profession: quelques pistes de clarification et de réflexion. *Santé Publique*, 19(hs), pp. 15-20.
- Vauchez J.-M. (2012, juin). *Souffrance au travail: quand les stratégies managériales engendrent souffrance au travail et perte de repères*. Communiqué de l'organisation nationale des éducateurs spécialisés (ONES). Récupéré du site de l'association: <http://www.ones-fr.org/spip.php?article372>
- Vézina M., Saint-Arnaud L. (2011). L'organisation du travail et la santé mentale des personnes engagées dans un travail émotionnellement exigeant. *Travailler*, 25(1), pp. 19-128.
- Voz G., Cornet J. (2010). Comment former de futurs enseignants réflexifs? Quel est l'impact de la formation à la réflexivité? Comment l'améliorer? Réponses d'étudiants. *Education & Formation*, e-294, pp. 43-52.
- Wacquez J. (2004). Les fondamentaux – le noyau dur du métier d'éducateur. In M. Gilles, D. Wautier, F. Gaspar, A. Wéry, M. Davagle, et al. (eds.), *Les carnets de l'éducateur, exploration de la profession* (pp. 21-34). France, Marchienne: Asbl Rhizome. Récupéré du site de la revue: <http://www.-educ.be/carnets/fondamentaux/fondamentaux.pdf>
- Wittorski R. (2003). Analyse de pratiques et professionnalisation. In C. Blanchard-Laville et D. Fablet (coord.), *Travail social et analyse des pratiques professionnelles* (pp. 69-89). Paris: L'Harmattan.

