

DES DEMARCHES DE PRATIQUE REFLEXIVE EN FORMATION CONTINUE : UN DISPOSITIF INCONTOURNABLE POUR UN PROCESSUS DE TRANSFORMATION IDENTITAIRE

Sylvie MONNIER

Isabelle KOLLY OTTIGER

HETS/ies/cefoc, Genève

isabelle.kolly-ottiger@hesge.ch

sylvie.monnier@hesge.ch

Table des matières

Introduction et présentation du contexte	2
1. Dispositif de la formation à la direction d'institutions éducatives, sociales et médico- sociales	3
2. Dispositif de la formation des superviseurs dans le domaine de l'action sociale et psychosociale	7
3. Dispositif de la formation des professionne(le)s de la santé sexuelle et reproductive.....	8
4. Dispositif de la formation en conseil conjugal.....	10
5. Dimension individuelle et groupale du processus de transformation	10
Bibliographie	12

Introduction et présentation du contexte

Dans le cadre de leur fonction actuelle au centre de formation continue de la Haute Ecole de Travail social de Genève (Suisse), Sylvie Monnier et Isabelle Kolly Ottiger sont responsables de programmes de formation continue postgrade destinés aux professionnel-le-s du social et de la santé en Suisse romande. Elles interviennent dans des dispositifs d'analyse réflexive mis en place pour les formations de direction d'institutions éducatives, sociales et médico-sociales, pour la formation en santé sexuelle, la formation des superviseurs et en conseil conjugal.

Ces formations se déroulent sur 2 ou 3 ans et permettent d'obtenir un certificat (30 à 40 ECTS) ou un diplôme postgrade (60 ECTS).

Elles s'adressent à des professionnels actifs qui possèdent déjà un bagage de formation et d'expérience. Elles ont pour option d'apporter des connaissances théoriques indispensables à la nouvelle fonction visée, mais aussi de favoriser la confrontation des expériences professionnelles et des connaissances, ainsi que l'apprentissage par les pairs et la professionnalisation. C'est en particulier par un dispositif d'analyse de pratique qu'elles incitent les participants à prendre une distance critique par rapport aux problématiques quotidiennes, aux résolutions de problèmes, aux prises de décision .

Changer de fonction ou accéder à une autre profession est porté par un désir de développement qui ne va pas sans de nombreuses craintes. Ce processus questionne les acquis professionnels antérieurs et s'accompagne souvent de doutes, de résistances et de difficultés. En effet il s'agit de déconstruire un certain nombre d'habitus professionnels pour les recomposer avec les compétences et exigences liées à une nouvelle identité professionnelle. Cet apprentissage ne se produit pas sans ambivalences, mouvements progressifs et régressifs. Face à l'accélération des changements actuels, il devient indispensable de promouvoir des espaces d'élaboration pour réfléchir aux réponses à apporter aux transformations de la question sociale et des pratiques professionnelles.

Le cadre structuré de la formation est un lieu privilégié pour favoriser le développement d'une posture réflexive permettant d'agir avec plus de professionnalisme. Intégrer un dispositif d'analyse de la pratique dans les formations postgrade, signifie instaurer un espace de transfert d'apprentissage et un observatoire des pratiques, afin de clarifier ses propres modèles de référence et de renforcer son identité professionnelle.

Au travers de quatre exemples issus de leur pratique dans la formation continue des professionnels du domaine social-santé, les auteures vont illustrer comment des dispositifs d'analyse de pratique¹ permettent d'accompagner ces changements identitaires.

Les compétences visées par une démarche de pratique réflexive sont définies de la manière suivante :

- Développer une posture réflexive
- Etre capable de verbaliser ses propres modes de sentir, de penser, d'agir et de décider
- Accroître ses capacités à réfléchir sur l'action en amont et en aval des moments de vifs engagements dans une tâche ou une interaction
- Savoir prendre de la distance et porter un regard critique sur ses actions dans une intention de comprendre, d'apprendre et d'intégrer ce qui s'est passé

¹ Différents types de démarches co-existent dans nos systèmes de formation. Les appellations évoluent au fil des années : analyse de pratique, groupe de pratique, pratique réflexive, etc. Nous ne détaillons pas ici ce qui les différencie mais renvoyons à l'article de : Ph. Perrrenoud « L'analyse de pratiques en questions, in Cahiers pédagogiques no 416, pp12-15

Les objectifs de ce processus sont de :

- Participer à la construction et au renforcement de l'identité professionnelle et à la clarification de ses modèles de référence
- Bénéficier du regard d'autres professionnels du groupe pour confronter ses expériences et argumenter ses positions
- Articuler les apports de la formation et les applications dans la pratique
- Affiner sa capacité à conceptualiser
- Favoriser la créativité

Ces objectifs sont inspirés des principes d'une démarche apprenante ; il s'agit de pouvoir expliciter sa pratique, de prendre en compte la pluralité des points de vue, d'aborder une lecture multiple de la réalité, de gérer l'incertitude et la complexité, de développer des capacités d'anticipation, de réfléchir sur les postures des différents acteurs, de construire des représentations et des questionnements communs, et également d'avoir un espace d'échange avec des pairs pour vérifier la pertinence de ses actions.

1. Dispositif de la formation à la direction d'institutions éducatives, sociales et médico-sociales (FDIS)

Introduction et références

La Formation à la direction d'institutions éducatives, sociales et médico-sociales concerne des professionnels et professionnelles occupant des fonctions de direction dans des institutions de Suisse romande telles qu'institutions de la petite enfance, foyers éducatifs, institutions sociales, institutions accueillants des personnes avec handicap, établissements médico-sociaux, etc. Cette formation se déroule sur 3 ans et permet d'aboutir à un diplôme postgrade HES (60 ECTS). A ce jour une centaine de participants et participantes sont répartis en trois volées.

Les formateurs et formatrices sont convaincus de l'importance de doter cette formation d'un dispositif visant le développement des personnes et la construction de compétences professionnelles. L'intention est de mettre en place un système qui va permettre au cours des trois années de formation de développer chez les participants une posture de praticien réflexif. Des lectures communes sont partagées, en particulier le tournant réflexif de Donald A. Schön, des textes de Philippe Perrenoud (2001), (2004) , l'ouvrage de Bertrand Dubreuil (2004) portant sur l'analyse de pratique des directeurs d'institutions et l'ouvrage de C. Blanchard-Laville (1998) sur l'analyse des pratiques professionnelles.

Après discussion et réflexion, la dénomination de *pratique réflexive* est retenue plutôt que celle d'analyse de pratique.

C'est dans un but de professionnalisation que cette démarche est instaurée, comme lieu de réflexion et d'élaboration sur la question des compétences sollicitées dans les fonctions de direction.

Comme le relève Philippe Perrenoud , « plus on va vers des professions qualifiées, plus l'organisation limite le travail prescrit et, bon gré mal gré, délègue aux salariés le souci de créer ou d'adapter des procédures pour faire face à la complexité des situations.»². La profession de directeur et directrice d'institution s'inscrit tout particulièrement dans cette catégorie de profession qualifiée où le travail prescrit est relativement peu défini. En Suisse romande, il existe des ébauches de référentiels de compétences qui ne sont que partiels et mettent peu en évidence les enjeux effectifs auxquels sont confrontés les directeurs.

² Philippe Perrenoud, « l'évaluation des enseignants : entre une impossible obligation de résultats et une stérile obligation de procédure », p 8.

Cette complexité, qui fait le quotidien des directeurs, nécessite d'innover pour imaginer des stratégies originales pouvant répondre aux particularités de chaque situation. Il est également évident que face à un même type de situation, il y a une multitude de réponses qui peuvent prendre sens, en fonction du contexte et des personnes concernées.

Pour créer un espace d'échange constructif et structuré dans le groupe de participants, des conditions de base doivent être travaillées. Il s'agit pour chacun de s'investir comme acteur responsable, de participer à un climat de confiance et de respect mutuel, de respecter la confidentialité, de s'appuyer sur une éthique de la responsabilité, d'adopter une posture d'observation compréhensive, de reconnaître les potentialités de chacun des acteurs et d'entretenir les notions d'intersubjectivité.

Si ces notions sont développées dans l'ensemble de la formation, elles sont plus particulièrement investies dans le cadre des dispositifs de pratique réflexive et permettent de participer à la construction de cette identité collective.

Déroulement d'un groupe de pratique réflexive

Le dispositif mis en place se concrétise sous forme de groupes de pratique réflexive composés de 8 à 12 personnes et se réunissant 8 demi-journées par année. Le temps consacré à ce dispositif représente environ un sixième du temps total de formation.

Actuellement, une dizaine de formateurs³ assurent l'animation de ces groupes. Ils sont sélectionnés en fonction de leurs connaissances du champ professionnel, de leurs compétences en animation de groupe et en accompagnement des professionnels dans une démarche réflexive.

Une planification est établie afin de permettre à chaque participant de disposer d'une heure et demi pour travailler sur la problématique amenée. C'est une option prise au départ afin d'inciter chaque participant à se prêter à l'apprentissage. Le choix de la situation est laissé libre au participant avec la consigne de déterminer une action professionnelle spécifique sur laquelle il souhaite prendre le temps de réfléchir, en bénéficiant de la réflexion du groupe. Il est demandé de mettre par écrit une brève présentation de l'institution et une description de la situation, distribuée à chacun des membres du groupe.

En nous appuyant sur les propos de B. Dubreuil (2004), nous avons choisi de ne pas préciser les consignes sur la manière de présenter la situation, mais de laisser place au récit spontané de chaque participant. *« On considérera peut-être qu'une grille de questionnement structurant le récit aurait favorisé l'objectivité du narrateur. Cela nous paraît largement illusoire. Quoiqu'on lui impose de passer par des éclairages successifs sur la situation, il fournira une information construite selon son vécu. La structuration a priori du récit à travers une succession de questions préétablies comporte en outre l'inconvénient de formater le récit en sorte qu'il y perd sa singularité et donc son sens profond. On objectera que les demandes de précisions comportent de leur côté le risque de rompre la continuité du récit. En réalité elles permettent de le ramifier pour explorer, au fil des faits et des gestes exposés, les circonstances formant leur contexte. »*⁴

Au fil des séances, la procédure est, de manière générale la suivante :

- Prise de connaissance de la problématique amenée par le participant (au travers des documents écrits préalables et des compléments apportés oralement)
- Exploration et demande de précisions, demande d'éléments complémentaires
- Elaboration collective d'une compréhension de la problématique et des niveaux concernés, partage de réflexion, conceptualisation
- Propositions de stratégies d'action élaborées par l'ensemble des participants

³ Les formateurs sont soit des chargés d'enseignements ou professeurs HES, soit des professionnels expérimentés et formés en formation d'adulte.

⁴ (p 217)

➤ Evaluation de la séquence et aspects retenus par l'acteur principal

Différentes méthodes peuvent être proposées par les formateurs et formatrices en fonction des situations amenées ; si l'expression verbale est en général privilégiée, certaines situations peuvent être enrichies par l'apport de méthodologies créatives (mises en situation, jeux de rôle, sculptures, illustrations graphiques, etc.)

Au début de chaque séance, un bref retour sur les situations précédentes a été systématiquement instauré, afin d'avoir quelques informations sur l'évolution de la situation et sur les applications concrètes réalisées par le participant. Car c'est bien au moment de la mise en application réelle que le professionnel réflexif prend la mesure de ses compétences et de ses limites. A-t-il en lui les ressources et les compétences qui lui vont lui permettre de modifier ou de réajuster son attitude dans une situation donnée? Va-t-il par exemple arriver à trouver l'énergie et les mots adéquats pour se positionner plus clairement face à ses employés ? Quelles sont les nouvelles questions qui vont se poser à lui à ce moment-là ?

Le moment de réflexion en groupe est un premier temps qui peut permettre de comprendre les enjeux d'une situation et de dégager des pistes d'action. Mais la mise en application d'éléments nouveaux par le professionnel devient en elle-même une nouvelle situation où d'autres difficultés peuvent apparaître.

C'est dans ce sens qu'une posture de praticien réflexif implique une mise en marche sur le long terme, avec un renouvellement constant du regard questionnant ses actions.

Mobiliser les ressources existantes pour ouvrir de nouvelles compréhensions et perspectives d'action

Si nous nous intéressons aux types de thématiques soulevées nous pouvons constater qu'une grande partie des situations apportées par les participants et participantes relèvent de questionnements liés à la gestion des ressources humaines et à l'intégration de l'identité professionnelle. Voici une illustration des thématiques qui sont en lien avec la gestion des ressources humaines :

- Gestion de conflits et de dysfonctionnements dans l'équipe, passant d'une nécessité de clarifier les rôles et les fonctions, d'envisager des remaniements et jusqu'à assumer un licenciement
- Licenciements liés à des restrictions budgétaires ; gestion du climat difficile au sein de l'équipe
- Questions d'équité et de justice, de réorganisation impliquant la suppression de privilèges
- Gestion d'une équipe interdisciplinaire, avec la reconnaissance des spécificités et la prise en compte des points communs
- Gestion d'une crise suite à des vols répétés à l'interne: intervention judiciaire, licenciement, communication

En lien avec la thématique de l'identité professionnelle, nous pouvons retenir :

- Difficultés de reconnaissance d'un poste de directeur pédagogique (considéré comme coordinateur)
- Pièges et obstacles lors d'un changement d'une gestion familiale à un management plus hiérarchisé.
- Reprise de la direction d'une institution après le départ d'un directeur charismatique : changement de style de management. Métaphore de l'héritage.
- Système institutionnel défaillant : manque de reconnaissance à tous les niveaux et particulièrement du côté salarial.
- Passage d'une responsabilité de petite unité à une coordination de plusieurs sites : changement de position, détachement, délégation,...

- Affirmation de son positionnement de responsable d'équipe face à un contre-leader
- Divergences avec son supérieur hiérarchique sur le style de management

Seul un dixième des participants et participantes sont issus de formations initiales liées à la gestion ou au management. La grande majorité est issue de formations initiales effectuées dans le domaine de la santé ou du social avec un parcours professionnel de plusieurs années et une construction d'habitus liées aux fonctions assumées. Ils ont accumulé une connaissance du domaine concerné et des problématiques sociales. Leur évolution professionnelle les a menés à assumer peu à peu des fonctions de responsable, de cadre intermédiaire ou de direction. Ils sont ainsi en cheminement dans ce passage d'une identité de travailleur social / santé à une identité de cadre/gestionnaire. On peut constater dans le cadre de la formation et en particulier au travers des situations abordées en pratique réflexive combien ce processus de passage identitaire ne se passe pas sans tâtonnements, heurts, ambivalences et renoncements. Prenons une illustration issue de la gestion du personnel. Comment peut se vivre la transition d'une relation de collègue à celle de supérieur hiérarchique ? Dans sa nouvelle fonction, ce professionnel a la tâche d'évaluer ses collaborateurs et d'arriver à assumer cette responsabilité, parfois jusqu'à une décision de licenciement. Les apports de connaissance et de techniques enseignés dans le cadre des cours sont certainement indispensables pour faire face à ce type de situation. Mais l'intégration de ces données nouvelles s'accompagne d'un changement de positionnement qui va avoir des répercussions non seulement au niveau fonctionnel, mais bien sûr à d'autres niveaux, en particulier relationnel et émotionnel. Pour favoriser le processus d'intégration de nouvelles compétences, il est primordial de pouvoir conscientiser ce qui se joue et nommer les réactions verbales, corporelles, émotionnelles suscitées par l'apprentissage de nouveaux actes professionnels ; de prendre du temps pour réfléchir aux effets de ce changement de posture. Et ceci dans un contexte où le temps est denrée rare. Accumulant vie familiale, vie professionnelle et formation, il n'est pas si évident de dégager spontanément des espaces pour « prendre le temps de réfléchir ». Il y a tant de dossiers qui s'accumulent dans le bureau du directeur que le « réflexe de s'arrêter pour penser » n'est pas facile à prendre.

Le cadre d'un groupe de pratique réflexive, conçu de manière structurée et méthodologique, devient alors un lieu privilégié où il est possible de s'intéresser à ses propres actes professionnels, de mesurer les enjeux et leurs différents niveaux, en vue de s'approprier un nouvel habitus. La posture d'apprenant peut mobiliser des forces contradictoires, d'autant plus s'il s'agit d'une démarche imposée en vue d'une certification⁵. Ces résistances peuvent se révéler particulièrement apparentes dans le cadre de la pratique réflexive, qui exige de s'exposer devant un collectif sur des aspects sensibles pour l'acteur. Nous le constatons en particulier dans le cadre de cette formation où la fonction de directeur favorise un positionnement affirmé qui peut être vécu comme antagoniste à l'exigence d'ouverture et la prise en compte des vulnérabilités que nécessite une posture réflexive.

On peut relever le caractère paradoxal de ce dispositif de pratique réflexive, puisqu'il y a injonction de s'impliquer personnellement. En général, les objections à cette obligation cèdent rapidement lorsqu'un climat de respect et de confiance s'installe dans le groupe ; mais elles peuvent rester un point de tension pour certains participants.

⁵ Dans la plupart des dispositifs d'analyse de pratique que nous proposons dans nos parcours de formation continue, une évaluation est prévue en fin de module, permettant l'obtention de crédits ECTS. Nous ne prendrons pas le temps de traiter ici ce sujet délicat.

En fin d'année, nous avons demandé aux participant-e-s de nommer les apprentissages effectués au cours de cette démarche de pratique réflexive. Pour illustrer la question de la transformation de l'identité professionnelle, nous vous proposons quelques citations de participants et participantes :

« Je vis un manque de reconnaissance professionnelle dans mon poste, j'ai pu en trouver ici, j'apprécie beaucoup ces moments –là ».

« J'ai acquis plus d'assurance lors de mes positionnements et de mes décisions ».

« J'ai pu me situer en tant que leader-manager, mettre des limites dans mes responsabilités ».

« J'ai pu modifier ma position et mon image au sein de l'institution ». « Cela me permet de mieux gérer l'émergence de l'émotionnel dans mes interventions face aux collaborateurs ».
"Cela m'a permis de réaliser que les situations des autres sont similaires, même si les structures sont différentes ».

On peut également relever que les situations explorées ont permis d'enrichir leurs connaissances des différents champs du social et de renforcer l'appartenance à un nouveau groupe identitaire .

Relevons également quelques remarques qui font état d'une déstabilisation constructive et d'un accroissement de lucidité : *« Ce sont des outils aidant à mieux cerner la problématique, à prendre de la hauteur, à se protéger, prendre connaissance de ses limites, se mettre en position d'apprenant , sortir de sa culpabilité et de l'auto-critique dévalorisante ».*

Pour certains participants, cette démarche a été une découverte; provenant des milieux de la gestion ou du commerce, ils n'avaient pas eu l'occasion dans leurs parcours professionnels de participer à des groupes d'analyse de pratique ou de supervision. Par contre, les participants provenant de formations sociales se sont pour la plupart déjà investis dans ce type de processus et c'est certainement un facteur qui favorise la mise en confiance rapide et l'investissement du groupe.

2. Dispositif de la formation des superviseur-e-s dans le domaine de l'action sociale et psychosociale

Cette formation se déroule sur 2 ans et demi (40 crédits ECTS), s'adresse à des professionnelles qui ont déjà accompli au moins 3 ans de pratique professionnelle dans ce domaine. Elle permet d'acquérir les compétences nécessaires à l'exercice de la fonction de superviseur-e, individuel ou en petits groupes, auprès d'étudiants ou de professionnels. En plus des cours, chaque personne en formation doit conduire au moins deux processus de supervision (36h) . Les participants ont été eux-mêmes supervisés lors des stages de leur formation initiale et doivent avoir participé à un processus de supervision (de 30 h au moins) de leur pratique professionnelle après le diplôme.

L'analyse de la pratique constitue une partie très importante du dispositif de formation puisqu'elle représente 30 jours sur les 50 jours de formation.

Elle se déroule en 3 étapes accompagnant l'expérience d'être supervisé, de devenir consultant de ses collègues de formation, avant celle de fonctionner comme superviseur. Ce processus permet de vivre et de comprendre le changement identitaire lié à l'appropriation progressive d'une nouvelle fonction professionnelle.

- première étape : chaque participant présente des situations professionnelles au formateur (consultant/superviseur) devant le groupe de ses pairs qui contribue ensuite à l'analyse de la situation amenée en consultation. Les stratégies d'intervention du formateur et leurs effets sont travaillés en groupe.

- deuxième étape: chaque participant fonctionne comme consultant de ses collègues de formation, qui présentent tour à tour des situations professionnelles leur posant problème. Là encore le groupe participe à l'analyse des situations et des interventions du consultant/ apprenant, sous la guidance du formateur.
- troisième étape: parallèlement à la formation, les participants commencent à mener des supervisions; ils exposent les problèmes surgissant au cours des supervisions pédagogiques ou professionnelles qu'ils conduisent à l'externe. Le formateur et les autres participants aident le superviseur débutant à exprimer ses questionnements, analyser ses interventions et leurs effets à partir de son récit devant le groupe.

Ce dispositif constitue un espace d'expérimentation élaborée en groupe. Il donne l'opportunité aux personnes en formation de reprendre les situations dans lesquelles elles ont été impliquées en tant que travailleurs sociaux, puis ensuite de passer dans une position de consultant avant d'amener en analyse leur travail de superviseur débutant avec le soutien du groupe et sous la guidance du formateur.

Dans le processus d'apprentissage de cette nouvelle fonction, la première difficulté consiste à ne pas se projeter dans une posture d'engagement direct dans l'action professionnelle, à s'abstenir de conseils pour initier une position réflexive. La personne en formation doit aussi pouvoir différencier la fonction du superviseur de celles voisines de praticien formateur, de coach ou de thérapeute.

3. Dispositif de la formation des professionne(le)s de la santé sexuelle et reproductive

Il s'agit d'une formation postgrade HES d'un an, produite en partenariat avec les associations professionnelles, faisant suite à un certificat de formation continue dispensé par les universités de Genève et de Lausanne intitulé « guidance et éducation en matière de sexualité, vie affective et procréation ». Après un tronc commun plutôt théorique suivi à l'université, notre centre de formation continue a été sollicité par les associations professionnelles pour organiser un certificat de 30 jours de cours plus axés sur la pratique proposant deux options : éducation sexuelle ou planning familial. Cette deuxième partie de la formation se déroule en parallèle avec les stages (de 200 à 250 h) qui sont spécifiques à l'option professionnelle choisie et supervisés par des professionnel(le)s accompagnant(e)s. La réflexion qui suit concerne plus précisément la spécialisation de conseil en planning familial dont nous effectuons les 10 jours d'analyse de la pratique.

L'analyse de la pratique s'inscrit dans le cadre de la formation et permet une élaboration de l'expérience de stage et de la pratique débutante.

Le formateur qui en est en charge de l'analyse de la pratique n'est pas forcément un conseiller en planning familial et ne fonctionne pas comme modèle professionnel (c'est le rôle des professionnel-le-s accompagnant-es du stage). Ses compétences relèvent surtout de sa capacité d'initier une pratique réflexive en groupe, mais il doit néanmoins être suffisamment au fait de l'exercice professionnel et des problématiques rencontrées pour amener des éléments de connaissance et des techniques utiles à l'intervention professionnelle.

Au cours des journées régulièrement réparties au long du stage, les participant-e-s amènent, à tour de rôle devant le groupe, des situations leur posant question. Ils exposent les questionnements professionnels et personnels mobilisés au fur et à mesure de leur immersion progressive dans la pratique d'un nouveau métier.

Ce travail, mené en groupe, est reconnu comme un précieux support pour les participant—e-s qui se retrouvent confronté-es à un processus leur permettant de passer progressivement de l'observation des professionnelles expérimentées de leur lieu de stage, à une pratique assistée par ces dernières, pour arriver enfin à une pratique autonome. Les découvertes et les difficultés liées à cet apprentissage sont élaborées en groupe et étayées sur le plan théorique et méthodologique par le formateur, à distance suffisante du lieu de stage et des enjeux directs de l'évaluation des compétences démontrées dans la pratique.

Ainsi le cadre de l'analyse de la pratique permet de déposer en toute liberté les inquiétudes et les tensions qui accompagnent inévitablement l'apprentissage d'un nouveau métier. Les stagiaires amènent régulièrement leurs doutes concernant leur capacité à devenir un professionnel « suffisamment bon ». Cette inquiétude, normale chez tous les débutants, est souvent renforcée par celle des professionnelles chevronnées du planning familial soucieuses de leur responsabilité face à la clientèle et de la qualité de la relève professionnelle. Ces craintes peuvent se renforcer mutuellement et augmenter un stress qui n'a pas toujours que des aspects positifs.

L'apprentissage de la nouvelle profession peut être encore compliqué quand la profession antérieure du stagiaire est proche de la nouvelle profession; c'est particulièrement le cas pour les infirmières travaillant en néonatalogie ou les sages femmes. Bien que le fait de posséder d'importantes connaissances dans le domaine de la santé des femmes et du nouveau né, de l'accouchement et de la contraception ainsi qu'une bonne connaissance du secteur hospitalier soit positif, les habitus du premier métier peuvent compliquer l'appropriation de nouvelles positions et compétences, un peu comme la maîtrise préalable du ski peut compliquer l'apprentissage du snow-board.

Par ailleurs les personnes en formation, sont déjà des professionnel-les expérimentées, qui, après des dizaines d'années de responsabilité professionnelle ont acquis compétences et reconnaissance dans leur premier métier. En plus de la nécessité de démontrer l'acquisition et la capacité de transmettre des connaissances pointues en matière de contraception aux consultant-e-s, elles vont être amenées à mettre de côté un certain nombre de modes de faire bien rôdés. Elles ont, en quelque sorte à faire avec un « double message » : celui à la fois de s'appuyer sur leur expérience de professionnelle passée et de s'en défaire.

Elles sont aussi amenées dans une certaine mesure à vivre une forme de déqualification symbolique et de régression statutaire. Le fait de revisiter toute une série d'habitus professionnels pour intégrer une nouvelle culture professionnelle, touche leur identité professionnelle et leur confiance en elles-mêmes; car il ne s'agit pas simplement d'un complément de connaissances techniques à acquérir mais il leur faudra, par exemple, réfréner certaines tendances à passer directement dans la prise en soin pour privilégier une posture, d'écoute, de conseil et de relais de prescription.

La formation amène quelquefois à renoncer à un métier antérieur pour briguer une reconnaissance et une nouvelle appartenance professionnelle. Il y a pour les stagiaires à prendre une place dans une équipe ou un service, dans un statut précaire avec la crainte de ne pas être reconnues comme professionnelles compétentes. Il leur faudra aussi se situer entre deux métiers: sans renier le premier, prendre de la distance et s'en différencier. Ces problèmes de positionnement liés au nouvel apprentissage, aux loyautés d'appartenance, à l'évaluation des compétences peuvent être augmentés par la résistance des professionnelles du planning familial qui ont posé les bases du métier dans un contexte militant. Cet élément « générationnel » complique les mécanismes de transmission d'un métier très investi par les pionnières et peut quelquefois être source de tension et d'ambivalence.

4. Dispositif de la formation en conseil conjugal

Le Certificat postgrade en conseil conjugal (35 ECTS) a été repris par notre centre de formation continue à la demande des associations professionnelles. La pratique réflexive y est aussi présente mais sous des formes assez différentes que dans les formations déjà présentées. En plus de la participation à 28 jours de cours théorico-cliniques, les participants effectuent un stage de 300 h de consultations de couple dans un des centres de la Fédération Suisse des Services en Conseil Conjugal. Ce stage est accompagné par un conseiller conjugal du service et la personne en formation doit par ailleurs réaliser une supervision individuelle sur sa pratique de consultation auprès d'un superviseur reconnu par la FRTSCC. Les superviseurs, eux sont des conseillers conjugaux ou des thérapeutes de couple extérieurs au lieu de stage et qui se réfère généralement au modèle psychanalytique ou /et systémique.

On peut noter que dans cette formation, l'accent est mis d'avantage sur des modalités individuelles de suivi : accompagnement de stage par un ou une professionnel-le accompagnant-e (50h) et supervision individuelle (50 h). La supervision privilégie l'élaboration personnelle dans un contexte de relation à deux permettant de travailler de manière approfondie les enjeux de la consultation et le contre transfert du conseiller conjugal débutant; ce choix n'est pas sans lien avec l'histoire et les modèles du conseil conjugal, en particulier l'importance du référentiel psychanalytique. Un travail d'élaboration collective de la pratique professionnelle a été introduit sous forme d'analyse de la pratique à l'intérieur de la formation. Elle est assurée par les intervenants responsables des modules systémiques et psychanalytiques, la présentation de cas se faisant en lien avec les thèmes d'enseignement et de méthodologie présentés. Par ailleurs les personnes en formation sont appelées à se situer dans une équipe sur le lieu de stage, ce qui participe de la construction de leur identité professionnelle.

5. Dimension individuelle et groupale du processus de transformation

Notre intention de faire de l'analyse de la pratique ou de la pratique réflexive l'un des moteurs de la formation, a réussi de manière concluante. Bien qu'obligatoires et faisant souvent l'objet d'une évaluation sur la capacité d'investir une posture réflexive, ces dispositifs constituent un pilier très apprécié de nos formations post grades HES. Ils proposent un espace intermédiaire permettant une articulation progressive de la pratique et la théorie, un passage entre ancienne et nouvelle fonction. Les situations travaillées sont issues d'une pratique professionnelle déjà effective pour les directeurs, d'une pratique débutante pour les superviseurs, les conseillers conjugaux et les conseillers en planning. Mises à part quelques résistances qui peuvent être travaillées, le bilan fait par les participants est encourageant en terme d'apprentissages réels et de mises en application.

Dimension individuelle

La pratique réflexive nécessite pour le participant la construction d'un récit quelquefois soutenu par un support écrit. Cette narration, éminemment singulière, peut être d'un point de vue psychanalytique considérée comme une fiction ; en effet, même si la pratique professionnelle évoquée est bien réelle, elle est profondément façonnée par la subjectivité du sujet qui en fait récit; la personne en apprentissage raconte sa pratique mais surtout se raconte

dans une tentative à la fois de se saisir et aussi de se dé-saisir d'identités en transformation. La psychanalyse, l'analyse de l'activité et la psychodynamique du travail constituent des référentiels importants - parmi d'autres - permettant l'exploration subjective et objective des enjeux de l'activité professionnelle. L'accent peut être porté de manière prioritaire sur la subjectivation ou l'objectivation du rapport au travail et nos dispositifs permettent une articulation entre ces deux finalités.

Dimension groupale

Le dispositif groupal nous semble particulièrement adapté pour travailler le questionnement amené par la personne en formation; ce questionnement singulier rejoint, d'une manière ou d'une autre, celui des autres participants, frères et sœurs d'apprentissage. Les participant-e-s trouvent dans l'analyse de la pratique un espace de non jugement, à une certaine distance de la pratique et de l'évaluation. Dans ce contexte protégé, ils peuvent déposer et travailler doutes et angoisses qui sont le lot des débutants et apprivoiser ce que mobilise le contact avec la réalité d'une nouvelle profession, la rencontre avec la clientèle et les autres professionnels, les difficultés à se faire reconnaître dans une nouvelle corporation. Les réflexions amenées à partir de la présentation de l'un, par des effets d'identification latérale ont des effets sur tout un chacun. Le groupe constitue une matrice favorisant l'écoute et un laboratoire utile pour analyser les effets des différents modes de faire et penser. Les difficultés, élaborées collectivement ouvrent des perspectives pour de nouveaux positionnements ; les découvertes partagées permettent d'envisager l'appropriation de nouvelles compétences. Le groupe fonctionne comme un groupe de pairs amenés à grandir ensemble; il permet la dédramatisation, le travail sur la peur de ne pas être à la hauteur, la frustration de devoir renoncer à certaines habitudes professionnelles, de supporter la déconstruction provisoire. Il accompagne un processus de transformation et de déstabilisation normale qui va permettre de reconquérir une certaine assurance que seule l'expérience pourra confirmer. Les règles posées de confidentialité et non jugement, sont des conditions indispensables ; faire l'expérience que ses difficultés sont assez semblables à celles des autres est soulageant d'autant plus s'il est possible de s'appuyer, sans prendre trop de risques, sur des stratégies déjà expérimentées par les collègues.

Le formateur est le chef d'orchestre qui permet l'expression de chacun et l'accordage du groupe choral qui soutient la personne dans son exploration et sa recherche d'un juste positionnement et de compétences nouvelles. Le groupe de pairs amplifie et soutient l'expression individuelle qui permet de supporter les doutes, les mues successives et la construction d'une nouvelle identité. Ce chemin vers l'individuation se fait en même temps que l'étayage à un collectif et la recherche d'une nouvelle appartenance ; cela nécessite du temps pour que chacun commence à repérer ce qui l'identifie à la fois comme être singulier, unique et permanent au cours de ses transformations, et ce qui le relie comme membre d'une nouvelle corporation.

La gestion d'un groupe est pour le formateur à chaque fois complexe, et, lorsque des lacunes ou des disfonctionnements émergent, demande de mesurer avec subtilité ce qui peut être mis en évidence devant le groupe. Le rôle de l'animateur n'est pas de juger, mais d'aider à la prise de conscience du fonctionnement professionnel. Mais cela demande une attention constante face aux dérives possibles, de nommer ce qui se passe et de garantir un cadre éthique.

Le formateur permet l'élaboration théorique des enjeux sous-jacents des situations professionnelles présentées et des effets des interventions professionnelles relatées. Il complète ces apports théoriques de propositions d'entraînement méthodologique concernant la fonction sans se poser en tant que référent du métier.

Les manières d'analyser une situation sont multiples et les références qui peuvent être sollicitées sont nombreuses. Les choix d'interventions et les recadrages orientent la réflexion et l'analyse. Il y a constamment nécessité de faire des choix, de mettre des priorités, de parfois interrompre une intervention pour recentrer les propos dans la direction choisie, en espérant qu'elle est la plus pertinente. Chaque séquence de pratique réflexive est comme un cheminement qui se construit et s'élabore de manière unique.

Nous nous appuyons pour conclure sur une citation de P. Zarifian, qui relève que « *le travail est d'abord exercice concret de la puissance de pensée et d'action des individus, tout à la fois dans leur singularité et dans leur interdépendance* ».

Nous pouvons relever que la pratique réflexive permet de donner, et bien au-delà de la formation, du sens aux actions de l'acteur professionnel et de développer les aptitudes suivantes :

- S'inscrire dans une posture d'observation compréhensive du travail et prendre parti pour le point de vue du travailleur : tout être humain a envie que son travail se passe bien, d'en tirer satisfaction, reconnaissance et intérêt.
- Nommer ce qui constitue au quotidien le travail réel de l'acteur professionnel, et identifier l'écart avec le travail prescrit. La réflexion menée va inciter à renforcer chez l'acteur ses capacités à identifier ce qui constitue son activité professionnelle réelle, à en vérifier l'adéquation avec les activités prescrites (cahier des charges, descriptif de tâches,...) afin de pouvoir modifier si nécessaire les documents prescrits et argumenter auprès de ses pairs, de ses supérieurs (ou même de ses clients) une reconnaissance du travail effectif.
- Favoriser une éthique de la reconnaissance: accepter le point de vue de l'autre comme juste ; assumer de travailler avec sa subjectivité.
- Trouver des pistes pour résister aux situations de stress, de surcharge et arriver à gérer le temps du travail.
- Se situer face aux exigences de performances et d'excellence.
- Faire appel à l'intelligence pratique pour répondre aux situations complexes, imprévues, changeantes. Privilégier l'habileté plus que la force, mobiliser les sens et inventer des ruses pour rendre le travail plus créatif.
- Réguler l'appartenance au corpus collectif. Concilier le style individuel de chaque professionnel avec le genre de l'équipe institutionnelle.
- Contribuer à une organisation apprenante en développant la coopération et en instaurant des projets innovants.

Bibliographie

Blanchard-Laville C. (1998) *Analyser les pratiques professionnelles* », Paris, l'Harmattan.

Cifali Mireille (1985) « *Pédagogie et psychanalyse* » (avec J. Moll), Paris ; Dunod.

Cifali Mireille () « *Démarche clinique, formation et écriture* ».

Clot Yves (2001) « *Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité* » Education permanente no 146.

Clot Yves (1999) « *La fonction psychologique du travail* » PUF, Paris.

De Jonckheere Claude. Monnier Sylvie. (1996), « Miroir sans tain pour une pratique sans phare - la supervision en travail social». Genève. Nouveaux cahiers de l'IES.

De Jonckheere Claude. Monnier Sylvie. (1997), «la supervision en travail social – un espace d'élaboration des pratiques» Psychoscope 8/1997, vol 18.

De Jonckheere Claude. Monnier Sylvie (2000) «Concepts nomades pour une pratique multiforme : l'intervention dans les équipes en travail social ». Rapport de recherche. Genève. Centre de recherche de l'Institut d'Etudes Sociales.

De Gauléjac V. (1999), « L'histoire en héritage. Roman familial et trajectoire sociale » Paris. Desclée de Brouwer.

Dejours C. (1993), « Intelligence Pratique et sagesse pratique : deux dimensions méconnues du travail réel », éducation permanente no 116/1993-3.

Dubreuil Bertrand (2004), avec la collaboration de Fredj B., Marhadour M., Raquin D. « Le travail de directeur en établissement social et médico-social, analyse de la pratique » Ed. Dunod.

Jobert Guy, (1993) « Les formateurs et le travail », éducation permanente no 116/1993-3.

Lainé Alex (1998), « Faire de sa vie une histoire » Paris. Desclée de Brouwer.

Lainé Alex (2004), « D'une expérience à l'autre », Education permanente, no 158 2004/1 p 23-36.

Leblanc Serge, Zeitler André (2005), «L'analyse de pratique: une transformation du travail des formateurs? », Education permanente no 164 2005/3 p 91-104.

Lenoir Hugues, « Pour une éthique de l'évaluation », Education permanente, no 158 2004/1 p 51-71.

Liaroutzos Olivier, « Du geste à la parole : vers une évaluation équitable de l'expérience professionnelle », Education permanente, no 158 2004/1 p 73-98.

Perrenoud Ph. (2004) « Adosser la pratique réflexive aux sciences sociales, condition de la professionnalisation », Education permanente, no 160 2004/3 p 35-60.

Perrenoud, Ph. (2001) « [Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique](#), Paris, ESF.

Schön Donald A. (1996), « Le tournant réflexif, pratiques éducatives et études de cas », Montréal, Logiques.

Schwartz Y. (1993), « C'est compliqué » Activité symbolique et activité industrielle, éducation permanente no 116/1993-3.

Vermersch P. (1994) « L'entretien d'explicitation », Paris, ESF.

Zarifian Ph. (2003), « A quoi sert le travail ? » La Dispute/Snédit, Paris.