

REGARD RÉFLEXIF SUR LES IMPLICATIONS PLURIELLES A L'ŒUVRE DANS LA FORMATION DES INFIRMIERS TUTEURS À ET PAR L'ANALYSE DE SITUATIONS ÉDUCATIVES

Texte communiqué² par
Louise MALAVIALLE³
Formatrice
Centre hospitalier
BEZIERS
Septembre 2009

« Être un homme consiste donc fondamentalement et essentiellement à exister, et exister veut dire être dans le monde. Le sujet qu'est l'homme est impensable sans une implication dans le monde ; il se présente uniquement en relation avec le monde. » Y.Saint-Arnaud, 1982.

CONTEXTE

L'IMPLICATION, UNE NOTION COMPLEXE

JE SUIS IMPLIQUÉE, TU ES IMPLIQUÉ, ILS SONT IMPLIQUÉS ...ET APRÈS ?

- L'implication des professionnels
- l'implication de l'institution
- Ma propre implication en qualité d'animatrice

«IMPLICATION ET... COMPLICATIONS» OU LES BÉNÉFICES ET RISQUES DE L'IMPLICATION

BIBLIOGRAPHIE

INTRODUCTION

Cette contribution porte sur les implications plurielles que j'ai pu observer à l'occasion d'une expérience d'animation de groupe d'APP selon la méthodologie du GEASE menée dans un centre hospitalier.

² : Texte communiqué lors du colloque organisé par le CERFEE, Université de Montpellier 3 les 4 et 5 septembre 2009- Montpellier
- Enjeux scientifiques et politiques des sciences de l'éducation : Quelle implication des acteurs ?

³ : louise.malavialle@ch-beziers.fr

CONTEXTE

Cadre de santé formatrice auprès de la Direction des Ressources Humaines et de la Formation (DRHF), je suis chargée de mission sur des projets institutionnels et particulièrement le développement du tutorat pour les infirmiers « nouveaux arrivants » depuis fin 2005.

Le tutorat, comme axe prioritaire du projet social de l'établissement et comme objectif du projet de soins dans sa mise en œuvre est un projet sous la double responsabilité de la DRHF et de la Direction des Soins. En ce qui concerne la psychiatrie, le tutorat répond aux recommandations édictées par la circulaire du 16 janvier 2006 en lien avec le Plan Psychiatrie Santé Mentale qui vise à renforcer les savoirs des professionnels exerçant dans ce secteur.

Ce dispositif de professionnalisation a pour finalité l'intégration des nouveaux professionnels en facilitant l'adaptation au poste et s'appuie sur la transmission des savoirs par des professionnels expérimentés à des pairs nouvellement diplômés ou affectés dans un service. Les tuteurs sont volontaires, une fiche mission précise leur rôle. Ils sont formés à l'exercice de cette fonction. Un accompagnement est proposé aux tuteurs formés qui ont exprimé le souhait de bénéficier d'un suivi pour favoriser les échanges ainsi que réguler et harmoniser leurs pratiques en qualité de tuteur.

La fonction de tuteur dans cet établissement de santé est une fonction émergente. Dans ce rôle de tuteurs, les infirmiers doivent conjuguer tout en les différenciant leur rôle de soignant et un rôle éducatif vis à vis des nouveaux infirmiers. La complexité liée à cette double implication peut constituer une difficulté pour mener à bien leurs activités. En effet, la pédagogie ne constitue par leur principal champ de compétences, et il existe une préoccupation fondamentale pour ces tuteurs qui porte sur la posture d'accompagnateur-superviseur à ajuster vis-à-vis d'un pair non expert mais toutefois reconnu compétent du fait de sa qualification.

Ayant réalisé un travail de recherche sur un thème lié au Groupe d'Entraînement à l'Analyse des Situations Educatives (GEASE), j'ai pensé que l'analyse des situations éducatives pouvait leur fournir à la fois un accompagnement dans l'élaboration d'une identité de tuteur et un complément de formation pour développer les compétences individuelles et collectives nécessaires à cette fonction. J'ai proposé en conséquence un séminaire de six séances de trois heures à raison d'une séance par mois.

J'ai animé une première session de GEASE en 2008 pour des infirmiers travaillant tous en secteur de psychiatrie, mais dans des unités différentes proposant des modes de prise en charge spécifiques.

Il est à préciser qu'il s'agissait donc de professionnels confirmés dans leur domaine de compétences : les soins infirmiers en psychiatrie. Parmi eux, certains détenaient le diplôme d'infirmier psychiatrique et avaient développé une identité spécifique en raison des connaissances relatives à l'histoire et la culture en santé mentale.

Cette première expérience, inédite dans l'établissement où elle a été menée, m'a permis de constater que l'implication des acteurs était une condition de l'efficacité de ce dispositif entendu comme modalité de formation.

Cependant, j'ai pu remarquer plusieurs formes ou niveaux d'implication tant chez les participants au GEASE, quelle que soit la place occupée- narrateur ou membre du groupe- que chez les directeurs responsables du projet.

Par ailleurs, me concernant, la place que j'occupais du fait de mes fonctions (simultanément formatrice animatrice de ce GEASE et référente du projet tutorat en lien avec les directions fonctionnelles responsables de ce projet) m'a amenée à m'interroger sur les dimensions politiques, éthiques et morales qu'introduisait la notion d'implication dans le rapport à l'autre où il est question "*d'engagement public et d'exposition de la personne*" (J. Ion et M. Peroni, 1997) et en conséquence sur ma propre implication dans la mise en œuvre du dispositif et l'animation des séances.

Une question alors se posait : en quoi et à quelles conditions le formateur animateur pouvait-il se porter garant du dispositif et des processus mis en œuvre pour travailler à partir de l'implication des professionnels ?

L'hypothèse que je faisais à l'issue des séances menées avec ce groupe et dans les temps de supervision où j'avais pour objectif de développer des compétences à l'animation de GEASE, était en lien avec la nécessité pour le formateur de repérer les formes d'implications des acteurs, leurs effets en terme de développement de compétences, et les usages qui pouvaient en être faits afin de créer les conditions nécessaires pour atteindre les résultats escomptés.

Avant de partager le regard porté sur ces implications, il m'a paru nécessaire d'explorer la signification de cette notion d'implication.

L'IMPLICATION, UNE NOTION COMPLEXE

La notion d'implication a une place prééminente dans le domaine des sciences de l'éducation qui reconnaît la subjectivité présente dans l'exercice des pratiques sociales et notamment éducatives.

S'il est en effet reconnu que dans tout métier, le professionnel est convoqué en tant que sujet, il s'avère que dans les métiers du soin comme celui de l'éducation, la subjectivité et l'intersubjectivité toujours présentes rendent difficiles la compréhension des situations, la capacité à s'en distancier et à se repérer, favorisant ainsi des sentiments de doute et de crainte quant aux décisions à prendre (Cifali, 2002).

Le statut de la subjectivité a longtemps interrogé le rapport au savoir, représentant successivement une menace pour l'objectivité jugée nécessaire à la connaissance, puis une particularité reconnue inévitable en tant que partie intégrante de la réalité pouvant être elle-même comprise et observée. L'objectivité ne pourrait être atteinte qu'à la condition d'une subjectivité assumée et affichée et dans la rencontre d'autres subjectivités (J. Ardoine, 1991).

C'est cette dernière représentation qui fonde la démarche clinique à la base des dispositifs d'analyse des pratiques professionnelles dans lesquels il est question selon Mireille Cifali de « *situations où les acteurs sont impliqués et où s'instaure un lien entre connaissance et action* » favorisant chez les personnes en formation la co-construction de leurs savoirs et contribuant au développement de leur identité professionnelle.

Nous pouvons d'ores et déjà conclure à la nécessaire implication des sujets dans leur activité qui permet de la « travailler » afin de construire un processus de connaissance. Ainsi, l'investissement personnel dans la pratique professionnelle revêt une importance particulière dans la production d'actions et de connaissances.

Cependant, la notion d'implication est polysémique et nous n'avons accès dans cette première lecture qu'à une compréhension partielle de sa signification telle qu'elle est définie

dans le champ de la psychologie où l'implication désigne la participation affective personnelle d'un sujet dans un donné, une relation, ou un milieu.

La question de la place, du rôle, des enjeux et des pratiques des acteurs et de leur implication dans les différents dispositifs d'APP, mérite d'approfondir les différentes acceptions de cette notion.

Le verbe « impliquer » provient du latin *implicare*, « «plier dans », « envelopper », « fait d'être embrouillé »⁴. Il renvoie aux pliures internes. Le mot « implication », du latin *implicatio* contient l'idée « d'enchaînement », « d'entrelacement »⁵. Il y a implication, au sens usuel, lorsqu'une chose en contient une autre, de manière non apparente mais réelle, de sorte que la chose contenue, d'abord inaperçue, peut être rendue manifeste.

Jean-Louis Le Grand propose une approche du concept d'implication par la complexité mettant en avant des logiques conjonctives, qui joignent, plutôt que disjonctives, qui séparent. Il formalise ce rapprochement entre complexité et implication avec le néologisme d'« implexité ». *Par "implexité" j'entends donc cette dimension complexe des implications, complexité largement opaque à une explication. L'implexité est relative à l'entrelacement de différents niveaux de réalités des implications qui sont pour la plupart implicites (pliées à l'intérieur)* ⁶ ». Ce Professeur des Universités en sciences de l'éducation à Paris 8 insiste sur le caractère complexe des implications qui agissent sur le sujet consciemment ou pas, qu'il le veuille ou non. L'implication reste souvent de l'ordre de l'opaque, et cela d'autant plus s'il s'agit à un moment ou à un autre de travailler ses implications.

Il s'agit là d'appréhender l'implication non pas comme une seule relation de cause à effet mais comme une relation qui lie le sujet à son objet et à son milieu à différents niveaux, l'un agissant sur l'autre, finalement indissociables.

L'analyse institutionnelle nous éclaire sur ces implications multiples induites par le contexte socio économique, culturel et politique dans lequel nous évoluons: ces relations sont à la fois libidinales, théoriques, existentielles et matérielles mais aussi politiques.⁷

Comme le soulignent J.Ardoino et G.Berger, (1993) nous sommes tous libidinalement impliqués par nos "structures" psychiques, nous sommes socialement impliqués par nos appartenances, nos classes d'origine, nos statuts, etc.

Dans le champ de la sociologie des organisations, l'implication correspond à la double relation d'identification et d'engagement d'un sujet au travail. Elle servirait un besoin d'accomplissement, d'auto expression et de reconnaissance de celui-ci.

Cette assertion mérite d'être précisée par la proposition de Jacques Ardoino qui distingue l'engagement de l'implication, souvent confondus. Cette indifférenciation mène alors à des injonctions du type « impliquez-les, impliquez-vous !... » Or, si l'engagement est explicitement de type volontariste, l'implication est toujours subie passivement. Pour Ardoino « *l'engagement constituerait plutôt un "cache" des implications en devenant ce*

⁴ Petit Robert

⁵ Le Robert, Dictionnaire historique de la langue française, Dir. A. REY, tome 2, 1998, Paris

⁶ LE GRAND, consulté sur Internet : <http://www.barbier-rd.nom.fr/JLLeGrandimplexite.html>

⁷ ENRIQUEZ E., Implication et distance, *Les Cahiers de l'implication*, n°3

masque volontaire qui transformerait en acte intentionnel et inventé une situation de fait à laquelle il n'était pas possible d'échapper.⁸ »

Une typologie proposée par la sociologie des organisations distingue deux niveaux d'implication qui peuvent coexister :

- l'implication organisationnelle qui correspond à l'adhésion du professionnel à son organisation et qui repose sur une dimension affective (attachement aux valeurs et buts de celle-ci) ; sur une dimension calculée liée à l'intérêt du professionnel à suivre les buts de l'organisation ; et enfin sur une dimension normative obligeant à suivre les règles et buts de l'organisation. Ainsi, l'existence d'une culture d'entreprise relayée par des supports renforce ses valeurs. De même, la formalisation d'objectifs collectifs et individuels confère une lisibilité à l'action qui devient alors normée.

- l'implication au travail se traduit par une adhésion du professionnel à son métier pour répondre à des besoins de socialisation : besoin de s'identifier à un métier, à un savoir et besoin de s'accomplir en exerçant ce métier. Certaines conditions de travail comme la gestion des savoirs et les parcours professionnels servent cette recherche d'accomplissement.

JE SUIS IMPLIQUÉE, TU ES IMPLIQUÉ, ILS SONT IMPLIQUÉS ...ET APRÈS ?

Ma démarche repose sur l'observation des faits et la transcription de l'expression des participants que j'ai réalisées dans le but de conserver des traces de mon activité et celle des participants en GEASE pour les retravailler lors des séances de supervision.

J'évoquerai l'implication des participants dans le GEASE, celle de l'institution, et la mienne en qualité de formatrice animatrice pour en examiner les effets produits sur le processus de formation et les bénéfices ou risques à travailler sur les implications des acteurs.

1.L'IMPLICATION DES PROFESSIONNELS QUI CONSTITUAIENT LE GROUPE D'ANALYSE DE SITUATIONS ÉDUCATIVES

1.1 L'ENGAGEMENT À PARTICIPER AU GEASE

- Les infirmiers tuteurs étaient volontaires pour exercer cette mission consistant essentiellement à transmettre des savoirs experts dans le domaine des soins en psychiatrie.
- Le groupe s'est constitué rapidement après avoir reçu une information sur :
 - le type de dispositif proposé (GEASE) sous forme d'une note d'information précisant les principes de volontariat et de la présence régulière nécessaire pour obtenir les résultats liés à l'entraînement,
 - les objectifs visés (développement de compétences individuelles et collectives à analyser une situation éducative)
 - le cadre (lieu, rythme, programmation).
- Ses membres avaient suivi la formation au tutorat ensemble et une dynamique de travail coopératif était déjà instaurée.
- Ils étaient demandeurs d'une forme de supervision afin de pouvoir échanger entre eux et poursuivre le travail initié durant les quatre journées de formation suivies. Leur

⁸ ARDOINO J., L'implication, 1991 consulté sur <http://jardoino.club.fr/>

préoccupation première était de réfléchir à la place à tenir en tant que tuteur vis-à-vis du nouvel arrivant qui selon la réglementation pouvait occuper le poste depuis plusieurs semaines jusqu'à deux ans.

- Une charte du tutorat avait été élaborée par le groupe et il était nécessaire à chaque membre de vérifier si les valeurs et principes que ce document véhiculait pouvaient être effectivement appliqués.
- Ils espéraient pouvoir disposer d'un espace d'échanges et de réflexion sur leur pratique de tuteur hors du lieu de travail -espace transitionnel favorisant la prise de recul par rapport à un quotidien très absorbant- et à distance de toute figure hiérarchique, pour élaborer ensemble des savoir faire et savoir être pour le tutorat.

LA PARTICIPATION AUX SÉANCES DU GEASE

- Implication dans la présence régulière

Six séances ont été programmées. L'efficacité du dispositif étant basée sur la présence régulière des membres pour développer les capacités d'analyse par l'entraînement, il a été nécessaire de vérifier la disponibilité des participants lors de la 1^{ère} séance du fait de la procédure d'inscription aux sessions de formation qui relève de la responsabilité du cadre de santé de chaque unité de soins.

Le temps suffisant a été pris lors de cette 1^{ère} rencontre pour présenter le protocole du GEASE et les principes qui sous-tendent la méthodologie, revenir sur le principe du volontariat et répondre aux questions des participants.

Le GEASE s'est déroulé selon le protocole établi en 4 phases- récit d'une situation par un participant (narrateur), exploration par le groupe, proposition d'hypothèses par le groupe, réaction du narrateur- et a été suivi d'une phase dénommée métaGEASE afin d'analyser le fonctionnement du groupe et de repérer les savoirs convoqués par les membres du groupe pour comprendre la situation « prôtée » par le narrateur.

La séance d'analyse a été à chaque fois précédée d'un temps d'échange qui a permis à chacun de s'exprimer sur un évènement particulier survenu en lien avec le travail réalisé antérieurement, parfois sur une situation vécue avec laquelle un récit avait pu faire écho ou tout autre évènement ou question relatifs au tutorat.

C'est un temps que j'ai également utilisé dans un but de formation en proposant des bibliographies ou des lectures concernant les savoirs convoqués au cours des séances précédentes. Ce moment donnait lieu à des échanges et permettait aux participants de faire part des ressources qu'ils utilisaient par ailleurs pour développer leurs compétences.

- Implication dans le choix d'une situation, dans la décision de la prêter au groupe aux fins d'analyse et difficultés des commencements :

Cette difficulté à commencer est survenue lors de la 1^{ère} séance, ce qui arrive fréquemment. Exposer une situation dans laquelle on a été impliqué, cela implique de parler de ses pratiques et à travers elles de soi. En effet, il est difficile de distinguer les pratiques des contextes dans lesquels elles se situent, ce qui ne va pas sans crainte et sans une certaine prise de risque. Les règles de sécurité garanties par le dispositif comme les principes de communication établis dans le groupe permettent de contrôler les échanges qui s'y déroulent. L'animateur tient ici une place importante pour rappeler ces règles.

La situation exposée au cours de cette première séance a été choisie par le groupe après que j'ai proposé un travail d'évocation individuel puis en sous-groupe, et ensuite un vote exprimant l'intérêt de chaque membre pour les situations proposées qui ont été présentées en

quelques phrases. La situation choisie l'a été par l'ensemble des participants, soit parce qu'elle faisait résonance pour eux ou parce qu'elle semblait urgente pour l'exposant.

- Implication dans le récit

Au cours de cette phase, le professionnel se met en « JEU ». Il s'agit pour le narrateur d'exposer une expérience à partir d'une situation toujours singulière qui présente pour lui un intérêt particulier car elle a eu le plus souvent un écho intérieur s'enracinant dans une difficulté professionnelle et ayant entraîné un déséquilibre émotionnel. Il existe une attente au regard de l'analyse. Le narrateur perçoit donc un bénéfice potentiel à s'engager dans l'exposition. Parfois, il peut même l'exprimer sous la forme d'une demande explicite faite au groupe ou d'un dialogue avec lui-même :

- « *comment tu en es arrivé là ?* », « *est-ce que j'aurais pu éviter cette situation ?* »

La phase d'exposition permet la présentation de la situation de manière synthétique au groupe. Elle débute par une description des acteurs en présence, du lieu et du contexte précis de la situation. Peu à peu, le narrateur s'implique davantage dans le récit en évoquant ce qui a fait problème pour lui :

- « *comment vais-je établir une relation tuteur-nouvel arrivant ?* » ;

- « *je me suis sentie mal parce que je les ai laissés gérer la situation sans rien faire* », « *je n'ai pas su quoi faire* », « *je l'ai mal vécu* » ;

- « *j'ai fait une faute de jugement* », « *ce n'était pas moralement justifiable* » ;

- « *j'ai été en difficulté avec cette nouvelle collègue, je ressentais une gêne à me montrer autoritaire* »

Lors d'une séance le narrateur fait le récit d'une situation très ancienne qu'il s'est remémorée sans difficulté tant elle l'avait marqué, qui avait été, nous dit-il « *déterminante* » pour son parcours professionnel. Pour lui « *il y a eu un avant et un après* » ; la situation a créé une réflexion toujours présente sur les prises en charge des patients en crise.

La formalisation de la situation devient un acte de communication d'une expérience singulière dans laquelle se mêlent un vécu, des sentiments, des faits matériels mais aussi des interprétations personnelles. Ainsi, elle est une possibilité d'expression de la subjectivité individuelle. Le récit est adressé, construit et mis en forme aux fins d'une meilleure intelligibilité par le groupe. Dans le même temps, cet effort permet au narrateur de rendre la situation plus compréhensible pour lui-même.

- Implication du groupe dans la co analyse de la situation

- Lors de la phase d'exploration

La situation est explicitée davantage grâce à l'investigation du groupe qui permet de mieux préciser le contexte, les faits matériels, l'implication de l'auteur. C'est l'occasion pour le narrateur d'établir au travers d'actes langagiers la distinction entre ce qui relève de sa propre implication dans la situation et ce qui relève de l'action collective. En opérant un retour sur son expérience, la personne développe une capacité particulière à prendre de la distance par rapport à son activité, à analyser ce qui était de sa propre contribution et ce qui a été de l'activité du collectif de travail.

Les questions favorisent la mise en évocation et ainsi des réminiscences possibles, la réflexion dans l'action passée, des intentions, une recherche de compréhension, des prises de conscience.

Dans le récit et la phase d'exploration il y a une formalisation de l'expérience du narrateur au travers de laquelle les compétences détenues sont nommées et que la personne reconnaît

comme siennes. Cette mise en forme du récit peut aller jusqu'à une organisation qui permet de représenter, organiser et légitimer les actions de son auteur.

Le récit et les réponses apportées au groupe lors de la phase d'exploration sont l'occasion pour le narrateur de verbaliser la manière dont il a interprété la situation et les motifs pour lesquels il a agi. Ainsi, apparaît la redéfinition individuelle de la tâche qui caractérise l'activité singulière. L'implication de l'auteur de l'activité est manifeste dans le traitement des variations de la situation de travail et du sens attribué à son activité. A cette occasion surgit souvent l'expression d'un fort investissement personnel dans le rôle de tuteur confié par l'organisation qui relève davantage de représentations personnelles liées aux valeurs ou à l'identité au travail que de la fiche mission du tuteur : *« je me sentais dépositaire de la responsabilité de la situation du fait de mon ancienneté »* ; *« une infirmière, ce n'est pas ça..., quel modèle on donne ? »*

Le rôle des autres est un rôle de médiation, chacun proposant des situations que d'autres n'ont pas eu l'occasion de rencontrer, adressant des questions que l'autre ne se serait pas posées ; les questions des participants séparent le narrateur de son action et l'amènent à prendre l'action et son contexte pour objet des échanges collectifs encourageant encore la réflexivité et la mise à distance.

Face à ses pairs, le narrateur mobilise ces étapes du questionnement pour enrichir son expérience. Il la regarde avec d'autres yeux, d'autres niveaux d'exigence, examine les raisons qui ont infléchi ses actions, ce qui l'amène souvent à modifier son expérience dans un travail de réélaboration.

Le passage de l'expérience vécue à l'expérience narrée devant un groupe et notamment un groupe de pairs permet la reconnaissance du sujet dans sa singularité. La socialisation à travers le langage permet de passer de l'étape de subjectivation à celle d'objectivation grâce à la mise à distance qui favorise les prises de conscience de tout ce qui est mis en œuvre au moment de l'action et au moment du récit.

- Lors de la phase des hypothèses

• Implication du groupe dans l'entraînement à l'analyse:

Le développement du savoir analyser apparaît progressivement au fil des séances, ce qui permet de corroborer l'efficacité d'un entraînement : cette compétence se traduit notamment par une convergence des hypothèses et la mise en synergie des connaissances et des capacités de chaque membre du groupe au service de l'intelligibilité de la situation. Ce moment est particulièrement favorable à l'énonciation (donc, la prise de conscience) ou au développement de savoirs de référence qui sous-tendent les hypothèses proposées.

L'analyse qui repose sur des référents théoriques multiples -multiréférentialité- permet aux membres d'énoncer des hypothèses compréhensives de la situation en puisant dans leurs propres expériences, ressources et interprétation de la situation à partir de leurs référents théoriques. Les membres du groupe s'impliquent dans l'énonciation d'hypothèses en s'ouvrant à la complexité des registres en jeu dans la situation analysée.

La phase des hypothèses permet au groupe de questionner ce qui amène le narrateur à investir personnellement avec autant d'implication ce rôle de tuteur attribué par l'institution.

Au cours des premières séances, les registres explorés relèvent essentiellement des relations interpersonnelles et de la dynamique de groupe, favorisant une compréhension de la situation qui se résumerait à une simple relation de cause à effet. Peu à peu, l'encouragement à explorer les niveaux organisationnels, politiques et didactiques ouvre à une lecture plus

systemique, proche d'une réalité dans laquelle le sentiment de responsabilité vécu par le narrateur peut être remplacé par un nouveau regard sur les enchaînements qui se sont produits pour conduire à la situation. Cet effet est exprimé lors de la phase de réaction, lorsque la parole est rendue au narrateur.

- Lors de la phase de réaction

- Bien que n'étant pas obligé de le faire, le narrateur est impliqué lorsqu'il restitue au groupe ce qu'il a retenu des hypothèses compréhensives exprimées. C'est un temps de bilan provisoire sur ce que le narrateur garde ou met de côté, il reconnaît ce qu'il n'a pas su faire sans que cela l'affecte parce qu'il a compris comment la situation s'était construite et il peut en tirer des conclusions sur ce qu'il fera à l'avenir. Le plus souvent, il porte un nouveau regard sur la situation, les prises de conscience de leur complexité sont exprimées à ce moment-là. D'une manière générale, le narrateur dit porter un regard différent sur sa pratique, avoir gagné une meilleure compréhension. Parfois, la phase de réaction permet aussi de parler du ressenti : « *ce ne sont pas des moments agréables* », mais pourtant « *riches d'enseignement* », « *ils ont permis une ouverture...* ».

- Lors du métaGEASE :

Cette phase faisait suite à l'analyse de situation et se déroulait après une pause. C'est un moment particulièrement important en terme de formation car il permet « *l'analyse du cheminement de ce qui s'est passé, en termes de connaissances, de compétences et de dynamique de l'action* » (FUMAT et al, 2003, p.42). Les participants se sont appropriés cet espace de parole pour exprimer :

- leur vécu sur la séance et les difficultés éprouvées. Celles-ci portaient notamment sur la formulation des questions et des hypothèses ;
- la fluidité de la circulation de la parole dans le groupe, le respect, l'écoute et la confiance instaurés, dès la 2^{ème} séance,
- leur perception des savoirs convoqués dans l'analyse.

Souvent, certains membres du groupe ont souhaité évoquer des situations vécues par eux qui avaient fait écho avec celle qui venait d'être analysée. Ils envisageaient de reproduire la méthode utilisée dans le protocole pour entrevoir une nouvelle compréhension.

Un participant a exprimé sa surprise sur la dynamique constructive du groupe où circulait bienveillance et empathie et s'est risqué à faire une évaluation du GEASE en disant « *ça n'a rien à voir avec ce que l'on fait en analyse de pratiques habituellement, où le plus souvent, chacun règle ses comptes* ».

LES EFFETS POUR UN TRANSFERT DANS LE TUTORAT

Au cours des séances, les participants ont réalisé que le processus de travail mis en œuvre au cours du GEASE pouvait être transposé dans l'entretien entre le tuteur et l'infirmier bénéficiaire du tutorat.

- L'écoute de la parole du sujet:

En racontant un moment de la pratique et de la difficulté vécue et ressentie, le narrateur s'engage comme sujet et auteur à travers les paroles adressées au groupe. En racontant les faits, il exprime aussi ses émotions. Celles-ci sont accueillies par le groupe qui développe une empathie propre à encourager la parole. Cette compétence qui se développe avec l'entraînement oblige chacun à se décentrer de soi, elle développe donc l'attitude clinique. Il s'agit d'une écoute en résonance, écoute compréhensive. La posture d'écoute implique de ne pas juger et de respecter la « face » de l'autre (GOFFMAN, 1974).

Le temps du récit permet un déplacement chez le narrateur, le « pas de côté » qui contribue à s'extraire de la situation en dénouant les liens qui existaient.

Cette parole est accueillie, soutenue par le groupe et l'animateur. Elle se déploie dans un silence attentif et respectueux du rythme auquel elle advient.

Les différentes phases du GEASE qui donnent tour à tour la parole aux différents protagonistes favorisent l'élaboration de la pensée dans un processus de va et vient entre l'espace inter psychique et intrapsychique dont la médiation est le langage et dans lequel nul n'est censé détenir l'explication de la situation mais où la compréhension s'élabore peu à peu et dans une dynamique de coopération.

Ainsi, le GEASE peut être vu comme une sorte de reflet de ce qui peut se passer entre un tuteur et un infirmier nouvel arrivant ; ce qui est vécu par les participants peut être transposé dans l'entretien qui les réunit régulièrement : autoriser la parole de l'autre, l'accompagner dans son rythme, l'écouter suffisamment, accepter de ne pas avoir ou de ne pas donner de réponse, de solution.

- Certaines habiletés communicationnelles transférables dans la fonction de tuteur sont développées en raison de l'implication des participants dans l'appropriation du protocole et des principes qui régissent le GEASE. Solliciter en questionnant le rapport du sujet à la situation, encourager à nommer la demande qui est faite au groupe par :

- la reformulation,
- les formes de questionnement pour faire expliciter,
- l'apprentissage de l'accompagnement du narrateur par les membres du groupe dans la phase d'exploration : autorégulation, fonction d'étayage,
- l'apprentissage de type coopératif tant au niveau des contenus que du processus à partir d'une méthodologie d'autoformation en groupe de pairs- co formation- fondée sur les théories socioconstructivistes et sur une éthique de l'accompagnement.

- Le langage et l'élaboration identitaire :

Parler c'est projeter une image de soi, se constituer en personne et si cela peut parfois constituer un risque, c'est aussi faire exister entre un individu et les autres un espace qui le construit.

« La construction d'un espace cognitif commun comme le GEASE permet l'élaboration de connaissances favorisant le développement des compétences individuelles et collectives. Jean-Paul BERNIE emprunte la notion de communauté discursive définie par MAINGUENEAU (1996) pour désigner un groupe social dans lequel le langage est envisagé comme un processus, une activité propre à engager une dynamique de connaissances et de construction de la pensée.

Par ailleurs cet espace discursif commun (CHABANNE, BUCHETON, 2002) constitué par le GEASE contribue à la construction identitaire par la conquête d'un point de vue singulier par rapport à un collectif. Pour le narrateur en particulier, la production du récit et sa socialisation dans un groupe engagé dans la même démarche mettent l'accent sur le rôle du langage dans la réappropriation de soi. La narration transforme dès lors l'acteur de la situation en auteur au sens de s'autoriser. »⁹

⁹ Malavialle L., *Accompagnement des professionnels en vue de la VAE : vers une nouvelle forme de la formation continue*, Contribution des GEASE à la préparation d'une démarche VAE pour les professionnels de santé, Mémoire Master CFE, 2005

- La coopération entre les participants : chaque tuteur peut devenir ainsi une personne ressource pour un autre tuteur.
- La mise en synergie des connaissances favorise la co construction dans une attitude de tolérance et de respect mutuels.
- Les lieux d'exercice différents contribuent à une certaine hétérogénéité du groupe qui devient facteur d'enrichissement des échanges, d'élargissement des points de vue et de complémentarité des savoirs mis en discussion.
- La mutualisation des expériences et des savoirs contribue à leur capitalisation et à la constitution d'une mémoire collective professionnelle. Dans cette session de formation, elle est caractérisée par un partage des connaissances, des expériences, de références théoriques (dont la mise à disposition d'ouvrages). Dès le début du séminaire, un participant a exprimé le désir d'écrire sur cette expérience de groupe d'analyse de situations. Il souhaitait ainsi garder une trace, constituer une mémoire pour lui-même, une chronique de ses interrogations, des difficultés rencontrées, pouvoir faire des retours, partager son vécu avec d'autres.

2. L'IMPLICATION DE L'INSTITUTION

L'institution est impliquée dans ce projet de formation qu'est le GEASE en raison de sa participation et sa responsabilité dans la réussite du projet institutionnel de tutorat pour les nouveaux arrivants.

- Ainsi, les directions fonctionnelles qui pilotent le projet -direction des ressources humaines et de la formation et direction des soins- ont d'emblée donné leur accord sur le dispositif et les principes du GEASE. Le cadre proposé aux participants est donc un cadre institué et instituant au travers duquel les professionnels se sentent reconnus et accompagnés dans cette mission de tuteur qui leur est confiée.
- Des moyens nécessaires au bon fonctionnement de la session de formation ont été attribués, notamment au travers d'une organisation permettant la présence des infirmiers à l'ensemble des séances et conjointement d'une communication faite à destination des cadres des unités où étaient affectés infirmiers tuteurs.
- Le GEASE est la seule action de formation pour laquelle le principe du volontariat est respecté par la hiérarchie.
- Un bilan de fin de séminaire a eu lieu en présence de la directrice des soins qui a écouté la parole des participants. Ceux-ci ont pu exprimer leur satisfaction quant à la méthode du GEASE, « *simplicissime* » mais « *ô combien efficace* ». Les objectifs initialement posés avaient été atteints –développer les compétences à analyser une situation éducative – mais au-delà de l'usage qu'ils allaient en faire dans l'exercice du tutorat, les professionnels ont dit leur satisfaction à trouver un lieu et un espace pour travailler leur métier entre pairs. Cela leur a permis selon leurs paroles de « *redonner du sens au soin en psychiatrie* », « *de se sentir reconnus comme acteurs et auteurs d'une activité devant laquelle ils se trouvent trop souvent isolés* ». Un des participants a souhaité dire à cette directrice des soins à quel point il trouvait extraordinaire qu'une institution permette à des agents de prendre du temps sur le temps de travail pour réfléchir aux pratiques. Cet infirmier particulièrement ouvert à une posture réflexive payait de sa poche sa participation à un groupe de supervision à l'extérieur de son établissement employeur.

Le GEASE a donc été fortement apprécié du point de vue des participants :

- parce qu'il s'agit d'une formation qui donne la parole aux soignants et qui permet de confronter et mutualiser les expériences respectives,
- parce qu'il propose une méthodologie surprenante au début mais riche et transférable,

- parce qu'il forme réellement par le cadre qu'il propose, et cela à plusieurs niveaux,
- parce qu'il a permis des prises de conscience sur le sens du tutorat qui ne doit pas seulement porter sur la transmission des savoirs comme le prescrit la réglementation mais aussi sur toute une culture soignante.

La présence lors du bilan d'une des responsables du projet lui a permis d'entendre les besoins exprimés par les soignants. Le bilan a été un moment d'échanges et de propositions d'orientations visant à modifier les fonctionnements des équipes dans les unités de soins. La directrice des soins s'est engagée à soutenir les professionnels dans leurs propositions en les formalisant dans le projet de soins, document institutionnel de référence qui précise les objectifs et moyens à mettre en œuvre pour garantir la qualité des soins.

3. MA PROPRE IMPLICATION EN QUALITÉ D'ANIMATRICE

Celle-ci apparaît plus ou moins explicitement à plusieurs niveaux. Je dois préciser que je suis l'instigatrice du projet de GEASE. Si j'ai proposé ce dispositif, c'est en raison de son efficience et de sa simplicité que j'avais constatées lors de mon travail de recherche.

- J'ai veillé à l'élaboration d'un cadre institué et à son respect :
 - Le lieu dans lequel s'est déroulée la formation est marqué par son extériorité, cet élément contribue à une parole libre.
 - La participation à cette session de formation était basée sur une inscription volontaire des participants et j'ai pu noter leur présence assidue.
 - Le suivi des infirmiers tuteurs par le dispositif GEASE était une action de formation incluse dans le plan de formation continue de l'établissement de santé. Visant la poursuite du développement de leurs compétences, cette action s'inscrivait dans un objectif de professionnalisation mais aussi d'accompagnement. qui devait permettre à terme d'accroître leur autonomie et de faciliter leur activité de tuteur. La méthodologie utilisée reposait sur une analyse a posteriori des situations professionnelles qui vise une compréhension de la complexité de l'activité professionnelle élaborée collectivement en favorisant « *cette posture particulière qui permet à un professionnel de construire des connaissances à partir de situations singulières dans lesquelles il est impliqué* » (CIFALI, in ROBO, 2003). Cette approche est guidée le plus souvent par « *le souci de l'action, de la compréhension et de la transformation des situations de travail* » (CLOT, 2001).
 - Le temps imparti à la session de formation correspondait au minimum nécessaire pour développer la capacité à analyser les situations. La durée de chaque séance était fixée à 3 heures et leur rythme à intervalle d'un mois environ permettait l'appropriation des règles de fonctionnement, le développement des capacités et des compétences, ainsi que l'instauration d'une dynamique de groupe favorable au « travail ».
- J'ai assuré une information adaptée en fonction des interlocuteurs sur le dispositif, j'ai énoncé les objectifs visés, l'objet travaillé dans le GEASE, le protocole, le rôle de chacun et la fonction de l'animateur.
- J'ai été garante autant que possible du protocole, celui-ci ayant valeur de contrat de communication et d'activité. Je l'ai explicitement énoncé au début de la session de formation, en précisant notamment la situation de co activité et les conditions nécessaires à sa mise en œuvre se référant au dispositif et à ses principes théoriques :
 - le cadre déontologique qui assure le respect et la sécurité des personnes mais aussi la confidentialité des éléments mis en discussion au cours des séances : celui-ci favorise l'installation d'un climat de confiance autorisant la parole de chacun et nécessaire à l'apprentissage ;

- le cadre méthodologique explicité aux participants dès le premier GEASE : les différentes phases du GEASE qui ponctuent le temps de l'analyse sont autant de repères pour les tours de parole que les participants s'approprient au cours des séances. Les phases sont ouvertes et clôturées par des phrases rituelles qui symboliquement permettent de changer d'espace, de temps, de place. Dans un but pédagogique, je les ai accompagnées du rappel des règles de fonctionnement au début du séminaire seulement en raison de la mise en œuvre rapide d'une autorégulation du groupe ; j'ai rappelé l'ancrage théorique du GEASE: la multiréférentialité.
- le dispositif matériel : avant l'arrivée des participants, j'ai disposé la salle et le nombre de chaises requis en cercle veillant à ce que chacun puisse se voir tout en assurant une bonne distance (dans le but d'éviter les effets de protection ou de retrait).
- Mon rôle en tant que formatrice animatrice des séances a porté sur des axes principaux :
 - adoption d'une posture accordant une place centrale aux participants : j'ai tenté de créer un climat favorable au travail collectif dès mes premières interventions pour faciliter ainsi la coopération entre les membres ;
 - « conducteur » du GEASE selon la première métaphore utilisée pour définir le formateur de ce dispositif, j'ai distribué la parole au début puis me suis mise en retrait en raison de l'installation d'une circulation fluide de cette parole dans le groupe et d'une écoute respectueuse entre ses membres, j'ai géré les différentes phases du GEASE en décidant des moments opportuns pour en changer et en annonçant les transitions, j'ai rappelé les règles de fonctionnement lorsque cela était nécessaire ;
 - « animateur », je me suis efforcée de maintenir une dynamique de travail en utilisant des techniques d'animation et de communication spécifiques telles que reformulations, synthèses, relances, interventions dans la zone proximale de développement (CLOT, 1999b). Mon objectif était d'accompagner le groupe ou le narrateur dans les prises de conscience, la découverte de nouveaux savoirs, la réflexion sur l'action.
 - « formateur », j'ai veillé à respecter les besoins, les résistances du groupe. J'ai identifié les savoirs convoqués ou aidé le groupe à le faire, à nommer et valider les savoirs exprimés et les compétences développées renforçant ainsi la motivation des participants. J'ai proposé au groupe des apports de connaissances au début de chaque séance sous forme de synthèse.
- L'écoute et la disponibilité vis-à-vis des participants : j'ai mis en œuvre une écoute active centrée sur les personnes, j'ai observé la dynamique de groupe, attentive au langage verbal et non verbal. Lorsque cela se présentait, j'ai accueilli les émotions qui étaient exprimées. J'ai accompagné le travail en respectant le rythme du groupe, sans me positionner comme détentrice du savoir. J'ai participé au même titre que chaque participant aux phases d'exploration et d'hypothèses.

« IMPLICATION ET...COMPLICATIONS » OU LES BÉNÉFICES ET RISQUES DE L'IMPLICATION

A travers le partage de cette expérience et de la réflexion qui l'a accompagnée, j'ai offert un aperçu des implications multiples en jeu dans un dispositif d'analyse de pratiques. La particularité du GEASE est qu'il permet de travailler à partir des différents niveaux d'implication en s'appuyant sur la multiréférentialité.

Ces implications concernent les participants au GEASE, mais également tous les acteurs en relation et en conséquence affectés avec ce projet institué.

Il y aurait un risque à ne pas prendre en compte ce fait essentiel. Compte tenu de la complémentarité entre les notions d'implication des sujets et d'altération (ARDOINO, 1991), « *mouvements qui traduisent l'effet que chacun de ces sujets exerce sur l'autre en modifiant dans le même temps les situations dans lesquelles ils se trouvent tous inscrits* », nous pouvons faire quelques hypothèses sur les enjeux qui existent dans les dispositifs d'APP fondés sur une démarche clinique. Les bénéfices qui peuvent en résulter, comme les complications qui pourraient surgir relèvent deux raisons principales :

- une raison d'ordre politique relevant de la stratégie de l'institution qui peut :
 - soit s'identifier à une organisation qualifiée d'apprenante dans laquelle les sujets sont reconnus comme auteurs de leur activité et auxquels elle offre un espace capable d'entendre leurs attentes et qui les autorise à s'en saisir pour travailler à l'analyse de leurs pratiques ;
 - soit, oublier que l'implication est à distinguer de l'engagement, en instituant des normes et des contraintes (comme rendre cette formation obligatoire) ou en formalisant plus ou moins explicitement des injonctions paradoxales. Ce serait alors privilégier une stratégie gestionnaire au dépens d'une reconnaissance du sujet dans son identité.
- une raison d'ordre éthique qui selon moi engage la formatrice que je suis dans une posture particulière qui est celle de l'accompagnement :
 - être garante du cadre en accueillant la parole des professionnels, parole qui dévoile la plupart du temps des difficultés et parfois même des échecs,
 - développer une éthique du sujet à l'oeuvre dans la manière de comprendre l'autre et de l'accueillir, de le protéger de tout jugement sur sa personne, d'être attentive à ce qu'il puisse recevoir de l'institution à hauteur de ses besoins, et de veiller à ce qu'il souffre moins dans son travail. Ce qu'il pourrait gagner en motivation, en dynamisme ou en nouveau sens attribué à son métier serait une plus value.
 - accompagner la progression des professionnels en prenant une place parmi eux et pas une place de sujet détenteur d'un savoir,
 - développer une lucidité relative de la transformation qui peut s'opérer en moi du fait de l'expérience dans laquelle je suis engagée dans le rôle de formatrice animatrice, en n'oubliant pas que je partage avec les professionnels que j'accompagne une identité de soignante,
 - optimiser la position institutionnelle que j'occupe afin de rappeler chaque fois que nécessaire les enjeux et bénéfices pour les professionnels à leur offrir cet espace temps de réflexion sur les pratiques professionnelles.

Ne pas respecter ces exigences éthiques que l'on ne peut dissocier de l'implication du sujet reviendrait à exercer une violence envers lui. Les faire vivre ou en véhiculer les principes, en revanche, pourrait faire écho chez des professionnels dont la mission consiste à accompagner des pairs.

Certaines de ces capacités peuvent être développées par la formation à des techniques de communication ou en raison de savoirs spécifiques détenus. Cependant, d'autres ne peuvent être élaborées qu'à partir d'une activité où ma propre subjectivité et l'intersubjectivité qui opèrent dans les GEASE sont travaillées dans le cadre d'une supervision. Celle-ci constitue pour moi ce même espace temps de distanciation qui me permet de réfléchir à mes pratiques et de participer au processus de connaissances concernant mon rôle.

BIBLIOGRAPHIE

ARDOINO J., L'implication, 1991 consulté sur <http://jardoino.club.fr/>

CIFALI M., ALAIN A., Ecrire l'expérience. Vers la reconnaissance des pratiques professionnelles ? PUF, Paris, 2007.

CIFALI M., «Une altérité en acte» in CHAPPAZ G. (dir.), Accompagnement et formation, Université de Provence et CDRP de Marseille, Marseille, p.121-160, 1999

CIFALI M., Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique, PUF, Paris, 4^{ème} édition, 2002

CLOT Y., *b, La fonction psychologique du travail*, Paris, PUF, 1999

CLOT Y., « Clinique de l'activité et pouvoir d'agir », in *Education Permanente*, n° 146, janvier 2001

1997.

FUMAT et al, Analyser les situations éducatives, ESF éditeur, 2003.

GIUST-DESPRAIRIES F., (dir.) Analyser ses pratiques professionnelles en formation, CRDP Académie de Créteil, 2005.

GOFFMAN E., "Les rites d'interaction", Paris, Minuit, 1974,

ION J., PERONI M. (dir.), Engagement public et exposition de la personne, Paris, L'Aube, ROBO P., « Démarche clinique », <http://probo.free.fr> , juin 2003

Dictionnaire historique de la langue française Le ROBERT (1992, 2^{ème} édition, 1998), sous la direction de REY A., Paris.

DÉBUT

▲
▲ ▲
site <http://probo.free.fr>