



Université François Rabelais - Tours
UFR Arts et Sciences Humaines
Département des Sciences de l'Éducation et de la Formation

Année Universitaire 2012-2013

DEVELOPPER UN ESPRIT D'AUTO ACCOMPAGNEMENT AU SEIN DES EQUIPES ENSEIGNANTES

A LA CHARNIERE ENTRE L'INDIVIDU ET LE COLLECTIF

Contribution à la réflexion sur la formation des directeurs d'écoles primaires
concernant le management de leur équipe enseignante, à partir des
témoignages de trois directeurs et d'une Professeur des Écoles Stagiaire

Présenté par
Michel Tampon

Sous la direction de
Emmanuel Nal, ATER

En vue de l'obtention
Du Master 2 Professionnel

« Sciences Humaines et Sociale »
Mention « Sciences Humaines et Épistémologie de l'Action »
Spécialité « Sciences de l'Éducation et de la Formation »
Parcours « Ingénierie et Fonction d'Accompagnement en formation »

À mes collègues et ATSEM de l'école maternelle La Petite Muse de Véretz...

À **Mélanie Bellemon** et **Joana Rochereau** qui viennent d'entrer dans le métier de professeur des écoles pour ma plus grande joie.

Table des matières

I. Du trajet au projet...	5
I.2 Pourquoi ce sujet de recherche ?	6
I.3. La relation dans mon expérience professionnelle :	8
I.4. Le contexte de la recherche	10
I.5. Quelle est ma question de départ ?	12
I.6. Quelles ruptures avec la doxa ?	12
I.7. Quelques précisions au sujet du langage utilisé :	15
II. L'approche conceptuelle	16
II.1. Introduction	16
II.2. La confiance :	17
II.2.1. Recherche : exercice sur la/les langue(s)	17
II.2.3. Images et symboles :	19
II.2.4. La confiance : aussi ordinaire et naturelle que l'air qu'on respire...	22
II.2.5. La confiance dans les relations d'accompagnement :	23
II.3. L'accompagnement :	27
II.3.1. Introduction : Qu'est-ce que l'accompagnement humain ?	27
II.3.2. Il n'y a d'accompagnement que spirituel...	28
II.3.3. Cohérence et contradiction / Unité et uniformité	28
II.3.4. Accompagner : un art du regard	30
II.3.5. « Une vision politique du monde :	33
II.3.6. Nécessaire supervision...	40
II.3.7. Les effets du pré-pensé, pré-jugé : l'intérêt d'une certaine technicité dans l'écoute de l'autre.	41
II.3.8. La « dissonance » : avec l'autre, avec soi-même : moyen d'avancer...	41
II.3.9. Kiki, ou l'altérité irréductible...	42
II.3.10. La clarté du contrat de communication et le respect de l'altérité...	43
II.3.11. Une posture autonomisante...	43
II.3.12. Posture d'expert, posture d'accompagnant...	43
II.4. De la nécessité du cadre	46
II.4.1. Qu'entend-on par « cadre » ?	46
II.4.2. Le cadre dans la Médiation	49
II.4.3. Un « cas d'école » : dans la vie d'une école :	51
II.4.4. La question du cadre dans la sphère privée :	53
II.5. Le « tout seul » et le collectif	57
II.5.1. Introduction	57
II.5.2. Travailler ensemble et « autonomie »	57
II.5.3. Travail ensemble et « réflexivité » : la question de « l'identité »	59
II.5.4. La construction de l'identité de l'individu : limite à la confrontation féconde :.....	60
II.5.5. L'éclairage de la psychologie positive :	62
II.5.6. Travail ensemble et « réflexivité » : l'« espace de délibération »	63
II.5.7. Vivre ensemble au travail : la « continuité relationnelle »	64
II.5.8. Continuité et discontinuité de la relation	64
II.5.9. Pour Ricœur, toute relation commence par "je" :	65
II.5.10. Le statut particulier de la parole	69
II.6. Les dimensions temporelles...	70
II.6.1. Une autre approche de la réalité expérientielle du temps :	70
II.6.2. Le temps : un allié ou un ennemi...	75

II.7. Du besoin de « célébration » :	76
II.7.1. Détour sociologique :	77
II.7.2. Récapitulation de la notion de « célébration » :	80
II.7.3. Les questions que cela peut poser aujourd'hui :	82
III. L'approche méthodologique	84
III.0. Nos découvertes :	84
III.1. La méthode générale :	85
III.2. Le choix de la méthode :	87
III.3. Le choix du public :	87
III.4. L'élaboration du guide d'entretien :	90
III.5. Analyse rédigée :	94
III.5.1. Entretien avec Jean-Luc Berthier.....	94
III.5.2. Entretien avec David.....	107
III.5.3. L'entretien avec Thierry :	115
III.5.4. L'entretien avec Sophie :	126
III.6. Interprétation des données :	135
III.6.0. Introduction :	135
III.6.1. La vision de l'accompagnement et de l'auto-accompagnement.....	135
III.6.2. Un « esprit », une ambiance.....	145
III.6.3. Les questions de temporalité.....	151
III.7. Propositions d'actions.....	157
III.7.0. Introduction :	157
III.7.1. Une vision politique de la contribution.....	158
III.7.2. Esprit et méthode : le directeur est aussi un symbole... ..	159
III.7.3. Importance des indicateurs	161
III.7.4. Un mot sur l'analyse de la pratique :	162
III.7.5. De la confidentialité.....	163
III.7.6. De l'humour !.....	164
IV. Conclusion générale.....	165
IV.1. Le détour réflexif.....	165
IV.2. La « Mnénorah » et mon mémoire	166
IV.3. Les choses simples dans les relations humaines.....	167
IV.4. Une recherche... du bonheur ?	167
Remerciements « célébration » :	169
Références et Index.....	170
Références Bibliographiques	170
Livres :	170
Articles :	171
Thèses, mémoire, rapports de stage :	171
Colloque international, Biennales,.....	172
Sites internet :	172
Film en DVD, émission radiophonique :	172
Annexes	173
Table des Matières	296

I. Du trajet au projet...

Disposant d'une année de congé de formation, je souhaitais vivement que puisse se rejoindre mes aspirations profondes et un projet professionnel réaliste le plus utile possible à mes contemporains.

La dimension de la relation suscite chez moi le plus grand intérêt depuis longtemps, mais plus encore depuis le début de ma formation au **Conseil Conjugal et Familial** dans le cadre du CLER Amour & Famille. Se sont approfondies ce qui concerne la relation d'aide, et l'accompagnement personnel avec toute la discrétion, la prudence et la délicatesse indispensables à qui veut approcher l'unicité d'un être, sa vérité et donc son intimité.

L'appellation de « conseiller » est assez mal sonnante finalement car elle peut laisser croire que celui qui est perçu en position d'expert est là pour donner des conseils. Or, à la suite de Rogers et de tant d'accompagnants qu'il a inspirés, il est capital de considérer combien le chemin effectué par le « client » est à l'intérieur de lui-même : c'est lui qui possède le pouvoir de réflexion, de discernement et de décision pour aller vers le mieux de lui-même. Le « conseiller » est donc placé sur sa route pour « tenir conseil¹ » avec lui afin de lui permettre de s'entendre, de se comprendre, d'aller « vers lui-même² »...Et ce qui vient d'être dit pour une personne est aussi valable pour une équipe...

Cette formation s'est par la suite étendue à la **Médiation et la gestion des conflits** par un D.U. effectué à l'Université de Tours, me permettant d'approfondir la connaissance des mécanismes qui régissent les relations humaines. Les énergies désordonnées déployés lors des conflits, si destructrices si elles sont livrées à elles-mêmes, peuvent devenir moteur de croissance et de vie si on sait en accompagner la transmutation³...

La personne humaine est un être de relation.

L'accompagnement m'apparaît comme une fonction d'humanisation. Vécu d'égal à égal, il apparaît comme une solidarité nouvelle qui pallierait à l'affaiblissement des liens sociaux "naturels" d'autrefois. En effet, la montée de l'individualisation dans nos sociétés

¹ Alexandre Lhotellier, *Tenir conseil, délibérer pour agir*. Seli Arslan 2001, 254 pages.

² Lekh lekha, en hébreu...

³ Voir le calligramme de la Médiation et Gestion des Conflits p.45.

postmodernes, imposant à l'homme de sans cesse « s'inventer lui-même⁴ », si elle permet de mettre plus en valeur la personne, entraîne parallèlement, avec « la fatigue d'être soi⁵ » son lot de solitudes, d'esseulements, d'isolements, de sentiment de rejet qui poussent tant d'hommes au désespoir.

Il s'en suit un épouvantable gâchis dans l'ignorance, volontaire ou non, de la compétence de chaque être et sa place indispensable dans l'édification globale de la communauté humaine.

La crise économique, sur ce terrain, favorise les détresses de toutes sortes. L'idéal de fraternité exprimé dans notre devise nationale impliquant que personne ne soit laissé de côté, et la foi en la compétence de chacun lié à son irréductible unicité, mettent en évidence l'urgence d'une réflexion massive sur la question de la solidarité, dont l'accompagnement me semble être une réponse majeure.

Ce Master 2IFAC m'est ainsi apparu être le lieu pour aborder ces questions le plus largement possible, mais également le plus précisément possible. Car il me semble que cela nécessite la convergence de multiples compétences : philosophiques, sociologiques, anthropologiques, économiques, psychologiques, spirituelles, juridiques, politiques...

C'est donc avec bonheur que je suis entré dans une dynamique de travail sur ces sujets essentiels avec d'autres "cherchant"...

I.2 POURQUOI CE SUJET DE RECHERCHE ?

Après de nombreux retours réflexifs sur mon (mes) parcours de vie, qu'elle soit professionnelle ou non, j'ai pu constater la place capitale qu'occupe la « **relation** » escortée par un flot de questions :

Relation à moi : Qui suis-je ? Suis-je ? Pourquoi suis-je divisé en moi-même ? Qui décide en moi ? Y a-t-il un chemin de croissance vers plus moi-même ? « Plus moi-même » va-t-il dans le sens d'un enfermement ou d'une ouverture ? Puis-je être en relation réelle avec le

⁴D'après le titre de l'ouvrage de J.C. Kaufmann, « *L'invention de soi. Une théorie de l'identité*. Paris, Armand Colin/SEJER, 2004.

⁵Alain Ehrenberg, « *La fatigue d'être soi : dépression et société* », Odile Jacob, Paris, 1998, 320 p.

monde ? Suis-je définitivement enfermé dans ma perception subjective du monde ? Comment connaître l'autre et le monde quand je ne me connais pas moi-même ? Et bien d'autres questions encore...

Relation au monde : Quel est ce monde dans lequel j'existe ? Quelle est sa réalité ? Se réduit-il à ce que j'en perçois ? Est-il porteur d'un autre sens ? Existe-t-il en dehors de moi ? Est-il réellement connaissable ?

Relation à l'Autre : La majuscule désigne l'Inconnu que je ne peux pas ne pas « envisager⁶ » : cet Infiniment plus grand que moi qui EST. Origine de toute chose, Convergence de tout ce qui s'élève, ... à cause des « transcendants... le Bon, le Beau, le Vrai... qui unifient⁷...ⁱ

Relation à mes semblables : Qui est celui qui est à mes côtés ? Quelle est sa vérité ? Au-delà de sa subjectivité, quelle est sa réalité profonde ? Comment le rencontrer vraiment ? La rencontre est-elle possible ? A quoi m'intéresse-je lorsque l'autre m'intéresse : ne serait-ce que du « moi » vu dans l'autre ? Est-ce une réalité commune à nous deux ?

Ces questions se sont posées de différentes manières :

- **Dans la vie affective et familiale :** d'un côté « quelque chose » des prophètes, avec un curieux rapport au monde, dont un père qui ne parle pas ou, lorsqu'il parle dit parfois de « drôles de choses... ». De l'autre côté « quelque chose » des shamans avec un grand père guérisseur...
- **Dans le domaine du conflit :** peut-on toujours se mettre d'accord ? Y a-t-il toujours un possible terrain d'entente ? Peut-on résoudre tous les conflits ?
- **Dans le domaine des convictions :** Au-delà des limites du vocabulaire et du langage, peut-on vraiment être en désaccord sur le fond ?

De telles questions conduisent celui qui se les pose à porter un regard toujours plus large sur le monde⁸, et sa conviction d'une réponse positive possible le conduit vers de nouvelles stratégies d'approche du Réel, ne pouvant plus le percevoir comme une somme de « réalités » juxtaposées ce qui rendrait sa connaissance impossible, mais cherchant à y

⁶ J'emprunte la teinte que porte ce terme à Martin Buber : mettre un visage, unique « irrépétable » à l'image de l'homme seule créature capable de cette manifestation de la Présence.

⁷ Jean Louis Souletie « Rappelons ici que les transcendants sont intérieurs les uns aux autres : ce qui est véritablement vrai est aussi vraiment bon, beau et un. » dans « *Les grands chantiers de la christologie* », Collection « Jésus et Jésus-Christ » Desclée Paris 2005, p. 223.

⁸ Je pense à la réponse de Jean Guittou à François Mitterrand au sujet de la foi : « *Soit le monde est absurde, auquel cas il n'y a pas à chercher à le comprendre ; soit le monde est un mystère, et on n'a jamais fini de le comprendre. Je constate que lorsque je l'envisage comme un mystère, cela me fait grandir, alors je choisis le mystère !* » Cette magnifique réponse, je la fais mienne.

découvrir des lois du plus en plus fines autant que générales pour toujours mieux rendre compte de l'ensemble tout en respectant la complexité.

- **Dans le domaine de la relation conjugale** : la rencontre, c'est quoi ? Est-ce si évident ? Est-ce si fréquent ? Est-ce un acquis ? Est-ce plutôt un chemin ?
- **Puis dans le domaine professionnel** : Comment être fidèle et loyal ? Fidèle à ses convictions et sa conscience, et loyal envers une Institution qui pose des cadres, des instructions officielles qui peuvent heurter ces convictions. Comment se situer à une juste distance avec les élèves, leurs parents, avec ses collègues, la hiérarchie... ? Où parler de ce qui nous tracasse ?

I.3. LA RELATION DANS MON EXPÉRIENCE PROFESSIONNELLE :

Cette dimension de la relation, je l'ai travaillée avec le Conseil Conjugal et Familial, pendant les cinq années de ma formation et avec la médiation et gestion des conflits. Ce qui m'a permis de creuser la question de l'accompagnement et du « tenir conseil⁹ ».

Par ailleurs, mon expérience de vingt-trois ans d'enseignement dans diverses écoles et niveaux de classe m'a confronté à de multiples situations relationnelles et à un profond ressenti de solitude. **Le paradoxe est que l'enseignant est toujours entouré de nombreuses personnes, mais se sent profondément seul dans son travail, ses choix et décisions, sans parler de la gestion des tensions qui ne manquent pas de se produire au long de ses journées de travail...**

C'est ce qui me pousse à me pencher sur la question de l'accompagnement humain des enseignants et des équipes d'enseignants.

Une autre expérience professionnelle :

Au cours de ma formation au Conseil Conjugal et Familial (CCF), j'ai effectué un stage d'écoute dans **l'Unité de Soins Palliatifs de Luynes**. J'y ai approché cette « zones frontières » : frontières de la vie et de la mort, du connu et de l'inconnu, du psychique et du corporel... Un lieu particulier s'il en est, dont le sérieux, l'ultime, le pathétique favorisent l'ouverture à une autre qualité de relation. En sortant de l'habitude et des convenances « mondaines », les personnes entrent dans une sorte de sidération qui autorise

⁹Alexandre Lhotellier, (2003). *L'accompagnement : Tenir conseil*. *Carriérologie*, 1, 2, 25-65. (2004). *Tenir Conseil n'est pas donner des conseils*.

un changement de « genre littéraire ». Les cœurs sont plus à même de s'ouvrir. Les échanges deviennent plus profonds, les masques tombent...

C'est cette authenticité qui m'intéresse, qui révèle l'homme, qui ouvre à son mystère...

Voici ce que j'exprimais dans mon rapport de stage. C'était en Août 2008 :

*« L'Unité de Soins Palliatifs est un lieu de réalité humaine, un lieu de vie certes particulier mais où, aux abords de la mort et au contact décapant des souffrances physiques, morales, spirituelles, les rapports entre les gens se simplifient inévitablement, les relations se nouent et se dénouent dans une plus grande vérité. (Relations à tous les niveaux, il faut le préciser : entre les malades et les soignants, entre les familles et les soignants, entre le malade et sa famille, au sein de l'équipe des soignants aussi). A l'instar du conseil conjugal, c'est aussi un lieu où l'on se fait proche de l'intimité des familles, où des secrets parfois douloureux se disent. Cette notion d'intimité me semble capitale à approfondir et d'ailleurs, il en a été question dans la réflexion de l'équipe lors de la réunion provoquée par la psychologue à l'occasion de ma présence cette semaine, sur le thème: « **Le couple face à la souffrance et la mort.**¹⁰ »*

En relisant mon parcours : relation à l'enfant (élève) et à ses parents, puis relation à l'autre dans son intimité personnelle, conjugale et familiale, approche de la mort et accompagnement des mourants, approche du conflit avec la formation à la médiation, puis ingénierie de l'accompagnement avec le M2 IFAC, **s'y révèle une certaine continuité dans l'intérêt pour l'autre et moi-même du côté du « pas forcément facile »...** Parallèlement à cela une quête de sens par la pratique et la réflexion spirituelle construit une approche de la vie, du réel qui souhaite ne rien omettre de sa complexité. L'Autre, ce Tout-Autre auquel la spiritualité me conduit et l'autre, mon frère, devant moi, si semblable, si différent qui vit, se réjouit, souffre et meurt, se rejoignent dans un même mystère dont je suis à la fois témoins et partie. C'est ce qui est au cœur de mon éthique personnelle et qui me fait croire que « le pire n'est pas toujours sûr¹¹ » et qu'"on n'est jamais à l'abri d'une bonne surprise"...

¹⁰ Rapport de stage d'écoute de ma formation au Conseil Conjugal et Familial, Unité de Soins Palliatifs de Luynes. Août 2008, p.2. Ce rapport est consultable à Luynes.

¹¹ Paul Claudel, (1943) *Le Soulier de Satin*, Gallimard, 1972, 501p.

I.4. LE CONTEXTE DE LA RECHERCHE

Mon sujet de recherche concerne « **l'accompagnement humain** » au travers de **l'esprit d'auto accompagnement des équipes d'enseignants**. Mais il a évolué depuis son début : Dans le cadre de mon stage, j'ai proposé, à la demande de la Direction Diocésaine de l'Enseignement Catholique de BLOIS, un accompagnement humain à tous les enseignants volontaires... Cette proposition faite à tous les chefs d'établissement du primaire du Loir-et-Cher n'a donné lieu à aucun contact ! Personne ne m'a sollicité pour un entretien. Ceci m'a conduit à me questionner sur la pertinence de cette proposition, à modifier ma recherche et, suite aux échanges avec mes formateurs, ma question de départ :

« Comment accompagner humainement les personnels enseignants dans le cadre de leur travail ?¹² » (Documents annexes n°9, p.280-292 et n°10, 293-294)

Au moment où je n'étais qu'au commencement de cette recherche, beaucoup de termes, de notions et de concepts étaient à clarifier. Cependant, dans cette approche de l'homme, la question de la reconnaissance, au travail notamment, me semblait capitale. L'accompagnement humain entend la prise en compte de l'individu dans l'étendue de sa personne, sans « saucissonnage » ! Il ne peut approcher l'être que dans la prise en compte de sa complexité, au sein d'un cadre qu'il importe de bien définir et s'intéresse à tout ce qui relève du tissu relationnel qui construit la personne. Dans la perception qu'a la personne d'elle-même, le sentiment d'exister, lié à la reconnaissance exprimée par les collègues, la hiérarchie, l'Institution, les parents des élèves (puisque il s'agit particulièrement d'enseignants), est premier pour se sentir bien dans son travail, bien à sa place, **et ainsi pouvoir mieux se mettre au service de la collectivité**, pour un travail bien fait¹³ et émancipateur¹⁴.

Un milieu professionnel en profond changements :

Ma recherche concerne le milieu de l'enseignement et particulièrement l'Éducation nationale dans laquelle j'exerce depuis vingt-quatre ans. Au cours de ma carrière, j'ai eu

¹² En annexes figure le document PowerPoint de cette proposition ainsi que le flyer.

¹³ Yves Clos, *Travail à cœur*, 2010, p.184.

¹⁴ Christophe Dejourn, *Travail Vivant*, Tome 2, *Travail et émancipation*, Éditions Payot : 2009.

l'occasion de fréquenter de nombreuses écoles et côtoyé beaucoup d'équipes enseignantes. C'est un vaste monde, riche de toutes les personnalités qui la composent. C'est aussi « une culture d'entreprise » spécifique qui a évolué au fil du temps pour de multiples raisons, notamment des modifications liées aux modes de recrutements. Lorsque j'ai passé le concours de l'École Normale, en mille neuf cent quatre-vingt-quatre, il s'effectuait pour la dernière année au niveau du baccalauréat. Les collègues, plus anciens que j'ai fréquenté dans les premières années avaient été recrutés à l'issue de la troisième. On peut aisément concevoir que la maturité d'un jeune de troisième n'est pas la même que celle d'un étudiant sortant d'un Master 2, comme c'est le cas aujourd'hui, et par suite la formation de sa « mentalité professionnelle » non plus. Par ailleurs, les modifications du paysage de l'emploi ont transformé les profils de carrière qui ne sont plus maintenant faits d'un seul métier, mais de plusieurs. Ainsi d'avantage d'enseignants ont souhaité cesser leur activité pour se reconvertir hors de l'Éducation Nationale tandis qu'on a vu de plus en plus de personnes y entrer après avoir vécu une première carrière professionnelle (c'est le cas de Sophie, E4), dans de tout autres domaines, en tant qu'ingénieur, médecin... C'est pourquoi la montée du niveau de recrutement a permis une évolution globale de la mentalité passant d'un ensemble plus monolithique de la pensée, à une plus grande variété d'approches : au niveau du sentiment d'appartenance, des méthodes de travail, de la conception des relations à l'élève, aux collègues, aux parents, à l'institution, à la Société... Ainsi, le monde de l'enseignement n'est pas seulement plongé dans un environnement modifié, (qui intègre d'ailleurs une baisse forte de la confiance dans les institutions autant que du « prestige » du statut de l'enseignant), il change lui aussi de l'intérieur.

C'est ce qui nous fait croire à une certaine opportunité à saisir pour que ces évolutions soient pensées et conduites **pour aller vers une meilleure vie au travail, lieu d'émancipation**¹⁵, où se complètent et s'harmonisent efficacité de l'action, adéquation avec la nécessaire adaptation au monde environnant, dans un climat d'humanisation de tous les partenaires concernés, « *grâce à quoi, il est possible de transcender une existence individuelle pour rejoindre le cours du développement du monde humain*¹⁶ ». Mais une évolution, laissée à elle-même est un mouvement qui peut être sauvage et mener au pire. C'est ainsi qu'elle doit être conscientisée, pensée, réfléchie, conduite, bref : **elle doit être**

¹⁵ J'insiste ! Christophe Dejours, *Travail Vivant*, Éditions Payot : 2009, pp.242.

¹⁶ Christophe Dejours, *Travail Vivant*, Tome 2, *Travail et émancipation*, Éditions Payot : 2009, pp.242,

« accompagnée »... C'est ce qui nous a conduit à passer d'une recherche sur l'accompagnement humain individuel des enseignants, à l'étude de l'articulation entre l'individuel de chaque enseignant et le collectif de son équipe et plus largement l'école. **C'est aussi cette charnière qui constitue la réalité de l'auto accompagnement de l'équipe.**

I.5. QUELLE EST MA QUESTION DE DÉPART ?

L'expérience que j'ai vécue de la difficulté à travailler en équipe, de mes propres insuffisances, de l'interrogation sur mon rapport au travail, mon image de moi-professionnel, ce dont j'aurais eu besoin, ce que je pourrais proposer, ce qui a pu faire obstacle pour moi dans cette recherche de mutualisation, la suspicion de "parasitage", au sens où j'aurais pu être perçu comme profiteuse vivant sur le groupe... **concerne le rapport de l'individu au groupe, de la personne à l'équipe.** Ceci à plusieurs niveaux :

- dans un questionnement déontique et éthique : Quels sont mes devoirs et quels sont mes principes pour être en accord avec moi-même ?
- quel fonctionnement régit l'équipe, pour que d'une part cette répartition des tâches soit possible ou même envisageable, et d'autre part qu'on ait la capacité d'en parler ?

I.6. QUELLES RUPTURES AVEC LA DOXA ?

La « doxa », c'est l'opinion courante, ce que l'on croit, que l'on tient pour vrai et qui est partagé par la majorité des gens... La méthode de recherche scientifique se doit de ne pas prendre pour argent comptant ce qui est cru d'ordinaire, mais au contraire de s'en emparer et de repenser la question pour vérifier ou dénoncer, pour découvrir et peut-être ouvrir des voies nouvelles. **Dans notre recherche voyons quelle serait cette doxa :**

- L'institution Éducation Nationale est trop grande et trop lourde pour que nous puissions de notre place contribuer à construire quelque chose.
- Il faut abandonner « *au primat de la rationalité stratégique ce qui ressortit de la rationalité axiologique.*¹⁷ » C'est une question d'efficacité.
- Penser que si l'on est compétent dans un contenu didactique, on l'est du même coup sur la manière de le transmettre.

¹⁷Voir à ce propos Christophe Dejours, « *Travail vivant, Travail et émancipation* », Chap. VII : L'espace de délibération dans le travail. Payot, 2009, pp.167-183.
Cette réflexion est développée chapitre II, p.59.

- Pas besoin de se former sur la relation d'accompagnement en formation, ça va de soi, ou bien on se débrouillera bien tout seul.
- **Considérer comme évident le management** d'une équipe et ne pas former les directeurs aux compétences relatives aux relations humaines.
- Ne pas « gaspiller » du temps en régulation ou en analyse de nos pratiques, il y a assez de réunions comme ça.
- Les questions de l'attachement de l'enseignant avec l'institution (valeurs communes, distinction privé professionnel, engagement moral, ...) sont hors-sujet, voire incongrues : « Ça ne regarde que moi ».

C'est la doxa que j'identifierais au premier abord et sur laquelle je voudrais réagir dans un **esprit de loyauté et de bienveillance** tant **envers les personnes qu'envers les institutions** et dans une **vision politique de la « contribution¹⁸ »**. Je voudrais participer par cette recherche à la construction d'un monde où « liberté, égalité et fraternité » sont des réalités vécues pleinement au sein même d'un travail alors vraiment émancipateur.

La réponse serait alors à rechercher dans la ligne de la psychologie positive : **qu'est-ce qui marche bien dans les fonctionnements humains ? Qu'est-ce qu'on peut améliorer pour nous rendre la vie meilleure, ensemble au travail, pour le plus grand bien de nos élèves ?**

Peut-être peut-on **agir sur l'ambiance**, au sein des équipes, pour faire émerger un esprit d'auto accompagnement ?

L'individualisation contemporaine n'entraîne-t-elle que de l'isolation ou du « chacun pour soi », ou serait-elle plutôt un *Kaïros* à saisir pour la création/découverte/invention de nouvelles alliances, (et) l'émergence d'une autre conscience, pour une autre façon **d'être ensemble¹⁹**, c'est-à-dire de penser l'articulation, la charnière²⁰ du « tout seul²¹ » et du collectif.

Notre question devient alors :

¹⁸ Cf. Chapitre II, p.29 : « *Une vision politique du monde* », sur le lien entre la posture de l'accompagnant et sa vision politique du monde.

¹⁹ Voir note n°15.

²⁰ Voir à propos de ce mot la note n°69.

²¹ L'utilisation de cette expression : « tout seul » cherche à rendre compte de l'existential subjectif de chaque enseignant, seul avec lui-même, face au « tout » de son milieu professionnel.

Comment, développer un esprit d'auto accompagnement qui permette :

En équipe, de pouvoir :

- travailler bien, ensemble
- analyser ensemble, réfléchir ensemble, penser ensemble, délibérer ensemble
- construire ensemble

Harmonisé avec d'une part, **les « droits » de la personne :**

- liberté de chacun, (d'être ce qu'il est)
- respect de ses particularités
- droit de ne pas être d'accord
- droit de parole, d'expression
- droit de se taire
- ...

et d'autre part, **ses devoirs :**

- Devoir de respect du cadre commun
- Sens de l'intérêt commun
- Devoir d'investissement personnel dans le projet commun
- Éthique personnelle en lien avec la déontologie de la profession ?

Il va donc s'agir maintenant d'examiner les contenus conceptuels nécessaires à une bonne compréhension de notre sujet pour les confronter ensuite aux données de terrain, afin de tenter de répondre au mieux à ces questions.

I.7. QUELQUES PRÉCISIONS AU SUJET DU LANGAGE UTILISÉ :

Le langage qui est un formidable moyen d'expression, possède néanmoins ses limites, surtout lorsqu'on approche du mystère de l'existence, de la complexité des réalités humaines. C'est alors que l'image peut prendre le relais pour aller plus loin, pour aller plus « riche ». Par l'image, nous entendons le symbole, langage d'images, où ce qui est montré indique un plus grand que lui, où le sens ne s'arrête pas à ce qui se voit seul...

« La pensée symbolique est consubstantielle à l'être humain : elle précède le langage et la raison discursive. Les images, les symboles et les mythes ne sont pas des créations irresponsables de la psyché ; ils répondent à une nécessité et remplissent une fonction : mettre à nu les plus secrètes modalités de l'être. Par suite, leur étude nous permet de mieux connaître l'homme, l' « homme tout court », celui qui n'a pas encore composé avec les conditions de l'histoire.²² »



²²Mircéa Eliade,(1952) *Images et Symboles*, Tel gallimard, 1980. Quatrième de couverture.

II. L'approche conceptuelle

II.1. INTRODUCTION

Accompagner des enseignants sur le plan humain, chercher à développer un esprit d'auto accompagnement au sein de l'équipe voilà ce qui fait le cœur de notre recherche. Cette partie sera ainsi consacrée à la réflexion sur les concepts contenus directement ou indirectement dans ce projet ; Nous en avons choisi sept :

- **la confiance,**
- **L'accompagnement** « humain » (le directeur ?, mais pas seulement), **l'auto-accompagnement** (l'équipe),
- **le cadre**, l'éthique et la déontologie
- **le « tout seul » et le collectif**
- **la temporalité**, son impact sur la relation et sa continuité/discontinuité
- le rôle de **la parole**,
- l'importance de **la « célébration »**

II.2. LA CONFIANCE :

S'il y a une réalité essentielle à la solidité et à la possibilité même des relations entre les humains, c'est bien la confiance. Confiance à construire, à vivre, à préserver, à entretenir, sans laquelle rien n'est possible ou ne peut être que source d'angoisse.

II.2.1. Recherche : exercice sur la/les langue(s)

Prenons le temps d'un détour de recherche sur les mots : comment le langage exprime-t-il le concept de confiance ? Peut-il le faire directement ou doit-il prendre des images ?

Commençons par explorer les mots qui expriment le plus directement le concept :

Fides : se fier	fiance, confiance fiable, foi, fidélité, (fiducière) (fiance) fiancés, (On notera l'importance du lexique de la confiance dans celui de la finance.) Etre fier de soi est-ce du verbe "se fier" ? Défiance, confier, confidence,
Certa (latin) sûr	certifier, certitude, certain, sûr, sureté, assurer
Valeur	valoriser, dévaloriser, dévaluer, valuation, évaluation,
Credo	Croire, crédit, créance, créancier, crédence
Fame (anglais)	Réputation, fameux,
Put,	Député : celui qui est envoyé au nom de... chargé de... mandaté par... et pour... putain ? peut-être celle qui est connue de tous ²³ ? femme publique ?
Testis (témoins ²⁴)	Attester, testament, test (anglais), (testicules ²⁵), (détester ?)
Garant : De Warjan, peut-être lien avec Whar : vrai , en allemand	Garant, garantie, "Gare à toi !" Le mot « gare » serait-il proche de « care » in english ?
Seriosus , serius	Sérieux,

²³ Interprétation personnelle.

²⁴ Le Nouveau Petit Robert, « attester », Paris, mars 1994.

²⁵ Les romains, dit-on, prêtaient serment en plaçant la main sur leurs testicules en signe de sérieux de l'engagement ou de leur témoignage.

Serrer : enfermé	Enserré, circonscrit... donc, maîtrisé.
Preuve (témoin ²⁶)	Éprouvé, de « mis à l'épreuve » :Éprouver l'or en le passant par le feu.
Fermeté	Solidité
Répondre de	Responsabilité, res(réel)-pons(poids, pondération)-able(capable) (to beable to...)

Stabilité	Poids, Lourdeur, masse, grosseur et grandeur : plomb, (fil à plomb : fiable si on n'y touche pas... respect, sacré ? chasteté) rocher, roc, fondation, fonder, Monumental, mémorial, mémoire, durée dans le temps. ("Royauté aussi stable que les cieux." ²⁷) Établis, fondé dans le temps et dans l'espace.
DuretéDurée	Pierre marbre ("gravé dans le marbre") roc, citadelle, armure...
Fermeté	Ce sur quoi on peut s'appuyer, on peut bâtir (maison bâtie sur le roc)
RéférenceConnu <i>Autoritas</i>	Mètre étalon, étalonnage référence commune ; certification étalon renvoie à "origine", géniteur identifié : on sait d'où ça vient. traçabilité Relie auteur (origine) et autorité (authentifiant)
Mesure et unicité	L'équerre et l'angle droit , comme unique par rapport à la multitude des autres angles. D'où lien avec « parole unique », opposé de la « langue double ». La règle , qui fait référence (le cadre...)

Expressions :

"**Franc** comme un âne qui recule" (expression contraire) franchise, affranchi, liberté : qui inspire confiance.

Fi : "faire **fi** de" : accorder peu d'intérêt, peut-être lié à l'interjection lorsqu'on souffle comme pour cracher, rejeter, mépriser ?

²⁶ Le Nouveau Petit Robert, « *preuve* », Paris, mars 1994.

²⁷ Expression biblique pour parler du règne de David, ou du Messie.

II.2.3. Images et symboles :

Lié à l'espace, au temps et à la matière, les images exprimant la confiance donnent l'idée d'une continuité, d'une étendue, et d'une consistance s'opposant au fugace, au ponctuel et au volatile.

La plupart du temps, les images associent plusieurs qualités :

Le diamant associe plusieurs qualités telles que : dureté, durée, pureté, transparence, luminosité, immuable (résiste au temps) diamant qui relie le plus dur, le moins sujet à l'usure, à la lumière et à la pureté dans la transparence.

La dureté : ici se réfère positivement à ce qui ne sera pas modifié par l'environnement, ce qui est immuable, non changeant, permanent, éternel. Cette qualité se rattache donc à la durée, à l'étendue d'un état stable parfaitement dans le temps. Le caractère immuable se rapprochant du perpétuel qui figure, dans son ordre temporel, l'éternel, non concerné par le temps.

La pureté : se rapporte au non mélange, et ainsi à la non altération. Le "pas d'autre", ici figure positivement l'"absolument unique" dans l'engagement et la promesse, et s'oppose à la duplicité.

La transparence : est une propriété majeure de la matière même du diamant qui relie les qualités exceptionnelles évoquées ci-dessus avec la lumière et son symbolisme.

Rassembler dans un seul être l'ensemble de ces qualités est forcément rare et c'est ce qui fait sa beauté, sa valeur et **sa puissance symbolique**.

On l'utilise pour la bague de fiançailles pour qualifier la nature de l'engagement et la vertu dans la volonté d'engagement pris.

La stabilité :

En Arabe et en hébreu, le mot "Amin" signifie : le roc, le solide, "c'est du lourd". Ce mot est utilisé dans de nombreuses pratiques religieuses pour ponctuer une parole sacrée et affirmer l'adhésion du fidèle à ce qu'il reconnaît pour vrai.

Cèpha, Pierre, (chef !), tête, "RESH", racine hébraïque se rapportant à la tête (présente dans le « Bereschit », où « resch » est compris comme « principe », « commencement »,

« origine »). On peut remarquer le lien étymologique entre « tête » et « test » qui, selon le Nouveau Petit Robert, signifie « coquille dure²⁸ », crâne, tête...

La rectitude : équerre (un seul angle droit, une infinité d'autres angles)

Après ce tour d'exploration, de recherche sur le vocabulaire et les différents lexiques se rapportant au concept de confiance, on observe que les deux dimensions de l'espace et du temps sont chacun considérés et entremêlés :

Le temps :

Tout ce qui dure et perdure prend valeur et favorise la sécurité et la confiance. Ce qui est cyclique, ce qui est attendu sans aucun doute tel le lever du soleil chaque matin ou le printemps chaque année.

L'espace :

C'est **l'étendue** qui domine, ici dans la dimension de l'espace : ce qui est établi, comme une grande cité, une construction imposante, une administration irrigant bien toutes les parties d'un royaume... Comme une possibilité de la matière (pierre, édifices) à coloniser l'espace pour permettre sa maîtrise par l'ancrage d'un pouvoir centralisé... donc qui unifie (ou qui uniformise, selon l'idéologie envisagée²⁹).

L'espace et le temps :

Notons le lien de sens entre l'adjectif « **dur** » et le verbe « **durer** » mettant en relation directe ce qui est dur « la roche la plus dure » et **ce qui dure dans le temps**, ce qui est solide. Le mot « **solide** » lui-même est à rapprocher de l'adjectif « **solidaire** » (du latin *in solidum* : « pour le tout »), de « soli » qui donne « solitude » « seul », au sens où il est question de **ne faire qu'un** (« comme un seul homme ! ») : la solidarité étant en rapport avec la **confiance qui unit** le groupe concerné pour maintenir la **cohésion** et **l'unité**. Notons que ces images sont en elles-mêmes amORAles car il peut y avoir le meilleur comme le pire dans les deux situations : la stabilité d'une tyrannie, l'horreur de la pensée unique... Il s'agit donc, lorsqu'on travaille sur ces images, de bien définir le cadre herméneutique de la réflexion.

²⁸ Le Nouveau Petit Robert, « *test* », Paris, mars 1994.

²⁹ En ce qui concerne les tensions entre « unité » et « uniformité », voir ci-dessous, p.28.

Les contraires à la confiance :

A contrario ce qui est volatile, furtif, instantané, et ponctuel inspire la méfiance et la peur :

Le "fou", dans ce qu'il y a d'imprévisible dans son comportement hors du champ du connu et des codes sociaux habituels, et de tout cadre, est inquiétant.

Le prédateur est celui qui maîtrise la surprise ! Son but est de surprendre pour "séduire". Dangereux, il saisit l'opportunité au détriment de sa victime.

Chez le prédateur, l'attention est liée à la nécessité de sa **présence** au **moment favorable**.

Pour la proie, c'est la peur qui aiguise son attention, sa vigilance.

Ces éléments peuvent aider à saisir ce qui peut mettre l'individu en insécurité dans une vie de groupe : la gestion de l'imprévu :

- Imprévu des circonstances
- Imprévu des comportements de certains

Le groupe lui-même peut être placé dans l'insécurité, la méfiance à cause de tensions mal gérées, **d'incertitudes** relationnelles, de **fluctuations** dans le management, c'est-à-dire d'un manque de fermeté dans la mise en application de ce qui a été décidé.

Pour cela, le recours à l'écrit qui est, en soi plus stable qu'une parole dite et reçue d'autant de façons qu'il y avait d'auditeurs, stabilise la pensée autant qu'elle l'objective face aux vicissitudes de la subjectivité.

On peut néanmoins ajouter, que la stabilité, comme condition rassurante mettant en confiance peut être transcendée par la capacité à gérer l'instabilité. Ici, le manager gagnera la confiance de son équipe s'il fait preuve d'expertise dans cette gestion. On peut faire référence à Nicole Mencacci³⁰ qui envisage trois couples de compétences contraires :

1. **Déstabiliser** tout en **contenant**
2. Poser le problème **sans induire** qu'il faut se précipiter vers la solution.
3. **Contraindre** les apprenants à **apprendre sans leur dire quoi**.

Dans ce cas, l'on voit tout l'art de l'accompagnant **qui sait ce qu'il fait et qui le fait dans une grande conscience de ce que vit son accompagné**. Cette instabilité gérée et maîtrisée

³⁰Nicole Mencacci : 8e Biennale de l'éducation et de la formation Texte publié par l'INRP sous l'entière responsabilité des auteurs.

par l'accompagnant recrée du même coup de la stabilité par la confiance « horizontale³¹ » entre eux deux. **Ceci est capital dans une relation d'accompagnement en formation où il est nécessaire de passer par une phase de déstabilisation du « connu » (déconstruction) pour accéder à une nouvelle stabilité du reconstruit.**

II.2.4. La confiance : aussi ordinaire et naturelle que l'air qu'on respire...

On ne peut vivre sans confiance. Chacune de nos transactions interpersonnelles repose sur la « fiance » réciproque, mutuelle : lacon-fiance. Elle est comme le canal par lequel passe la relation. C'est lorsqu'elle vient à manquer qu'on en mesure le besoin vital !

« La confiance serait en quelque sorte l'"alpha" et l'"oméga" de l'action ; sans elle, celle-ci ne peut être initiée, mais elle en représente aussi l'horizon, puisqu'elle se mesure à l'épreuve de ce que nous avons traversé.³² »

Au commencement d'une recherche de compréhension de cette réalité, on ne peut qu'affirmer sa stricte nécessité et remarquer l'antinomie qui l'habite : d'un côté, l'incertitude et de l'autre une certaine assurance.

Confiance en soi ; confiance en l'autre ; confiance en la vie ; elle constitue comme le socle de stabilité sur lequel nous nous construisons. D'où les difficultés que nous pouvons rencontrer dans nos relations avec les autres, lorsque dans notre construction une carence à pu se produire, entraînant une fragilité, une faiblesse... Mais qui peut prétendre être parfaitement construit, ou n'avoir subi aucune carence ? C'est le lot de tout homme car l'éducation et la formation humaine n'est pas une science rationnelle. Elle appartient au domaine du spontané de la vie qui se fait, suit son chemin, au gré des possibles, comme une graine tombée dans l'anfractuosité d'un mur va s'efforcer de trouver où et comment faire croître ses racines et réussir à vivre malgré les conditions défavorables qu'elle a reçues. N'ayant pas le choix dans les conditions de son implantation, **elle ne peut que consentir à sa vie, et faire avec...**

Confiance a priori ; confiance a posteriori...

³¹ Cf. ci-dessous, p.22.

³² Emmanuel Nal, « La confiance : Entre engagement et incertitude » *Approches* n°151, octobre 2012, p.84.

Dans son article, Emmanuel Nal parle d'une confiance « verticale », celle que confère, par exemple l'institution quand elle délivre titres et diplômes légitimant ses enseignants, leur donnant autorité dans leur domaine. Celui qui vient au assister aux cours d'un tel professeur se trouve dans cette confiance **a priori** : « Il doit être bon puisqu'il est diplômé et reconnu par cette Institution... ». Cette confiance sera réévaluée après « mise à l'épreuve » au fil des cours suivis... « Vraiment ce que j'ai vu et vécu avec lui confirme la confiance que j'avais au départ... ou non ! » C'est cette confiance **a posteriori** qu'Emmanuel Nal qualifie d'« horizontale » : de personne à personne sans plus passer par la médiation de l'institution. Cette seconde « confiance » est plus construite, plus relationnelle, plus humanisante que la première, néanmoins indispensable au début d'un parcours.

Rencontrer l'autre par le biais même de sa fragilité...

Car si personne n'a reçu une éducation « parfaite », qui n'a expérimenté la « chance » que peut occasionner la capacité à **rencontrer l'autre par le biais même de sa fragilité...?** C'est sans doute là que se situe l'entrée dans l'humain, expérimenté dans la rencontre avec l'autre... L'autre « envisagé³³ », l'autre unique, que ne peut accueillir que celui qui a effectué un certain chemin dont la difficulté et la faiblesse constituent probablement un passage obligé...

Il y aurait donc une certaine contradiction entre d'un côté la force de la confiance en soi qui donne l'assurance et la capacité de sortir de soi pour aller vers l'inconnu avec une certaine audace, et de l'autre la faiblesse qui éclaire sur une plus profonde réalité de l'être et qui se présenterait comme un « sésame » pour accéder au cœur de l'autre non comme une intrusion, mais comme une invitation par la reconnaissance d'une ressemblance, d'une identité respectueuse de l'altérité...

II.2.5. La confiance dans les relations d'accompagnement :

Ce détour par la recherche d'une meilleure appréhension du concept de confiance nous permet de mieux identifier ce qui facilite la relation d'accompagnement.

³³ Buber, (1926) *La relation, âme de l'éducation*, Cahiers de l'École Cathédrale, Parole et Silence, 2001.p.48.

La confiance doit se construire. Elle n'est pas effective d'emblée, même s'il y a nécessité d'un crédit de départ sans lequel aucune construction ne peut être envisagée. *« Car ce qui la caractérise – et peut-être la valorise – n'est-ce pas d'abord une tension : un engagement en dépit d'une incertitude ?³⁴ »*

*

Pour cela Jean Luc Berthier³⁵ donne quelques repères :

Cette relation nécessite une **juste distance**, non seulement physique, géographique, mais aussi psychologique, temporelle, affective, ...

Physique, géographique : cela doit conduire la réflexion autour du lieu où l'on vit **concrètement** l'accompagnement et **son aménagement**. Doit-on se placer autour d'une table? Quel type de table ? Doit-on plutôt faire salon dans un endroit confortable ?

La salle des professeurs est-elle configurée de manière à créer de la sécurité ? Est-elle agréable ? Permet-elle de bien s'entendre, de pouvoir se rencontrer ?

Psychologique : la bonne distance est à flairer tout au long de l'accompagnement. L'accompagnant doit sentir quand il doit se rapprocher et quand il doit s'éloigner de l'accompagné en fonction du stade d'avancée du travail. Cette distance doit permettre une mise en confiance, un sentiment de sécurité, mais doit permettre aussi une prise d'autonomie croissante de l'accompagné, en rapport et en harmonie avec l'éloignement de l'accompagnant. De quelle façon doit s'effectuer la **présence**?

Dans la « pratique », il peut y avoir une attitude non naïve prudente avec un doute « par le haut » ou « par le bas » : confiante en le potentiel de l'autre ou de la relation, ou non.

Selon Jean-Luc Berthier, il y a quatorze points qui sont incontournables pour installer, conforter, entretenir la confiance au sein d'une équipe,

Quatorze incontournables pour installer la confiance³⁶ :

³⁴ Emmanuel Nal, opus cité, p.83.

³⁵ Jean-Luc Berthier, *Les leviers humains dans le management de l'EPL*, Management&éducation, Hachette éducation, 2006.

³⁶ *Ibid.* pp.54-61.

14 MANIERES DE MANAGER DANS LA CONFIANCE

1. **CROIRE en la possibilité des autres.** C'est toute la considération qu'on leur accorde d'emblée, la valeur qu'on leur reconnaît, leurs compétences potentielles.

2. **GARANTIR UNE PAROLE UNIQUE** sur une problématique donnée. Aucune distorsion ni différence d'interprétation en fonction de l'interlocuteur. Ce qui exige à la fois rigueur de pensée, **courage relationnel** (celui de dire, et de dire l'unique, sans promettre trop facilement par complaisance ou influence) et **détermination** (asseoir son point de vue sur des valeurs, des objectifs d'établissement, des priorités reconnues pour et par l'établissement).

3. **OSER DIRE** dans la **loyauté** et la **simplicité**. La confiance permet d'exprimer sans peur (que le désordre règne dans la classe du professeur et que des solutions doivent être trouvées), sans détour et sans hypocrisie.

4. **HONORER SES ENGAGEMENTS : ce qui est dit est fait**. L'engagement tenu est un acte créateur de confiance. La réponse donnée, le **délai respecté**. Depuis certains actes aussi simples qu'une heure respectée de réunion jusqu'à la mise en œuvre de projets annoncés, en passant par le document promis fourni à temps, ou la commande effectivement transmise.

A contrario, toute parole non tenue désagrège la confiance.

Ne pas s'engager au-delà de ce qui pourra être tenu. S'appuyer sur l'écrit (ce sont les termes du « contrat de confiance ») afin de chasser l'ambiguïté et le malentendu, en particulier sur les règles négociées, entendues, approuvées.

Et sur les **missions** de chacun.

5. Assurer la **SECURITE DE L'INFORMATION CONFIEE** en ne **divulguant aucune donnée personnelle**, en respectant une **stricte confidentialité** des informations personnelles, **en s'abstenant de toute critique sur l'un à l'autre**. Le canal de communication tacitement promis comme imperméable doit le rester.

6. Veiller à la **SECURITE PSYCHOLOGIQUE** comme **soutenir un personnel en situation de difficulté**, l'écouter, l'accompagner. La sphère de la confiance peut mobiliser **l'empathie**.

7. Pratiquer une **EXTREME RIGUEUR DE FONCTIONNEMENT**. Les conditions dans lesquelles le personnel exerce son activité doit être excellente. Le **zéro défaut** dans l'organisation se transformera en **100 % confiance**.

8. **INSPIRER DES CHOIX VISIONNAIRES** : la direction sait anticiper, proposer des options pertinentes pour le système, **en ébranlant parfois le cours tranquille des opinions**.

9. **COMMUNIQUER** sur les résultats : **ce qui est fait est dit**. Les acteurs se sentent associés à l'œuvre commune.

10. **PRATIQUER L'EQUITE** vis-à-vis de l'ensemble du personnel soumis à **une règle unique** en garantir une **application juste**. Les privilèges et les **passes-droits** sont incompatibles avec la confiance du système. Comment un personnel pourrait-il être sûr du traitement de son cas, dans la suspicion ou la certitude qu'un personnel homologue bénéficie d'avantages qu'il n'a pas ?

11. **NE PAS SURPRENDRE PAR DES MODIFICATIONS** *inopinées et arbitraires ou la suppression d'acquis sans en avoir délibéré auparavant, conformément aux **règles** de fonctionnement du système. De même, ne pas prendre de décisions qui engagent, sans en aviser les intéressés.*

12. **ÊTRE DETERMINE** : *ne pas douter, mais reconnaître cependant l'échec et l'indispensable remise en question, car au-delà c'est l'honnêteté qui est valorisée, celle de l'humain, véridique et sujet à l'erreur.*

13. **VEILLER A SON EQUANIMITE** ou la **constance de ses réactions** (d'où la **maîtrise des émotions**, la **distance aux incidents**, la frontière entre le registre personnel et ce qui concerne le système).

14. **ÊTRE UN PEU LE COACH DES AUTRES** *en les redynamisant, en les encourageant, en les positivant et en les entraînant dans l'action. En mobilisant pour le système une énergie remarquée.*

Le dirigeant a valeur d'exemple.

Nous avons souligné ce qui nous paraît essentiel.

II.3. L'ACCOMPAGNEMENT :

II.3.1. Introduction : Qu'est-ce que l'accompagnement humain ?

Pourquoi est-ce si important ?

C'est une nécessité et malgré un très grand questionnement sur le sujet, les médias font état de son problématique manque actuel dans le monde du travail. La profession d'enseignant, par exemple donne lieu à de grandes solitudes qui peuvent conduire à un sentiment d'isolement générateur de souffrance.

Récemment dans une grande entreprise ont eu lieu des suicides d'employés. La direction a réagi de façon significative. Une personne a été embauchée exprès pour travailler cette question et apporter des solutions. Des aménagements permettant une plus grande convivialité ont été créés : salles de détente, tables de cafétérias, salles de sport, réglementation autour du temps de présence dans l'entreprise...

Ici, nous voyons comment la dimension de l'humain ne peut être négligée ni séparée de la viabilité du travail lui-même. Mais il serait réducteur de n'envisager les choses que de cette façon. Il s'agit de la vie tout simplement et de « l'art de vivre » dont le travail est une dimension majeure. Le qualificatif d' « humain » se réfère à une approche holistique car, à la suite de nombreux penseurs tels Buber, Levinas, Mounier ou Ricœur, nous nous refusons à tout « saucissonnage » autant qu'à toute réduction de la personne et de la communauté humaine.

Dans notre réflexion sur l'accompagnement « humain », nous en aborderons divers aspects en étroite connexion, en commençant par une réflexion de fond sur la distinction essentielle entre unité et uniformité. Puis, nous aborderons, en lien avec « l'art vivre », « l'art de voir » : la qualité du regard sur l'autre et la vision « politique » (vision du monde) qui conditionnent la posture de l'accompagnant en même temps que la possibilité d'émergence d'un « esprit d'auto accompagnement » de groupe.

Ceci nous conduira à nous interroger au sujet de la temporalité : comment cela s'inscrit-il dans le temps ? Et comment ce temps de l' « être-ensemble-professionnel » peut-il être compris et modélisé ? Autre dimension fondamentale de l'accompagnement, la relation dont nous observerons la continuité au fil du temps, déterminante pour que le cadre devienne formateur du respect de soi, de l'autre et de la communauté.

II.3.2. Il n'y a d'accompagnement que spirituel...

Voici maintenant quelques réflexions qui sous tendent notre éthique et ma morale personnelle. Nous ne pouvons envisager de prétendre accompagner des humains sans avoir au préalable pris du temps pour réfléchir au fond de mes motivations, sans prendre des repères. Ces repères, je les veux le plus large possibles, comme on creuse d'autant plus profond les fondations d'un édifice que l'on veut plus grand... « **Il n'y a d'accompagnement que spirituel**³⁷ »...

Égalité et équité :

Première notion qui est fort d'actualité lorsque nos contemporains confondent égalité et équité... (Proposer, voire imposer la même part de gâteau à une souris et à un éléphant sous prétexte d'égalité, les deux, ayant reçu la même part sont morts, l'un de faim, l'autre d'indigestion !)... Cette distinction est fondamentale pour la gestion, notamment des réalités humaines. En médiation, une décision finale doit être équitable, c'est-à-dire en rapport avec les besoins de chacun. Au sein d'une équipe, l'équité permet d'accorder plus ou moins la même chose à chacun en fonction de ses besoins. Une personne handicapée aura besoin de plus de temps pour une épreuve d'examen : c'est mathématiquement inégal, mais moralement équitable. L'équité ne s'oppose donc pas à l'égalité, elle rééquilibre les données pour une plus grande justice.

II.3.3. Cohérence et contradiction / Unité et uniformité...

« Une véritable formation philosophique [...] propose à la réflexion des courants de pensées divers, contradictoires³⁸. »

La cohérence ne signifie pas l'absence de contradiction, ou du moins de points de vue complémentaires. Et c'est sans doute là que réside toute la différence entre **l'unité et l'uniformité**. Tandis que cette dernière ne peut admettre la contradiction, car elle la remettrait en cause dans la racine même de son paraître, (de son par-être...) l'unité la présuppose. Quand l'uniformité s'attache à la forme et à la surface des choses, l'unité

³⁷ Guy Le Bouëdec, « Penser l'accompagnement adulte », ouvrage collectif sous la direction de Jean Pierre Boutinet, puf, 2007, 3^{ème} partie, chapitre I, p.169....

³⁸Philippe Bagros, colloque international : *l'accompagnement et ses paradoxes* « *Accompagnement initiatique et récits de formation en Faculté de Médecine* ». Abbaye Royale de Fontevreau, 2004.

concerne le fond et se rapporte à l'être. L'uniformité est de l'ordre de la fusion, dans laquelle le UN signifie la confusion, le « tout pareil », niant la singularité (où le DEUX ne peut être que le clonage du UN) et donc **en contradiction avec la richesse et la complexité du Réel**. L'unité, au contraire, est le UN riche du tout, organique, où chaque chose a du sens dans son rapport au tout, dont le DEUX constitue la manifestation de sa richesse et le TROIS, l'image visible de son « unité-diversité ». Mais ce sens n'est pas forcément accessible immédiatement, et il peut même ne jamais être saisi³⁹, tant nous sommes pris dans la contingence et comme exilés loin de nous mêmes...

Ces rapports sont complexifiés dans la réalité symbolique : comment manifester l'unité, la rendre visible, alors qu'elle est avant tout un esprit et donc par nature non visible ? C'est alors l'uniformité qui vient en secours, mais comme représentation extériorisée : un vêtement uniforme qui manifeste une même appartenance, ou qui neutralise les variations accidentelles au profit de la suprématie du rattachement aux « valeurs essentielles ». C'est cette représentation de l'invisible par le visible qui rend les confusions possibles. Mais nous ne pouvons ici aller plus loin dans cette réflexion.



³⁹ C'est aussi une façon de comprendre la réfutabilité nécessaire à l'esprit scientifique : la Vérité n'est jamais atteinte et la recherche est une marche dont chaque théorie reconnue est une station, et sa réfutation l'amorce d'un nouveau pas.

II.3.4. Accompagner : un art du regard...

« La question n'est pas tant de voir ce que personne ne voit, que de voir différemment ce que tout le monde voit ». Schopenhauer

Trois qualités du regard :

Dans la ligne des méthodes enseignées par Pascal Galvani, et pour illustrer ce que nous entendons par « art du regard », je prendrai appui sur la vie vécue au quotidien, mais, dans une *boucle réflexive*, **regardée** avec une attention particulière que nous décrivons comme suit :

- **Un regard de curiosité** reposant sur la certitude que chaque chose ne parle pas seulement d'elle, mais d'un au-delà d'elle par les liens qui unissent toutes les réalités du réel... liens essentiels « invisibles aux yeux » qui s'explorent entre autre, par le biais de l'analogie et du symbole...
- **Un regard (aimant)⁴⁰ bienveillant** qui se refuse à toute réduction... qui **porte⁴¹** son attention sur la vie, sur ce qui marche, avance, s'élève, désire... et fondé sur un parti pris de beauté et de sens⁴²...
- **Un regard qui s'étonne**, ou se laisse étonner dans un non jugement travaillé, assoupli en une époque⁴³ méthodique, voire méthodologique, à défaut d'être naturelle... Comme une faille dans l'habitude, une stupeur soudaine, un « *silence rafraichissant⁴⁴*... »

Détour existentiel :

C'est dans cette perspective que je pourrais faire partager ce que j'ai découvert en regardant... mes poules ! Qu'on nous pardonne ces quelques lignes d'un genre littéraire assez peu universitaire. Mais dans une réflexion sur l'accompagnement humain, il nous paraît assez pertinent de visiter d'autres dimensions que celles des chiffres, des mesures et du quantitatif chers à la science expérimentale pour aller visiter, puis goûter les fruits délicieux du jardin des sciences expérientielles...

⁴⁰ Mot qui peut prêter à malentendu, nous faisons référence à cette proposition : « On ne connaît vraiment que ce qu'on aime et on n'aime vraiment que ce qu'on connaît. » Couple indissociable connaissance/amour. C'est une autre façon de comprendre la phrase du Renard au Petit Prince : « on ne voit bien qu'avec le cœur. » Saint Exupéry, (1943) *Le Petit Prince*, Folio Junior, 2006, p.72.

⁴¹ En ce sens, c'est un acte volontaire, et donc éthique...

⁴² Ici encore s'observe notre affinité avec la psychologie positive.

⁴³ Terme de la phénoménologie qui signifie une suspension du jugement, une sorte de sidération reconstruite. Chez Husserl ou Heidegger ???

⁴⁴ Paul Evdokimov, (1967) *La connaissance de Dieu selon la tradition orientale*, Collection Théophanie, Desclée de Brouwer, 1988 p.10.

Voici...



Nous avons quatre poules dans notre poulailler dont nous nous occupons avec plaisir. Or ces animaux sont souvent moqués pour leur stupidité, leur concupiscence, au niveau de la nourriture, et leur côté ridicule, dans leur démarche et leur regard... de poule. Cela, une première approche ne peut que l'attester...

Pourtant, nous éprouvons un grand « bien être » à nous occuper d'elles, dans les aspects les plus simples du soin et de l'entretien dont elles ont besoin. Et nous les regardons, nous les contemplons vivre, se mouvoir, se nourrir, gratter le sol en des gestes caractéristiques bien qu'on ne leur ait jamais appris, regarder leur environnement, se figer soudain pendant quelques minutes, dans une fixité absolue, lorsque l'une d'entre elles a émis un petit grognement spécial prévenant les autres d'un danger imminent. J'ai vu comment ces animaux sont capables d'apprendre et leur capacité à se familiariser avec leur environnement et avec les personnes qui s'occupent d'elles. **De très peureuses qu'elles étaient en arrivant chez nous, elles sont devenues familières jusqu'à se laisser caresser, venir manger dans nos mains...**

Chaque jour, la ponte d'un œuf occasionne chez elle une sorte de choc « émotionnel » qui les fait chanter pendant un long moment. Comme un chant pulsionnel relevant de quelle nécessité ? Nous ne savons ce que pourraient en dire les biologistes et nous nous plaisons, à travers ce regard contemplatif, d'y reconnaître, dans un élan anthropomorphique, une joie de contribuer à l'être ! Quelque chose du travail bien fait et du bonheur de vivre⁴⁵ !

Mais où se trouve, nous dira-t-on, l'intérêt d'un tel propos dans ma recherche sur l'accompagnement humain ?

Lien avec l'accompagnement humain :

Nous croyons que ce qui est important ici ce n'est pas tant ce qui est observé, **que celui qui l'observe et la façon dont il l'observe : le regard posé sur les choses, sur le monde...**

⁴⁵ Je pense à Yves Clos, *Travail à cœur*, 2010, p.184.

Si la poule est regardée « vulgairement », elle est vraiment très vulgaire et bêtement bestiale. Si elle est regardée selon les trois composantes décrites plus haut, alors, accueillie pour ce qu'elle est, elle fait partie d'un magnifique décor existentiel qui parle à l'homme et rend son quotidien plus beau. D'autant plus beau qu'il est regardé « bellement ».

C'est bien aussi une des leçons que l'on peut tirer de la démarche de Noël Denoyel, par exemple dans son approche de Maurice et de Jean Baptiste, rencontrés dans son enquête de terrain. Ne s'arrêtant pas à une approche extérieure référée sur les critères de son propre milieu d'appartenance qui ne lui aurait pas permis de « voir » dedans, d'entrer dans le savoir faire et le savoir être des deux artisans, il a pu décrypter, décoder, traduire leurs expressions et leurs témoignages pour nous offrir cette beauté du geste incarné, cette science du faire et ce « savoir-mémoire », où, « quand le dire rejoint le faire, le faire et le dire deviennent art de vivre »⁴⁶... Et peut-il y avoir « art de vivre » sans « art de voir » ?

Un art de voir au service d'un art de vivre :

Cet « art de voir » compris comme compétence déterminante d'un « art de vivre », renvoie autant au « poétique », qu'au « politique » :

Au poète (par un certain art du « faire » ποιειν) qui pose un regard exigeant sur le monde, l'exigence étant tournée d'abord vers lui-même qui remet sur le métier cent fois ce connu, pour le re connaître, dans l'émerveillement de le mieux connaître à chaque fois. Il peut s'assimiler au prophète d'autrefois dont la parole de feu forge les outils propres à transformer la **vision du monde** de ses contemporains qui n'ont pas les yeux pour voir... De même les clowns sacrés ou les fous de cour, chargé de rappeler certaines vérités au sein de la société (nécessairement contrainte par une norme et une conformité structurante), par leur art consommé de l'usage du rire.⁴⁷

Au politique, dont parle Christophe Dejours, lorsqu'il envisage cette « volonté ferme de réenchanter le travail⁴⁸ » et la réflexion qu'il pose sur les liens entre conception du travail et **vision de la vie**. Nous remarquons comment cette question de « vision » du monde (la

⁴⁶ Noël Denoyel, *Le biais du gars, Travail manuel et culture de l'artisan*, Éditions Universitaires,

⁴⁷ La question de l'humour dans l'accompagnement est très importante, qui permet de dédramatiser. À manier avec précaution, celui-ci peut contribuer à renforcer le lien accompagnant et accompagné tout en donnant accès, pour l'accompagné à une plus profonde connaissance de lui-même, et une plus grande capacité à accueillir ses limites plus ou moins provisoires.

⁴⁸ Christophe Dejours, *Travail Vivant 2, Travail et émancipation*, Éditions Payot, 2009, p. 183.

vue et l'œil) se couple avec le domaine de la parole et de l'écoute (l'ouïe et l'oreille).

Citons Christophe Dejours :

« À la vérité le miracle de la parole ne se produit que lorsqu'en face de la parole vive il y a une écoute. Écouter est aussi une tâche difficile et il appartient à la philosophie politique d'évaluer et de mettre en lumière les implications gigantesques de l'écoute pour le fonctionnement de la démocratie. Que l'on se réfère ou non à la rationalité communicationnelle qui est au principe du concept d'espace public selon Habermas, il faut bel et bien traiter l'écoute comme un réquisit irréductible de la démocratie.⁴⁹ »

Nous faisons le rapprochement avec ce que dit Marie Hélène Doublet lorsqu'elle parle d'une vision politique de l'accompagnant déterminant sa posture professionnelle. Ci-dessous est restitué un extrait du cours de Marie-Hélène, si clair et concis, pour expliciter notre propos. Elle propose trois façons de voir le monde qui, selon elle, conditionnent la manière dont l'accompagnant va se situer par rapport à l'accompagné :

II.3.5. « Une vision politique du monde :

Aujourd'hui nous pourrions schématiser trois conceptions du monde qui ont une incidence notable sur les pratiques des professionnels⁵⁰ :

1.Un monde de compétition

Où « l'homme est un loup pour l'homme » et c'est le meilleur qui gagne. Cette conception considère chaque individu comme fondamentalement responsable de sa situation. S'il est au chômage c'est qu'il n'a pas su entretenir et développer son employabilité ou qu'il ne souhaite pas s'insérer.

***En termes de pratique,** l'accompagnateur est un « **coach sportif** » (rendre plus fort) qui entraîne la personne à développer des comportements adaptés. Il utilise principalement la fonction diagnostic du problème et la fonction d'argumentation*

⁴⁹ Ibid. p.180

⁵⁰ Doublet, M.-H. *Étude des interactions Conseiller/Bénéficiaire dans le bilan de compétences*. Thèse de 3^{ème} cycle sous la direction de J. Aubret, & B. Dumora, INETOP, Paris, 2006. Cette modélisation est inspirée d'une intervention de Mr Christian Chasseraud, directeur de l'ITS de Pau, lors d'une formation du Programme Régional C2RF 2006 sur l'exclusion.

(convaincre la personne à adopter la solution et changer son comportement). C'est la pratique du « donner des conseils »

En bref :

- **Conception du monde** : Système de normes indépassables : Adaptabilité et flexibilité
- **Conception de l'individu** : Individu fondamentalement responsable de sa situation
- **Conseiller coach sportif** qui donne une lecture du monde et entraîne ses clients à s'adapter. Le **conseiller connaît** les codes et les normes, les comportements adaptés, et les moyens de les développer
- **Production** : de l'action dans les démarches
- **Indicateur de réussite** : le placement

2 .Un monde profondément injuste

De plus en plus complexe et déshumanisé et excluant où les plus faibles sont exclus. Cette conception réintègre l'explication contextuelle de sous-emploi et considère l'individu en difficulté dans l'incapacité de s'adapter à la complexité grandissante. La personne n'est pas ici responsable de sa situation mais subit le contexte.

*En termes de pratique : l'accompagnateur est un « écoutant compréhensif et compatissant ». Il utilise principalement la fonction de revalorisation de soi (convaincre la personne qu'elle a des qualités et des atouts). Le **professionnel souffre** souvent par implication dans la situation de la personne, il peut développer un sentiment d'impuissance. C'est la pratique de la « **compassion** ».*

En bref :

- **Conception du monde** : Système de normes indépassables : la complexité et situation de pénurie d'emploi
- **Conception de l'individu** : Individu limité par ses freins et sa situation
- **Conseiller cocooning et positiviste** pour l'individu mais sentiment d'impuissance pour lui-même Le conseiller comprend et compatit

- **Production** : estime de soi, confiance, réassurance
- **Indicateur de réussite** : que la personne se sente mieux dans le temps de l'entretien.

3. Un monde où chacun peut contribuer au développement.

*Cette conception suppose de considérer la société comme un « **système de normes dépassables** ». Chaque personne a la possibilité d'agir sur son environnement proche, de la faire évoluer et **d'être créatif**. La conception de l'individu est ici **optimiste** « chacun peut développer son pouvoir créatif et faire un pas en avant d'où qu'il parte ».*

*En termes de pratique, l'accompagnateur est un « **conseiller neutre** » qui amène la personne à se questionner mais ne se prononce pas sur les réponses. **Il suppose que fondamentalement il ne sait pas par où doit passer la personne, elle est l'expert de sa situation, lui est l'expert des méthodologies pour une « décision éclairée** ». Il l'amène à prendre en compte tous les éléments situationnels, comparer des hypothèses, formaliser des objectifs, considérer des solutions auxquelles elle n'avait pas pensé....C'est la pratique du « **Tenir conseil** ».*

En bref :

- **Conception du monde** : Système de normes dépassables : conception constructionniste du monde
- **Conception de l'individu** : Tout individu peut évoluer d'où qu'il parte
- **Conseiller neutre et « émancipateur »** : posture de retrait, place l'individu au centre Le conseiller recherche à travers la relation instaurée à développer le pouvoir d'action, explicitation, délibération
- **Production** : De l'agir sensé, le « pas d'après ».
- **Indicateur de réussite** : de l'empowerment, du sens, de la décision éclairée et de l'action.

C'est bien sur cette troisième vision du monde que nous voulons axer notre recherche. C'est dans cet esprit-là que nous envisageons l'auto accompagnement des équipes et des enseignants, pour « *de l'empowerment, du sens, de la décision éclairée et de l'action* ».

Dans un fonctionnement où « *tout individu peut évoluer d'où qu'il parte* » et où l'accompagnement se vit dans un retrait respectueux devant la place centrale de la dimension humaine dans le travail. Ici, il faut cependant être très attentif à la spécificité de l'accompagnement et l'auto accompagnement tel que nous le concevons **en regard de la mission de l'enseignement.**

Ce qui est premier, dans notre métier, c'est l'enseignement des élèves qui nous sont confiés. Lorsque nous plaçons la dimension humaine au centre, cela veut dire que tout ce qui concerne ce projet doit être placé **au service de l'humain**, c'est-à-dire avec pour trame de fond le respect de chacun, de sa liberté, de sa dignité, telles qu'elles sont définies par la Déclaration Universelle des Droits de l'homme. Cela ne veut pas dire que l'individu prenne le pas sur l'intérêt général, lequel doit être garanti par le cadre précisément. Jean-Luc Berthier s'exprime sur ce sujet en montrant à la fois la lourdeur des contraintes administratives qui ont tendance à freiner la part de créativité des établissements mais en soulignant « *le mérite néanmoins [...] d'assurer une égalité de traitement pour le personnel, une cohérence maximale et la garantie d'une éthique commune.*⁵¹ » (Voir encadré ci-dessous.)

L'EPLE, comme beaucoup d'organisation publique, et en dépit d'une autonomie croissante, subit encore les lourdeurs d'une forte centralisation ressentie à travers la multiplicité et la force de contrainte des directives (lois, décrets, circulaires), tout autant qu'à travers la complexité et l'emprise au quotidien des services administratifs rectoraux et départementaux. Combien de décisions, y compris parmi les plus minimes, sont tributaires de l'autorisation d'un responsable hiérarchique ou d'un chef de service académique ?

*Les exemples ne manquent pas de ces pesanteurs, dont le mérite néanmoins est d'assurer une égalité de traitement pour le personnel, une cohérence maximale et la garantie d'une éthique commune.*⁵² »

⁵¹ Jean-Luc Berthier, « *Les leviers humains dans le management de l'EPLE* » Management&éducation, Hachette éducation, Paris 2006, p.25.

⁵² *Ibid.*

Une science du regard :

Voilà ce qui peut nous éclairer lorsqu'on veut prétendre accompagner des humains, **pratique professionnelle dont le commencement repose sur une science du regard...**

« *C'est pourquoi, nous dit Guy Le Bouëdec, nous posons que le sens de la revendication d'accompagnement n'est pas à chercher dans des pratiques nouvelles, mais dans une nouvelle manière de poser des pratiques anciennes, afin d'y introduire une sorte de supplément d'âme, de chaleur fraternelle, mais surtout de répondre à une exigence de quête spirituelle.*⁵³ »

La façon dont je me pose dans la conscience de ce que je perçois, ma posture intérieure de présence devant cet autre qui m'est confié, seront déterminantes pour la construction et la vie de la relation qui doit s'instaurer...

Dans l'accompagnement interpersonnel, du type de la médiation ou du Conseil Conjugal, l'accompagnant exprime silencieusement, bien qu'à haute voix à celui qui vient là : « Entre, mets toi à l'aise, tu te poses dans un temps intermédiaire et un espace protégé et confidentiel. Ce temps réservé pour toi, c'est ton temps. Sois dans la paix et la sécurité d'une relation fondée sur la bienveillance et l'accueil inconditionnel... Investis-le, si tu veux, comme tu veux... il t'appartient. Tu es regardé(e) avec respect et déférence. »

Comment le lui dit-il silencieusement bien qu'à haute voix ?

C'est la question du cadre qui est évoquée ici. **Un cadre**, posé, respecté et garanti par l'accompagnant, qui doit être explicité et intériorisé pour être opérant. Un cadre formatif autant que sécurisant pour l'accompagné qui doit « entendre », percevoir, ressentir la posture de son vis-à-vis...

Dans le cadre de l'auto accompagnement, il s'agit de **transposer ces valeurs au groupe**, ce qui ne peut s'improviser. C'est ici que se révèle d'avantage **l'importance d'une formation spécifique pour les directeurs d'école...**

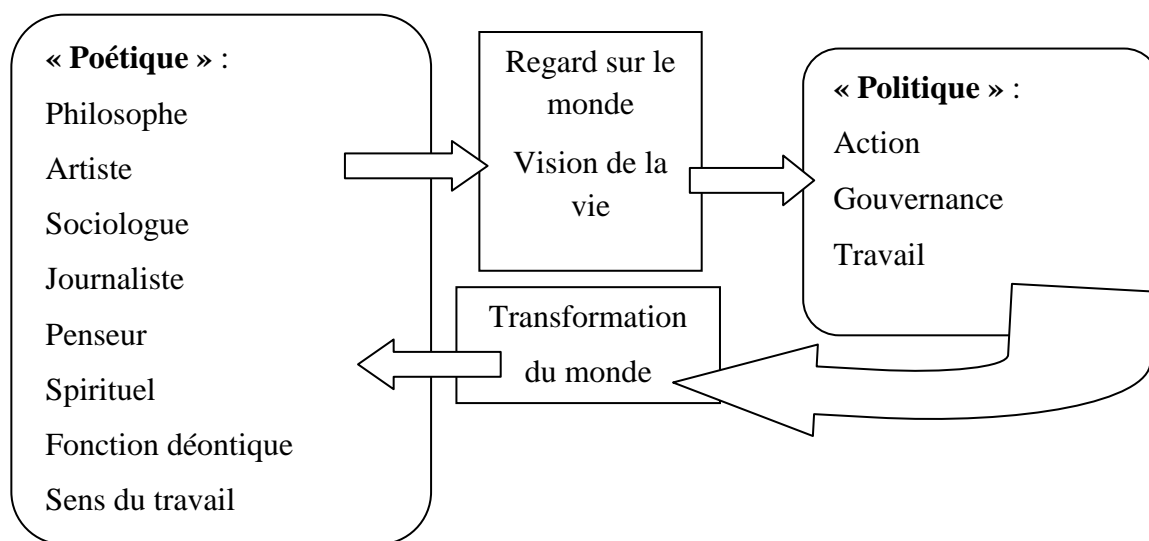
Revenons sur cette question du regard sur le monde qui nous préoccupe en ce moment à cause de ses connexions avec un ensemble de réalités sociales, politiques, culturelles,

⁵³ Guy Le Bouëdec, *Penser l'accompagnement adulte, tous accompagnateurs, non !* puf, 2007, p. 170-171. C'est nous qui insistons sur les expressions en gras.

d'une part, et d'autre part avec les exigences éthiques de la fonction d'accompagnement en relation avec les contraintes de temporalité...

Voir le monde, c'est le penser, l'« envisager » (expression magnifique, chère à Buber), c'est donc se situer dans une Culture, au sens profond. Je m'interroge sur l'amont du regard sur le monde et la vie, et l'aval, c'est-à-dire les conséquences de ce regard posé. Ensuite, ces conséquences ont une rétroaction transformatrice sur le monde et la société et cette transformation est appréhendée par le « poétique » qui re-comprend le monde et la vie, influençant à nouveau le « politique » etc.

Figure 1 : Le cycle « Poétique », « monde », « politique » :



Alors vient la question de la temporalité, car penser le monde, ça prend du temps et le monde dans lequel nous sommes plongés vit une accélération d'un tempo de moins en moins maîtrisé qui pose problème. On est contraint d'agir pour survivre, mais est-ce alors de l'agir ou du « réagir » ? **Quand le « poétique » n'a plus son mot à dire sauf ratifier ce que le « politique » fait dans l'urgence, il y a perte de l'humain.** La réaction est de l'ordre de l'instinct, donc de l'animal ; l'action relève de l'humain. Citons ici Maëla Paul au sujet de l'utilisation d'outils par le coach pour lequel *« l'important, c'est le résultat. Plus on a des résultats vite, plus on est bon. Le travail d'un coach, c'est mettre dans l'action le plus rapidement possible et réaliser l'objectif le plus rapidement possible. Ce n'est pas de se dire : on rentre dans la relation... »* (Témoignage d'un coach : entretien G ; Paul, 2004)

« D'une part, l'objet peut à tout moment se réduire à une suite d'activités qui n'ont qu'un rapport abstrait avec le « projet » de la personne. De l'autre, l'exigence

*d'ajustement conduisant à rechercher les outils les plus appropriés peut se constituer en **dérive instrumentale** (Meirieu 1991 p.99) dont la particularité est de **faire croire à la corrélation des outils et des résultats** et à leur **systématisation**. Le processus de personnalisation est donc **aboli**. Par ailleurs, on sait qu'aujourd'hui, la « mode » est à l'emprunt des techniques **sans qu'il y ait questionnement** ni sur leur cohérence ni sur la valeur éthique de celles-ci⁵⁴. »*

Risque de réduction à une suite d'activités, dérive instrumentale, systématisation des outils qui « réussissent », absence de questionnement éthique sur l'utilisation des techniques... Ces dangers pointés par Maëla Paul nous paraissent relever de la question cruciale de la temporalité, car il s'agit principalement ici de la recherche de l'efficacité, conçue comme un effet voulu, le plus rapidement possible. Or l'amont de l'action : les réflexions sur le sens de l'agir en lien avec « le monde qu'on veut vivre », l'idéal vers lequel on veut tendre, nécessitent une inscription dans la durée. Il faut du temps pour passer de la fleur au fruit, il faut du temps pour une grossesse. Les processus de maturation, (terme emprunté au monde végétal, lui-même tellement inscrit dans la durée et dans le respect des cycles saisonniers) ce processus prend du temps : **il en va de la qualité de la réflexion, de la délibération, donc de la « sagesse » de l'action qui en découlera, et au final du monde que l'on « construit », et que l'on va transmettre.**

Comment ce temps peut-il être pris dans nos institutions ? Quel temps avons-nous pour la pensée de nos actes professionnels ? Pour penser la philosophie de notre métier ? Il semble que ce ne soit pas inclus dans le fonctionnement de l'institution. Il faut dire que ce n'est pas une pratique très enracinée dans notre culture contemporaine. Quels sont les lieux où l'on réfléchit sur ce que nous vivons ? Cela ne relève-t-il pas uniquement du domaine du privé ? Quels sont les espaces de délibérations au travail ? Certes, il y a des temps de réunion. La question ici est posée par rapport au temps pris pour la réflexion de fond sur l'action et l'esprit de l'action. C'est dans cette perspective que nous utilisons le concept de « célébration » sur lequel nous reviendrons au chapitre suivant.

Nous n'irons pas plus loin dans cette réflexion qui demande à être documentée et d'avantage étayée, **Nous nous contenterons de redire combien il est important de prendre une partie du temps du travail pour la réflexion** sur ce que l'on veut vivre

⁵⁴ Maëla Paul, *l'accompagnement, une posture professionnelle spécifique*, L'Harmattan, 2004 p.125.

(déontologie), au regard de ce que l'on **doit faire** (mission), et l'analyse de ce que **l'on fait** (regard sur la pratique) et comment **on le vit** (régulation).

II.3.6. Nécessaire supervision...

Pour que l'intention droite de l'accompagnant soit soutenue (continuité relationnelle), elle nécessite d'être confrontée à un regard extérieur. C'est le rôle de la supervision, me semble-t-il d'offrir une altérité bienveillante à l'écoutant lui-même pour **contrer les risques d'auto illusions d'une conscience unique envers elle-même**, ne serait-ce que pour « vérifier » (comme on vérifie l'or en le passant au feu...) sa propre droiture par l'écoutant lui-même. Cette réalité de la supervision me paraît nécessaire voire indispensable lorsqu'on approche l'autre dans un rapport tel que l'accompagnement, et d'autant plus que l'on approche l'intime. Car la disponibilité intérieure permettant d'offrir à l'autre un espace d'écoute optimal requiert la capacité à distinguer ce qui se passe en moi quand j'accueille la parole de cet autre, et la possibilité d'un « pas de côté » pour rester centré sur lui et ce qu'il dépose.

Je ne peux m'empêcher de penser au concept d'*epochè* : ce temps volontairement reconstruit de... déconstruction. Une sorte de latence que l'on s'impose comme une discipline, sur le modèle de la « sidération » : pas de mot, pas de jugement... Se laisser imprégner du phénomène et de l'être de cet étant sur notre étant... C'est seulement après ce temps que l'on peut commencer à mettre les mots. En goûtant et re-goûtant l'effet produit et laissant peu à peu émerger un intelligible... reprendre une évaluation et un jugement qui n'est plus « pré-jugement » mais évaluation renouvelée, beaucoup plus conforme au réel appréhendé.

C'est cette approche qui me paraît utile de travailler dans les entretiens d'accompagnement humain, tant pour l'écoutant que pour l'écouté, afin de se préserver de la routine du pré-pensé, du pré-jugé, et se mettre à même d'entrer dans la permanente nouveauté de chaque unicité que constitue l'expérience d'une personne au quotidien.

II.3.7. Les effets du pré-pensé, pré-jugé : l'intérêt d'une certaine technicité dans l'écoute de l'autre.

Lorsque la personne en face de vous tient des propos qui vous heurtent, ou vous dérangent, le jugement est instantané et provoque une réaction de défense se « non-manifestant » dans la pensée intérieure qui cherche la parade, les mots pour affronter, pour réfuter, pour justifier et se manifestant, souvent à l'insu de l'écouter par le non verbal, si subtilement perçu par l'autre, instantanément... La relation s'en trouve altérée avec de grands risques de rupture. S'il y a possibilité technique de l'écouter à pratiquer ce « pas de côté », consistant dans un même temps à prendre en compte ce qui l'émeut et le « mettre en pause », pour accueillir l'écouter et lui permettre de bien exprimer ce qui lui tient à cœur, la relation a beaucoup plus d'avenir : l'écouter, se sentant accueilli, entendu, son agressivité éventuelle baisse le rendant bien plus disposé à entendre la « dissonance » qu'apporte un autre regard sur les choses⁵⁵.

II.3.8. La « dissonance » : avec l'autre, avec soi-même : moyen d'avancer...

C'est pourquoi le désaccord, « la dissonance respectueuse » dirait Marie Hélène DOUBLET, tient une place privilégiée dans la recherche de l'unité.⁵⁶ La cohérence, ayant en vue l'unité, est donc l'accord sur le fond, lors même que des désaccords peuvent s'exprimer à différents niveaux. Elle suppose donc un triple « acte de foi » :

- **foi en l'unité du Réel**, car si le Réel ne repose pas sur des lois fondamentales unifiées (connues ou non connues), la contradiction ne peut qu'être source d'angoisse car perçue comme conduisant inévitablement à la division, à la schizophrénie, à la destruction, à la mort ;
- **foi en la richesse du Réel** : Je ne peux épuiser à moi seul les possibles, et la multiplicité des lectures du monde : le point de vue de l'autre devient alors une chance pour m'ouvrir plus largement à la richesse du Réel, à l'accès difficile à « *la splendeur du Vrai* ». ⁵⁷
- **Foi en la singularité de chaque personne humaine** : La vision que porte l'autre sur le monde et l'ardeur qu'il met à la défendre, sont le **signe du sens qui affleure sous les**

⁵⁵ David E2, 278-282

⁵⁶ La spiritualité juive est très instructive en la matière, qui ne conçoit pas la recherche du Vrai sans confrontation à la contradiction. D'où ce trait d'humour : "Deux juifs, trois avis..."

⁵⁷ Platon

mots. Lien étroit entre **la richesse du Réel et la variété des êtres pensants** : chacun d'eux vient peut-être au monde pour apporter **sur le même mystère de l'existence un éclairage unique et nouveau.**

Et puisque nous avons utilisé une métaphore musicale, autant continuer avec cette notion de « dissonance ». En musique, c'est une relation difficile entre deux sons, une sorte de désaccord, la rencontre de deux fréquences qui ne sont pas sur la même « longueur d'onde » pourrions-nous dire. Dans l'harmonie tonale, il y a des fréquences qui sont « amies », ayant entre elles des affinités physiques. Le rapport numérique de leur fréquence tombe juste et ça plait assez facilement à nos oreilles. Notez les mots : « **affinités** », « **juste** », « **ça plaît facilement** ». Dans la rencontre avec l'autre, il y a un temps pour se mettre au diapason et c'est la pose du cadre qui sert à ça. Mais il existe aussi un risque de fusion dans un certain excès de bienveillance (lequel serait alors à questionner en supervision) où **l'on ne veut pas** quitter la **facilité** de ce qui **plaît facilement** aux oreilles de l'autre. Et ce qui semblerait sonner juste ne serait plus alors qu'un « langage politiquement correct ». On n'oserait pas faire son travail d'observateur vigilant sur ce qu'apporte la personne et du même coup, on ne ferait plus notre travail, voire on risquerait d'enfermer la personne dans une solitude plus grande, ne lui permettant pas de s'ouvrir à l'altérité. Celui qui est venu s'est déjà mis en marche pour frapper à la porte. Il doit trouver en face de lui quelqu'un qui soit fidèle à ce désir profond de bouger. Voilà le rôle de la dissonance : « Apporter des points de vue pluriels, proposer des outils de réflexion »⁵⁸. Servir à l'objectivation de positionnements subjectifs nécessairement restreints.

C'est l'art de bien manier la dissonance qui fait toute la beauté d'une œuvre musicale...

II.3.9. Kiki, ou l'altérité irréductible...

Une anecdote rapportée par Marie Hélène Doublet montre bien le caractère unique de chaque accompagnement. Il s'agit d'une de ses collègues qui accompagnait une femme en situation personnelle difficile laquelle, au moment de retrouver un emploi de nuit qui lui convenait était cependant sur le point de le refuser. La conseillère ne comprenait vraiment pas son attitude et se faisait du souci pour cette femme. Elle finit par lui dire son inquiétude

⁵⁸ Cours de Marie Hélène DOUBLET ; 4. a. 3 Apports méthodologiques : *construction d'un schéma d'entretien conseil*.

et la personne lui avoua alors qu'elle ne pouvait se résoudre à laisser son petit chien Kiki seul toutes les nuits...

II.3.10. La clarté du contrat de communication et le respect de l'altérité...

Marie Hélène Doublet nous a rapporté ce moment pour illustrer l'intérêt à ses yeux de la transparence dans le contrat de communication. La conseillère « *doit dire ce qu'elle fait et pourquoi elle le fait avec celle qu'elle accompagne* »⁵⁹. Ici, on voit comment dans cette confiance établie, l'accompagnée a pu aller plus loin dans l'expression de ses soucis, de ses contraintes personnelles. Mais si je suis attentif à ce genre de témoignage, c'est aussi à cause de ce qu'il révèle de l'altérité... Les soucis de l'accompagnée ne sont pas les mêmes que ceux de l'accompagnant et cela doit être pris en compte si l'on veut être vraiment dans la déontologie de son rôle d'accompagnant, au service de l'autre, centré sur l'autre.

II.3.11. Une posture autonomisante...

La réalité affective de Kiki dans la vie de cette femme vivant seule tenait une place très importante et sa « disproportion » aux yeux de l'accompagnante en face d'une opportunité professionnelle avec toutes les conséquences bénéfiques pour la vie de cette personne, aurait pu la conduire au jugement et à une attitude de « conseillère » en état de supériorité, de « sachant » face à cette femme. Ce n'est pas la voie qu'elle a choisi et cela m'émerveille. En ayant à cœur de « construire une alliance de travail et une relation efficace »⁶⁰, Il est d'ailleurs fort intéressant de noter que cette dame, après avoir osé dire son problème, a **su le résoudre elle-même** en mobilisant d'autres ressources et faisant fonctionner les liens de solidarité du voisinage... Elle a été mise à même de devenir « **actrice** » de son histoire.

C'est ce type d'accompagnement que nous voulons vivre...

II.3.12. Posture d'expert, posture d'accompagnant...

Ces propos ci-dessus sont en lien avec la notion de posture de l'accompagnant. D'ailleurs, on utilisera deux termes différents pour parler d'accompagnement selon la posture du professionnel : « accompagnateur » et « accompagnant » : le premier désignera plutôt le

⁵⁹ Ibidem

⁶⁰ Idem, 4.4.5.a.4. "Les fondamentaux de l'entretien conseil, la question du cadre".

côté actif du professionnel et sa volonté de trouver la meilleure solution ; le second, le côté « mise en action » de la personne par le professionnel dont l'activité se portera sur la méthode de clarification ou d'aide à la clarification. C'est la deuxième posture qui nous touche, c'est celle de l'accompagnante citée plus haut et qui nous paraît cadrer au mieux avec une vision « contributive » du monde, où chacun a sa place à trouver pour participer le plus harmonieusement possible à la grande « symphonie⁶¹ » de la communauté humaine...

Accompagner une équipe...

À ce moment de notre réflexion sur le thème de l'accompagnement, il nous paraît bon de faire un point : tout ce qui a été dit jusqu'ici concerne principalement l'accompagnement individuel. Or notre recherche tourne autour de l'accompagnement « humain » de personnes **et de groupes** en situation professionnelle. Elle vise l'accompagnement et l'auto accompagnement de ces équipes d'enseignants. Il est donc important de comprendre que ce qui vient d'être dit se rapporte à un **esprit d'accompagnement**. Cela signifie que face à un groupe, quand on le dirige, ou en tant que membre de ce groupe, **la façon de considérer l'autre, la relation, la rencontre, le désaccord, la dissonance, etc. est la même. C'est cet esprit que nous cherchons à promouvoir dans cette recherche.**

Cependant, cet esprit pour se manifester, se déployer, s'épanouir, nécessite des conditions particulières dont toutes ne dépendent pas que du hasard des subjectivités réunies. **D'autres conditions sont indispensables pour cela, il s'agit du « cadre » et du rapport de chacun et du groupe à lui. C'est de cela dont nous allons parler maintenant.**

⁶¹ Nous sommes musicien...

Figure n°2 : Méditation graphique autour de la Médiation et Gestion des Conflits

« Le cadre rectangulaire présente une **solidité**, une **stabilité** que **renforce** l'horizontale inférieure, bien marquée, comme **fondement établis sur le sol**. C'est ce **cadre, bien posé qui permet le mouvement**, le **flux interne** apporté par le « C » de conflit, **contenu** par le « G » de gestion, lequel **s'origine** dans le **centre de la triade** constituée par le médiateur et les deux parties.

Ceux-ci sont figurés par le « M » de médiation adjoint d'une **verticale centrale** représentant le médiateur à **équidistance** et entre les deux parties, surmonté de trois points représentant les têtes de **chaque personne** : la médiation est une affaire de « personne ».

Le « M », dans sa graphie contient une **équerre** dont l'angle droit **coïncide avec le centre** de la figure sur la verticale du médiateur. Cette équerre, symbole d'équité et de droiture, dessine aussi **les bras tendus** des deux parties se **serrant la main** par le biais du médiateur : l'idée est que le cadre que pose le médiateur vise à l'émergence des valeurs de **sincérité, d'authenticité, d'honnêteté, de responsabilité** des parties et c'est en cela que réside sa position centrale, qu'il ne faudrait pas confondre avec une forme de toute puissance. C'est tout le contraire, car son expertise s'exerce sur la méthode, le fond et la tournure des événements étant rendus à la liberté et la responsabilité des parties.

On a donc ici une forme globale à la fois **carrée et circulaire, giratoire**, d'où se dégage comme une flamme dans une lampe à huile : une **énergie contrôlée** dont la finalité est d'apporter lumière et chaleur par la **transmutation des matériaux en travail, à l'intérieur**.

On pourra remarquer l'évocation du **point d'interrogation** dans la forme giratoire. La médiation est aussi une « affaire de questionnement ».

Le « parallélisme » des formes du « C » et du « G » peut signifier la **distance** que garde la « gestion » par rapport au « conflit », **tout en le suivant pas à pas...** C'est une allusion à la « **juste distance** » qui caractérise la fonction d'accompagnement et qui doit sans cesse se retravailler en supervision.



Commentaire d'une calligraphe que nous avons réalisée pour illustrer la **Médiation et Gestion des Conflits**...

« Dans un cadre bien défini,
En un lieu et un temps séparés,
Pour un confinement sécurisé
Propice au contrôle des énergies déployées...
Le médiateur et les parties gèrent le conflit
En tentant de faire le tour de la question
Pour en sortir par le haut... »
M.T.

II.4. DE LA NÉCESSITÉ DU CADRE

II.4.1. Qu'entend-on par « cadre » ?

Le cadre est proche de la Loi, Trop souvent perçu comme ce qui interdit, le cadre, comme le Droit est au fond ce qui rend libre. Il permet et régule la vie en société, clarifie les droits et devoirs des citoyens. De par son caractère fractal le cadre est pour un groupe ce que le Droit est pour un peuple, voire un ensemble de peuples. Le cadre fonctionnant pour un groupe quelque soit sa taille doit être en accord avec le Droit, plus général. Le dictionnaire définit le cadre comme « les limites prévues, imposées par⁶²... »

Pour explorer cette réalité, nous l'avons « croisé » avec les autres concepts, ceci afin de susciter la réflexion, de produire du sens et ainsi mieux cerner autant sa nature que son utilité :

En croisant le concept de « cadre » avec lui-même, nous avons posé :

- Ce qui permet
- Ce qui autorise
- Ce qui circonscrit
- Ce qui canalise
- Ce qui limite
- ce qui structure (formatif)
- ce qui définit et distingue le possible et l'impossible

Ce qui est dit ci-dessus peut l'être tout autant de la Loi, ou du Droit.

Mise en relation du « cadre » et de la « confiance » :

Met en confiance « verticale » (a priori)

Permet de faire reconnaître sa place (confiance en soi)

Le cadre de l'institution légitime les postes et les places par le jeu des recrutements et des nominations. C'est ce qui permet de faire confiance *a priori* dans la compétence des personnes à leur poste. Il ne dispense pas chacun de devoir faire « ses preuves » pour passer de *l'a priori* à *l'a posteriori* : quand de personne à personne, après un certain vécu, on sait « à qui on a affaire ». Voici ce qu'exprime Emmanuel Nal dans son article sur ce propos :

⁶² Le Nouveau Petit Robert, « cadre », Paris, mars 1994.

« Lorsque l'élève rencontre le maître, la présentation se fait souvent sous l'angle de la verticalité. Une confiance formelle peut éventuellement s'installer alors : puisqu'on me confie à lui, peut penser l'élève, c'est qu'on peut lui faire confiance. Mais, pour que quelque chose puisse circuler, il faut une autre forme de confiance, fondée sur une reconnaissance propre et réciproque : que l'élève sache, ou ressente, une confiance qui vient de lui à l'égard de l'enseignant, et vice-versa. Ainsi la verticalité devient horizontalité, et surtout disponibilité :

« La confiance comme relation émancipatrice est plutôt l'occasion, le défi même, de penser l'action éducative non pas comme une « action sur », mais comme une action entre, non pas sur un objet, mais entre sujets, opérant par des actes de reconnaissance (...)»⁶³. »

Alors, poursuit Laurence Cornu, cet « entre-deux » peut devenir espace partagé où l'échange se fonde sur une reconnaissance : « Sensible, cette confiance-là est une expérience d'espace libre, un sentiment de non-pouvoir entre des êtres. Elle est reconnaissance, acte commun d'émancipation»⁶⁴. »

La confiance émancipatrice peut donc naître en dépit de la facticité initiale et nécessaire, en tant qu'institutionnelle, du rapport entre professeur et élève. Mais cette première relation n'obture pas la possibilité d'être supplantée par une autre, avec une autre qualité de confiance, où chacun occupe une place reconnue dans un espace didactique partagé.⁶⁵ »

Ici, c'est l'exemple du maître et son élève qui est pris mais il en va de même pour moult interrelations professionnelles. Dans le contexte des relations au sein d'une équipe d'enseignants, ceci joue pleinement et le cadre est là, nous semble-t-il pour installer ce premier stade de la confiance donnant accès, selon ce qui va se vivre dans le groupe, à une autre confiance, plus construite, plus « capitalisée ». Il ne faudrait pas comprendre le terme « facticité » utilisé par l'auteur pour qualifier cette première étape, comme synonyme de « fait ». Ce terme, emprunté au langage de la philosophie existentielle signifie que « c'est un fait », c'est de l'ordre du reçu, une donnée première. Mais cela nous donne l'occasion de le considérer dans son autre sens : de fausseté, pour insister sur l'importance de cette première étape de la confiance : Le côté « surfait » du terme « facticité » mal compris

⁶³ Laurence Cornu. *La confiance*. Revue *Le Télémaque*, 2003/2 n ° 24, p. 21-30, p.21.

⁶⁴ *Ibid.*

⁶⁵ Emmanuel Nal, *Entre engagement et incertitude*. In revue *Approches*, n°151, octobre 2012, pp.83-100.

empêcherait la vision positive de l'action bénéfique des fonctionnements institutionnels, lesquels donnent justement consistance et fermeté aux premiers liens interpersonnels professionnels ou non. Ceci nous paraît assez symptomatique d'une difficulté contemporaine à faire confiance, justement, aux institutions. Sans doute les institutions ne sont pas sans responsabilité sur une certaine méfiance du public à leur égard, (lourdeurs administratives, sentiment de n'être qu'un numéro dans ce gros navire qu'est l'Éducation nationale) mais il n'empêche que ce regard détermine néanmoins la qualité de cette confiance « verticale », précisément. **D'où l'engagement de loyauté des inspecteurs, notamment, envers leur hiérarchie...**

La dimension d'émancipation trouve ici tout son sens et son intérêt : **le cadre donne l'hospitalité à la confiance**, qui elle-même permet à chacun de se mouvoir dans un espace autorisé, prévu pour. Nous ne pouvons ne pas faire le rapprochement avec ce que défend Christophe Dejours dans son chapitre « travail et émancipation ». Nous entendons et postulons la confiance, le cadre, la vie d'équipe au travail comme émancipateurs, édifiant chacun, formateurs de la personnalité : ce que le compagnonnage a en vue depuis des âges anciens, où travailler sur le monde, c'est travailler sur son être-même, sur son intériorité. Connaître la matière et agir sur elle, **c'est apprendre à connaître le réel et, faisant partie de ce réel, c'est se transformer soi-même.**

Le « cadre » et le « tout seul et le collectif » :

Le cadre régule :

- la vie ensemble
- Le fonctionnement du système

Il permet le respect :

- de chacun
- de l'ensemble
- de l'institution
- de la mission

Libère la parole et la pensée.

Nous attirons l'attention sur le caractère symbolique du mot « **charnière** » utilisé dans le titre de ce mémoire. **Articulation entre le fixe et le mobile**, il combine « **ancrage** » et « **liberté** ». Et c'est bien ce qui nous intéresse dans la fonction positive du « cadre » et sa propriété formative : permettre le mouvement d'un agir limité dans un jeu de valeurs :

« **valeur** » étant en relation avec « **axe** » dans la racine « **axio** » (**axiologie**), jeu de sens lui aussi avec **l'axe de rotation de la charnière**. Point fixe, immuable, référence au Centre, lieu de l'origine, de la source... Repère majeur, figure, ici du principe de réalité, intangible⁶⁶.

II.4.2. Le cadre dans la Médiation

Ici, nous avons choisi d'éclairer ce qui précède par le détour vers le cadre spécifique de la Médiation. Nous voulons mettre l'accent sur la vertu « formatrice » d'un cadre bien adapté, bien pensé...

Le travail du cadre dans la médiation : pour un cadre formateur :

Le cadre, dans la médiation **est constitutif de la méthode**. Voici l'exemple d'une médiation effectuée récemment : voici comment celui-ci s'est posé :

En amont de la rencontre avec les personnes, le médiateur envoie un courrier leur présentant ce qu'est une médiation et leur demandant, après lecture de s'engager sur les principes énoncés. Voici le contenu de ce « contrat » d'échange :

Objet : Préparation de la médiation

Madame,

Vous exercez votre métier avec deux autres personnes à la cuisine, au service des enfants de l'école du Bourg⁶⁷. Or la relation entre vous trois ne vous satisfait pas et gâche l'ambiance au travail. Aussi, après avoir échangé avec Monsieur D., votre chef d'établissement, vous avez manifesté le désir de participer à une rencontre de médiation pour tenter d'améliorer cette situation.

La médiation, *c'est un temps que nous allons prendre pour nous parler, dans un endroit calme et à l'abri d'autres oreilles ...*

*Ce temps s'effectue avec un **médiateur formé pour cela** et **qui s'engage** à rester :*

- **neutre** (il ne donne pas son avis),

⁶⁶ C'est le centre de la mnénorah, que nous verrons au chapitre II.6.1. p.70.

⁶⁷ Les noms sont modifiés par souci de confidentialité.

- **indépendant** (il n'a de compte à rendre à personne),
- **impartial** (il ne prend parti pour personne et veille à ce que chacun soit respecté),
- **libre** de faire ou de stopper la médiation
- **dans la confidentialité** de ce qui se dit dans ce lieu et ce temps.

*Pour que nous puissions vivre cela ensemble, **il faut d'abord que vous soyez vous aussi libre d'accepter ou de ne pas accepter cette rencontre.***

Je vous invite à lire cet engagement que nous discuterons avant de commencer la médiation :

En acceptant ce temps de rencontre, je m'engage :

- à l'aborder dans un esprit ouvert
- A m'exprimer en utilisant "je", pour dire **ma vision du problème, mon point de vue, mes besoins, mes attentes, de bonne foi et sans violence** à l'égard des autres.
- A éviter **tous comportements, paroles blessantes** et accepter que chacune des autres **puisse parler de tous les sujets** qu'elles souhaitent, du moment que **chacune est respectée en tant que personne.**
- A **écouter attentivement** la vision du problème, le **point de vue, les besoins et les attentes** de mes interlocutrices, **jusqu'au bout, sans les interrompre.** A chercher à les **comprendre**, avant, s'il y a lieu de leur répondre.
- A accueillir ainsi ce qui est dit en sachant que "**comprendre ne veut pas dire être d'accord**".
- Avec la volonté de **tout mettre en œuvre et de coopérer efficacement** avec mes interlocutrices pour **tenter de résoudre avec elles le conflit de manière pacifique.**
- A **respecter la confidentialité** de ce qui sera dit pendant ce temps.

Si vous désirez recevoir d'avantage de précisions, vous pouvez me joindre au numéro indiqué en haut de la page.

En attendant de vous rencontrer, je vous salue respectueusement.

Signature du Médiateur

Nous voyons que le médiateur s'engage lui-même sur les cinq points de sa déontologie :

Neutralité, indépendance, impartialité, liberté et confidentialité. Nous remarquons aussi qu'il mentionne qu'il a été formé pour cela : « *Ce temps s'effectue avec un médiateur formé pour cela* » C'est nous qui avons souligné pour mettre en évidence le fonctionnement institutionnel qui installe (ou du moins favorise) dès le départ la « confiance verticale ».

Il invite ensuite les parties à se positionner elles-mêmes sur ce contrat de communication et d'échange, et **de s'engager** si elles sont d'accord. **On est bien ici dans un rapport du**

« tout seul » et du « collectif » où chacun, personnellement, est convoqué à soi-même, en vue de la rencontre avec les autres :

- Demander d'avoir un « esprit ouvert » c'est trop subjectif pour être mesurable : cela dépend de chacun, mais c'est une façon d'inviter chacun à une certaine vigilance sur son propre positionnement face à l'autre et l'accueil de ses propos.
- L'invitation à « *m'exprimer en utilisant "je"* » vise à donner des outils d'expression à chacun. C'est déjà, en soi, « émancipateur » des personnes. La non violence demandée est non négociable, donc « tutrice » pour la gestion par la personne de ses énergies émotionnelles. En cela, elle est formative.
- Il faut que tous les sujets puissent être abordés, sachant qu'on est ici dans une situation de médiation où la relation est souffrante et au sein de laquelle certains sujets peuvent être particulièrement sensibles. C'est précisément la possibilité d'aborder ces sujets qui détermine les chances de trouver une issue favorable au conflit.

Ce cadre posé est ainsi formateur car il donne une méthode pour la communication future.

Peut être pourrait-il être adapté pour servir de support à l'invention d'un cadre d'échange en équipe... ? (Voir document « Recherche d'un contrat d'« être ensemble » annexes : n°11, p.295).

II.4.3.Un « cas d'école » : dans la vie d'une école :

L'exemple qui suit provient du réel de la vie d'une école maternelle. Il illustre bien les étapes de la mise en place d'éléments de régulation pour solutionner une situation posant problème et qui a donné l'occasion de mettre en œuvre des moyens simples mais efficaces pour minimiser les impacts de souffrances personnelles sur la vie du système tout en « protégeant » d'elle-même la personne en difficulté.

La situation :

Quatre ATSEM⁶⁸ doivent s'organiser pour remplir leurs différentes tâches lorsque l'une ou l'autre d'entre elles est absente pour des congés de récupération. Jusqu'au moment de notre histoire, cela se passait sans difficulté. Mais des tensions sont apparues entre ces dames, de plus en plus sensibles ajoutées à d'autres plus anciennes jusqu'au jour où le remplacement ne s'est pas fait entraînant un dysfonctionnement sans gravité mais problématique. Lors d'une réunion régulière regroupant ATSEM et Professeurs des écoles, il a été abordé cette

⁶⁸ Agent Territorial de Service en École Maternelle.

affaire pour trouver un moyen que cela ne se reproduise pas. L'ATSEM, responsable de cet incident a dit avoir annoncé son absence au moment d'un café, mais personne ne s'en souvenait.

Il faut savoir que les relations entre cette femme et les autres sont assez difficiles : elle a tendance à se sentir rejetée, persécutée. (Elle est la plus ancienne de l'école mais est la seule à ne pas être diplômée). On pense alors très vite à sa mauvaise foi, qu'elle ne dit pas la vérité au sujet de cette annonce pendant le café, dont personne, bizarrement ne se souvient. C'est donc sur le jugement des personnes que s'orientent les propos, pour la plupart non dit, ou dit devant « celles qui sont bien d'accord avec nous... »

Il est donc décidé qu'à partir de maintenant les absences seront préparées et les décisions de remplacement **écrites** dans le cahier de communication visible par tout le monde.

Finalement, quelques jours après, la directrice a installé dans la salle des maîtres, bien en vue, un beau grand tableau présentant les noms, les tâches et les cases à remplir en amont, et restant en aval...

Dans cette situation nous voulons relever plusieurs choses très importantes dans la vie d'une équipe :

1. Les équipes sont faites d'hommes et de femmes comme partout... Avec ce qu'ils sont, comme ils sont : leurs forces et leurs limites...
2. Nous voyons **l'effet bénéfique des réunions instituées** : ici, une réunion mensuelle de toute l'équipe : profs et ATSEM.
3. Le **courage relationnel** d'aborder le problème pour clarifier et tenter de le solutionner.
4. Le **recours à l'écrit** avec le support d'un cahier de trace de ces réunions, contenant les **informations accessible à toutes**.
5. Un pas de plus dans un écrit **publié et visible** en permanence **affiché** dans la **salle commune** de réunion.

La situation initiale fonctionnait bien et on ne pouvait pas anticiper ce problème. **C'est le problème qui suscite la réflexion et la recherche de solution.** Que ce soit encore ici l'occasion de redire le rôle positif du conflit dans la vie d'une équipe ! Le conflit, c'est la vie ! Ce qui est capital dans la qualité de la vie, c'est la façon dont celui-ci est géré. Cette recherche nécessite la mise en œuvre d'un certain **courage relationnel** pour aborder un « **sujet qui fâche** ». L'identification des **limites de la seule parole** régissant le fonctionnement initial permet de **passer d'un système de jugement sur la/les personnes, à l'écrit neutralisant les doutes possibles entre « oubli » et « mauvaise foi »**. Enfin, le

tableau de grande taille, donc bien visible par tous, augmente l'action « objectivante » de l'écrit précédent, re-présentifiant le problème résolu à tous les esprits... Nous faisons le lien avec l'étude ci-dessous (p.70-74) concernant l'« **étendue anamnétique de la mémoire** ».

Dans cette dernière initiative de la directrice, nous soulignons la fonction de « célébration » présente dans l'affichage. Elle est présente ici par cette **manifestation à tous en même temps, et durable dans le temps** (affichage permanent)⁶⁹.

Voilà, nous semble-t-il une régulation magnifiquement menée, dans une équipe... comme les autres.

II.4.4. La question du cadre dans la sphère privée :

Réfléchir au cadre dans la sphère du privé ne va pas de soi dans une société ultra individualisée. Cela semble mettre une limitation suspecte de « moralisation » à notre liberté chérie ! Pourtant, le cadre fait réellement partie de notre vie de tous les jours. Comme Monsieur Jourdain et la prose, nous nous cadrans sans le savoir. Dans la vie personnelle et privée on a peut-être tendance un peu trop à l'oublier, ce qui entraîne souvent de fâcheuses conséquences relationnelles, dans les couples, les familles, les amis. Voici ci-dessous le témoignage d'un couple assez éclairant sur ce sujet.

Le mari, dans cette situation a été sollicité par une bonne amie : l'épouse d'un couple d'une famille amie, pour un service. Elle est seule dans la journée et doit mener à bien un travail de rédaction de mémoire (!) et elle a du mal à travailler seule. Lui étant de par son travail assez souvent à son domicile, elle lui demande si elle pourrait venir travailler chez lui, sans le déranger, mais en profitant de sa présence « cadrante »... Il a d'abord accepté en trouvant d'une part que c'est très bien qu'elle ose demander un service : « Entre ami, c'est vraiment ça l'amitié ! », et d'autre part que c'est une très bonne idée de travailler avec la présence de quelqu'un, tout près. L'amie est donc venue et l'après midi s'est passée avec temps de travail et pauses communes où ils ont discuté de leur vie chacun. Des confidences se sont même échangées assez vite : ils se connaissent bien et s'estiment réciproquement. En repartant, à l'heure d'aller récupérer les enfants à l'école, elle lui dit qu'elle a trouvé l'expérience très profitable et qu'elle est partante pour recommencer. Il s'étonne le soir de retrouver son épouse triste et

⁶⁹ Cf. ci-dessous, p.80.

préoccupée, si bien qu'il lui propose de prendre du temps pour un échange. La discussion lui fait prendre conscience que la situation avec cette amie n'est pas claire : Ils sont amenés à se revoir plus ou moins souvent, dans ce cadre d'une maison vide avec eux seuls, ayant de grandes affinités et un goût commun pour communiquer... Il se rend compte que, bien qu'il n'y ait absolument rien de sous entendu entre eux de la part ni de l'un ni de l'autre, (« On est amis, c'est tout, et on est fidèle à notre conjoint. ») le cadre n'est pas posé, ou il est flou. Combien de temps cela va-t-il se faire ? À quel rythme ? Ils sont seuls dans un espace d'intimité.

Le mari :

« C'est dans une tension féconde que nous travaillons à nous comprendre, mon épouse et moi. Nous ressentons les enjeux vitaux dans l'élaboration d'un cadre, dans son respect ou non au long de sa mise en œuvre. Ce travail, ici au niveau conjugal, nécessite beaucoup de tact, d'attention à l'autre et d'écoute pour dépasser notre légitime pulsion de vie personnelle au profit de la pulsion de vie du couple : la première, et c'est un acte de foi, ne pouvant contredire, au fond, la seconde.

*Le discernement n'a vraiment rien d'évident car ce que le cadre est à même de devoir rejeter **peut être tout à fait bon et louable** : « Entre ami, c'est vraiment ça l'amitié ! ». C'est la **cohérence globale qui doit servir de mire au discernement** en couple et montrer la **paisible nécessité d'un rejet** qui, sans cela serait absurde. »*

Voilà, nous semble-t-il une parfaite illustration de ce que signifie le cadre dans la sphère du privé. L'amitié, qui est une forme d'intersubjectivité non décrétée, implicite appelle un autre type de cadre : il est implicite la plupart du temps et c'est ce qui peut le faire oublier, mais il est indispensable. L'enjeu est de protéger la relation du risque d'effondrements causées par un déséquilibre dans les forces d'attraction et de distanciation : de type « fusionnelles » et « fissionnelles⁷⁰ ». Dans cet exemple d'une amitié homme/femme, le « risque fusionnel », de type amoureux peut transformer la relation. Un cadre, est à reposer et à respecter si l'on veut maintenir le statut premier de la relation... ou non !

⁷⁰ Pascal Fugier, note de lecture, « ¿ Interrogations ? Revue pluridisciplinaire en sciences de l'homme et de la société. N°3. L'oubli. Décembre 2006. <http://www.revue.interrogations.org> ».

Dans le témoignage, il s'agit d'un mari, c'est-à-dire d'un homme engagé dans une relation d'alliance avec une femme. Cet engagement implique un cadre. Il y a eu **parole donnée**, enregistrée à la Mairie, éventuellement à l'église, **devant témoins**. C'est un **acte public** qui **modifie le statut social** des deux époux, **les engage** l'un envers l'autre et envers la société. Avec les vagues de révoltes de la jeunesse des années soixante-huit, on a eu tendance à perdre de vue **qu'on ne peut être libre qu'à l'intérieur d'un cadre**. Celui-ci est donc devenu quasi transparent dans le domaine des relations privées inter personnelles entraînant souvent d'amères surprises quand l'ayant rompu, on découvre qu'il était là...

Ceci permet de dire que le respect du cadre, en général, ne va pas toujours de soi chez les enfants (il doit être enseigné) et même chez nos contemporains adultes. Cet implicite souvent non conscientisé doit non seulement réaliser ce pourquoi il est fait parce que c'est indispensable pour « une vie bonne » personnelle et professionnelle, mais **aussi jouer un rôle éducatif**, en **étant formateur** dans le respect de soi et de l'autre.

Un cadre formateur

C'est ce rôle formateur du cadre qui nous intéresse en tant qu'éducateur. Axel Honneth, dans son travail sur « la reconnaissance⁷¹ » définit trois principes de la construction de l'image de soi : considérant trois sphères sociales différentes, il pose un premier principe : celui de l'amour, dans la sphère du privé qui, permet à chacun d'accéder à la **confiance en soi** ; un deuxième principe, celui de la solidarité, dans la sphère notamment du travail, donnant accès au sentiment de **l'estime de soi** ; et enfin celui d'égalité, dans la sphère des relations juridiques où chacun ayant les mêmes droits peut accéder au sentiment de **respect de soi**⁷².

Notre hypothèse est que la fonction formatrice du cadre, dans chaque sphère évoquée, réside dans sa capacité à « **instituer** », qui renvoie étymologiquement à « **mettre debout** », **édifier**. Dans chaque sphère : privée, professionnelle, juridique, le cadre s'impose, différent et conforme à la nature de ces domaines. Mais il ne limite pas seulement : il fait entrer dans une meilleure connaissance de soi par la confrontation aux limites non dépassables, tels les enfants qui se « frottent » à la décision parfois mal vécue,

⁷¹ Axel HONNETH, *La lutte pour la reconnaissance*, Cerf, 2000.

⁷² Axel HONNETH, interview, in *Sciences Humaines*, mai-juin 2011, HORS-SERIE SPECIAL, N°13. (Propos recueillis par Catherine HALPERN)

de leurs parents. **Cette fonction instituante est fondamentale car elle rend au cadre sa « dignité » perdue dans la vision réductrice de ce qui « empêche, interdit »...**



II.5. LE « TOUT SEUL » ET LE COLLECTIF

II.5.1. Introduction

« A LA CHARNIERE ENTRE L'INDIVIDU ET LE COLLECTIF », est le sous titre de notre mémoire. La question de la solitude et de l'isolement chez les enseignants est souvent trop **pensée en individuel** : « c'est la personne qui va mal et qui a des problèmes... »

Or l'envisager uniquement sous l'angle d'une approche individuelle consisterait à ne pas interroger la « culture d'entreprise », à dédouaner le monde enseignant d'une réflexion sur ses modes d'agir professionnels en termes de travail collectif, de coopération, de travail d'équipe, et de souci de l'autre et du groupe.

Deux axes de réflexion :

- L'axe professionnel : travailler ensemble
- L'axe « psycho social » : vivre ensemble au travail

II.5.2. Travailler ensemble et « autonomie »

« Le paradoxe est que l'acte même d'enseigner ne se pose jamais en relation individuelle : maître / élève. C'est toujours à un groupe que l'enseignant enseigne. Il n'existe que des formations pour des groupes. Et pourtant, dans les esprits, la quête de l'autonomie des élèves, qui est une valeur première qui sous-tend les finalités de l'enseignement, s'entend formulée spontanément comme « être capable de se débrouiller tout seul⁷³ » ».

Comment pense-t-on l'autonomie d'un groupe ? D'un collectif de travail ? Comment contribue-t-on, en tant qu'enseignant, à valoriser la joie de travailler ensemble ? Quelle sorte d'esprit de travail induisons-nous dans notre pratique de classe ?

Dans ce contexte de représentation de l'autonomie, ancrée en profondeur dans nos mentalités, l'enseignant qui veut que ses élèves soient ou deviennent autonomes se sent obligatoirement devoir être un modèle pour eux : **donc être lui-même capable de se « débrouiller » tout seul**. Comment dans ce cas irait-il chercher de l'aide, ou du soutien,

⁷³ Noël Denoyel : Libre échange de propos...

ou de la complémentarité auprès de ses pairs sans passer à ses propres yeux comme à ceux de ses collègues pour « défaillant », en défaut de compétence, entraînant toute une gamme d'attitudes envers lui relevant du domaine de la condescendance... ?

Notre hypothèse est que c'est cette mentalité alimentée par l'individualisme ambiant, la course à la réussite dans tous les domaines, à la performance qui produisent ce sentiment de solitude, d'isolement, de l'enseignant, lui-même travaillant dans des classes pouvant être humainement difficiles, quand les élèves eux-mêmes sont en souffrance, pour les mêmes ou une multitude d'autres raisons...

Cette mauvaise approche de « l'autonomie » peut donc véritablement le mettre en difficulté, en induisant en surplus la même difficulté à ses élèves. **Comment peut-il demander de l'aide sans se sentir humilié ? Comment pourrait-il envisager d'analyser sous le regard de ses collègues ses difficultés professionnelles ?**

Quelle approche autre de « l'autonomie » pourrait venir modifier la première ?

Auto-nomie : ΑΥΤΟΣ – ΝΟΜΟΣ : « possibilité de décider, pour une organisation, un individu, sans en référer à un pouvoir central, à une hiérarchie, une autorité⁷⁴. »

Cette définition centre la compréhension de ce mot sur la notion de **décision**.

On pourrait ainsi repenser l'« autonomie » de l'élève comme sa capacité à décider lui-même quand il a besoin de l'aide de ses pairs ou de l'enseignant. Capacité de l'enseignant à décider ce qu'il peut faire seul et ce qui nécessite le recours à « l'autre », aux autres, non dans un constat d'échec ou d'impuissance, mais dans l'activation d'un beau fonctionnement d'alter intégration connaturelle à ce qui fait l'homme. La relation d'entraide en serait alors renforcée et sa valorisation de même. Un cercle vertueux viendrait alors développer ce fonctionnement et le diffuser au reste de la collectivité...

⁷⁴ Le Petit Larousse grand format : « autonomie », Larousse 2001.

II.5.3. Travail ensemble et « réflexivité » : la question de « l'identité »

Réflexivité et identité :

Afin de mieux être à même de comprendre les limites ou difficultés que peut rencontrer l'enseignant dans une confrontation de vie d'équipe, il nous semble intéressant d'entendre ce que dit la sociologie au sujet de la construction de l'individu contemporain. Nous nous appuyons sur ces ⁷⁵notes de lecture : concernant l'ouvrage de Jean-Claude Kaufmann, « *L'invention de soi. Une théorie de l'identité.* » Paris, Armand Colin/SEJER, 2004.

Nous citons l'auteur de cette étude : « Kaufmann met en évidence **une des contradictions fondamentales** avec laquelle **est prise le sujet**, dont la modernité exige **réflexivité et identité.** »

Nous relevons que la conjonction est en italique, insistant sur l'obligation de joindre ces deux réalités : réflexivité *et* identité. D'un point de vue général, le sujet de nos sociétés post modernes, **ne reçoit plus son identité comme cela pouvait être le cas autrefois** ou comme ça peut l'être encore dans d'autres sociétés de type traditionnelles. Avec l'évolution « individualisante » de ces dernières décennies, **l'homme est contraint à « s'inventer » lui-même⁷⁶**... (d'où cette « fatigue d'être soi⁷⁷ » dont parle Ehrenberg...) dans cette tension entre une volonté vitale de se démarquer de la masse, pour exister comme sujet, *et* de se reconnaître, comme membre, non sans une certaine conformité (nécessaire), de groupes ou de communautés particulières.

Comment gère-t-on cette tension personnelle dans la construction d'un **esprit d'équipe**, dans la mise en place d'un **esprit d'accompagnement du sujet par l'équipe, de l'équipe par elle-même ?**

⁷⁵ Article de Pascal Fugier dans « ¿ Interrogations ? Revue pluridisciplinaire en sciences de l'homme et de la société. N°3. L'oubli. Décembre 2006. <http://www.revue.interrogations.org> »

⁷⁶D'après le titre de l'ouvrage de J.C. Kaufmann, « *L'invention de soi. Une théorie de l'identité.* Paris, Armand Colin/SEJER, 2004.

⁷⁷ Alain Ehrenberg, « *La fatigue d'être soi : dépression et société* », Odile Jacob, Paris, 1998, 320 p.

Un exemple de difficulté relationnelle multifactorielle au travail :

Pour illustrer notre propos, voici le cas d'une situation de tension dans un établissement, au niveau de l'équipe de cuisine. Sollicité pour une formation à la communication par cet établissement d'enseignement primaire, nous identifions les difficultés rencontrées comme ne relevant que pour peu d'un problème de communication, **mais de difficultés à vivre ensemble**, et à **travailler ensemble**... Il est important, pour élargir la réflexion et faire baisser la tendance au jugement d'examiner le caractère multifactorielle de ces phénomènes.

Exemple : « *Comment dire à une personne qu'elle en a mis partout en préparant un plat (à la cuisine) ?* » Cette question est posée au consultant en communication qui va donner des éléments d'une communication facilitatrice :

- parler en « je »,
- travailler le ton de sa voix,
- écouter ce que l'autre a à dire sur cette situation avant d'exprimer sa demande.

Mais, si cette situation s'est mainte fois reproduite, **c'est sans doute le signe d'une ambiance particulière, de l'esprit dans lequel on travaille ensemble, du respect que l'on cultive les uns des autres, du respect que l'on reçoit les uns des autres**, et au-delà : des **conditions de travail** : de l'ergonomie, de l'organisation et de la gestion du temps et de l'espace...

II.5.4. La construction de l'identité de l'individu : limite à la confrontation féconde :

« *La réflexivité, parce qu'elle exige déconstruction et rupture doxique, s'inscrit dans « une logique fissionnelle*⁷⁸ » Poser un regard d'observation sur ce que l'on vit seul avec soi-même ou, plus difficile encore, devant l'autre, les autres, nous met en face d'une certaine « étrangeté », une approche nécessairement inhabituelle de nous percevoir, ayant pour

⁷⁸ *¿Interrogations ?* Revue pluridisciplinaire en sciences de l'homme et de la société. N°3. L'oubli. Décembre 2006. p. 152.

conséquence une certaine rupture plus ou moins facile à vivre. A contrario, « *l'identité* », [...] *s'inscrit dans une « logique fusionnelle »*. C'est du mouvement inverse, de la conservation et « du même » dont il s'agit avec les systèmes d'alliances entre ceux qui se reconnaissent d'un même monde, d'une même idée, etc.

Quand l'identité du sujet est formée d'agréats d'origine sociologique non « métabolisés » mais « négociés » et « bricolés », « *l'individu se retrouve dans une lutte des places (de Gauléjac), où chacun attend d'autrui qu'il reconnaisse sa complétude, ses compétences, sa créativité, bref, qu'on le reconnaisse en « self made man », pour ne pas dire en démiurge*⁷⁹. » C'est alors très difficile de cohabiter « identitairement », car, dans ce contexte, « *"je" existe parce qu'un autre est mauvais, parce qu'un autre est vaincu*⁸⁰. » (p. 292 Kaufmann)

C'est une façon de comprendre comment il est difficile de pratiquer une analyse commune de nos agir professionnels, dans le cadre de l'analyse des pratiques, notamment. Chacun pouvant craindre, au fond d'être rejeté par le groupe, d'être jugé, « dés-identifié » des autres et de lui-même... Cette angoisse est un frein majeur pour la vie d'équipe et **c'est pour apaiser ces aspects douloureux de la réflexivité qu'elle nécessite un accompagnement.**

La réflexivité dans un groupe d'enseignant, est une nécessité à travailler. Car envisager un auto accompagnement suppose l'établissement et le bon fonctionnement d'un espace de délibération où il **doit donc être possible de penser ensemble**. La réflexivité est donc comprise ici comme **regard et observation du vécu du groupe par le groupe, autant que de chacun par lui-même**. Et c'est ici que la difficulté doit être accompagnée, ou auto accompagnée...

Face à toutes ces peurs de chacun des membres d'une équipe, de la « lutte des places » pour simplement exister (ou se sentir exister) dans le groupe, il est difficile que **chacun** se sente libre de dire, de réfléchir, de penser, d'être lui-même. Car, bien souvent les jeux de pouvoirs et d'alliances dans le groupe font que seule la pensée et les idées conformes sont admises, quelques autres tolérées, si elles ne sont pas trop écartées de la norme du sous

⁷⁹Ibid.

⁸⁰Ibid.

groupe dominant, les autres n'étant pas recevables, donc difficilement exprimables. Les personnes moins affirmées pourront alors rencontrer de grandes difficultés à vivre dans les projets de quelques uns, risquant de se décourager et de perdre leur motivation au fil du temps.

Comment développer un esprit d'accompagnement dans une équipe enseignante ?

II.5.5. L'éclairage de la psychologie positive :

Dans sa « Théorie du bien-être⁸¹ », *Martin Seligman en expose les caractéristiques* :

- **Objet d'étude** : le bien-être ;
- **Mesures** : émotion positive, engagement, sens, relations positives et réussite.
- **Objectifs** : augmenter l'épanouissement par l'augmentation de l'émotion positive, de l'engagement, du sens, des relations positives et de la réussite.

Il me semble clair qu'il y a un lien entre ce qui est proposé ici et ce que nous cherchons à promouvoir au sein des équipes d'enseignants. Regardons les éléments, point par point :

- **Émotion positive** : nous le voyons plus comme un fruit qu'une réalité à chercher d'abord. Mais nous sommes face à une réalité complexe. La bonne qualité de l'ambiance produit de l'émotion positive et celle-ci produit la bonne ambiance, le tout favorisant l'épanouissement des personnes...
- **L'engagement** : il signifie cette captation par grand intérêt de la personne pour ce qu'elle fait, ce qu'elle entreprend, et se caractérise par la capacité à s'oublier dans une activité absorbante. Il signifie ici le côté passionnant d'un projet, d'un travail, d'une création qui entraîne une perte de la notion du temps : « *On ne voit plus le temps passer.* »
- **Le sens** : c'est la relation explicite de ce qu'on fait, crée, invente avec notre idéal, de notre vision commune du monde, de la société, de la vie. Quand ce lien est rompu, ou lorsqu'il est flou ou invisible, on ne sait plus pourquoi on fait les choses et on n'a vite plus goût à les faire. Il y a néanmoins des degrés dans le sens. Une histoire illustre bien cette gradualité : les trois tailleurs de pierre qu'on interroge au sujet de ce qu'ils font sur le chantier d'une cathédrale. Le premier répond « *Je taille une pierre.* » Le deuxième : « *Je gagne ma vie.* » le troisième : « *Je bâtis une cathédrale.* » Chaque « perspective » est juste et légitime, elles ne font néanmoins pas sens de la même façon pour chacun : en une différence de nature et non de degré.

⁸¹ Martin Seligman, *S'épanouir, Pour un nouvel art du bonheur et du bien-être*, (Titre original : *Flourish : A visionary New Understanding of Happiness and Well-Being*), belfond, 2012, p. 31.

- **Les relations positives** : relations que l'on établit avec les autres et qui humanisent, qui font grandir, s'épanouir. On intègre bien sûr ici la saine « dispute » qui fait avancer un projet, une méthode...

II.5.6. Travail ensemble et « réflexivité » : l'« espace de délibération »

Au sein d'une équipe de travail, et dans notre sujet, d'enseignants, la réflexivité est impactée, nous l'avons vu, par la façon de chacun « d'habiter son être propre ».

Une autre dimension de cette réflexivité collégiale mérite d'être étudiée : la délibération, le rôle de la parole dans l'explicitation du vécu, mais aussi dans son pouvoir de révéler chacun à soi-même et aux autres, d'offrir, si les conditions sont réunies, la possibilité de « parler avant de savoir quoi dire » : parce que, nous dit Christophe Dejours⁸²,

« Situation paradoxale en apparence et pourtant d'une grande banalité. C'est que l'expérience du réel, médiatisée par le travail, est d'abord une expérience du corps avant que d'être symbolisée et transmissible. Ou, pour le dire autrement, l'intelligence du travail est souvent en avance sur son élaboration. La spécificité de l'espace de délibération, c'est précisément de ménager des conditions propices à une parole incertaine, à une parole inachevée, à une parole qui se cherche ou qui cherche à traduire une expérience, quand bien même elle ne serait pas encore convenablement sémiotisée. »

Certes, il faut des conditions particulières au groupe pour que cela soit possible, mais quand c'est possible, c'est vraiment enthousiasmant et créateur. Nous poursuivons la lecture de ce qu'en dit Christophe Dejours :

« L'espace de délibération repose sur le principe consistant à utiliser aussi rigoureusement que possible le pouvoir qu'a le langage de catalyser la perlaboration. Cette propriété du langage tient au fait que parler à quelqu'un est un des moyens les plus puissants de catalyser la pensée. À ce point qu'en parlant, celui-là qui cherche à exprimer son opinion s'entend parfois proférer des propos qui lui révèlent à lui-même des dimensions de sa propre expérience du travail (qui

⁸² Christophe Dejours, « Travail vivant, Travail et émancipation », Chap. VII : L'espace de délibération dans le travail. Payot, 2009, pp.178-179.

est aussi expérience du réel) qu'il ignorait jusqu'à ce moment même où il s'entend parler⁸³. »

C'est en parlant qu'on se comprend soi-même, qu'on se révèle à soi-même et aux autres.

II.5.7. Vivre ensemble au travail : la « continuité relationnelle »

Autre réflexion sur cette charnière entre le « tout seul » et le collectif, la question de la continuité relationnelle. Ici, nous abordons un domaine relevant du « vivre ensemble » ayant de grandes répercussions sur l'ambiance, non seulement de l'équipe, mais aussi de l'établissement tout entier. Qui dans une équipe d'enseignants porte le souci du groupe, de l'équipe, de l'établissement, de chacun ?

Surement, le directeur par sa responsabilité porte tous ces soucis-là, mais notre réflexion voudrait ouvrir sur une responsabilité partagée, co-portée par l'ensemble de l'équipe.

Par « continuité relationnelle », nous entendons la qualité de la relation interpersonnelle en présence des personnes et en leur absence....

II.5.8. Continuité et discontinuité de la relation

La réflexion sur la continuité/discontinuité de la relation concerne directement notre sujet de mémoire et la notion d' « **esprit d'accompagnement** » que nous voulons creuser... L'esprit étant une réalité « invisible » en soi, bien que repérable par des « signes » extérieurs, il prend son origine dans le « secret » de la subjectivité de chacun, reposant sur une certaine liberté intérieure « coincé » entre les conditionnements d'une *histoire* reçue et qui nous a « produits » et celle dont « *on veut devenir le sujet* ⁸⁴ »...

La question que nous nous posons dans l'abord de ce thème est la suivante : La relation de chacun à chacun dans le groupe réuni est-elle la même lorsque le groupe est dispersé, chacun reparti dans le lieu de ses activités spécifiques ?

C'est une question qui mérite d'être étudiée car elle est en lien direct avec **l'éthique et la morale** de chacun, avec la **qualité de l'engagement** de chacun par rapport au groupe et à

⁸³ Ibidem, p.179.

⁸⁴ On aura reconnu la phrase de Vincent de Gauléjac : « *L'homme est le produit d'une histoire dont il cherche à devenir le sujet.* » De Gauléjac, 1987, p. 27. (Cité par Alex Laisné, dans son glossaire, à « historicité », in *Faire de sa vie une histoire, théories et pratiques de l'histoire de vie en formation*, Desclée de Brouwer 1998. p.262).

chacun de ses membres. Il est question ici du **respect du cadre pour le respect des personnes et de soi-même**. C'est aussi la question de la « **loyauté** » dont il s'agit.

Présence dans l'absence, possible si absence dans la présence... qu'est-ce à dire ?

Nous avons ici en vue la **continuité intériorisée de l'esprit du « dire »**... Puis-je dire telle chose en présence de la personne comme en son absence ? Puis-je tenir le même discours qu'elle soit là physiquement ou qu'elle soit absente ?

Récemment, dans une classe, une enseignante avait tendance à stigmatiser un enfant (Denis) qui est pourtant connu comme handicapé (autisme d'Asperger). Consulté pour un travail de communication, nous précisions :

*« On peut s'interroger sur le thème de la « **parole unique** » :*

*Est-ce que je pourrais parler de la même façon si les parents de Denis étaient dans la salle ? Cette méthode est aussi **un outil pour évaluer notre comportement face à chaque élève**. On peut aussi faire la même expérience en remplaçant les parents par l'Inspecteur... »*

Ce petit test à effectuer en exercice mental de réflexivité pour vérifier la **continuité de notre « parole »**, met en lumière sensiblement la discontinuité de la « **texture** » de la **relation à l'autre, en sa présence, en son absence**. Paul Ricœur, dans sa réflexion sur le « Je, Tu, Il » peut nous éclairer :

II.5.9. Pour Ricœur⁸⁵, toute relation commence par "je" :

Pour Ricœur, toute relation commence par « je » : « Je veux être libre ! » Mais il ne suffit pas de le vouloir. La liberté ne peut s'éprouver que dans les actes : liberté liée à mes actes. Ce sont mes actes qui expriment si je suis libre : dans mes capacités à faire. Ainsi, agir c'est permettre à la liberté de prendre possession d'elle-même. De se réaliser. Ici, s'effectue le lien entre le dire et l'agir, ce dernier vérifiant le premier, l'actualisant.

« "Je" ne peut donc partir que de la **croyance** que "je" peut initier des actions nouvelles dans le monde. [...] Il y a là une corrélation tout à fait **primitive** entre une **croyance** et

⁸⁵Cours d'Emmanuel Nal, "Une éthique de l'opportunité", ici, à propos de Paul Ricœur : article de 1985 rédigé pour Encyclopaedia Universalis : « Avant la loi morale : l'éthique. »

une œuvre. » Cette croyance, première et provisoire, est à mettre en rapport avec la « confiance en soi », et en l'autre, (en la possibilité interne : « conatus » de Spinoza).

« On peut dès maintenant appeler éthique cette Odyssée de la liberté au travers le monde des œuvres, ce voyage de la croyance aveugle "je peux" à l'histoire réelle "je fais". » Ce déplacement, ce chemin, cet Odyssée n'est-elle pas cette confiance qui se construit par la **parole tenue**, par le **cadre respecté** ? Car le « je » ne peut se comprendre que par le « tu » et le « il ». Or, Le « tu » n'est possible que dans le « **vouloir** » que l'autre **soit**, que l'autre **existe** et **puisse compter**. Mais la **fidélité** à ce « tu » nécessite **la continuité dans le temps**⁸⁶ : que serait cette volonté que tu vives, que tu sois, si elle variait au cours du temps et notamment en fonction de ta présence ou de ton absence ? C'est alors que ce « tu », maintenu dans la constance de cette volonté qui veut que le « tu » sois, ouvre l'existence au « il » **qui n'est autre que ce « tu » lorsqu'il est absent, hors de mon champ de perception.**

Le « il » et le « ils »:

Puisque le « tu » continue d'exister malgré son absence, en un « il » intériorisé et maintenu à ma conscience par une **démarche volontaire de mémoire fondamentalement éthique**, alors, c'est l'ensemble des absents qui entrent en moi, sans exception et par conséquence la loi morale. Qui de la poule ou de l'œuf ??? : **C'est la loi morale qui fait que je n'oublie pas les « ils », et c'est l'effort du rappel des « ils » en moi qui fonde mon agir moral...**

Dans un groupe de travail, dans une classe, celui qui fait problème, à un moment ou un autre, sollicite notre **fidélité**, notre **conséquence**... Le professionnel est celui qui sait ne pas céder aux fluctuations de son humeur ou de sa fatigue. Lucide sur ses propres limites, il repère ses signes de fatigue et se défie de lui-même.



⁸⁶ Voir à ce propos le rapport au « **temps centré** », p. 72 à 74.

Le tiers qui va faire médiation entre « je » et « tu ».

Triangulation avec le « il » c'est nous tous moi + l'autre + tous les autres.

Le « il » nous conduit à la Loi morale :

1. Le « je » puis le « tu » se poursuivent dans le « il » : cheminement éducatif majeur !
2. Pas de rupture de relation (dans l'idéal) avec aucun « il » : Qu'est-ce à dire ? Dans les relations ordinaires de la vie professionnelle comme privée, cette rupture se manifeste dans la « diabolisation » par exemple, où dans le phénomène de **médiance en l'absence du tiers**. Le « il » est alors **coupé, exclus de la relation et la loi morale violée**.

Lorsque l'on réfléchit à l'esprit d'un groupe, ces questions qui lient la subjectivité individuelle dans toute sa complexité, et le reste de l'équipe sont premières. Mais sont-elles maîtrisables ? Il semble logique que l'esprit qui anime une équipe dépende directement de la composition de ses membres. Plus encore, il n'est rien demandé aux enseignants arrivants dans le métier ou dans une équipe, concernant l'esprit dans lequel il serait souhaitable de travailler. Ils n'ont pas à se positionner « officiellement » dans un entretien ou une prise de parole devant leurs pairs pour manifester le sens dans lequel ils veulent vivre le travail dans l'établissement et l'équipe.

On peut comprendre d'ailleurs qu'un tel positionnement, s'il était exigé, ne serait pas sans poser de gros problèmes de liberté individuelle. **Nous nous trouvons donc devant un impossible : celui de fédérer *a priori* une équipe, parce que les membres ne se sont pas choisis, parce qu'ils sont dans un statut de fonctionnaire qui les fait appartenir à l'institution « Éducation Nationale » pour une multitude de raisons, parce que l'individu poste moderne, évoqué plus haut⁸⁷, inscrit dans une société « liquide » est fragilisé et plus vulnérable que jamais.** Ceci étant posé, il s'agit donc maintenant de savoir comment on peut fédérer une équipe ***a posteriori*** : par le **passage obligé de la « confiance horizontale » entre les acteurs du système restreint à l'équipe**, au départ. Ce qui est à notre avis très positif, parce que cette confiance ne pourra s'élaborer que sur du factuel, du réalisé et non plus sur un crédit qui se permettrait de ne se reposer que sur

⁸⁷ Cf. § II.5.3. Travail ensemble et « réflexivité » : la question de « l'identité » p.59.

lui-même, comme une spéculation risquant à tout moment de s'effondrer. Pour préciser notre pensée : il sera précieux de s'appuyer sur les conseils de Jean-Luc Berthier⁸⁸ concernant le « management dans la confiance », pour créer **réellement** cette confiance *a posteriori*, constituant majeure d'une ambiance favorable à l'auto-accompagnement de l'équipe, se diffusant, c'est « *quasi automatique* », au reste des acteurs : principalement les élèves.

*« Si on est cohérent, on arrive à installer au niveau des équipes pédagogiques ce respect-là, enfin, ce respect des valeurs-là, et alors on observe de façon **quasi automatique**... que ces conduites-là, elles vont jusque dans la classe, au niveau des élèves. Ça diffuse... c'est très étonnant !⁸⁹ »*

Peut-être retrouvera-t-on, au niveau de l'équipe, les mêmes caractéristiques que celles décrite pour l'individu, à savoir : la difficulté de « se trouver », de se « faire soi-même » en une « fatigue d'être soi⁹⁰ » de l'équipe. C'est la logique de la transposition des réalités individuelles au plan du collectif... **Mais c'est peut-être aussi une chance, un Kaïros à saisir, dans un dévoilement de l'exigence, qui ne peut plus ne pas être, là où dans un autre contexte, sa négligence aurait pu passer inaperçue...**

⁸⁸ Cf. § II.2.5. La confiance dans les relations d'accompagnement, p.24.

⁸⁹ Témoignage de Jean-Luc, E1, 9-12

⁹⁰ Alain Ehrenberg, « *La fatigue d'être soi : dépression et société* », Odile Jacob, Paris, 1998, 320 p.

II.5.10. Le statut particulier de la parole

Pour clore ce chapitre des rapports entre le « tout seul » et le « collectif », nous souhaitons présenter un récapitulatif des fonctions de la parole, car elle agit de multiples façons, mais toujours décisives dans les interactions concernées :

Parole : la boîte à outils :

- **outil de délibération** (dialogique) :
 - parole provisoire ; parole cherchée, réfléchissante
 - parole non assurée, risquée, osée
 - parole d'ajustement : « navette », confrontations des contraires
 - argumentation, exposé, écoute attentive

- **outil de décision** :
 - parole collégiale, vote, parole écrite

- **outil de continuité** :
 - dans la relation,
 - parole posée = courage relationnel= travail sur la relation
 - parole assumée = courage relationnel : fidélité à la **personne**
 - dans l'action, l'agir (parole tenue), incarnation : passage au « faire »

- **outil de célébration** : (Cf. la mnénorah, p.73)
 1. parole de « commémoration » : relecture proposée du vécu et re-présentification commune du vécu (plénière)
 2. parole de reconnaissance : « merci », manifestation, mise en vue, mise en valeur du réalisé, encouragements (plénière) (ou duel, selon)
 3. parole de réflexion (sur le fond) remise en Présence des fondamentaux (sous groupes et individuel)
 4. parole d'élaboration, de « rêve », d'élévation (sous groupe et plénière)
 5. parole de décision, de promulgation, d'annonce de projet (plénière)

II.6. LES DIMENSIONS TEMPORELLES...

LE TEMPS...

Ah ! Qu'on nous permette de nous extraire un temps de ce quotidien qui nous dévore ! Comme chronos ingérant ses enfants, ce permanent (père manant) du petit quotidien, ne nous laisse pas une seule minute pour penser... Loin de moi pourtant de vouloir porter un jugement négatif sur cette réalité de tous les jours qui nous berce comme une mère son bébé. Simplement s'extraire du quotidien⁹¹, sortir un peu de ce cocon d'habituel pour un détour de vacance, un recul pausé... comme un silence musical donne à goûter une belle harmonie, redécouvrir sa richesse et sa beauté... Par une promenade réitérée dans les jardins anciens d'Éden et de Babylone, passant par les doctrines indoues, les corpus juifs et chrétiens, nous voudrions visiter le temps comme une réalité aussi familièrement connaissable qu'infiniment mystérieuse... Le temps... Son rythme régulier de nuits et de jours... l'alternance heureuse des saisons... voire les imprévisibles variations du climat... Imperceptible en soi, appréhendable que par un biais : celui du mouvement qui le combine avec l'espace, son compagnon de cosmos...

Comme en inventant le quotidien⁹², en revisitant ce proche si lointain, nous proposons une idée puisée dans cet esprit de méditation existentielle : **modéliser le temps comme une extension du « maintenant de toujours »** en dehors duquel le réel échappe à la conscience. **Un appréhendé égal à la mémoire qui lui donne d'ÊTRE, constituant de la dignité subjective : seule témoins de l'histoire...**

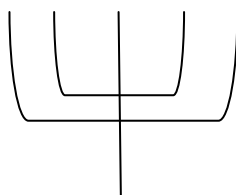
II.6.1. Une autre approche de la réalité expérientielle du temps :

Voici un essai de formalisation d'une intuition qui nous poursuit depuis au moins vingt ans sur une modélisation adéquate, ou du moins offrant d'autres perspectives, du temps. Nous utilisons « l'architecture » de la ménorah juive : chandelier comportant un **axe central tenant le tout**, autour duquel se tiennent les autres lampes reliées deux à deux symétriquement par rapport à l'axe. (Schéma ci-dessous)

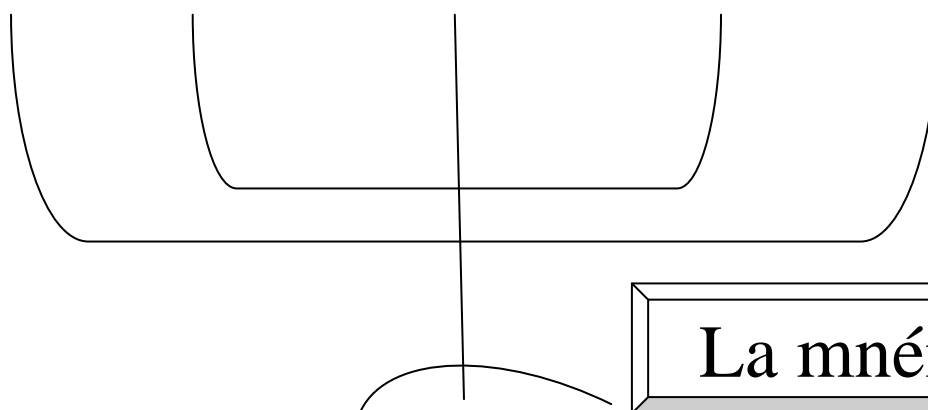
⁹¹ E4, Sophie, 366

⁹² Allusion à l'ouvrage de Michel de Certeau, *L'invention du quotidien*, Folio essais, 1990.

Figure n°3 : La mnénorah



MAINTENANT				
Étendue anamnétique de la conscience*(Cf. p.53)				
Intériorisation « maintenant qui comprend »		Éthique PRÉSENCE	Extériorisation « maintenant qui prépare »	
Reçu	Intégré	Présentifié Noyau dur qui dure...	Producteur	Conséquent
1	2	3	4	5
Héritage Génération passées « ingestion »	Relecture Reliance ⁹³ Intégration de l'expérience « digestion » Écrits consultés	Centre du Maintenant Fondement « Valeurs impassables » Inaltérables Axiologiques ⁹⁴ Paradigmatiques	Célébration « Écriture » Mise en œuvre « construction » Écrits produits	Transmission Génération futures « fructification »



La mnénorah

⁹³ Ce néologisme indique, dans la **relecture**, un acte, un travail de recherche de **liens**, de **mise en lien**.

⁹⁴ Nous remarquons le jeu de sens entre axio (valeur) et la notion d'« axe » qui se retrouve dans l'adjectif cardinal : du latin : « cardo » : « gond » (charnière). Ce mot « cardinal » est traditionnellement employé pour désigner les quatre vertus : prudence, constance, sagesse, force.

La mnénorah

C'est sur cette forme que nous structurons le temps autour du « **maintenant** » qui est pour le temps ce que le « **ici** » est à l'espace. L'axe central figure donc le « maintenant » qui seul existe : le passé n'étant plus et le futur pas encore. **Le passé comme le futur sont portés par le « maintenant »** puisque l'un comme l'autre ne sont réels que dans la conscience, **la mémoire** de celui qui vit maintenant : soit pour relire et relier ce qui a été vécu et demeure comme un « encore impensé » dans la mémoire individuelle et collective, soit pour envisager, projeter, préparer, imaginer, ce qui pourra être vécu, d'une part en tant que possible et d'autre part **tirant son possible du « maintenant qui prépare »**.

Nous entendons par « **étendue anamnétique** (ou "an-amnésique"⁹⁵) de la conscience » tout ce qui est mobilisable par le sujet pour intégrer dans sa conscience de **maintenant**, ce qu'il a reçu, comme matériaux constituant des valeurs profondes (axiales) et « solides » de son éthique propre. Mais aussi de ce qui lui permet d'envisager l'avenir en conséquence, en cohérence avec l'ensemble. *« L'homme (et lui seul) peut « faire mémoire » (anamnèse) de cette manière parce que ce qu'il accomplit dans le temps garde une portée permanente et qu'en raison de l'insertion durable de ceux qui agissent dans le cosmos et dans l'unité de l'histoire, les actes de l'homme restent, eux aussi intégrés dans l'histoire »*⁹⁶.

L'option pour une représentation en cinq temps permet une modélisation simple sans être trop simple. Il pourrait y avoir autant de branches que l'on veut si elles sont en nombre impair, permettant un axe central. La forme traditionnelle juive comporte sept branches.

Intégrant le rapport entre le « variant » et « l'invariant », entre la « permanence » et « l'impermanence » : le « temps centré » signifie une conjugaison heureuse de ces contraires...

La particularité de **cette représentation que nous nommerons « mnénorah »**⁹⁷ est de **permettre d'envisager le rapport du temps (passant) avec l'éternel (qui demeure).**

⁹⁵ Ce néologisme voulant exprimer qu'il ne s'agit pas seulement ici d'un combat contre l'oubli, mais aussi la conscientisation d'une mémoire plus liée à l'être, haussée, tissée, pleine de sens, comme rendue à son histoire.

⁹⁶ Karl Rahner et Herbert Vorgrimler, *Petit Dictionnaire de Théologie catholique*, « Anamnèse » Éditions du Seuil, Saint-Amand, 1970, p.24.

⁹⁷ Pour combiner μνήσις (mémoire) et ménorah (lieu de lumière) Voir ce que nous expliquons chapitre IV.2. p.166.

Bien que l'idée de l'éternel ne soit pas à la mode, elle me paraît fondamentale au sens propre du terme en étant et **représentant ce qui possède le plus de permanence**, de l'observable jusqu'à l'au-delà de la limite du connaissable... On pourrait dire que ce « lieu » ontologique central est celui des valeurs les plus hautes, qui sont aussi celles « qui ne passeront jamais », ⁹⁸**valeurs centrales, fondamentales et impassables, sans lesquelles, c'est le projet de départ qui n'existe plus**⁹⁹. Ces valeurs, en lien avec une certaine vision du monde et de la personne ont un caractère paradigmatique. Ce « lieu » du sens maximum est représenté par l'axe principal, « **enraciné** » dans la terre¹⁰⁰...

De chaque côté se positionnent symétriquement les quatre autres temps réunis deux à deux :

- Au plus loin, se trouvent les dimensions de **patrimoine**, tout à gauche, d'héritage de fond commun reçu des anciens, du plus ancien de nos cultures au plus récent de nos formations, formelles, informelles, expérientielles... Tout à droite, les « fruits », la **conséquence**, ce qui sera **transmis**, ce qui porte avenir, pour les générations futures...
- Au plus près de l'axe, à sa gauche vient ce qui relève de l'assimilation du patrimoine lointain ou récent : la relecture, la réflexivité, l'histoire de vie, qu'elle soit personnelle (Portfolio) ou collective (bilan lors d'un Conseil d'Administration, Conseil des Maîtres, par exemple...). À sa droite, ce qui s'écrit après délibération et décision. Ce qui donne une certaine fermeté, un ***pouvoir d'agir*** donnant accès, par la suite, à la mise en œuvre effective...

L'ensemble de la mnénorah est une représentation du « **maintenant** » déployé et **riche de tout le temps**... Mais sa structure et la compréhension de sa signification **met en évidence le rôle vital de la parole tenue**, elle-même manifestant la *continuité relationnelle*¹⁰¹. Les valeurs centrales sont toujours présentes et prévalent dans toutes décisions, tout comportement. Ce qu'il y a de plus « maintenant » en nous, c'est ce qui nous lie aux valeurs choisies dès le départ du projet. Ce qui détermine l'éthique et son lien avec la déontologie de notre agir. C'est aussi la charnière entre notre « espace personnel » et l'« espace collectif » de l'équipe, de la famille, du pays selon les cas, dans lesquels nous sommes insérés...

Parole tenue, donc, avec la place de l'« espace-temps » de la **délibération** et la nécessité d'une **liberté maximale de recherche**, dans les **confrontations indispensables** à

⁹⁸ Allusion à Paul de Tarse, I Co, 13, 8. Pour qui c'est l'Agapè qui constitue la valeur suprêmement impassable. Mais nous pouvons envisager ici une « éternité » relative, c'est-à-dire **qui a valeur tant que le projet existe**.

⁹⁹ Ou bien alors, c'en devient un autre...

¹⁰⁰ Ce qui veut insister sur son caractère « incarné », **enraciné** dans le réel.

¹⁰¹ Cf. infra : § II,5,8.p.64.

l'élaboration des décisions, grandes ou petites, car « *la référence commune, en effet, qui est au fondement de la délibération collective étant constituée par le réel, suppose la formation d'un espace où l'on soit autorisé à proférer des critiques contre la conception et les prescriptions qui entourent le travail.*¹⁰² ». Parole écrite, ensuite qui stabilise le choix du groupe et **engage** les acteurs à son respect.

Il n'est sans doute pas fortuit que cette réflexion sur le temps nous conduise à parler du « temps perdu ». « *C'est le temps que tu as perdu pour ta rose qui fait ta rose si importante pour toi* », dit le renard au Petit Prince,¹⁰³ N'y a-t-il pas une difficulté avérée à prendre du temps quand celui-ci n'est pas directement perçu comme « utile » dans un environnement toujours plus avare de temps ? Lorsque Christophe Dejours affirme qu' « *en ignorant dans le travail la dimension de l'action dont la production est le prétexte, la philosophie politique abandonne au primat de la rationalité stratégique ce qui ressortit de la rationalité axiologique.* » Et que « *Cette négligence est désastreuse car elle contribue à disqualifier l'exercice de la délibération dans la vie ordinaire de travail qui est au principe même de l'apprentissage démocratique*¹⁰⁴ » Nous voyons dans cette « rationalité axiologique » l'œuvre de la raison fondée sur les « valeurs impassables », qui donne à un groupe la capacité de se repositionner, de chercher collégialement le sens de son agir. **Le temps perdu à penser est vital pour le projet qui, sinon, faute de sens, ne motive plus et précipite sa chute.**

Ce qui fait l'intérêt à nos yeux de cette modélisation, c'est sa capacité à **donner au temps un centre** : l'ensemble des valeurs choisies et assumées servant de base à tout le discernement préalable à l'action. Or, si le temps est alors centré, **c'est l'individu conscient qui doit faire effort de mémoire pour le « garder en tête », pour s'en souvenir de façon à se maintenir en loyauté avec le système et ceux avec qui il s'est engagé.** Cette représentation du temps met donc en relation directe le projet, les personnes réunis autour du projet, le cadre, l'éthique de chacun en lien avec la déontologie de l'ensemble. **Parole donnée, parole tenue sont ainsi la charpente d'un système sain, souple et capable d'agir selon la mission qui est la sienne...**

¹⁰² Christophe Dejours, *Travail Vivant 2, Travail et émancipation*, Éditions Payot, 2009, p. 178.

¹⁰³ Saint Exupéry, (1943) *Le Petit Prince*, Folio Junior, 2006, p.74.

¹⁰⁴ Christophe Dejours, *Travail Vivant*, Tome 2, *Travail et émancipation*, Éditions Payot : 2009, pp.242, p.178.

II.6.2. Le temps : un allié ou un ennemi...

Le temps : cette dimension fondamentale, est là, quoi qu'on fasse, puisque c'est un constituant de notre condition humaine. **Il peut alors être soit un allié, soit un ennemi...**

Un ennemi, comme ce qui détruit, ce qui fait amoindrir, ce qui altère. Ce temps qui alourdit notre histoire avec nous-mêmes comme avec les autres, accumulant les malentendus, infectant les blessures, nourrissant les ressentiments... Ce temps-là doit être conscientisé et surveillé avec zèle car, laissé à lui-même, il défait toute chose, la conduit à sa mort... Cette approche du temps correspond mieux à une conception linéaire, d'une continuité tendant vers l'absence de qualité, une uniformisation du « toujours pareil », lassant, fatigant, décourageant, déprimant...avec ses heures, ses secondes qui s'écoulent inexorablement menant fatalement vers la fin, vers la mort... Parfaitement illustré dans le Lied de Schubert¹⁰⁵ où le père dans une folle chevauchée, conduit son enfant mourant pour qu'il soit soigné. Mais plus il pousse sa monture et plus il se rapproche de la mort. N'ayant aucune prise sur les événements, Il ne fait que les précipiter... Cette vision fataliste du romantisme, nous n'y souscrivons pas. Et nous lui préférons cette autre vision : « *L'individu est le produit d'une histoire dont il cherche à devenir le sujet*¹⁰⁶ » Tout le travail de nos chercheurs de l'Université de Tours autour des questions d'histoire de vie témoigne que le temps pris pour la relecture de notre parcours de vie permet une réappropriation de notre histoire et de notre « destin », « *comment celui qui répond de expérience par le récit, la construit en même temps qu'il est transformé par sa narration. Car il s'y découvre et s'y affirme d'avantage comme le sujet de l'expérience considérée*¹⁰⁷. »

Notons que ce temps, ennemi ou allier est le même temps « tout le temps », il n'est pas fait d'une autre substance. **C'est la manière dont est prise en charge son action par ceux qui doivent conduire leur vie, le projet, l'entreprise qui déterminera l'orientation de son effet.** Comme le sage qui, chevauchant le tigre utilise sa puissance pour la mettre à son service en la conduisant, la canalisant, la contrôlant, il s'agit de sa compétence qui est requise dans cette énorme prise de risque et de son savoir faire qui sera déterminant dans son effet. Ce temps, nous le chevauchons quoi que nous voulions, mais en ce qui concerne

¹⁰⁵ Franz Schubert, *Le roi des Aulnes* Lied de 1815, d'après l'œuvre de Goethe, du même titre, 1782.

¹⁰⁶ De Gauléjac, 1987, p. 27.

¹⁰⁷ Alex Laisné, *Répondre de son expérience par le récit de soi*. In *Éducation permanente*, n°187, février 2011, p. 81.

le manager, il ne peut s'en déresponsabiliser. C'est lui le capitaine qui doit savoir conduire son navire...

Alors, le temps peut devenir un allié : celui qui fait croître la semence, bonifie le vin en le vieillissant, permet de construire pas à pas une relation **durable**, une relation de confiance¹⁰⁸. S'inscrivant plutôt dans une alternance cyclique, alternance respectueuse de la condition incarnée de l'individu, entre travail et repos, réflexion et action, décision et mise en œuvre, attente et persévérance... « Il y a un temps pour tout¹⁰⁹ », dit le sage, et le bon fonctionnement d'une équipe ayant une mission à remplir passe par le respect de cette vérité de base. **Il faut donc consentir à prendre du temps pour se poser** afin, ensemble **de délibérer, de penser l'action, de pouvoir décider pour un agir mieux adapté**. Mais il **faut aussi prendre le temps de relire notre fonctionnement**, c'est-à-dire le **positionnement de chacun** par rapport à l'« axe central » du projet et au cadre défini au départ. **C'est d'une part, de l'analyse de nos pratiques, et d'autre part de la régulation de nos relations dont il s'agit.**

II.7. DU BESOIN DE « CÉLÉBRATION » :

Mais il y a aussi une autre dimension de ce temps à prendre : celui de la « **célébration** ». Dans les études faites autour des besoins fondamentaux, on connaissait la pyramide de Maslow qui posait comme principe que certains besoins sont premiers et qu'on ne peut passer à d'autres besoins que lorsque les premiers sont satisfaits. Or, les recherches ont conduit à affiner cette théorie et Manfred Max-Neef identifie des besoins d'appartenance, et c'est dans cette catégorie que nous placerions le besoin de « **célébrer** ». Ce mot est attaché au champ lexical du religieux et ce n'est pas fortuit : « religieux » étymologiquement appartient à ce qui fait lien. Liens avec le divin dans le cas du religieux, mais aussi entre les membres de la communauté, le premier fondant le second. Il y a un jeu de mots intéressant entre lire et relier, c'est pourquoi nous utilisons le néologisme de « **reliance** » (parce que nous trouvons beau ce mot) signifiant autant **relecture** que mise en **relation**, en **liens**. Nous disions que le mot « célébration » fait partie du champ lexical du religieux et nous l'utilisons ici analogiquement car ce domaine fonctionne sur un mode

¹⁰⁸ Jean-Luc Berthier, *Les leviers humains dans le management de l'EPLE*, Management&éducation, p.54-66.

¹⁰⁹ L'Ecclésiaste, III, 7 : « *un temps pour déchirer, un temps pour coudre ; un temps pour se taire, un temps pour parler.* »

éminemment **symbolique** et c'est bien de cela qu'il s'agit ici : un mode d'expression de la communauté à elle-même, de manifestation de celle-ci à chacun de ses membres et au monde extérieur. Or le mode symbolique dépasse ce que peuvent exprimer à eux seuls les mots. Le mode puissant d'expression de la parole doit s'adjoindre celui des images, des gestes, bref : des rites pour être rendu capable de porter toute la richesse du réel. C'est cette expression qu'il faut repenser pour qu'un groupe (le couple, la famille, l'école, le pays...) se voie lui-même à certains moments de son histoire en des événements qui font date où le sentiment d'appartenance reconfigure l'attachement aux « valeurs impassables », axiologiques, paradigmatiques, constituants de son identité.

II.7.1. Détour sociologique :

Dans notre réflexion de départ sur la doxa, nous avons envisagé la montée de « l'individuation » comme un « Kairos à saisir » et nous voulons revenir sur cette proposition. La sociologie peut nous éclairer sur les transformations profondes de notre approche du « sujet » social : que revêt aujourd'hui le concept « d'individu » ? Le sociologue Danilo Martuccelli parle de « singulier » et pose une nouvelle approche plus représentative des rapports transformés du « tout seul » et de la société :

*« Le **singularisme** définit une nouvelle relation entre l'individu et la société : les expériences individuelles deviennent « l'horizon liminaire de notre perception du social » car **c'est d'abord en référence aux expériences individuelles que le social fait sens**, alors que les notions de civilisation, de classe sociale ou d'État-nation épuisent leur fonction euristique et analytique¹¹⁰. »*

, sociologue d'origine polonaise, parle, quand à lui de société « liquide ». Il donne quelques explications de ce qualificatif dans une interview de Xavier de la Vega¹¹¹ :

¹¹⁰ Article de Paola Rebughini au sujet de la thèse de Danilo Martuccelli, *La Société singulariste*. Collection individu et Société, Armand-Collin, 2010.

Paola Rebughini, Università degli Studi di Milano/Université de Milan - Département d'Études sociales et politiques, paola.rebughini@unimi.it « *Processus de singularisation et analyse sociologique : éthique, critique, imagination* », Sociologies [En ligne], *La Société singulariste*, mis en ligne le 27 décembre 2010, URL : <http://sociologies.revues.org/3345>

¹¹¹ PDF, **Vivre dans la « modernité liquide »** Entretien avec Zygmunt Bauman, par Xavier de la Vega.

Pourquoi la « liquidité » vous semble-t-elle une bonne métaphore de la société actuelle ?

*« Contrairement aux corps solides, les liquides ne peuvent pas conserver leur forme lorsqu'ils sont pressés ou poussés par une force extérieure, aussi mineure soit-elle. Les liens entre leurs particules sont trop faibles pour résister... Et ceci est précisément le trait le plus frappant du **type de cohabitation humaine** caractéristique de la « modernité liquide ».*

*D'où la métaphore. Les liens humains sont véritablement fragiles et, dans une situation de changement constant, on ne peut pas s'attendre à ce qu'ils demeurent indemnes. Se projeter à long terme est un exercice difficile et peut de surcroît s'avérer périlleux, **dès lors que l'on craint que les engagements à long terme ne restreignent sa liberté future de choix.** D'où la tendance à se **préserver des portes de sortie**, à veiller à ce que toutes les attaches que l'on noue soient aisées à dénouer, **à ce que tous les engagements soient temporaires, valables seulement « jusqu'à nouvel ordre ».***

*La tendance à substituer la notion de « **réseau** » à celle de « structure » dans les descriptions des interactions humaines contemporaines traduit parfaitement ce nouvel air du temps. Contrairement aux « structures » de naguère, dont la raison d'être était d'attacher par **des nœuds difficiles à dénouer**, les réseaux servent autant à déconnecter qu'à connecter... »*

C'est dans ce « nouvel air du temps », encore peu connu, parce que pas encore manifesté à lui-même que doit se porter notre regard. Nous sommes face à de l'inconnu et c'est donc avec grande prudence que nous abordons ces questions du « tout seul » et du « collectif ». En veillant à ne pas porter de jugement, nous nous plaçons néanmoins dans la perspective de ce sociologue qui voit, dans ce nouveau type de « consistance » des liens sociaux, une plus grande difficulté, pour nos contemporains à gérer leurs engagements autant, parce que c'est en lien, qu'à se projeter dans la durée... Zygmunt Bauman prend le cas des relations amoureuses et conjugales :

*« Tout cela nous conduit à tenter d'accomplir l'impossible : avoir une relation sûre tout en demeurant libre de la briser à tout instant... Mieux encore : vivre un amour vrai, profond, **durable ? mais révocable à la demande...** J'ai le sentiment que **beaucoup de tragédies personnelles dérivent de cette contradiction insoluble.** »*

Même si les enjeux ne sont pas les mêmes dans les relations de l'individu avec son milieu professionnel, nous sommes confrontés à ces questions d'engagement que l'on veut forts et faibles en même temps : forts pour vivre son activité professionnelle de façon satisfaisante et faible pour pouvoir s'en défaire si, par exemple, une meilleure occasion se présente...

Pause méthodologique

Notre étude, dans sa forme linéaire nous fait aborder ces questions alors que nous réfléchissons sur l'idée de « célébration », car cette réalité concerne directement la jonction entre l'individu et la société. Cependant nous voyons aisément qu'étant en rapport avec ce que nous avons nommé : le « tout seul » et le « collectif », nous aurions pu non seulement le traiter dans ce chapitre, mais aussi dans notre étude sur **le rapport au temps**. Nous invitons donc nos lecteurs à se rapporter à ce qui a été présenté dans le chapitre consacré au temps (pp. 57-63).

Revenant maintenant au sujet de la « célébration, nous sommes en recherche des formes que cela peut prendre. Comme stratégie de recherche, nous avons envisagé le **croisement** de plusieurs concepts de notre étude. L'idée étant de croiser puis de voir ce que ça donne... :

Accompagnement/auto accompagnement et Célébration :

- Temps de fête
- Affermissement des liens
- Solidarité dans la peine et dans la joie (« *suer ensemble* »¹¹²)
- (Fêter les grands évènements)
- Grands projets
- Petits mots de tous les jours (Bonjour¹¹³, merci, ...) politesse et pas seulement : reconnaissance de ce qui est bien fait et verbalisation.
- Commencer par dire ce qui va bien avant d'émettre critiques, réserves, conseils.

Cadre et célébration :

- Le cadre doit permettre des temps festifs

¹¹² David, E2, 95

¹¹³ Jean-Luc, E1, 15-22.

- La mise à l'honneur
 - d'une personne (anniversaire, naissance, mariage...)
 - d'un groupe (reconnaissance d'une réussite, d'un échec (aux US, les échecs sont aussi fêtés !))
 - de tout le système (fête de fin d'année, d'établissement...)
- et de revivification du sens de l'action et des « valeurs impassables ». (Rationalité axiologique)

Parole et célébration :

- **Discours** (côté solennel ; évènementiel)
- **Petit mot** : plus personnel ; mais plutôt au cours de réunion formelle ou informelle.
- **Carte de vœux, d'anniversaire** : pour les événements dépassants le cadre du pur professionnel
- **Lecture commune** : professionnelles ou autres.

Confiance et célébration:

- Responsabilisation dans la fête
- La confiance stimule la célébration et celle-ci conforte celle-là.
- Célébration plus difficile si manque de confiance
- Liens entre confiance, célébration et reconnaissance :

Pour illustrer notre propos, nous pouvons maintenant mieux identifier ce qui fait « célébration » dans le tableau mis en œuvre par la directrice (cas de la page 54, relatif au « cadre ») :

- son caractère **manifesté à tous en même temps, auquel il faudrait rajouter un temps de parole posée.**

Dans la fonction de « célébration » complète, il faut considérer la présence de la **dimension artistique** qui ne figure pas ici.

II.7.2. Récapitulation de la notion de « célébration » :

- Temps sacrifié, consacré, réservé
- Communauté rassemblée

- Manifestation de l' « esprit » par :
 - Parole posée
 - Visuel « en grand »
- Notion de grandeur
- Mise en valeur des « essentiels »
- Réflexion commune, « méditation » sur le fond.
- Utilisation de la dimension artistique et poétique.

Passage du collectif à la communauté, des individus groupés au sentiment de Corps.

Concrètement, de quels exemples de « célébration » avons-nous l'expérience ?

C'est la « fête de l'école » qui vient en premier à l'esprit. Elle cumule tous les aspects évoqués ci-dessus :

Temps « sacrifié » : les préparatifs, s'ils doivent être couplés avec des occasions pédagogiques sous la forme de projet motivant, constituent souvent des contraintes perçues comme pesantes et empêchant de « boucler le programme »...

Communauté rassemblée : Le mot communauté entend signifier la relation qui « rassemble » les personnes. Celle-ci va au-delà des rapports entre « individu » et « collectivité » et il y a un saut qualitatif de l'une à l'autre. Le passage s'effectue entre autres par le biais de la « célébration », mise en évidence (manifestation) des valeurs partagées, et du vécu commun. De plus, cette communauté est élargie aux familles.

Mise en valeur des sous groupes et des individus.

Manifestation de l' « esprit » par :

- Parole posée : Discours du directeur (même si c'est un petit mot)
- Visuel des spectacles divers et variés

Mise en valeur des « essentiels » : Le choix des thèmes est souvent en rapport avec des idéaux humanistes : partage, solidarité...

Dimension artistique : c'est le plus souvent la musique qui est première avec le chant, mais aussi la fabrication de décors, de costumes. La poésie y tient aussi une place de choix.

II.7.3. Les questions que cela peut poser aujourd'hui :

Une délicate question idéologique :

Nous sommes ici en face de réalités difficiles :relevant du domaine du « symbolisme social » tellement attaché à notre histoire en des phénomènes sociaux dont certains ont eu des conséquences dramatiques pour des populations entières. Nous faisons allusion aux régimes autoritaires du milieu du XX^{ème} siècle, mais aussi aux guerres de religions des siècles précédents.

Si nous faisons allusion aux dictatures, c'est bien parce que ce sens de la « célébration » y est particulièrement développé, et fait l'objet d'une récupération, surexploitant la fonction « symbolique » pour imprégner chez les « adeptes » la fierté de l'appartenance au groupe, l'« esprit » de l'idéologie, attisant en eux le zèle au « service de la cause »¹¹⁴... De cela nous sommes conscients, mais c'est précisément parce que cette notion de « célébration » est efficace pour souder et motiver un groupe, qu'elle est particulièrement intéressante et qu'elle a malheureusement attiré les prédateurs manipulateurs de tous genres. Notre sentiment est que cela confirme que c'est un fonctionnement de base, anthropologique de la vie sociale.

Plus près de notre terrain, c'est d'une vision de la vie et du sens des choses que dépend la manière d'adhérer ou non de l'enseignant au projet humain dépassant le simple accomplissement de son travail. L'accentuation de l'« individuel » chez les enseignants, ici, augmente la « ringardisation » de ce genre de manifestation reléguées dans des conceptions « paternalistes » voir à tendance « fasciste », dans lesquelles, « moi, je ne me mêle pas ». C'est comme s'il y avait ici une trop grande insertion du « public » dans « mon privé », où, pour revenir à ce que dit Bauman, (Cf. infra p.79) je dois m'impliquer plus que mon besoin d'indépendance ne puisse tolérer.

Pourtant les symboles et les fonctionnements sociaux ne sont ni bons ni mauvais et on ne peut envisager de s'en émanciper sous peine de n'être plus une société. En sorte que nous

¹¹⁴ Nous avons en tête le film très éclairant « la vague » de Dennis Gansel, où une expérience lancée dans une classe de lycée par un professeur pour expliquer le fonctionnement d'un régime totalitaire dérive en « un gigantesque jeu de rôle grandeur nature, dont les conséquences vont s'avérer tragiques*... » (*Présentation du film figurant sur la jaquette du DVD)

ne pouvons nous dispenser d'y réfléchir, au risque d'y être entraîné passivement¹¹⁵ et donc, sans capacité d'action, encore moins de maîtrise.

Il y a donc lieu d'y réfléchir pour d'une part être à même de savoir l'utiliser pour le bien de la vie de l'établissement, et d'autre part nous mettre en mesure d'en prévenir les dérives possibles.

Nous n'irons pas plus loin dans notre exploration qui est loin d'avoir fait le tour de la question. C'est un sujet qui se révèle tendu entre une mentalité post moderne qui le perçoit comme « ringard », voire dangereux, tendancieux, et une nécessité du fonctionnement d'une société quelle qu'elle soit.



¹¹⁵ On ne va pas se priver de nos os sous prétexte qu'ils peuvent se casser...

III. L'approche méthodologique

III.0.NOS DÉCOUVERTES :

L'entrée en Master 2 IFAC nous a mis au contact direct et indirect de la méthode de travail universitaire. Car bien qu'étant titulaire d'une licence de musicologie obtenue en 1989, nous n'avions pas intégré une méthode appropriée à la recherche. Nous découvrons donc comment on s'appuie sur les œuvres de chercheurs / auteurs reconnus par leurs pairs, ayant publié articles, thèses et ouvrages pour alimenter notre étude des concepts, les réflexions autour de l'expérience des pratiques d'accompagnement et les méthodes d'investigation pour la recherche, la quête des données, leur analyse, leur interprétation dans le domaine des sciences humaines.

Nous aimerions nous arrêter un instant sur cette approche de la méthode car elle dit quel rapport au réel, à la « vérité », à la pertinence, est envisagé ici par l'institution universitaire et avec elle, par notre esprit contemporain.

Si nous prenons comme point de départ « nous » en tant qu'étudiant en formation continue arrivant en Master 2 IFAC, nous pouvons dire que nous abordons un sujet de recherche :

- avec le retour réflexif que nous avons effectué sur notre vécu, particulièrement avec l'élaboration de notre portfolio,
- avec notre expérience professionnelle de vingt-trois ans en classe avec nos élèves,
- avec nos expériences de vie associative
- avec le travail effectué dans le domaine du sens avec la voie religieuse approfondie et la recherche d'une compréhension du monde dans lequel nous avons l'honneur d'exister.

Cet étudiant que nous sommes voit donc les choses à travers le prisme de ce qui l'a construit comme de ce qu'il a construit aussi bien comme système de lecture du monde que de méthode pour l'approcher et y vivre le plus harmonieusement possible, le plus adapté possible.

Il est néanmoins venu à la Faculté pour apprendre, apprendre à apprendre et s'ouvrir à la pensée d'autrui. **S'autoriser à la rencontre d'autres subjectivités et de subjectivités connectées**, en relation les une avec les autres. C'est ce **tissu de réflexivité partagées**, confrontées, disputées, dirait Noël Denoyel, qui constitue non la recherche de la Vérité - car notre époque a cessé depuis longtemps de l'envisager comme connaissable si tant est

qu'elle existe - mais la recherche d'une observation toujours plus fine, toujours plus approfondie et donc plus pertinente des phénomènes auxquels nous sommes confrontés individuellement et collectivement dans le but d'inventer toujours de nouvelles stratégies, méthodes, comportements les plus ajustés à la réalité si mouvante et fluctuante à laquelle est soumis notre monde contemporain.

Ainsi nous disposons de nos cours avec ce que nous en avons compris, des auteurs et de leurs écrits, des rencontres personnelles avec certains d'entre eux, de la dynamique de collaboration avec nos collègues de Master IFAC et SIFA favorisée par la méthodologie même du Master et de notre travail de recherche et d'écriture accompagné par notre directeur de mémoire, pour franchir ce nouveau pas dans la construction de notre savoir (augmenter nos compétences), de notre reconnaissance au yeux de la société (obtenir notre diplôme) et grandir en humanité (faire les liens entre toutes les étapes de notre être). Pour « *Écologiser les savoirs : relier les savoirs théoriques, pratiques, existentielles, populaires, artistiques, etc.* »¹¹⁶

III.1. LA MÉTHODE GÉNÉRALE :

Comme dans le travail de Noël Denoyel : « Le biais du gars »¹¹⁷, l'ethnométhodologie peut vraiment cadrer avec la dimension de « l'humain » que nous cherchons dans cet « esprit d'accompagnement ». En particulier l'aspect « **compréhension et qualité** » en complémentarité avec « **explication et quantité** ». Nous insistons sur la complémentarité, car, méthodologiquement, il y a bien plus à gagner dans la **composition**, dont la « complémentarité » est un mode, que dans l'opposition et la contradiction qui nous laissent dans une dualité presque manichéenne, confinant aux contraintes idéologiques, moralisatrices. C'est Jacques Leconte¹¹⁸ qui insiste sur cet aspect de complémentarité dans

¹¹⁶ Pascal Galvani : Communication au 3^{ème} forum mondial *apprendre tout au long de la vie, pourquoi et comment ?*

¹¹⁷ Noël Denoyel, *Le biais du gars, Travail manuel et culture de l'artisan*, Éditions Universitaires UNMFREO

¹¹⁸ Jacques Leconte, *Briser le cycle de la violence ; quand d'anciens enfants maltraités deviennent des parents non-maltraitants*, Thèse de doctorat en psychologie Sous la direction de Mr Etienne Mullet École Pratique des Hautes Études Section des Sciences de la vie et de la terre Laboratoire Cognition et Décision Toulouse Octobre 2002

Jacques Lecomte est un psychologue français, né en 1955, c'est l'un des principaux experts francophones de la **psychologie positive**. Docteur en psychologie, il est chargé de cours à l'Université Paris Ouest Nanterre La Défense (sciences de l'éducation) et à la Faculté des sciences sociales de l'Institut catholique de Paris.

sa thèse où il utilise l'aspect statistique et donc quantitatif couplé aux entretiens de témoignages, plutôt sur le versant qualitatif. Cependant, en ce qui concerne notre recherche, c'est l'approche qualitative qui domine puisque nous ne pouvons disposer d'un nombre suffisamment important de témoignages pour établir des mesures statistiques.

Une recherche qui a évolué au fil du temps... de la recherche :

A partir d'un constat de solitude de l'enseignant et d'une zone a priori restée vide d'accompagnement dans les domaines relationnels, nous nous posons la question d'un possible accompagnement dans ce domaine. Cependant, cette approche a évolué au fil du temps nous conduisant à poser le problème différemment. Ne se situer que sur une visée individuelle ne risquait-il pas en effet de **stigmatiser l'enseignant dans sa difficulté autant que dispenser l'institution d'une certaine remise en cause sur ses modes de fonctionnements** ? La question méritait donc de se poser au sujet de la **réflexivité sur la pratique en équipe**. L'enseignant devant donc être accompagné dans sa relation à l'équipe et au travail d'équipe. La notion de "caucus" introduite par Emmanuel Nal, nous paraît appropriée ici. Elle consiste en un entretien individuel préalable à la rencontre collective et se pratique particulièrement en médiation. Comment articuler l'individuel et le collectif pour que chacun soit et se sente en sécurité "psycho professionnelle", selon l'expression de Jean-Luc Berthier (E1, 40), et puisse contribuer à la vie d'une équipe qui pratique l'auto accompagnement ? Un auto-accompagnement qui comprenne la compétence professionnelle et les dimensions humaines ? Un auto-accompagnement souché sur une éthique de Liberté, d'Égalité (et d'Équité) et de Fraternité ? Dans un esprit qui conjugue le professionnalisme et la qualité de la relation interpersonnelle ? Voilà le parcours qui nous a fait cheminer d'un désir d'accompagnement humain de l'enseignant se questionnant sur ses relations aux élèves, aux parents, aux collègues, à l'institution... vers l'accompagnement d'une équipe à s'auto-accompagner sur ces mêmes sujets, en développant, avec son autonomie, l'autonomie de chacun. **Autonomie signifiant capacité au travail d'équipe et non capacité à se débrouiller tout seul**¹¹⁹...

¹¹⁹ Dans la chronologie indiquée par la Documentation Française dans l'article : *Le collège unique de 1975 aux années 2000*, on peut lire : **Mai 1997** Un rapport de l'inspection générale sur la réforme du collège fait état des **difficultés d'application** : « *Directives arrivées trop tard, résistance des enseignants à travailler en équipe, évaluation nationale en début de 6^{ème} entrée dans les mœurs mais trop peu exploitée sur le plan* »

III.2. LE CHOIX DE LA MÉTHODE :

Pour méthode de travail, nous avons choisi une démarche qualitative en interrogeant quatre témoins pertinents pour notre sujet, nous y reviendrons plus loin. Nous n'avons donc pas retenu l'utilisation du questionnaire mais celui de l'entretien (de type sélectif, comme nous l'évoquons plus loin) enregistré puis transcrit comme données de terrain. Puis nous analyserons les contenus de ces témoignages en relevant les mots, expressions et thèmes ressortant, lesquels seront ensuite étudiés au regard des concepts abordés dans la première partie.

III.3. LE CHOIX DU PUBLIC :

Nous avons choisi de rencontrer différentes personnes **intérieures à l'Institution** :

- **Monsieur Jean-Luc Berthier (Jean-Luc)**, (E1) Professeur de lycée, puis proviseur, a fini sa carrière l'an passé comme à l'ESEN¹²⁰, responsable de la formation des cadres de l'Éducation Nationale, ayant produit plusieurs ouvrages, dont un relatif aux questions¹²¹ qui nous préoccupent. Expert en formation, il est aussi très impliqué dans la recherche sur la coordination entre neurosciences et pédagogie. Il organise colloques et conférences sur ce sujet.
- **David**, (E2) directeur d'école primaire, depuis vingt ans dans la même école et par ailleurs Conseiller Conjugal et Familial. Il exerce ce service à titre bénévole.
- **Thierry**, (E3) Directeur d'école, puis Conseiller Pédagogique de Circonscription.
- **Sophie**, (E4) Professeure des écoles stagiaire, en premier poste cette année en école maternelle. Elle possède quinze ans d'expérience comme ingénieure dans l'industrie pharmaceutique, où elle exerçait une importante fonction d'accompagnement.

Plusieurs critères ont guidé notre choix :

Le premier : l'expérience de terrain. Chacun des témoins possède une longue expérience de son métier, faisant autorité sur le sujet, susceptible de fournir des renseignements éprouvés, chargés du réalisme nécessaire à faire avancer notre recherche en proximité du "réel".

pédagogique, difficulté face à la mise en place de l'éducation civique. » Nous soulignons "**résistance des enseignants à travailler en équipe**".

¹²⁰ École Supérieure de l'Éducation Nationale, au Futuroscope de Poitiers.

¹²¹ Jean-Luc Berthier, *Les leviers humains dans le management de l'EPL*, Management&Éducation, Hachette Éducation, Évreux, 2006.

Le deuxième : l'amour de leur métier. Les quatre sont attachés à leur profession, s'y sont investis, portent un grand souci de leurs élèves et de leurs collègues et ont à cœur de progresser toujours d'avantage.

Le troisième : pour chacun d'eux, la dimension humaine est capitale. Certains sont investis dans d'autres activités en rapport avec cette dimension humaine. (Jean-Luc, David, Thierry)

Le quatrième : une double carrière. Chacun d'eux a connu plusieurs expériences professionnelles enrichissant son vécu de l'accompagnement sous des éclairages différents.

Le cinquième : leur propre humanité, leurs compétences psycho relationnelles...

En questionnant trois directeurs ayant des spécificités différentes, nous nous plaçons du côté du « manager » et de la façon dont il peut « diffuser » un esprit d'équipe que nous nommons « **esprit d'auto accompagnement** ».

Avec Jean-Luc, (E1) nous avons une compétence supplémentaire relevant de l'Ingénierie de Formation (SIFA), puisqu'il a été directeur pédagogique de l'ESN, responsable de la formation des cadres de l'Éducation Nationale. (Mille cadres par an pendant quatre ans !) De plus, il est l'auteur de plusieurs ouvrages¹²² sur la question, dont un particulièrement qui nous sert pour notre recherche : "*Les leviers humains dans le management de l'EPL*"^{123,124}

Jean-Luc	Enseignant	Provisur	Directeur pédagogique
Accompagnement :	Élèves Parents	Élèves Enseignants, Personnels de bureau Personnels de service	X
Formation	Élèves	Enseignants (sous l'angle de la vie professionnelle)	Principaux de collègue Provisurs

¹²² Jean-Luc Berthier, *la formation des cadres et personnels de direction à l'Éducation Nationale*, Les indispensables, Berger Levrault, 2010. 444 p.

¹²³ Établissement Public Locale d'Éducation

¹²⁴ Jean-Luc Berthier, *Les leviers humains dans le management de l'EPL*, Management&Éducation, Hachette Éducation, Évreux, 2006. 192 p.

Avec David (E2) nous avons la compétence du directeur mais aussi celle du CCF¹²⁵ avec une expertise d'écoute et d'entretien duel.

David	Enseignant	Directeur	CCF
Accompagnement :	Élèves Parents	Élèves Enseignants, Personnels de service Parents	Personnes seules Couples

Avec Thierry (E3) nous avons aussi la double compétence : son expérience de directeur et celle de CPEN¹²⁶, donc de formation des enseignants :

Thierry	Enseignant	Directeur	CPEN
Accompagnement :	Élèves Parents	Élèves Enseignants, Personnels de service Parents d'élèves	Enseignants Enseignants en formation
Formation	Élèves	Élèves	Enseignants Enseignants en formation

Avec Sophie, (E4) nous avons le regard de deux expériences professionnelles : l'une dans l'industrie, l'autre dans l'enseignement.

Sophie	Ingénieure 1	Ingénieure 2	PES	Enseignante
Accompagnement :	Techniciens	Ingénieurs encadrant des techniciens	Reçu par CPC et PEMF ¹²⁷	Élèves Parents

En observant le type de relation entrant en jeu dans la fonction d'accompagnement de chaque témoin, nous constatons qu'il y a toujours de l'accompagnement personnel et collectif.

Il est important de noter que Thierry et Sophie offrent deux regards complémentaires de l'accompagnant et de l'accompagné en formation.

¹²⁵ Conseiller Conjugal et Familial

¹²⁶ Conseiller Pédagogique de l'Éducation Nationale.

¹²⁷ Professeur des Écoles Maître formateur

III.4. L'ÉLABORATION DU GUIDE D'ENTRETIEN :

Afin d'obtenir des informations pertinentes pour notre sujet, il nous a paru bon d'opter pour un entretien semi-directif. Les questions s'organisent autour du parcours professionnel décrit brièvement, puis de l'expérience d'accompagnement dans les différents postes occupés auprès de différents publics, selon les particularités de chacun des témoins :

- Pour **Jean-Luc**, en tant que chef d'établissement principalement. Mais la discussion nous a conduits à aborder **les questions de motivations des accompagnants** au travers de son expérience de responsable au sein de L'ONG Amnistie Internationale.
- **David**, dans sa fonction de directeur d'école primaire, mais avec cet éclairage particulier de l'accompagnement par sa compétence de Conseiller Conjugal et Familial, **formé à l'écoute**.
- Pour **Thierry**, après des années de direction d'école, il a été appelé au poste de Conseiller Pédagogique. C'est une autre pratique de **l'accompagnement en formation et évaluation**.
- Enfin, **Sophie** nous apporte son témoignage de **l'accompagnement qu'elle a reçu** en tant qu'enseignante stagiaire, **en formation**, mais nous fait ensuite partager son expérience de quinze ans comme ingénieure dans l'industrie pharmaceutique, où **elle encadrait des techniciens**, d'abord, **puis des ingénieurs** encadrant eux-mêmes des équipes de techniciens.

Il s'en suit que les questionnaires ne sont pas rigoureusement les mêmes pour chacun des témoins. Les plus grandes variantes sont à noter chez Sophie, à cause de son statut particulier de Stagiaire, donc de professeure en formation, et chez Jean-Luc, qui répond aussi, et c'est pour nous fort précieux, en théoricien du management au sein de l'enseignement.

David et Thierry ont répondu à deux questionnaires semblables.

Le contrat d'échange de l'entretien :

Avant de commencer l'entretien nous avons d'abord négociés ensemble le contrat de l'échange :

- Quel degré de confidentialité ?

Les noms sont changés, les lieux anonymés afin que personne ne puisse être reconnu. Seul, Monsieur Jean-Luc Berthier (Jean-Luc, E1) est identifié car il est aussi l'auteur d'ouvrages auxquels nous faisons référence, sur ces questions.

- Puis-je enregistrer l'entretien pour le transcrire ensuite et pouvoir travailler à son analyse ?
- Quel statut pour l'enregistrement ?

Pour chacun des témoins, la réponse est positive et l'enregistrement reste strictement réservé au cadre de cette étude.

Conventions d'écriture :

Chaque entretien est codé E, pour entretien, 1,2,3,4, pour chaque témoin, dans l'ordre chronologique de leur interview :

Jean-Luc : E1 (durée : 42'56'')

David : E2 (durée : 36'14'')

Thierry : E3 (durée : 53'50'')

Sophie : E4 (durée : 38'52'')

Lorsque nous citons un propos d'un témoin, nous le plaçons en retrait, écrit en italique et entre guillemets. Nous le faisons suivre des coordonnées entre parenthèses permettant de le retrouver dans l'entretien transcrit en annexes de ce mémoire. Par exemple :

« *On a été plusieurs à être visité par la même personne et on l'a tous mal vécu, [...]*
» (E4, 311)

Il s'agit donc de E4 : Entretien de Sophie, ligne 311.

Lorsqu'il s'agit d'un paragraphe, le codage indique la première et la dernière ligne unies par un trait d'union :

« *Et parfois je me dit Oh lala ! ... Je suis presque en entretien de CCF¹²⁸ ! Et c'est pas le lieu, c'est pas mon rôle, enfin... Là, je suis directeur, je suis enseignant, je suis... Donc là je suis pas dans une situation qui me satisfait totalement.* » (E2, 264-267)

¹²⁸ Conseiller Conjugal et Familial

Il s'agit de David, lignes 264 à 267.

Quand nous citons les occurrences d'un mot, nous plaçons entre parenthèses les numéros des lignes séparées par un point virgule :

« confiance » (E1, 146 ; 175 ; 177 ; 178 ; 182 ; 183 ; 186 ; 235 ; 248 ; 263 ; 285 ; 289)

Jean-Luc utilise donc douze fois le mot « confiance » aux lignes citées.

Lorsque nous ne prenons qu'un passage au sein d'une phrase, nous ne mettons pas de majuscule au début de la citation et signalons qu'il y avait autre choses dit avant par trois points de suspension entre crochets :

« *Dire bonjour est un acte anodin, **mais, c'est révélateur** quand même de l'autre.* » (E1, 13-14)

« [...] *mais, c'est révélateur* [...] » (E1, 13-14)

Ici, nous signifions que ce groupe de mot est extrait d'une phrase qui a commencé avant et se poursuit après.

Lorsque nous explicitons un paragraphe en n'utilisant que certains mots ou expressions de l'ensemble, nous ne l'écrivons pas en retrait mais signalons les coordonnées du paragraphe en ajoutant (Cf. E....)

Exemple :

Le compagnon signifie une relation plus simple, plus proche humainement « *avec des confidences* » éventuelles, un « *collègue de proximité* » qui a « *déjà de l'expérience* » et « *qui accepte cette fonction-là* » « *sans que ce soit vraiment déclaré* » : « *un accompagnant de proximité* ». (Cf. E3, 130-138)

Nous utilisons parfois le smiley ☺ pour signaler un rire qui donne des indications sur le ton employé. Ceux-ci sont surtout présents dans les transcriptions « brute » d'entretiens, en annexes. (Ils font l'objet d'un traitement différent, selon les personnes, noté dans la légende du document) :

Et il conclue : « *Donc voilà, l'éthique... si on pouvait passer à cent quarante neuf mille, (exclus du système) quoi ☺, ce serait l'objectif qui m'intéresserait.* » (E3, 374-375)

En disant cela, Thierry montre son indignation mais sourit autant de l'énormité du nombre que du peu de la baisse, comparé à « cent cinquante mille »...

Un langage parlé :

Les entretiens se sont effectués dans la simplicité d'une conversation. Il s'en suit que le langage utilisé est celui de la langue parlée. C'est ce que nous avons voulu restituer sans modifier les hésitations et les mots... *heu...* « de ponctuation¹²⁹ », *quoi* !



¹²⁹N.d.T.

III.5.ANALYSE RÉDIGÉE :

III.5.1. Entretien avec Jean-Luc Berthier

E1, JEAN-LUC, 42'56'' (DOCUMENTS ANNEXES N°1, P.174-191 ET N°5, P.230-246)

Lundi 25 mars 2013.

Jean-Luc a enseigné comme professeur de physique chimie au Lycée avant de prendre la direction d'établissements du secondaire, pendant vingt ans comme principal de collège et proviseur de lycée, dont certains dans des secteurs difficiles de banlieue parisienne. Il a été appelé à la fin de sa carrière à la responsabilité pédagogique de la formation des cadres de l'Éducation Nationale, à l'ESEN, où pendant quatre ans il avait à former mille nouveaux chefs d'établissement chaque année. Il est l'auteur de nombreux ouvrages de pédagogie, de conseils pour les lycéens, de formation des cadres de l'Éducation Nationale. Toute sa carrière d'enseignant puis de cadre a été marquée pour une attention particulière aux relations inter personnelles, à la recherche des conditions optimales favorisant les apprentissages et l'épanouissement des élèves aussi bien que de tout le personnel.

Il exerce des responsabilités depuis une trentaine d'années au sein d'Amnistie Internationale, une ONG engagée dans la lutte pour le respect des droits de l'homme partout dans le monde.

Passionné depuis toujours par la pédagogie, il s'intéresse à la recherche sur les neurosciences, et contribue à mettre celles-ci en dialogue avec la pédagogie.

Nous avons échangé pendant quarante minutes sur les sujets tournant autour :

- de l'accompagnement des professeurs par le chef d'établissement,
- de la construction de la confiance dans le management d'une équipe,
- de la **posture de l'accompagnant** en général, en parallèle avec celle de **l'engagé dans le cadre d'un bénévolat** au sein d'une organisation « altruiste ».
- des profonds changements sociétaux actuels qui déterminent la façon dont est perçu et vécu l'accompagnement.

Le rôle du chef d'établissement : l'induction d'une attitude :

Jean-Luc attire notre attention sur le rôle de **l'induction d'attitudes**, de comportements... Le directeur travaille avec l'équipe de direction sur les valeurs qu'il veut voir mettre en place au sein de l'établissement. Quelques valeurs fondamentales : respect, dignité... qu'il met déjà en œuvre dans le quotidien de ses propres comportements. Cela se transmet aux professeurs qui, s'ils le vivent, le transmettent par « **induction** » jusqu'au niveau des élèves¹³⁰.

« [...] quand tu décides que ces valeurs-là ça sera... le respect, la dignité... pas une tonne, quatre cinq. Après, tu diffuses ça au niveau des enseignants, donc ton adjoint qui est plus proche des enseignants, la CPE aussi, mais pas de la même manière, toi aussi dans d'autres circonstances. Si on est cohérent, on arrive à installer au niveau des équipes pédagogiques ce respect-là, enfin, ce respect des valeurs-là, et alors on observe de façon quasi automatique... que ces conduites-là, elles vont jusque dans la classe, au niveau des élèves. Ça diffuse... c'est très étonnant ! » (E1, 6-12)

Il prend l'exemple de « dire bonjour » : tous les matins, il était **physiquement présent** au portail pour dire « bonjour ! bonjour ! ». Au début, les gens ne disaient pas bonjour spontanément, surtout les élèves qui n'avaient pas l'habitude de s'adresser au proviseur. Mais peu à peu, un autre climat s'est développé et au bout de quelques mois, tout le monde disait « bonjour ! » :

*« [...] j'étais tous les matins au portail pour accueillir élèves et profs. Et je disais **bonjour**... à tous. « Bonjour ! Bonjour ! » Je ne les connaissais pas, les élèves. Il y en avait beaucoup trop ! Et aux profs un « bonjour » bien appuyé, « bon courage pour la journée ! » deux mots,... un truc,... perso, tu vois ? Et bien ce que j'ai observé, c'est que la première année, tout au début, quand je me baladais dans les couloirs, aucun élève ne me disait bonjour. « C'est le proviseur... ! (dit tout bas de façon impressionnée) On ne parle pas au proviseur... » Et bien à la fin de l'année, tout le monde me disait bonjour. Je ne leur avais pas demandé hein ! Une espèce de... Tu arrives à installer par induction ... c'est assez étonnant ces phénomènes là... » (E1, 14-22)*

¹³⁰ Voir le schéma p.136.

Il insiste sur le fait que ce climat ne s'édicte pas simplement, mais « se transmet », « se développe »... (E1, 25)

Développer un climat d'accompagnement de l'autre :

Jean-Luc décrit quelques axes de l'action du proviseur dont la mise en place de **binômes d'accompagnent des nouveaux enseignants**. Dans certains établissements d'endroits très difficiles, le turn-over annuel était de trente pour cent, ce qui est important. Il s'agissait donc d'accueillir au mieux les jeunes professeurs pour les rassurer, les mettre au maximum dans une certaine *sécurité psycho-professionnelle* (E1, 40 ; 283) Le binôme était constitué de deux professeurs, l'un étant en conseil sur la matière, l'autre sur les réalités psycho-sociales. Ces nouveaux arrivaient avec leur bagage de brillants étudiants agrégés ou certifiés, mais n'étaient pas du tout préparés à la « rencontre » avec leurs élèves. Le choc pouvait être dur !

Dans l'accueil des nouveaux il y avait :

« [...] ces modules d'accompagnement, la reconnaissance de chacun à travers ce qu'il aura à apporter au système, le fait d'être extrêmement présent, le fait d'être extrêmement respectueux, ... tous ces signes de... Tout ça, ça relève de l'accompagnement : l'accueil préalable,... tout ce qui met en sécurité psycho professionnelle [...] » (E1, 38-40)

Tout ceci avait le mérite d'agir directement ce qui était le but, mais aussi **d'insuffler un climat d'accompagnement de l'autre qui forme une façon d'être ensemble :**

« Après, il y a une sorte de diffusion du climat de l'accompagnement ! Qui fait que quand il a été installé, c'est quelque chose de base, si tu veux : Tu as installé une espèce de...comment on peut dire ?... de climat, de climat d'accompagnement de l'autre. ... » (E1, 40-44)

« [...] il faut avoir compris quels sont les leviers, par quoi ça passe etc. et puis après, quand on l'alimente au quotidien, à partir d'un noyau dur, de central, après il y a cette diffusion rayonnante qui fait qu'il y a un climat de l'accompagnement de l'autre... [...] » (E1, 48-51)

Mais il faut que ça vienne de l'équipe de direction, Jean-Luc compare ce processus avec le rapport parent / enfant :

« [...] j'ai toujours pensé que dans un système un peu large... ... trente, quarante profs... même cent profs, il faut que ça vienne de l'initiateur hiérarchique, l'équipe de direction. Et après ça devient vite large, et ça devient vite réciproque. Moi, je compare un peu ça à la posture du parent qui accompagne son enfant tout au long de sa formation, de sa structuration. C'est quand même lui qui a la main !... C'est de lui que ça doit partir. Ça peut pas partir de l'enfant seul. ... tu vois... Le parent il est installé sociologiquement, ou socialement **dans une posture de celui qui a la main**, le devoir... [...] » (E1, 55-61)

Cette initiation des valeurs vécues par le chef d'établissement montre à quel point **l'ambiance va dépendre de son attention à ces réalités et ça pose la question de sa formation :**

« C'est pour ça que dans le système enseignement du second degré, où c'est beaucoup plus hiérarchisé que ce ne l'est en premier degré, il y a un effort considérable à faire sur l'identification des conséquences de ce type chez le personnel de direction et puis la formation qui va avec. » (E1, 66-69)

« [...] si ça n'est pas initié par la direction, ça risque de ne pas se faire ou de très mal se faire. D'où l'importance de toutes ces données que j'ai souhaité installer dans la formation initiale des chefs d'établissement sociales, psychologiques, psychosociales qui font que, si lui (le chef d'établissement) ne le fait pas, ça ne se fera peut-être pas. » (E1, 539-543)

« [...] si on aborde, si on prolonge en évoquant son recrutement (du chef d'établissement), on a vécu pendant plein de générations où le responsable d'un système humain n'était recruté que sur la base de ses compétences intellectuelles, l'agrégé d'histoire qui sait très bien lire une circulaire ministérielle et faire ce qu'il faut pour qu'elle soit appliquée. **Alors que maintenant on est d'avantage dans la logique de trouver des personnes qui sont sensibles à cet autre aspect des compétences professionnelles.** Et c'est ça qui est un peu la révolution de la formation des cadres depuis pas très longtemps, je dirais depuis une dizaine d'années. » (E1, 557-563)

Il précise qu'il y a une quinzaine d'années, lorsqu'il a commencé à lancer des formations abordant ces questions humaines, il s'est heurté à des jugements et des incompréhensions :

« [...] ça a donné lieu à des remarques, à des **jugements d'exotisme**, de « **décalé** », de... même à **la limite d'incongru** etc. alors qu'on s'aperçoit bien maintenant que

c'est absolument indispensable, et que quand je faisais des évaluations sur « quel intérêt avez-vous porté à telle séquence du séminaire d'une semaine, généralement, arrivaient en tête tous les éléments de cet ordre là. Parce que les gens le sentaient bien, parce qu'ils étaient en exercice hein ! *C'étaient des adjoints de collège qui se coltinaient ce genre de situation, ils aimaient particulièrement avoir des apports qui les aident à être de bons... accompagnants.* » (E1, 565-572)

Jean-Luc conclue ce passage en résumant sa façon de concevoir l'accompagnement :

*« Pour moi, accompagner un enseignant, c'est.... C'est de **comprendre ses problématiques personnelles**... tant purement professionnelles qu'individuelles, mais il ya une interaction évidemment très forte entre les deux, et puis de lui **permettre d'assurer sa mission dans les meilleures conditions possibles**. Et puis **valoriser ce qu'il est** ! Lui permettre de valoriser ce qu'il est pour que les élèves en bout de chaine, puissent grandir, se former, en profiter au maximum. Donc, accompagner pour moi c'est... c'est d'abord découvrir, découvrir l'autre, et ça on ne cesse de pouvoir le faire..de se défaire de représentations très rigides : « le prof ça doit être ça... » Je crois que ça va bien au-delà de ça. Même le « personnel » qui est très irritant parce qu'il a des traits de personnalité qui ne nous correspondent pas et qu'on trouve pénibles et même à la limite pas bons... arriver à comprendre ce que l'on peut tirer de cette personne-là, comment elle peut se révéler, tu vois, tout ça... » (E1, 75-86)*

Ainsi pour Jean-Luc, accompagner le professeur, c'est :

- ***comprendre ses problématiques personnelles...***
- ***lui permettre d'assurer sa mission dans les meilleures conditions possibles***
- ***valoriser ce qu'il est** ! « pour que les élèves en bout de chaine, puissent grandir, se former, en profiter au maximum. » (80) C'est une reconnaissance de ce qu'il peut apporter au système.*
- Être extrêmement **présent**
- Être extrêmement **respectueux**
- Le mettre en **sécurité psycho professionnelle**
- Par les binômes d'accompagnement des nouveaux : **installer un « climat d'accompagnement de l'autre »**

Il insiste sur le fait qu'accompagner, c'est d'abord découvrir l'autre. (81) Faire l'effort parfois difficile de sortir de représentations trop rigides. Et en poursuivant sa réflexion il aborde un autre aspect de l'accompagnement qui est **le cadrage**.

L'accompagner, c'est aussi le cadrer :

*« Oui. Donc accompagner c'est d'abord découvrir, écouter, savoir qui il est, c'est lui permettre de révéler tout ce qu'il est capable de faire et d'être, si tu veux, dans le milieu éducatif. **Le border aussi !** » (E1, 90-92)*

*« C'est-à-dire, l'accompagner, c'est aussi lui dire qu'il a un **devoir** de respecter un certain nombre d'obligations de la vie collective. [...] Vous avez le **devoir** de faire respecter les règles, vous avez le **devoir** de redire aux élèves les limites de leur comportement, vous avez le **devoir d'exiger** qu'ils ne fassent pas de bruit... Voilà... Donc, ce sont des devoirs. Moi, je disais aux enseignants « Je suis navré, vous avez le devoir d'être à l'heure ! **C'est un devoir !** » (E1, 94-99)*

C'est un devoir pour le professeur de demander aux élèves d'être à l'heure, mais c'est aussi son devoir de l'être lui aussi :

*« [...] à travers la posture de l'enseignant, **on induit** des postures des élèves... » (E1, 110-111) « De la même manière que le responsable d'établissement en termes de comportement, enfin en termes de posture, j'aime bien ce mot-là, il doit être **irréprochable** !!!... Irréprochable ! Tu ne peux pas demander aux autres ce que tu n'es pas ! ... Tu vois ? » (E1, 113-116)*

On est toujours dans cette idée de fond qu'un comportement diffuse à l'ensemble. Et Jean-Luc insiste encore sur cette mission de cadrage du chef d'établissement dont l'accompagnement consiste aussi :

« [...] c'est aussi le cadrer dans les limites ! L'accompagner c'est aussi l'aider à inscrire son comportement professionnel dans le cadre de toute une collectivité. ... Tu vois ? ...L'accompagnement professionnel, pour moi, c'est certes, les différents volets personnels, professionnels, relationnels... mais c'est aussi dans le cadrage, il faut l'aider, il faut contribuer à ce qu'il remplisse sa fonction ... dans l'objectif, dans l'horizon des valeurs qui sont celles d'un système scolaire !

Être l'accompagnant... surtout quand on a une responsabilité hiérarchique, c'est contribuer à tout ça ! » (E1, 120-128)

Jean-Luc aborde ensuite l'accompagnement sous l'angle des valeurs, car pour lui on n'accompagne pas « *comme ça dans le flou !* » (137) :

« [...] *il faut qu'on soit extrêmement clair sur les valeurs. Il y a « accompagner », d'accord, mais par rapport à quelles références ?* » (E1, 135-137)

Prenant un exemple, il nous raconte alors comment il s'y prenait avec ses enseignants en début d'année, pour définir la façon de vivre ensemble :

« *Donc il faut que le chef d'établissement, pour prendre l'exemple du second degré, [...] il faut qu'il soit très clair par rapport à ça. Moi, quand je démarrais une année scolaire et que j'avais tout le monde devant moi, la première chose que je disais, c'était pas du tout les résultats aux examens, les programmes et la dernière réforme qui a été pondue pendant les vacances... non ! ça je m'en contre foutais un peu... Je commençais par dire, surtout la première fois que j'arrivais dans un établissement où on me connaissait pas, Je commençais par dire : Voilà, chers collègues, nous allons tous travailler ensemble, moi je vous informe que les valeurs clef que je souhaite installer à travers une multitude de mesures, sont ...un, deux, trois, quatre... le respect, la confiance, la solidarité, etc. Tout ça, c'est vrai entre nous, et avec un objectif de démultiplication au niveau des élèves. Je vous le dis, la gestion des priorités c'est ça, la gestion des comportements, dérives des élèves, ça sera autour de ça, on le fera comme ça. Il y a des comportements que je n'accepte pas, c'est ma déontologie personnelle, et je vous associerai à ça, et je souhaiterais qu'on réfléchisse à ça ensemble. Il faut qu'on soit très très clair là-dessus. Donc, c'est en cela, le respect des règles ça sera que vous soyez à l'heure, et même cinq minutes avant, et moi, je vous le dis, je serai là aussi. Je vous attendrai dès une demi-heure avant. Et je vous demande d'aider les élèves à se conformer aux règles d'entrées de sorties, d'aller dans les couloirs, de se comporter etc. et je serai avec vous... J'y serai ! Et je les ai tous fait. Il y avait toutes les classes rangées comme ça, avec tous les profs devant, et j'étais au milieu de la cour, et je donnais le signal, et les gens montaient. Et j'embrayais le mouvement avec eux. » (E1, 138-157)*

Pour résumer :

- Définition des valeurs de références sur lesquelles doit se fonder la vie ensemble.
- Demande aux professeurs de se conformer eux aussi à ces valeurs

- Proposition de réflexion sur ce qui se vivra au regard de ces valeurs
- Mise en œuvre stricte pour lui-même par le chef d'établissement

Dans sa description de ses propres actes de direction, Jean-Luc, dans un mouvement réflexif remarque que son accompagnement était aussi physique :

« [...] finalement c'est une forme physique : accompagner, tu vois, c'est assez symbolique. J'étais là et j'accompagnais la personne physiquement. Tu vois... Être à côté, l'écouter, noter ce qu'elle a à me dire, ... » (E1, 160-162)

Et nous poursuivons sur cette relation de proximité physique du responsable, ponctuelle dans le temps à cause du grand nombre de personnes, mais une proximité de qualité quand, par exemple il les accompagnait chacun leur tour lors de la montée en classe. Il décrit comment il se comportait avec eux dans ces moments :

« [...] et je lui disais : « Écoutez, je vais essayer très très vite de régler ça, un, deux points... » Il y en a d'autres : « Je ne peux pas, Madame, mais on va y réfléchir... » Et puis sur ce troisième point-là, qui est très très compliqué, revenez me voir, ok, revenez me voir. » Et je notais tout ça. » (E1, 166-169)

Il note ce que lui dit la personne de façon qu'elle voie qu'il le note : c'est une autre utilisation de l'écrit, qui porte outre l'intérêt d'une efficacité incontestable sur le règlement du problème, **une valeur symbolique d'intérêt porté à la parole de l'enseignant.**

La mise en place des valeurs en équipe de direction puis en équipe d'enseignants, suivie de la pose des actes validant ces valeurs nous conduit à aborder la réflexion sur le statut de la parole : **parole de promesse, parole tenue.** Pour Jean-Luc, c'est un élément de la construction de la confiance.

« [...] c'est un argument de construction de la confiance. [...] je crois qu'on ne peut pas (l'accompagnement) le dissocier de ce concept très général de confiance. Comment peut-on envisager d'accompagner un adulte, s'il n'ya pas eu au préalable, la construction de la confiance ? C'est pas possible ! C'est pas possible ! Parce que l'accompagner, certes, c'est l'écouter, certes c'est lui permettre d'avoir des conditions pour continuer d'exercer son boulot, c'est accepter, à un moment donner de recadrer les choses, ... tu vois... et tout cela, ça ne peut se faire que s'il y a le substrat de la confiance. C'est évident, tu vois ? » (E1, 175-182)

Et lorsqu'on doit rappeler le cadre, cela est rendu possible par un climat de confiance. Puis il raconte un moment important de ses fonctions où il a accompagné un professeur qui souffrant d'un TOC¹³¹, ne parvenait plus à arriver à l'heure. Pour ne pas se faire remarquer, il passait par dessus le grillage et demandait régulièrement à un de ses collègues de prendre en charge ses élèves le temps qu'il arrive. L'ayant entendu et compris ses problèmes il lui a proposé un contrat pour mettre un terme à ce dysfonctionnement nuisant aux élèves et à l'ensemble de l'établissement.

*« Écoutez, Monsieur, si vous voulez on va se donner un **contrat**, et on va se donner six mois. Et d'abord, je vous oblige à prendre le portail pour rentrer. Et moi, je vais vous voir. Et non seulement ça, mais vous allez rentrer me dire bonjour, quand vous serez en retard. Venez me voir et venez me dire que une fois de plus vous n'avez pas réussi à arriver à l'heure. Et on va travailler la question, je vais vous proposer de rencontrer le médecin référent pour expliquer psychologiquement comment on peut faire. Et puis on va travailler ce truc là. On va le travailler ensemble, parce que c'est un trouble personnel qui a des incidences très fortes à la fois sur votre classe et sur le climat général de l'ensemble de l'établissement. »*
(E1, 204-212)

Nous observons beaucoup d'éléments, ici, relevant de la compétence du chef d'établissement, que nous souhaitons relever :

- La demande d'un **contrat** entre eux deux : directeur et professeur.
- Un contrat avec un **engagement dans le temps** : six mois.
- Attitude directive : « *Je vous oblige à...* » (courage relationnel)
- Couple « bienveillance – exigence », jamais l'un sans l'autre.
- **Implication personnel** du proviseur : « *on va travailler la question* » ; « *on va le travailler ensemble* » dans une attitude de solidarité profonde.
- Appel à des experts : « *médecin référent* »
- Rappel du souci de l'ensemble « *parce que c'est un **trouble personnel** qui a des **incidences très fortes** à la fois **sur votre classe** et sur le **climat général de l'ensemble de l'établissement**. »*

¹³¹ Trouble Obsessionnel du Comportement

La construction de la confiance dans une équipe d'enseignants :

« L'idée, est d'essayer de voir en quoi la confiance, qui est installée va permettre un accompagnement de qualité. » (E1, 235-236)

Dans son ouvrage sur les leviers humains dans le management de l'EPL¹³², Jean-Luc présente les sept points qui permettent d'installer la confiance dans l'établissement :

- **croire en la possibilité des autres**
- **garantir une parole unique**
- **oser dire** : c'est le **courage relationnel**
- **honorer ses engagements**
- **sécurité de l'information confiée**
- **sécurité psychologique**
- **extrême rigueur de fonctionnement**

1. Croire en la possibilité des autres :

« Et puis valoriser ce qu'il est ! Lui permettre de valoriser ce qu'il est pour que les élèves en bout de chaîne, puissent grandir, se former, en profiter au maximum. Donc, accompagner pour moi c'est... c'est d'abord découvrir, découvrir l'autre, et ça on ne cesse de pouvoir le faire. » (E1, 79-82)

2. deuxièmement **garantir une parole unique** (continuité relationnelle)

3. troisièmement : **oser dire**, c'est-à-dire : ... à un moment donné, même si la posture d'accompagnement est beaucoup faite d'écoute, elle est aussi faite de « dire » !

« Et là, dans ce cas-là il y avait, comme tu le disais tout à l'heure à la fois ce mélange de bienveillance : Je vous écoute, etc. je ne porte pas de jugement, voilà, c'est comme ça. Mais en revanche, il est absolument hors du possible que vous gifliez un élève ! C'est pas parce que vous êtes déstabilisé et que vous ne le vivez pas bien qu'il faut vous autoriser à faire n'importe quoi ! Moi je suis là aussi pour vous dire que non ! » (E1, 274-278)

4. **honorer ses engagements** : ce qui est dit est fait.

« Donc, c'est en cela, le respect des règles ça sera que vous soyez à l'heure, et même cinq minutes avant, et moi, je vous le dis, je serai là aussi. Je vous attendrai dès une demi-heure

¹³² Jean-Luc Berthier, « Les leviers humains dans le management de l'EPL » Management&éducation, Hachette éducation, Paris 2006, pp. 54-62.

EPL : Établissement Public Local d'Enseignement : collèges, lycées...

avant. Et je vous demande d'aider les élèves à se conformer aux règles d'entrées de sorties, d'aller dans les couloirs, de se comporter etc. et je serai avec vous... J'y serai ! Et je les ai tous fait. » (E1, 151-155)

5. Garantir la sécurité de l'information confiée : c'est la confidentialité.

« Attends, il me révèle un truc hyper intime ! Hyper ... à risque dans sa vie conjugale ! sa vie de père, il avait des enfants, que je connaissais etc. Bon, s'il n'y a pas le sceau de la confidentialité, comment est-ce que je peux continuer à l'accompagner ? » (E1, 271-273)

6. Veiller à la sécurité psychologique : écouter, accompagner, mettre en œuvre de l'empathie.

« C'est très clair, si on veut accompagner professionnellement, on ne peut pas exclure tout le champ de la fragilité psychologique, tu vois ? C'est absolument évident. » (E1, 285-287)

7. Pratiquer une extrême rigueur de fonctionnement : « le zéro défaut en organisation se transformant en cent pour cent confiance. »

*« [...] le responsable d'établissement en termes de comportement, enfin en termes de posture, j'aime bien ce mot-là, il doit être **irréprochable** !!!... Irréprochable ! Tu ne peux pas demander aux autres ce que tu n'es pas ! ... Tu vois ? » (E1, 113-116)*

La posture de l'accompagnant en général : parallèle avec celle de **l'engagé dans le cadre d'un bénévolat** au sein d'une organisation « altruiste » :

Jean-Luc, nous l'avons dit est engagé depuis une trentaine d'année dans une ONG : « Amnistie Internationale » dans laquelle il exerce des responsabilités. Actuellement cette organisation doit faire face à une baisse du recrutement des bénévoles. Jean-Luc a pour mission de comprendre ce phénomène et trouver de nouvelles motivations pour continuer à faire vivre cette organisation au service de la justice et du droit.

« En ce qui concerne la posture de l'engagé, dans un organisme à vocation un peu altruiste, [...] dans le sens ou « l'autre » est présent, il y a une vraie révolution qui s'opère actuellement. »

Son regard, appuyé sur des mesures chiffrées nous donne des indications sur ce qu'est l'accompagnement aujourd'hui, la nature de la posture des nouveaux accompagnants. Il est donc question ici de « posture » de l'accompagnant, de « motivation » de celui-ci, et de

l'insertion de ces réalités dans le contexte sociétal actuel. Or, il le dit, il s'opère une « révolution ». De quel ordre ?

*« [...] ça interroge parce qu'on passe de cette posture où : « J'ai la liberté, je vais tout faire pour permettre à l'autre d'en avoir » : le prisonnier d'opinion... enfin pour Amnistie, c'est un peu ça... « J'ai du bien matériel, j'ai du confort, je vais essayer de tout faire pour permettre à celui au bout de la rue qui ne l'a pas de l'avoir. » « J'ai une stabilité psychologique, donc je vais contribuer à aider... » etc. Ça, c'est plutôt les schémas d'antan. Actuellement, on est plus dans une mise en parallèle d'où le passage de l'aide à l'accompagnement, et je crois que c'est pas anodin du tout. C'est-à-dire ce qu'on appelle maintenant **la participation active**. » (E1, 299-306)*

Passage de « l'aide » à « l'accompagnement » ; Participation active des accompagnés pour que cet accompagnement soit transitoire vers un état d'autonomie du sujet :

*« Et donc, c'est plus l'aide : « On va marcher ensemble pour essayer que vous arriviez à trouver les solutions pour vous sortir de là. » Et les gens qui offrent les repas au Restaus du Cœur se trouvent de plus en plus aussi dans ce décalage. **On n'est plus celui qui donne avec tout ce que ça peut nous apporter de se sentir valorisés à donner, on est celui qui permet à l'autre de vivre une situation où il va arriver à ce qu'on ne lui donne plus.** Bon. Je vais te prendre l'exemple que me citait encore hier l'ami qui travaille au Secours catho et qui fait des maraudages, ce qu'on appelle des maraudages, c'est-à-dire le soir il se balade dans Paris avec la camionnette et puis elle va visiter les SDF. Elle dit non, **c'est plus l'époque où on leur propose un toit. C'est plus ça ! C'est les reconnaître, les valoriser, les entendre, les dés isoler, les désenclaver, mais pas forcément leur apporter ce que nous pensons qu'il est meilleur de leur apporter ! Tu vois ? » (E1, 309-319)***

Parmi les raisons que donne Jean-Luc pour décrire les motivations des générations passées de bénévoles figure un désir de donner de ce qu'on a à celui qui n'a pas, avec les risques de « récupération » quelque peu narcissique nourrissant une certaine image de soi.

Face à la désaffection actuelle des organismes caritatifs par les bénévoles,

*« on est donc, on essaie de se mettre dans une autre logique qui correspond d'avantage à l'évolution, que l'individu... que **chaque** individu citoyen porte sur l'autre ! Et s'il n'y a pas cette réflexion là, on ne trouvera pas les solutions pour réactiver du monde. »*

« Quand on lit les parcours que les gens ont suivi, en particulier dans ces organismes de secours à l'autre, on s'aperçoit bien que la motivation, les raisons pour lesquelles les gens se sont engagés il y a une génération, ne sont pas les mêmes que maintenant ! Tu vois ? Et en particulier ce qui a été particulièrement précieux, c'est **l'intégration des gens qui militent maintenant qui étaient les aidés d'autrefois** et eux te disent : « c'est pas comme ça qu'il faut faire. C'est pas comme ça qu'il faut faire. » On n'est pas dans une relation de ... Comment je vais dire ? Dissymétrique ! » (E1, 354-360)

Car Jean-Luc souligne le nombre important de nos concitoyens engagés dans une relation au service de l'autre :

« [...] on est soixante millions en France, il y a quarante millions d'adultes sur quarante millions d'adultes, il y en a **vint-cinq millions qui sont engagés dans des actions vers l'autre**. » (E1, 397-399)

Nombre impressionnant qui fait dire à Jean-Luc que le terme de « montée de l'individualisme », par son côté moralement jugeant, attaché à un possible repli sur soi, (même s'il n'est pas complètement inexistant) est selon lui inadéquat et auquel il réfère celui de « **montée de l'individuation** » :

« Hé bien, tout concours, et on en parlait ce matin, tout concours à une « **individuation** », c'est-à-dire qu'il y a une montée en charge assez impressionnante de la notion **d'individu singulier**. On n'est plus dans le traitement de masse. On n'est plus dans le traitement d'individu élément d'un groupe. Et ça, ça va dans le sens de... Regarde, le Master d'ingénierie d'accompagnement ! Attends, "ingénierie" !... c'est vachement fort !! "Ingénierie d'accompagnement !!! Est-ce qu'on aurait pu imaginer un Master **d'ingénierie d'accompagnement** il y a trente ans ?! » (E1, 576-582)

Nous relevons : « **Master IFAC, c'est vachement fort !!!** »

Merci Jean-Luc...



III.5.2. Entretien avec David

Questionnaire d'enquête de David : E2, David, 36'14'' (Documents annexes n°2, p.192-203, et n°6 p.247-253)

Lundi 15 avril 2013.

Contrat de communication et de mémoire :

◆ David : pseudonyme, pas de nom de lieu, pas d'autre utilisation de l'enregistrement.

Questions pour l'interview :

1. Comment définirais-tu ton métier ?
 - Depuis quand l'exerce-tu ?
 - Dans quel(s) types d'institutions ?
2. Est-ce que, dans le cadre de ta pratique professionnelle diversifiée, l'accompagnement a un sens précis pour toi ?
3. Comment vis-tu l'accompagnement en tant que directeur :
 - Avec les enfants ?
 - Avec les parents ?
 - Avec les collègues ?
4. Comment dans ta pratique professionnelle, vis-tu l'accompagnement collectif ? (le management)
5. Quelles sont les conditions favorables à l'accompagnement ?
6. Quelle place occupe la parole dans la relation d'accompagnement ?
 - Dans la relation à la personne ?
 - Dans la relation au groupe, à l'équipe ?
7. Pourrais-tu me raconter une expérience d'accompagnement qui t'aurait particulièrement marqué ?
8. Si, un jour, l'accompagnement n'a pas marché, comme l'as-tu compris ? analysé ?
9. Penses-tu qu'on pourrait envisager un poste spécifique pour l'accompagnement, individuel, collectif ?
10. En revenant à ta propre pratique de l'accompagnement, que dirais-tu de l'éthique qui la sous-tend ?

Merci beaucoup de ta disponibilité...

L'entretien :

David est depuis vingt ans directeur d'une école primaire de six classes, dans un village de la grande couronne d'une préfecture de province, deux classes de maternelle et quatre classes d'élémentaire, *« du début de la scolarité, en petite section, jusqu'au départ au collège. »* (E2, 17-18)

L'équipe est assez nombreuse, composée d'enseignantes, d'intervenants et de dames de service :

« [...] on est six, mais comme je suis déchargé, ça fait sept. Il y a trois ATSEM¹³³, ça fait dix, et puis une intervenante musique, ça fait onze, puis on a deux stagiaires ATSEM, donc tu vois... » (166-168)

Le directeur et l'accompagnement :

Abordant la question de l'accompagnement, David pose trois axes de la fonction du directeur :

- L'accompagnement des élèves
- L'accompagnement des parents
- L'accompagnement de l'équipe enseignante et du personnel

Il note dès le départ que l'on n'accompagne pas que les enfants en difficulté et que les bons élèves, eux aussi doivent l'être. Mais il explique qu'en tant que directeur, il a un rôle important dans le suivi des enfants en difficultés pour faire le lien avec la famille et étudier ensemble ce que l'on peut mettre en place.

Il remarque aussi qu'il accompagne de plus en plus les parents avec lesquels il joue souvent un rôle important de réconciliation avec l'école :

« [...] je m'aperçois de plus en plus que J'ai des confidences de parents, en équipes éducatives : « Moi, mon fils a de la chance, moi, l'école ne m'a jamais aimé. » Ou alors : « Ah, de mon temps... » Des gens qui ont un vécu douloureux avec l'école, donc accompagner les parents pour leur faire accepter l'école et leur donner une image un petit peu positive de l'école et de ce qu'elle apporte. » (E2, 27-32)

¹³³ Agent Territorial de Service en École Maternelle

Accompagnement et présence physique :

Il a fait l'expérience de l'impact de sa **présence physique** au portail, tous les matins, sur le contact que cherchent à établir des parents :

« Alors ne serait-ce que, ça ne vient pas de moi, c'est une directrice qui le disait, je trouvais ça ridicule à l'époque, dans son projet d'école, le premier point c'était d'être présente physiquement au portail le matin. ... Sur le coup j'ai dit : bon, ça paraissait ... En fait, je vais maintenant pour être présent physiquement au portail même si je ne suis pas de service et je m'aperçois que les gens viennent à moi. En tant que directeur. Sous des aspects au départ anodins : « Ah, il mangera à la cantine... » Et en fait ils viennent me voir, systématiquement si je suis au portail, il y a quelqu'un qui vient me trouver pour un problème, pour créer du lien. » (E2, 43-51)

David note l'importance de **prendre du temps** pour que la rencontre puisse se faire avec les parents et qu'ils puissent s'exprimer :

« Mais, je reviens toujours à cette question du temps : c'est toujours dans ces fameuses Équipes Éducatives où on dégage du temps, on prend une heure pour être avec les parents et c'est toujours au cours d'Équipes Éducatives comme ça, où on prend le temps. [...] Je crois que le stage d'écoute... amener les gens à exprimer un peu leur ressenti... je pense que ce papa qui me dit « Moi l'école, elle ne m'a jamais aimé » Quand il me l'a dit, c'était chaud. C'est toujours quand on a du temps pour parler avec eux et pour leur permettre d'exprimer vraiment ce qu'ils ressentent. » (244-251)

Impact de sa formation à « l'écoute » :

David a reçu une formation poussée à l'« écoute » au cours de ses études de Conseiller Conjugal et Familial (CCF). Lorsqu'on lui demande s'il a perçu un changement dans sa pratique d'accueil des personnes entre avant et après cette formation, il s'exclame :

« Ah oui ! Ah oui, c'est sûr ! Ah oui ! Je pense que dans la qualité d'écoute,... alors je dis pas que je suis un super eu..., mais j'écoute plus les parents de la même manière. C'est évident, les parents, les collègues, je ne les écoute plus de la même manière. Et puis eu... c'est là que je suis un petit peu mal à l'aise parce que souvent, quand je reçois des parents, on parle de résultats scolaires dans un

premier temps, et très vite, on en arrive à l'enfant en lui-même, quoi. Au savoir être, au... Et souvent on en arrive au couple. Je n'oriente pas, hein. J'écoute seulement. » (E2, 254-262) « On part de choses matérielles, ils évoquent un fait matériel avec leur enfant et ... Alors quand je dis du couple, parfois c'est plus de la parentalité, c'est souvent de la parentalité, d'aide à la parentalité. » (E2, 270-273)

« Oui, je pense que c'est mon écoute parce que je vais relever un point qui va les amener à... à aller un peu plus loin. » (E2, 272-273)

Importance du cadre :

David constate que sa façon d'écouter, en laissant toute la place à l'autre, donne envie aux gens de se confier et de cheminer vers l'expression d'autres réalités que la seule vie scolaire. Et ce sont alors souvent les relations familiales qui sont abordées et même parfois les relations conjugales. Cet aspect de la tournure de certains entretiens ne le met pas toujours à l'aise car il ne veut pas mélanger les genres.

« Et parfois je me dit Oh lala ! ... Je suis presque en entretien de CCF ! Et c'est pas le lieu, c'est pas mon rôle, enfin... Là, je suis directeur, je suis enseignant, je suis... Donc là je suis pas dans une situation qui me satisfait totalement. » (E2, 264-267)

Accueillir l'agressivité :

Cette autre manière d'écouter... et de répondre, elle se manifeste aussi dans l'accueil de la colère, du conflit, de l'agressivité :

« Ça m'arrive rarement, mais il est arrivé que des gens arrivent un peu remonté contre telle collègue parce qu'il s'est passé ceci ou cela, ... Dans un premier temps, avant, on aurait pu défendre le collègue... et ne pas répondre à la demande des parents. Maintenant, je les reçois, je les écoute, on explore ce qu'ils ont à dire, et souvent ça se dégonfle tout seul, la situation s'apaise et puis je peux entendre quelle est leur vraie demande. » (E2, 277-282) « [...] le fait de pas se dire à l'avance : « Mon Dieu, mon Dieu ! Pourquoi ils arrivent ? Qu'est ce qu'ils veulent me dire ?! » de ne pas supposer, extrapoler, transférer etc. Mais de se dire, « on va simplement écouter ce qu'ils ont à dire, et puis... » (E2, 285-288)

Recul, empathie, non jugement :

Ses compétences d'écoute lui ont permis d'acquérir plus de recul sur les situations des familles. L'enseignant ne se doute pas toujours de ce que vivent certains enfants dans leur contexte familial. David témoigne :

« [...] il y a des gens qui vivent des choses pas faciles et je pense qu'en tant qu'instit on est souvent à mille lieues de ce qui peut se passer dans les foyers, quoi. Et, je ne sais pas si c'est la formation, c'est plus en rencontrant des gens à l'extérieur de l'école, (en tant que CCF¹³⁴) tu dis, enfin, pour un bon instit : « ils vont rentrer le soir, dans un milieu apaisé, où tout va très bien, et ils vont apprendre leurs leçons pour le lendemain, il faut que ça soit fait et signé... » et puis en réalité, l'enfant il arrive dans un milieu où tout ne va pas très bien, où il y a du chômage, ou de la maladie, ou de la mésentente et les devoirs, c'est la dernière chose à faire et le petit bonhomme il va se retrouver le lendemain matin en classe avec cette situation. Donc, voilà, le jugement je l'entends dans ce sens là où il faut prendre un petit peu de recul avant d'avancer des arguments... » (E2, 294-304).

Accompagnement, auto accompagnement : l'équipe enseignante :

Puis il parle de l'accompagnement des enseignants : *« Comment faire équipe ? Comment fédérer autour d'un projet ? Tout ça, ça fait partie de l'accompagnement. »* (E2, 32-34).

David explicite ce que revêt pour lui la notion d'auto accompagnement : un travail ensemble, le directeur étant un membre de l'équipe comme les autres, des projets ensembles, « suer » ensemble. Il parle de l'égalité entre tous, nécessaire à la simplicité des relations qui favorisent la reconnaissance de ses faiblesses ou fragilités devant les autres et la capacité de les dépasser avec l'appui du groupe :

*« on a fait des choses ensembles ! Je pense que quand on dit « accompagner une équipe », c'est pas juste du haut d'une estrade, en tant que directeur, manager et diriger, c'est **faire** ensemble. Et on a **fait** beaucoup de choses ensembles, on a **fait** des projets ensembles, on a **sué** ensembles, et le fait de **faire** ensembles, ça veut dire que tout le monde est sur un pied d'égalité, on a tous montré nos limites, nos fragilités, nos... « Moi, je ne sais pas faire ça, mais toi tu sais le faire mieux que*

¹³⁴ C'est l'enquêteur qui commente. CCF : Conseil Conjugal et Familial.

*moi. » « Tiens, comment on pourrait faire ça ? » On a tous réfléchi **ensembles**, et c'est dans ce sens que je dis : on s'auto accompagne. Tu sais, souvent les instits sont un peu frileux pour montrer leur travail, pour montrer leur classe, nous on fait classe porte ouverte, on rentre dans une classe sans frapper, sans... On n'a rien à cacher, et si je suis pas là, si je suis en retard, si je suis au téléphone, il y a une collègue qui va attraper ma classe, qui va démarrer, et inversement, tu vois ? On a de la chance de bien s'entendre et de s'auto accompagner. Voilà. » (E2, 91-104)*

On remarquera le nombre d'occurrence des mots « ensemble » et « fait ». Pour David, il semble que c'est l'acte de « faire ensemble » qui entraîne un bon esprit d'auto accompagnement. Puis il donne quelques points qui selon lui caractérise cet esprit :

« Ouverture » (109) ; « partage » (112, 114) ; « travail collectif » (114) ; mise en commun de matériel, de recherches (116) ; « covoiturage » (118)

Lorsqu'on lui demande quelles sont les conditions qui font que ça fonctionne bien dans l'équipe, David avoue le côté « chance » (104, 130, 138) :

« On a de la chance de bien s'entendre et de s'auto accompagner. » (104) « Bien, ça relève un petit peu parfois, oui, du mystère parce que parfois, il ne faut pas grand-chose pour que... pour que... ça capote. » (126-127)

Mais outre ce côté quelque peu aléatoire dépendant des personnes rassemblées, il donne certains critères :

« tout le monde met carte sur table, on se montre tels qu'on est et non pas avec sa façade... d'enseignant. » (137-138)

« on se connaît bien, nous, hein, c'est un avantage. Mais effectivement, la parole, ... oui, la parole a une grande importance, mais la parole et l'écoute, quoi, qu'est-ce qu'on fait de cette parole et qu'y a-t-il derrière cette parole ? [...] décoder. » (144-147)

« Et puis, je pense qu'on se dit assez facilement si on a un souci. » (157)

« [...] on mange ensemble le midi. » (163-164)

Il nous dit comment parfois ça n'a pas été possible d'accompagner une collègue qui n'allait pas bien :

« [...] il y a eu une année où on a eu une collègue avec qui, je peux dire, l'équipe ne s'est pas entendu ... Je pense qu'il y a des gens, enfin, c'est mon regard ☺, qui sont mal, qui sont plongés dans la difficulté, qui veulent pas entendre, pas coopérer, pas... Là, effectivement, cette collègue, elle est partie d'elle-même, et je ne sais pas si elle est encore dans l'Éducation Nationale. Bon, elle était... Je ne sais pas quel souci elle avait exactement, mais, voilà, on n'a pas travaillé ensemble, on n'a pas coopéré. Et j'ai pas le sentiment de l'avoir accompagnée. »
(307-313)

Et il ajoute : *« Accompagner les gens, ça marche quand ils sont... quand ils sont volontaires, hein. »* (316)

L'éthique de l'accompagnement :

David exprime ce qui constitue son éthique d'accompagnement inspirant sa conduite de directeur :

« L'éthique ! ... Ben je dirais : pas de jugement, je dirais, accepter l'autre tel qu'il est. Et puis, ... accompagner c'est se mettre au service de... je veux dire. Il faut laisser les autres s'exprimer et agir. Enfin, accompagner c'est pas diriger, en fait. C'est vrai, c'est un peu ambigu parce qu'on dit qu'un directeur dirige son école et en fait accompagner c'est presque se retirer pour que les autres puissent se réaliser et réalisent les choses. C'est presque tout faire en retrait tout en permettant aux autres de le « faire. » (327-333)

Le rappel du cadre :

Enfin nous abordons un autre aspect de la fonction « implicite » du directeur dans son management d'équipe : le rappel du cadre :

« [...] récemment, il y a encore quelqu'un qui me le disait : c'est quand même celui qui tient le cadre, le directeur, même s'il n'est pas supérieur hiérarchique. Et, on n'était pas d'accord avec des collègues, mes collègues avec qui je covoiture m'ont dit : « Oui, on a quand même besoin de quelqu'un qui nous dit non, de temps en temps... » (340-344) *« Et on me l'avait déjà dit il y a quelques années. Voilà, il faut accompagner, il faut favoriser l'épanouissement, les initiatives etc. tout en maintenant quand même le cap, parce qu'on n'est quand même pas une colonie de vacances, quoi, on est dans l'institution de l'école et on a quand même des*

objectifs. [...] dans une école, on a une grande liberté de projet, quand même, enfin on est quand même assez libre ! donc il faut quand même respecter le cadre, des horaires, des emplois du temps, des compétences à acquérir et je pense que de temps en temps il faut, partis dans le projet, on pourrait avoir tendance à oublier un petit peu le cadre et donc il faut juste rappeler le cadre. Bon, mais c'est bien accepté par les collègues. » (344-358)

Et lorsqu'on lui demande ce qui fait que le cadre et le rappel du cadre sont bien acceptés par les collègues, il répond :

« Ba, je crois que si c'est juste et si on respecte soi même le même cadre, je vois pas en quoi il ne serait pas accepté. » (360-361)

Merci David...



III.5.3. L'entretien avec Thierry :

Questionnaire d'enquête de Thierry : E3, Thierry, 36'14''

Mercredi 17 avril 2013.

(documents annexes n°3, p.204-215 et n°7, p.254-265)

Contrat de l'échange :

- Degré de confidentialité : Thierry = pseudonyme et pas de noms de lieux dans le document de Mémoire.
- Thierry est d'accord pour l'enregistrement de notre conversation, pour sa seule utilisation dans le travail de mémoire.

Questions pour l'interview :

1. Comment définirais-tu ton métier ?
 - Depuis quand l'exerce-tu ? petit historique.
 - Dans quel(s) types d'institutions ?
2. Est-ce que, dans le cadre de ta pratique professionnelle diversifiée, l'accompagnement a un sens précis pour toi ?
3. Comment vivais-tu l'accompagnement en tant que directeur :
 - Avec les parents ?
 - Avec les collègues ?
4. Comment dans ta pratique professionnelle, vis-tu l'accompagnement collectif ? (le management)
5. Comment la vis-tu aujourd'hui dans tes nouvelles fonctions ?
6. A ton avis, quelles sont les conditions favorables à l'accompagnement ?
7. Quelle place occupe la parole dans la relation d'accompagnement ?
 - Dans la relation à la personne ?
 - Dans la relation au groupe, à l'équipe ?
8. Quel est, pour toi, le rôle d'un accompagnant ?
9. Pourrais-tu me raconter une expérience d'accompagnement qui t'aurait particulièrement marqué ?
10. Si, un jour, l'accompagnement n'a pas marché, comme l'as-tu compris ? analysé ?
11. Penses-tu qu'on pourrait envisager un poste spécifique pour l'accompagnement, individuel, collectif ?
12. En tant qu'accompagnant, qu'est ce qui te motive ?
13. En revenant à ta propre pratique de l'accompagnement, que dirais-tu de l'éthique qui la sous-tend ?

Merci beaucoup de ta disponibilité... »

L'entretien

Thierry est professeur des écoles, et conseiller pédagogique de l'Éducation Nationale¹³⁵. D'emblée, il définit ce pourquoi il a choisi ce métier :

« J'ai passé le concours de l'École Normale en quatre-vingt-un, suite à cette envie de passer mon quotidien avec des enfants et des élèves, et puis surtout participer à leur formation et à leur éducation. » (E3, 3-6)

Un désir d'étendre ses compétences :

Assez rapidement dans sa carrière, Thierry a voulu explorer les différents niveaux d'enseignement et d'autres fonctions. Ce qui fait la richesse de son parcours. Il a ainsi eu la responsabilité d'une école avec une classe unique, puis a été directeur plusieurs années avant de faire des remplacements pendant deux années :

« [...] pour prendre un peu de recul par rapport à mes pratiques et voir d'autres façons de prendre la classe, d'autres niveaux aussi puisque j'étais plutôt dans le cycle trois. » (E3, 10-12)

Il a suivi ensuite la formation de Maître Formateur : Maîtres ayant de l'expérience et ayant reçu une formation supplémentaire pour pouvoir accompagner les autres enseignants, en général dans le niveau de leur classe. Puis a été sollicité pour être Conseiller Pédagogique, ce qu'il est maintenant. En tant que conseiller pédagogique, il a la charge :

- du suivi des Professeurs des Écoles qui débutent : les PES¹³⁶
- de conseiller les enseignants qui le sollicitent

Pour rapporter ses propos, nous proposons de commencer par ce qu'il dit en général sur l'accompagnement, de voir comment il l'envisage et l'a vécu en tant que directeur : avec les enfants, les parents, et l'équipe des enseignants. Puis en tant que CPC avec les stagiaires. Là, nous aborderons les difficultés de l'accompagnement entre

¹³⁵ CPEN, ou CPC (Conseiller Pédagogique de Circonscription) Il peut y avoir des spécialités : Sport ; langues... Mais le CP est sensé pouvoir conseiller sur tous les niveaux, de la maternelle au primaire.

¹³⁶ Professeurs des École Stagiaires

« relation humaine » et « relation professionnelle », quand l'accompagnement est lié à une responsabilité d'évaluation ou de formation.

L'accompagnement :

Il remarque qu'au cours de sa carrière, l'accompagnement n'a cessé de prendre de l'importance mais note que **dès qu'on a une classe, on vit l'accompagnement** : vis-à-vis des enfants comme de leurs parents. Il explique que notre institution est compliquée, que l'on a souvent affaire à des parents qui ont pu vivre des rapports difficiles avec l'école dans leur parcours. Il faut donc :

« [...] par exemple [...] faciliter leur compréhension du parcours de leur propre enfant et puis surtout les aider dans leur rôle de parents me semble vraiment très important. » (E3, 33-35)

D'ailleurs, il ajoute qu'on est dans un métier de relation, et que cela implique l'accompagnement :

« [...] on est dans un métier de relation et qui dit relation, dit à un moment donné accompagnement puisque on est quand même dans une position de personne qui ont un certain nombre de connaissances. » (E3, 35-37)

Il accorde une grande importance à l'estime de soi. Pour les enfants comme pour les adultes :

« C'est quelque chose sur lequel j'insiste beaucoup faire comprendre aux enseignants que l'estime de soi c'est incontournable tout au long de sa vie [...] » (E3, 431-433)

Deux types d'accompagnement :

Thierry prend deux images pour distinguer deux types d'accompagnement des enseignants débutants :

- le tuteur
- le compagnon

Le tuteur est plus institutionnel : garant du contenu et de la fonction, « pour que la personne grandisse ou progresse dans son travail » (E3, 129)

*« [...] les accompagner correctement [...] en leur faisant comprendre que le métier de professeur des écoles est bien non pas sur un métier d'animateur, mais **un***

***métier de pédagogue** : de comprendre comment les élèves vont arriver à acquérir des compétences et surtout réfléchir sur : Comment aider cet élève-là qui n'a toujours pas compris ? Qu'est-ce que je vais pouvoir mettre en place ? Donc un outil autour de la réflexion. » (E3, 441-447)*

Le compagnon signifie une relation plus simple, plus proche humainement « avec des confidences » éventuelles, un « collègue de proximité » qui a « déjà de l'expérience » et « qui accepte cette fonction-là » « sans que ce soit vraiment déclaré » : « un accompagnant de proximité ». (Cf. E3, 130-138)

« [...] l'accompagnement des jeunes collègues, c'est souvent des personnes qui sont dans le doute et là aussi c'est important d'être à leur écoute et de les accompagner correctement en leur consacrant du temps. » (E3, 439-442)

Cadrer la relation :

Thierry appuie sur l'exigence du **cadre bien tenu** pour bien vivre cette fonction de compagnon :

*« Je pense qu'il faut garder vraiment, non pas une distance mais **bien cadrer les choses**, sur : « j'ai un regard professionnel, on discute sur le professionnel ce **qui n'empêche pas les relations par ailleurs**, mais il me semble vraiment très très important pour la personne qui est aidée qu'elle sache que, voilà... on est sur de l'accompagnement et pour que l'accompagnement soit efficace, on est vraiment par rapport à un cahier des charges qui soit le plus défini possible et puis qu'on progresse avec ce cahier des charges. » (E3, 142-148)*

Distinguer deux types de relations et les faire vivre ensemble :

Ces éclaircissements de Thierry montrent à quel point la relation humaine doit être distinguée de la relation professionnelle. Il ne s'agit pas de nier la première au profit de la seconde : « *ce **qui n'empêche pas les relations par ailleurs*** » (144) mais de bien savoir de part et d'autre que lorsqu'on est sur l'accompagnement, on est sur un regard professionnel avec un « cahier des charges » (147-148) spécifique.

Plus loin il parle de **relation saine** que nous comprenons comme équilibrée et bien distinguée entre le côté chaleureux et le côté neutre professionnel. Il explique que les personnes qui visitent les stagiaires sont plus ou moins bien perçues, mais que ce n'est pas cette perception qui est en soi significative de la qualité des conseils donnés.

« Et je pense que c'est toute la difficulté de notre travail puisqu'on touche vraiment sur le relationnel et donc d'avoir un juste milieu » (E3, 173-174)

Juste milieu entre savoir installer une bonne relation « psycho professionnelle¹³⁷ » pour que le stagiaire se sente bien dans cette relation, tout en maintenant une rigueur de travail qui maintient ce même stagiaire dans une certaine **tension de travail**. Thierry fait référence à certaines personnalités qui n'arrivent pas à tenir cette distance :

« [...] il y a des inspecteurs qui vont être très proches [...] étant très humains, ils n'osent pas aller au cœur des choses et finalement les collègues ont du mal à progresser ou restent sur leur faim, **parce que cette dimension affective, sociale elle prend le pas sur le professionnel.** » (E3, 174-178)

Trouver la bonne distance :

Le Conseiller Pédagogique s'exprime ensuite plus longuement sur cette difficulté de trouver la bonne distance dans la relation professionnelle d'accompagnement des stagiaires : une relation qui peut piéger (265) : le stagiaire mis en confiance par son accompagnateur, n'entend parfois plus le conseil ou l'interpellation sur tel point et considère la chose comme « entendue » :

« [...] c'est moins pris en compte, ou c'est moins écouté parce que la personne pense que 'Thierry est plutôt satisfait globalement de mon travail', quoi. » (E3, 193-194)

Thierry impute ce comportement induit de l'accompagné au trait de sa personnalité **qui fait confiance a priori**, à son **regard positif**. Car, dans ce questionnement réflexif il se méfie d'une attitude qui serait trop « naïve » (271) Il pense que ce trait de caractère risque de « l'enfermer » dans une relation où l'interpellation est rendue plus difficile, où il est moins aisé, pour l'accompagnant de dire, comme pour l'accompagné, d'entendre. (Cf. E3, 180-185)

« [...] enfermé dans cette relation où le collègue a plutôt l'impression que ça va bien et que il faut vraiment approfondir les choses, pour ne pas blesser mais inversement **lui dire quand même ce qui ne fonctionne pas.** » (E3, 183-185)

¹³⁷ Nous reprenons cette expression de Jean-Luc : (E1, 40).

Cela ne l'empêche pas de cultiver ce regard positif, notamment lorsqu'un enseignant se trouve en difficulté :

« [...] c'est toujours cette idée de montrer qu'il y a du positif chez la personne qui se trouve en difficulté face à une classe et comment par des gestes pédagogiques ou une réflexion on peut progresser en utilisant ces choses positives. » (E3, 395-398)

Le rôle de l'écrit :

Il utilise alors l'écrit comme référence à la parole dite et non entendue : la fois suivante, dans une attitude professionnelle où un certain « **courage relationnel**¹³⁸ » est requis, il revient sur le point qui, selon lui n'a pas évolué come il l'aurait souhaité :

« [...] l'idée c'est vraiment de repartir la fois suivante en disant : 'Voilà, j'avais écrit telle et telle chose la dernière fois, je reviens te voir un mois après et je m'aperçois que je pourrais réécrire la même chose... Il faut qu'on discute de ça, quoi'. Et donc on repart, sans forcément beaucoup analyser la séance suivante, mais voilà, comment les choses sont comprises et pourquoi ça n'a pas été pris en compte ? » (E3, 204-209)

Et il conclue, dans une expression qui résume cette tension entre la relation et ce que nous appellerons « **l'accompagnement en formation** »¹³⁹, dans son vécu d'expérience :

« Mais, l'accompagnement et la relation c'est pas simple, quoi. » (E3, 210-211)

L'écrit joue aussi un rôle important pour la rédaction du compte rendu de la visite et Thierry, même si ce n'est pas toujours possible, aime connaître les impressions du stagiaire avant sa rédaction finale, dans un souci de cohérence et d'efficacité :

« Autre chose aussi qui me semble primordial et que j'ai un petit peu de mal à faire, c'est de demander à la personne que l'on accompagne un retour de l'entretien que l'on a eu avant que moi je lui envoie mon compte rendu de visite. C'est-à-dire comment l'entretien a-t-il été perçu ? Quels sont les points forts qui ont été entendus et finalement voir si il y a une cohérence, une adéquation avec ce que moi je retiens. » (E3, 325-330)

Ce retour du stagiaire permettant de voir si ses remarques ont été entendues et comprises :

¹³⁸ Expression empruntée à Jean-Luc (E1, 246)

¹³⁹ Qui n'est pas loin, ici, de l'évaluation (Cf. E4, Sophie, 208 et suivantes)

« [...] autant avoir d'abord le ressenti de l'accompagné pour en tenir compte et puis justement pour renchérir ou ajouter éventuellement un point qui n'aurait pas été retenu par la personne. » (E3, 340-342)

D'abord là pour conseiller :

Thierry recentre avec une remise au point de ce qu'il entend de la mission d'accompagnement qui est la sienne : à la fois tenir compte de la personne dans cette relation mais ne pas perdre de vue que c'est **un moment de formation** et qu'il faut que l'accompagné **soit enrichi à l'issue de la visite** :

« [...] parce qu'on est d'abord là pour conseiller, hein, -le conseiller pédagogique, c'est d'abord du conseil- et inversement le conseil il doit être, justement, entendu. » (E3, 197-198)

*« [...] je pense que il y a une dimension dont il faut être conscient, on est sur un échange et il faut tenir compte de la personne, mais inversement, on est **dans un cadre** qui est celui d'une visite et puis donc qui est **un moment de formation** et donc il faut quand même qu'au bout de l'échange, il y ait eu ce temps **cet apport et le plus de la visite**, quoi, **que la personne se trouve enrichie** suite au passage qui a été effectué. » (E3, 221-226)*

Tenir compte de la progression de la personne :

Thierry revient ensuite sur la technicité de l'accompagnant qui doit tenir compte de ce que Vygotski appelle la Zone Proximale de Développement¹⁴⁰ (ZPD). Dans un souci légitime d'exigence, il ne s'agit pas non plus de demander trop :

« [...] on va faire progresser les gens si on tient compte de l'endroit où ils se trouvent en ce moment. » (E3, 233)

« Donc, c'est comment tenir compte de la personne et puis trouver l'accompagnement ou les remarques les plus justes pour que la personne progresse, et non pas chercher à déstabiliser coûte que coûte pour repartir où chacun reste sur ses positions et où là, finalement, tout le monde a un petit peu perdu son temps. » (E3, 235-238) (Cf. 231-238)

Autre difficulté : deux regards différents sur l'accompagné :

¹⁴⁰Vygotski, "Mind in Society" cité par Noel Denoyel dans "Penser l'accompagnement adulte", p.155.

Lors de l'accompagnement d'un stagiaire, il est arrivé à Thierry que l'autre accompagnateur n'aie pas le même point de vue au sujet de l'accompagné. Ce fait est intéressant à observer car il permet d'aborder différents aspect de la relation d'accompagnement. Écoutons Thierry :

« Ça m'est arrivé d'accompagner un stagiaire, pour lequel, ... on est généralement plusieurs à suivre les stagiaires, et donc il y avait une relation difficile avec une autre personne accompagnante. Et c'est là que je me suis rendu compte qu'on n'avait pas du tout la même façon et la même approche de... de la personne que l'on visitait. » (E3, 244-247)

Une certaine confiance en lui, lui permet de ne pas renoncer tout de suite à son ressenti :

« [...] sans me remettre forcément en cause, mais il avait fallu quand même justifier les positions. » (E3, 248-249)

On sent la « dispute » entre collègue qui fait qu'on est conduit à s'expliquer, à « justifier les positions ». Finalement, il s'agissait d'une « question de personne » (250) signifiant un manque d'objectivité de la part de cet accompagnant, lequel a dû être remplacé. « [...] ça c'est une expérience qui est quand même assez rare, quoi. » (E3, 252-253) Ceci permet de dire que la dimension subjective de l'accompagnement pèse dans la relation. Qu'elle peut être bien gérée, mais qu'elle peut piéger l'accompagnant ou l'accompagné ou à la limite rendre l'accompagnement impossible : c'est ce qui s'est produit ici.

Néanmoins, Thierry insiste sur le bénéfice qu'on peut tirer d'un désaccord des accompagnants sur leur vision de l'accompagné :

« Quand on est sur deux visions différentes, l'intérêt, c'est de confronter ça avec l'autre personne » (E3, 293-294)

Et il est alors important que l'accompagné comprenne qu' « il y a forcément du bon chez les deux. » [...] il « doit aussi finalement tenir compte des deux personnes et pas seulement de la personne qui est plutôt favorable. » (E3, 296-298)

La gestion du temps :

Autre exigence, le temps que l'on doit prendre :

« C'est-à-dire qu'on est sur des fonctions qui demandent du temps ; mais où le temps manque ! Et, justement par rapport à ça on a pris le temps et il faut prendre le temps ; mais on est souvent sur multi dossiers, multi demandes et pour moi, être

*accompagnant, c'est d'abord, je le disais par rapport aux parents et par rapport aux enseignants, **une disponibilité**, quoi. » (E3, 310-314)*

Thierry s'efforce donc d'être réactif aux demandes :

« [...] je me contrains vraiment à répondre au plus vite par rapport à une demande d'un accompagné qui demande des conseils ou qui m'interpelle par rapport à un problème spécifique, quoi. » (E3, 315-317)

Mais cela doit être accompagné d'un **cadrage** du temps de la rencontre :

« [...] pour être un bon accompagnant, à mon avis, il faut aussi savoir limiter notre accompagnement, quoi. Quand je dis limiter c'est-à-dire voilà, on fait un entretien d'une demie heure, de trois quart d'heure, et on se tient à ce temps là quoi. » (E3, 318-321)

Car une mauvaise gestion du temps peut avoir des répercussions sur la communication du message de fond :

*« Trop souvent, on quitte une visite et puis le collègue va reprendre sa classe un quart d'heure après, a à peine eu le temps de manger, ... C'est des facteurs complètement matériels, mais qui font que **ça peut très bien casser complètement le message de l'entretien**, quoi. Donc tenir vraiment compte des contraintes matérielles. » (E3, 321-325)*

Thierry parle ensuite de l'éthique qui sous-tend sa pratique professionnelle :

- Être juste, et en adéquation entre ce qu'il **dit** et ce qu'il peut **faire** : Ses conseils doivent être réalistes et réalisables :

*« Par rapport à l'éthique, c'est toujours **d'être juste**, d'être en **adéquation avec ce que je sais, avec ce que je pense et avec ce que je suis capable de faire**, quoi. C'est-à-dire que, pour avoir pratiqué plus d'une vingtaine d'années, je suis **réaliste dans le travail** qu'il y a à faire et donc lorsque j'accompagne, j'accompagne en montrant et en expliquant que de toutes les façons, si je devais le faire le lendemain ou dans une heure, je suis capable de la faire, quoi. » (E3, 347-352)*

- Accorder un soin particulier aux plus faibles :

« De la même façon, je privilégie aussi vraiment les élèves les plus en difficulté. Alors quand je dis les élèves, c'est à la fois les élèves qui sont dans la classe, mais

ça peut être aussi évidemment la personne que l'on va accompagner [...] » (E3, 354-357)

- Permettre à chacun de voir le positif de lui-même et qu'il peut toujours progresser :

« [...] mais quoi qu'on ait comme lacune on a tous aussi des qualités et puis donc voir toujours comment partir de ces qualité-là pour essayer de combler des lacunes, si lacunes il y a. (E3, 357-359)

« Donc, voilà, par rapport à mon éthique c'est prendre la difficulté là où elle est et puis essayer de montrer que tout élève peut progresser et toute personne a encore une marge de progrès comme moi j'en ai encore une en ce moment [...]. » (E3, 360-363)

Thierry s'inquiète et s'indigne même au sujet des *« cent cinquante mille élèves qui sortent (chaque année) qui sont les délaissés du système et que ça fait x années qu'on en parle et j'ai pas forcément l'impression que ça va évoluer dans le bon sens »* (E3, 370-372) Et il conclue : *« Donc voilà, l'éthique... si on pouvait passer à cent quarante neuf mille, quoi ☺ ce serait l'objectif qui m'intéresserait. »* (E3, 374-375)

En résumé, l'accompagnement pour Thierry, c'est :

En tant que directeur : avec les enfants et les parents :

- Faciliter, aider les parents à comprendre le cursus de leur enfant
- Les accompagner dans leur « métier de parents »
- trépied enfant/parent/école : c'est l'enfant le tait d'union => importance de l'accompagnement pour « avancer dans le même sens ».
- accompagner le décalage de milieu culturel (langage...)
- donner de la **cohérence** quand la famille est éclatée, recomposée
- Communiquer avec les parents

En tant que directeur avec l'équipe enseignante :

- Relation d'égal à égal (74)
- « Convaincre par l'exemple » (79-80)
- Mettre lui-même en œuvre (82)
- Donner de la cohérence à l'action, au sein de l'école et au sein de la commune. (77)
- Faire avancer l'équipe (85)
- Rôle important de l'écoute (93) : disponibilité (94), montrer qu'on entend et qu'on comprend (96).

- La parole doit être juste et doit être tenue (98)
 - Parole suivie de l'action => crédibilité : primat de l'action (98-102)
- Rôle capital de l'écrit (105) :
 - mails et ordres du jour pour les réunions = anticipation et efficacité (109-111)
 - donne de la précision dans le contenu, le temps, les perspectives (113) donc donne du sens.

En tant que Conseiller Pédagogique :

- d'abord conseiller
- Se rendre disponible, être réactif face aux demandes, mais être rigoureux sur le cadrage du temps.
- trouver la bonne distance entre bonne relation psycho professionnelle et tension de travail.
- Faire confiance a priori, mais oser dire ce qui ne va pas. (courage relationnel)
- Cultiver un regard positif et s'appuyer sur le positif.
- Montrer qu'on peut toujours progresser.
- Tenir compte de la progression de la personne. (ZPD¹⁴¹)
- Accompagner la saine dispute : entre stagiaire et lui et entre avis différents des accompagnateurs.
- Être juste dans ses paroles.
- En adéquation entre ce qu'il conseille et ce qu'il est possible de faire.
- Accorder un soin particulier aux plus faibles.

Merci Thierry



¹⁴¹ Zone Proximale de Développement : Vygotski, "Mind in Society" cité par Noel Denoyel dans "Penser l'accompagnement adulte", p.155.

III.5.4. L'entretien avec Sophie :

Questionnaire d'enquête de Sophie : E4, Sophie, 38'52''

Lundi 22 avril 2013. (documents annexes n°4, p.216-229 et n°8, p.266-279)

Contrat de communication et de mémoire :

- ◆ Sophie : pseudonyme, pas de nom de lieu, enregistrement aussi pour elle et pas d'autre utilisation.

Peux-tu décrire brièvement ton parcours professionnel ?

Quelle expérience as-tu de l'accompagnement dans ta précédente carrière ?

Comment as-tu vécu l'accompagnement dans ta formation d'enseignante ?

- ◆ Est-ce que c'est un thème de ta formation ?
- ◆ Quelle base théorique y a-t-il sur ce sujet ?
- ◆ Au cours de ta formation, y avait-il une personne attitrée pour t'accompagner ?
- ◆ Y avait-il plusieurs personnes référentes ?
- ◆ Quel était leur degré de disponibilité ?
- ◆ Comment te sentais-tu accompagnée ?

Le cas du stage pratique :

- ◆ Quel accompagnement ?
- ◆ Les visites : qui visitent ?
- ◆ Comment ça se passe ?
- ◆ L'avant et l'après... ?

L'auto-accompagnement :

- ◆ Comment parle-t-on de l'analyse des pratiques dans la formation ?
- ◆ Au cours de ton stage, comment as-tu vécu la vie d'équipe au sein de l'école ?
 - La réflexion ensemble pour le fonctionnement de l'école
 - Le travail collectif sur des questions pédagogiques
 - Mises en place de progressions travaillées ensemble
 - Quel degré de mise en commun des méthodes, des matériels, des pratiques ?
 - Le lien entre tes préoccupations pour ta classe, et le reste de l'école
 - La gestion des tensions au sein de l'équipe élargie (enseignantes/ATSEM)
 - ...

As-tu autre choses à exprimer sur ces sujets ?

Merci de ta participation.

E4, Sophie, 38'52'', Lundi 22 avril 2013

L'entretien

Sophie est PES : Professeure des Écoles Stagiaire. Elle a passé le concours pour entrer dans l'Éducation Nationale après avoir suivi des cours du CNED tout en travaillant dans son précédent emploi. Cette année, elle était en poste comme stagiaire dans une école maternelle de quatre classes d'un village de la « couronne » de Tours où elle avait en charge une classe de moyenne Section (4 ans). Elle est ingénieure chimiste de formation et a travaillé dans l'industrie pharmaceutique pendant quinze ans. Dans ce cadre, elle a commencé par accompagner des équipes de techniciennes d'un laboratoire en tant que chef de projet. Puis elle a pris la responsabilité d'équipe de jeunes ingénieurs qui encadraient eux-mêmes des équipes de techniciens. Au bout de quinze ans, elle n'avait plus de possibilités d'évolution et le désir d'enseigner l'a orientée vers le métier de professeur des écoles.

Sa pratique de l'accompagnement :

Dans cette première partie de carrière, Sophie a vécu un rôle important d'accompagnement, et il m'a paru intéressant de pouvoir bénéficier du témoignage de son expérience en milieu industriel comparé à son vécu récent d'accompagnée en formation d'enseignante.

Elle explique comment elle s'y prenait pour accompagner ses techniciennes : il s'agissait par exemple de développer une méthode d'analyse d'un médicament. Elle donnait les objectifs du travail, les pistes pour y arriver et eux mettaient en œuvre. Ensuite, ils faisaient le point sur ce qui a marché ou non. Alors, à la fois elle donnait des pistes pour qu'elles continuent mais les faisaient réfléchir elles-mêmes pour leur faire trouver elles-mêmes leurs pistes de travail. Le but étant de les rendre le plus autonome possible parce que ça faisait gagner du temps par la suite. C'était donc un vrai travail d'équipe les mettant à même d'apporter leur part de réflexion.

Réflexion en « méta » : l'impact de la pédagogie sur les habitudes de travail :

Elle fait le rapprochement avec la pédagogie qui lui est enseignée dans son nouveau métier de professeure : remarquant qu'elle a rencontré des techniciens qui avaient du mal à réfléchir :

« Des gens pourtant formés, qui avaient un bagage scientifique, qui avaient des compétences et avaient surement été brillants scolairement, mais qui avaient du mal à réfléchir par eux même... Et c'est vrai que maintenant, je fais le lien avec ce dont on nous parle sur la prise d'autonomie, sur le fait d'essayer de faire réfléchir les jeunes sur des situations problèmes pour qu'ils réussissent par eux-mêmes, ça me parle parce que je l'ai vraiment vu dans le concret sur des adultes qui avaient du mal dans des situations inconnues à trouver des choses par eux-mêmes, c'est amusant parce que c'est quelque chose qui fait un écho finalement entre les deux parties (de ma carrière)... » (E4, Sophie, 32-40)

La façon dont elle concevait l'accompagnement, avec ses techniciennes ou ingénieures consistait à *« les débloquer quand ils étaient vraiment trop en difficulté et puis les aider à rédiger leurs rapports d'étude, révérier leurs conclusions, donc enfin valider un petit peu leur travail, quoi. » (E4, 53-55)* Elle a toujours cherché à impliquer les personnes dans une démarche de réflexion et note que cela dépendait des personnalités à qui elle avait à faire. Certains parmi les ingénieures ne pouvaient accepter d'être commandé : *« Ben non, c'est moi qui décide... » (E4, 62)*

En arrivant dans ce poste, Sophie découvrait l'industrie pharmaceutique, autant que ce poste d'encadrement. Elle est donc allée voir les techniciennes en leur demandant qu'elles lui expliquent ce qu'elles faisaient ne voulant pas être dans une relation de *« J'ai le savoir... »* puisqu'elle ne l'avait pas mais plus dans une relation d'aide, d'organisation du travail, de méthodologie.

Elle affirme avoir été dans un travail d'équipe parce qu'elle n'avait pas la connaissance technique des techniciennes au départ.(E4, 79-84) C'est une expérience d'accompagnement mutuel.

Préparer le concours de Professeur des Écoles :

Pour son entrée à l'Éducation Nationale, elle a passé le concours en se formant sur les contenus et les attendus du concours. Elle n'a pas reçu d'enseignement spécifique aux dimensions relationnelles, d'accompagnement, de gestion de groupes dans ce cursus. C'était un contenu didactique : *« J'ai travaillé mon histoire/géo, mes math et mon français pour l'épreuve d'écrit, puis après j'ai préparé des constructions de séquences d'enseignement pour*

l'épreuve d'oral, mais j'ai pas eu vraiment des cours sur de la réflexion... ». (E4, 98-101) Sophie témoigne de la qualité de l'accompagnement reçu d'anciens inspecteurs à la retraite ou de CPC¹⁴², accompagnement vraiment personnalisé mais qui préparait à l'oral du concours, mais donc (et on le comprend aisément) très ciblé sur le concours.

Début dans la classe :

Elle est ainsi arrivée dans sa classe pour commencer l'année en responsable, avec une semaine de « formation » avant la rentrée. Chaque semaine jusqu'à la Toussaint, elle a reçu une visite par une PEMF¹⁴³, et est allée la visiter, dans sa classe à l'école d'application. Elle a ainsi pu voir d'autres manières de fonctionner avec les autres classes de cette école. Après la Toussaint elle a reçu d'autres visites mais les personnes étaient chargées de l'évaluer, de mettre des notes et ça a gâché l'ambiance de cet accompagnement. En janvier, elle a reçu une semaine de formation sur des thèmes qu'elle et ses pairs avaient souhaité avoir. On n'y parlait pas d'accompagnement. Il s'agissait de conférences par exemple sur la différenciation (la pédagogie différenciée), une conférence sur l'ASH¹⁴⁴, sur l'enseignement de l'anglais. Une conférence s'intitulait « Retour sur sa pratique » qui a consisté en un brain storming sur les problèmes rencontrées, suivi d'un travail sur un cas d'un PES qui avait un élève difficile dans sa classe, au cours duquel ils ont « *essayé de structurer des idées à droite et à gauche sur comment faire face à ce problème-là ?* » (E4, 168-169). L'intervenant voulait faire une deuxième session mais il n'a pas pu la programmer...

Deux types d'accompagnement :

Au sujet des accompagnements qu'elle a reçus. Sophie distingue deux types d'accompagnement :

- ◆ Celui de la première phase avant la Toussaint, qui était vraiment du conseil et où la personne venait **dégagée de toute responsabilité d'évaluation**.
- ◆ Celui après la Toussaint où l'enjeu de la titularisation prenait toute la place avec le souci de la note...

Dans la première phase, l'accompagnement était du conseil :

- ◆ Mettre en place la classe

¹⁴² Conseillers Pédagogique de Circonscription

¹⁴³ Professeur des École Maître Formateur

¹⁴⁴ Adaptation Scolaire et Scolarisation des élèves Handicapés

- ◆ Répondre à ses questions
- ◆ Échanger sur les problèmes
- ◆ Voir plusieurs classes, plusieurs façons de faire

« Elle notait tout ce qu'elle voyait, on échangeait, elle me donnait des conseils. »
(E4, 196-197)

Accompagnement et évaluation :

« Sur la deuxième partie, ce qui a été très stressant,[...] c'est la note à avoir, quoi. » (E4, 208-209)

Sophie relève le caractère infantilisant de cette note à avoir, une grille avec une cinquantaine d'items à remplir, où il fallait avoir quatre sur quatre. Elle souligne le manque de pertinence de certains items, par exemple *« Le PES maîtrise parfaitement cette compétence. »* posant la question de la crédibilité à cause de son impossibilité : *« je veux dire, même moi, j'y crois pas, enfin, au bout d'un an tu peux pas maîtriser parfaitement une compétence. »* (E4, 215-216).

Elle explique ce fonctionnement par le souci, concernant l'institution, de la titularisation. C'est la porte d'entrée de fonctionnaires et donc, il doit y avoir sélection. Cela a été très mal vécu par tous les PES¹⁴⁵. Sophie témoigne des crises de larmes de ses pairs quand ils abordaient cette question ensemble ou avec des formateurs qui s'inquiétaient de leur sort. Elle s'étonne, à quarante ans, après un parcours d'ingénieur de quinze ans dans l'industrie : *« j'ai quand même du recul ! »* « Il y a trop de pression ! C'est pas possible, quoi ! ». Et elle poursuit : *« [...] c'est dommage parce que c'est vraiment une année où tu rencontres plein de gens, parce qu'il y a quand même des gens qui sont passionnés, enfin, qui donnent envie, quoi aussi ! Donc, c'est super riche... et à la fois, enfin, ... »*.

Une année très (trop) riche et trop concentrée :

Sophie regrette que toutes ces visites, dix-huit !, soient reçues pendant cette seule première année :

« Donc, j'ai plein de conseils sur l'école maternelle, c'est super ! Mais l'année prochaine, si je me retrouve en élémentaire, et en plus j'aimerais bien aller voir en élémentaire aussi ce que ça donne, là par contre j'ai l'impression que je vais être

¹⁴⁵ Professeure des Écoles Stagiaire

un peu lâchée dans le vide, quoi. Et je pense que ton accompagnement il ne se fait pas que sur les six premiers mois, enfin. Là t'as l'impression que ton accompagnement c'est pour avoir ta bonne note et savoir si on t'embauche ou pas, quoi. Je sais pas après comment ça se passe mais je suis pas sûre que t'aies un accompagnement très poussé aussi sur les premières années. Parce que je pense qu'il serait intéressant, c'est aussi d'avoir un parcours qui te permette de faire de la maternelle de faire de l'élémentaire, qui te permette de faire de l'ASH, aussi, parce que c'est autant de domaines différents sur lesquels tu peux travailler qui peuvent peut-être t'intéresser ou pas, t'en sais rien tant que tu l'as pas vécu, et par contre là si tu y es pas allé dans ta première année avec tes dix-huit ☺ ou je sais pas combien de visites, après, t'y va tout seul, quoi. » (E4, 448-461)

Elle aurait souhaité bénéficier d'un accompagnement plus étendu dans le temps et plus complet, permettant d'explorer les divers aspects du métier :

« Alors c'est vrai que pour moi, l'accompagnement devrait être plus dans le temps, plus long dans le temps, peut-être un peu moins prégnant sur la première année, même si t'as besoin, quoi, mais... Et puis surtout avec un vrai parcours différencié de différents types de publics... ne serait-ce que pour forcer les gens à voir différent types de publics, quoi. » ... (E4, 461-464)

Néanmoins, malgré la lourdeur et le stress, elle reconnaît la richesse de cette première année :

« [...] sinon c'est vrai que ça reste une année super riche sur le plan des rencontres, quoi. Parce qu'il y a tellement de gens qui viennent te voir, et ☺! C'est très lourd, mais c'est positif! C'est vraiment riche, comme année. » (E4, 466-470)

Une relation interpersonnelle :

Revenant sur la qualité de l'accompagnement reçu pendant cette année, Sophie explique que celle-ci dépendait des évaluateurs. Certains, « *très humains plus à l'écoute de comment la classe fonctionnait* » étaient attachés à l'« *ambiance de la classe* », à la « *dynamique du groupe* », cherchaient à voir si les élèves sont « *contents* », s'ils « *adhèrent* » bien. (E4, 280-282). D'autres, voulant être trop exigeant l'ont conduite au découragement : elle s'était donnée beaucoup de peine sur la conception et la réalisation d'un atelier autour de Kaplas et après le passage de la PEMF, qui lui a dit d'améliorer ceci, cela, elle a failli l'abandonner alors que cela demeure une bonne réalisation. « *Je pense pas*

qu'elle voulait être négative sur cette histoire-là, mais finalement elle m'a rajouté tellement de trucs que ba... là le détail qui n'est pas super, là... du coup... [...] j'ai même failli laisser tomber les fiches Kaplas alors que je pense quand même que c'était une bonne idée. » (E4, 300-305).

Sophie décrit encore d'autres situations conflictuelles avec certains visiteurs et on peut les consulter dans la transcription de son entretien en annexe du mémoire (E4, 307-326).

La vie d'équipes dans l'école :

Puis nous abordons la réalité de la vie d'équipe dans l'école. Elle trouve qu'il y a peu de temps institutionnalisés pour la réflexion. Il se produit des réunions informelles mais qui « *ne **structurent** pas assez la réflexion* » (E4, 336) Elle « *trouve qu'il n'y a pas beaucoup de temps de réflexion sur le fonctionnement plus globale, peut-être plus à long terme de l'école.* » (E4, 341-342). Elle parle de la nécessité de pouvoir « s'extraire du quotidien », en des **temps structurés** permettant de mettre en œuvre ce que l'on décide. Selon elle, ce temps doit être organisé « *de façon assez rigoureuse et puis assez stricte* » pour que **ce qui est dit soit fait**. Elle trouve que « *c'est plus au niveau pédagogique et des contenus de ce qu'on fait dans chaque classe qu'il ya pas assez de liens oui, le lien se fait plus sur tout le fonctionnement pratique mais moins sur le contenu* » (E4, 409-412)

Un exemple de travail d'équipe :

Elle prend exemple sur ce qu'elle a vu dans l'école d'application de réalisation commune à toute l'école d'une progression sur la lecture et l'étude de contes :

*« [...] ils avaient, par exemple sur la littérature enfantine, ils avaient des grilles où c'était réparti, ben, en petite section, on va faire tels contes, moyenne section, on fait ça. Donc avec un peu une progression, quoi. **Donc, pour moi, c'est vraiment ça, travailler en équipe.** » (E4, 356-360).*

Elle aborde ensuite le sujet du partage sur le matériel et le non matériel. Elle témoigne du bon accueil fait par les collègues qui n'ont jamais refuser de lui passer tel document, tel jeu, telle séquence. Mais elle pense que **son statut de stagiaire**, donc « sans histoire » dans l'école, favorise cette simplicité. (E4, 387-392)

Elle se questionne sur le statut de la directrice : n'ayant pas de supériorité hiérarchique, est-ce que ça aide ?

« *C'est pas non plus des conditions qui sont simples pour elle au niveau management.* » (E4, 416-417)

Attitude de l'équipe face au conflit :

Sophie trouve que l'équipe réagit assez vite quand il y a problème.

« *Je trouve qu'il y a quand même **pas mal de discussion**. Enfin, je trouve que les choses **se disent assez rapidement** quand même me semble-t-il. Quand il y a un conflit entre des personnes, il y a quand même **rapidement une réaction de l'équipe** pour que les choses se disent et heu...* » (E4, 425-428)

Elle a conscience qu'une équipe qui travaille depuis des années accumule un « passif historique » et « *donc des fois sur un petit truc, il y a des choses qui se réactivent et ...* » (E4, 433).

Mais elle conclut :

« [...] *ça parle quand même pas mal, je trouve que c'est bien, les choses se disent quand même bien, quoi. Je sais pas si c'est le cas dans toutes les écoles comme ça ?* » (E4, 433-435).

On remarquera l'importance qu'accorde Sophie à la rapidité de réaction quand il y a conflit :

« *je trouve que les choses **se disent assez rapidement*** » (E4, 426)

« *il y a quand même **rapidement une réaction de l'équipe** pour que les choses se disent* » (E4, 427)

Et le lien qu'elle fait entre la parole et la gestion du conflit :

« *ça parle quand même pas mal* » (E4, 434)

« *je trouve que c'est bien, les choses se disent quand même bien* » (E4, 435)

« *Je trouve qu'il y a quand même pas mal de discussion.* (E4, 425)

Ce que nous retenons du témoignage de Sophie :

L'accompagnement pour elle c'est :

- Aider, revérifier, valider (dans le contexte particulier de la direction de projet) (E4, 53-55)
- Donner des pistes, encourager, faire réfléchir, rendre autonome (E4, 25)
- Donner, recevoir des conseils (E4, 186-189)
- C'est aussi collaborer, au sens de **mutualiser des savoirs différents**, quand les uns et les autres n'ont pas les mêmes compétences : *« j'ai toujours été plus dans un travail d'équipe parce que je n'avais pas la compétence technique au départ, quoi. »* (E4, 83-84)

L'accompagnement vécu en formation d'enseignante :

- Dans ce cadre particulier de formation : **le conseil** « [...] elle me donnait des conseils. » (E4, 197)
- L'accompagnement est **satisfaisant quand il est dégagé de toute responsabilité d'évaluation.** (E4, 201-202)

L'auto-accompagnement vu par Sophie au travers de son témoignage :

- Des temps structurés pour définir une action commune et être mieux à même de la mettre en œuvre par la suite.
- Une rapidité de réaction quand il y a conflit
- Un rôle important de la parole pour résoudre les conflits
- Se prêter du matériel, des séquences...
- Élaborer ensemble des progressions, des projets...

Merci Sophie...



III.6. INTERPRÉTATION DES DONNÉES :

III.6.0. Introduction :

Nous voici maintenant arrivés au lieu de la récolte des fruits de tout ce qui a été fait en amont. Questionnement, réflexion théorique, recadrages permanents, interrogations sur la pertinence des sujets, idées, thèmes dans le but de répondre au plus près à la demande universitaire tout en étant le plus proche des réalités concrètes de la vie professionnelle. Puis écoute attentive des quatre personnes interrogées.

Avec l'idée d'esprit d'auto-accompagnement, notre enquête s'est donc d'avantage dirigée du côté de la direction et du « manager ».

Nous cherchons donc ce que veut dire accompagner sur le terrain, et comment ça se vit, en relation duelle interpersonnelle et en relation avec un collectif. Enfin, nous cherchons ce qui favorise et peut aider à développer un esprit d'auto-accompagnement au sein des équipes d'enseignants.

Nous nous proposons donc maintenant de synthétiser ce qui relève des grands thèmes suivants :

- 1). La vision de l'accompagnement et de l'auto-accompagnement
- 2). Un « esprit », une ambiance...
- 3). Les questions de temporalité

III.6.1. La vision de l'accompagnement et de l'auto-accompagnement

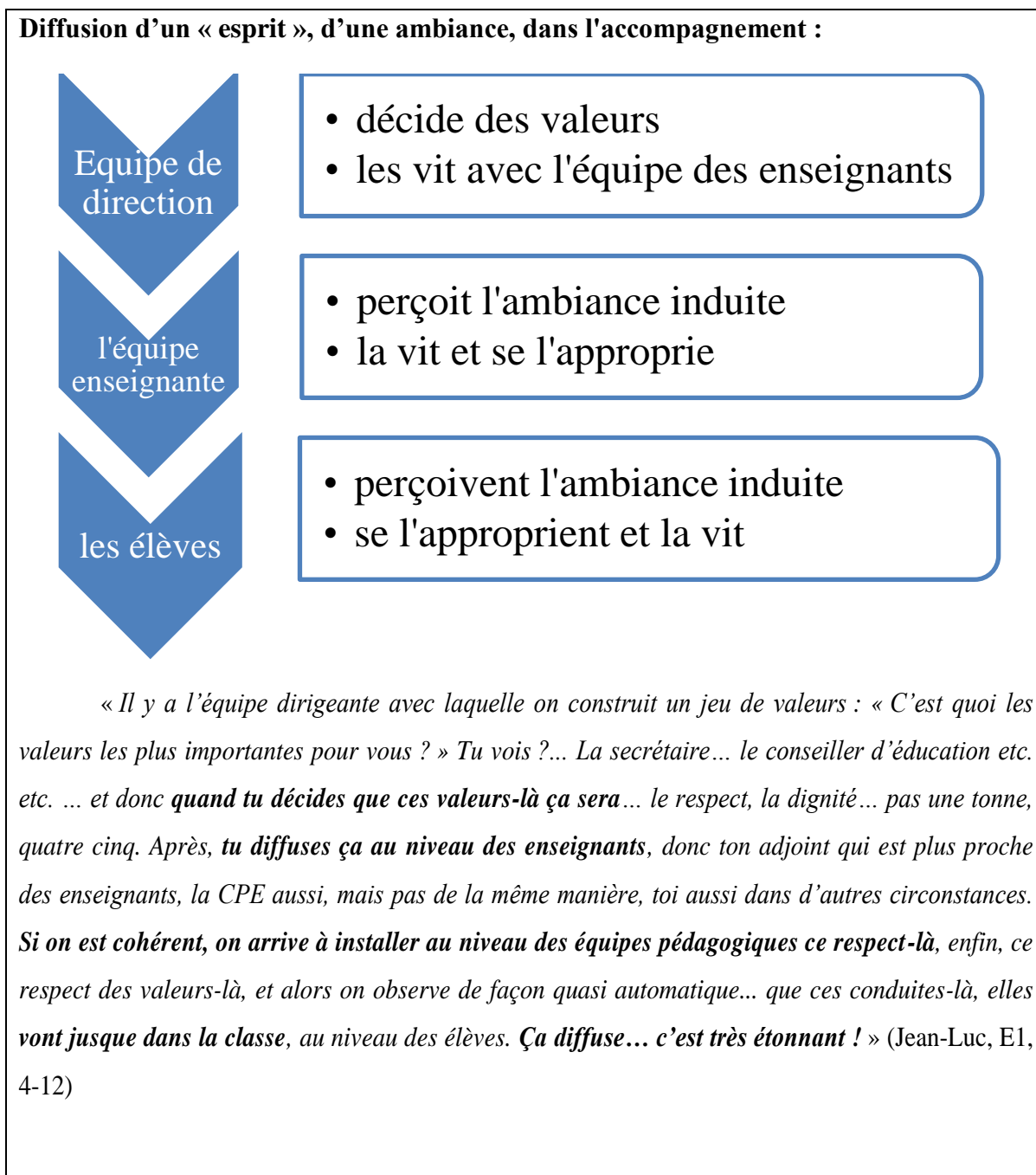
Dans le premier entretien effectué avec **Jean-Luc**, le rôle de management était prépondérant, **celui-ci portant le souci égal de la personne et du collectif**. Cela passe par un essentiel qui est la question du **respect des règles de vie, du respect du cadre**.

Avec lui, nous avons perçu comment l'esprit d'accompagnement peut devenir **contagieux** et **diffuser** à l'ensemble de la collectivité s'il est **initié et entretenu par l'équipe de direction** et **relayé par l'équipe enseignante**.

« [...] cette posture d'accompagnement, c'est pas simplement, ... enfin, c'est pas simplement quelque chose qui s'édicte a priori, tu vois. C'est aussi quelque chose qui se transmet, qui se développe [...] » E1, 23-25.

Il y a le rôle premier du chef, puis, de la qualité de ses relations avec l'équipe enseignante va pouvoir ou non s'installer le climat favorable à l'esprit d'accompagnement au sein de l'équipe enseignante, et se diffuser au niveau des élèves créant les meilleures conditions pour la réussite de chacun.

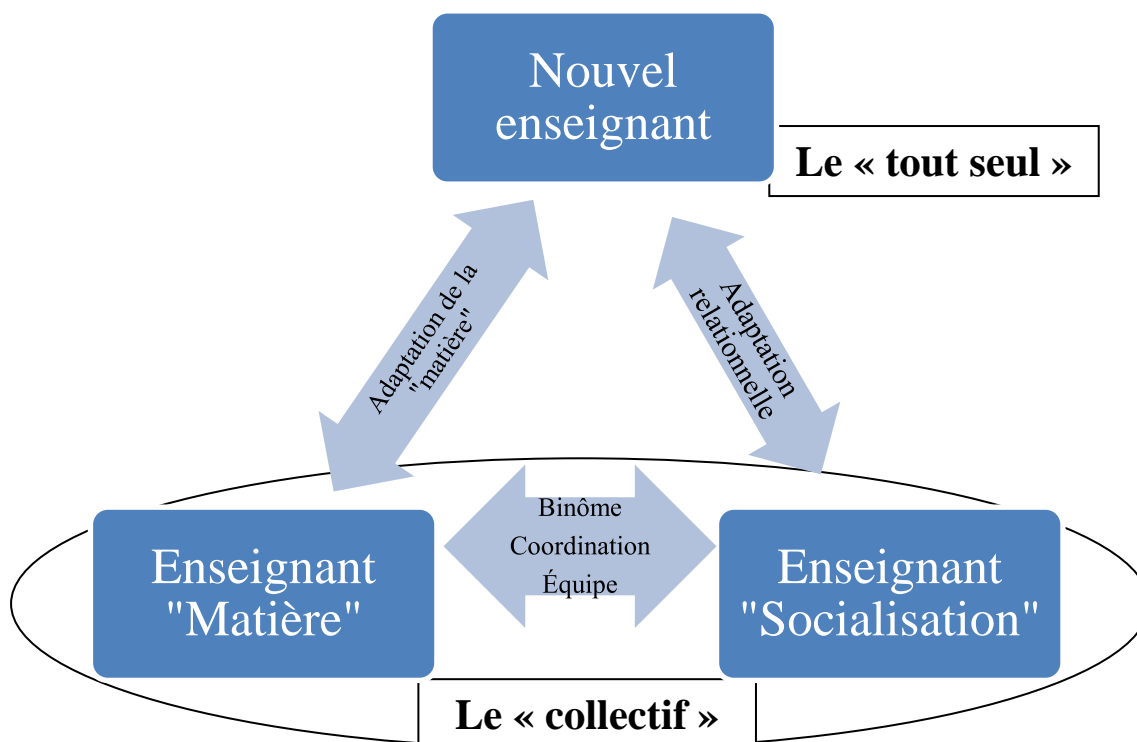
Figure n°4 : Diffusion d'un « esprit »



La mise en place des binômes d'accompagnement des enseignants nouvellement venus est significative de cet effet de diffusion. Nous identifions deux effets sur l'ambiance relationnelle au sein de l'équipe, l'un direct, l'autre indirecte :

- le premier, direct, est de procurer au nouvel enseignant une certaine « **sécurité psycho-professionnelle** » (E1, 40) par le soutien effectif et sensible de ses collègues, par les moyens de s'adapter à son public, par le fait de se sentir accueilli, soutenu, respecté, valorisé.
- le second, indirect **initie concrètement le « nouveau » à l'esprit d'auto-accompagnement**. Il aura le désir de faire partie des prochains binômes, lorsque l'année suivante d'autres nouveaux arriveront. Cet esprit, c'est le témoignage de vingt ans de direction de collège et lycée de Jean-Luc, se répandant dans toute l'équipe et dans tous les domaines et les niveaux de la vie de l'établissement.

Figure n°5 : L'arrivant et son binôme d'accompagnement



Notons ici que la méthode est contenue dans l'acte : en mettant en place ces binômes, en les faisant « faire », il leur enseigne ce qu'est l'accompagnement et l'auto-accompagnement. Plus encore, **le fait de penser l'accompagnement en termes de « binômes » met déjà en œuvre l'équipe et non l'individu seul**, car ce binôme constitue déjà du « collectif » et permet au « nouveau » de se trouver accompagné par l'équipe et non seulement par **un** collègue. **Donc il implique et fait vivre l'auto-accompagnement**. De plus, au sein de ce binôme, il y a **pluralité de compétences et de missions** : l'un sera chargé du contenu, ayant une expertise sur la matière et sa façon de l'enseigner à ce « public » précis d'élèves, l'autre, par ses qualités humaines et son expérience lui permettra, grâce à une « traduction culturelle » facilitant l'entrée dans les « codes sociaux »

et les particularités telles qu'il en existe dans chaque communauté, une meilleure « insertion sociale » dans l'établissement.

Selon Jean-Luc Berthier,

*« Dans les années à venir, la démarche d'accueil et d'accompagnement des nouveaux enseignants (néotitulaires) revêtera une importance accrue compte tenu du taux de leur renouvellement. Son impact managérial est déjà très important dans les établissements placés dans des zones difficiles et sujets à un turn-over élevé. Aussi convient-il d'en faire une vraie **stratégie d'établissement**. En particulier car :*

- *de nombreux néotitulaires ne choisissent ni leur académie, ni leur établissement, donc leur public-élèves ;*
- *les académies ou les territoires qui accueillent des néotitulaires en nombre ont une **vocation formative** à leur égard ;*
- *les premiers pas dans la carrière sont décisifs. Il est du devoir des établissements d'accueil d'en faciliter la marche ;*

*Pour tous les acteurs, les **retombées positives** d'un accueil soigné se ressentent :*

- *sur **l'équilibre** des classes et des équipes pédagogiques ;*
- *sur la rapide **responsabilisation** des jeunes enseignants ;*
- *sur le **climat d'établissement** et les liens entre les personnes ;*
- *sur les **jeux d'influence** dans l'établissement ;*
- *sur **l'image managériale** de l'équipe dirigeante¹⁴⁶. »*

Commentaire des expressions en caractère gras (mis en forme par l'auteur) :

- « **stratégie d'établissement** » : il y a ici une vraie compétence managériale qui sait ce qu'elle fait et pourquoi. Un savoir faire avec l'humain, **pour l'humanisation**.
- « **vocation formative** » : que cette expression est forte à nos oreilles ! Goûtez ce qu'il y a de noblesse dans ce sens de l'accompagnement des personnes !
- « **retombées positives** » : c'est un vrai investissement gagnant/gagnant ! tout le monde en bénéficie : les enseignants accompagnés, les dirigeants qui gagnent en crédibilité par la confiance qu'ils transpirent, les élèves, au final qui sont mieux encadrés et plus sécurisés par une équipe mieux équilibrée.
- « **responsabilisation** » : on retrouve la vision politique de contribution de Marie-Hélène Doublet (p.33) : « *de l'empowerment, du sens, de la décision éclairée et de l'action.* »

¹⁴⁶ Jean-Luc Berthier, « *Les leviers humains dans le management de l'EPL* » Management&éducation, Hachette éducation, Paris 2006, pp.165-166.

- « **climat d'établissement** » : l'esprit, le climat, l'ambiance, nous retrouvons ce qui est au cœur de notre recherche... et ce qui contribue à le faire fleurir...
- « **jeux d'influence** » : ces « jeux » relationnels entre les personnes ne peuvent échapper au **supplément d'âme** (Le Bouëdec) qu'offre ce type de management.
- « **image managériale** » : il ne s'agit pas de manipuler pour se faire une image pour mieux... manipuler. L'on voit bien comment la confiance de l'équipe repose sur une « vision » du comportement managérial de la direction, laquelle vision, confortée par un agir adéquat, réel et loyal, inspire un comportement similaire dans le fonctionnement de l'équipe puis, par reproduction du même phénomène, entre les élèves, par « induction ».
« [...] cette posture d'accompagnement, c'est pas simplement, ... enfin, c'est pas simplement quelque chose qui s'édicte a priori, tu vois. C'est aussi quelque chose qui se transmet, qui se développe, tu vois ? » (E1, 23-25)

Pour David la notion d'**auto-accompagnement** revêt la forme d'un **travail ensemble**, le directeur étant un membre de l'équipe **comme les autres**. Il s'agit de **construire** des projets ensembles, de « suer » ensemble. Il parle de l'égalité entre tous, nécessaire à la simplicité des relations qui favorisent la **reconnaissance de ses faiblesses ou fragilités devant les autres** et la **capacité de les dépasser** avec l'appui du groupe. Il y a donc chez lui une grande importance du « faire ensemble » (Le mot « ensemble » revient dix-neuf fois dans son entretien)¹⁴⁷.

*« Je pense que quand on dit « accompagner une équipe », c'est pas juste du haut d'une estrade, en tant que directeur, manager et diriger, c'est **faire ensemble**. Et on a **fait** beaucoup de choses **ensembles**, on a **fait** des projets **ensembles**, on a **sué ensembles**, et le fait de **faire ensembles**, ça veut dire que tout le monde est sur un **pied d'égalité**, » (E2, 91-96)*

L'auto-accompagnement est plus présent dans son propos car il parle d'accompagnement de collègues, plutôt des débutants, ou des « arrivants » par le reste de l'équipe, plus que par tel ou tel enseignant.

Il en énonce les limites ou son caractère « **reçu** », donné, en lien avec le facteur « **chance** ». C'est un aspect qui doit être pris en compte : **l'ambiance dépend de la « disposition » des personnes**.

¹⁴⁷ Occurrences du mot « ensemble » chez David : E2 : 71 ; 89 ; 91 ; 92 ; 94 (x2) ; 95 (x3) ; 98 ; 117 ; 119 ; 130 ; 131 (x2) ; 132 (x2) ; 163 ; 312.

« Bien, ça relève un petit peu parfois, oui, du **mystère** parce que parfois, il ne faut pas grand-chose pour que... pour que... ça capote, je dirais même... il peut s'agir d'une personne nouvelle qui arrive, **qui n'a pas envie de s'inclure** dans l'équipe [...] » (E2, 126-128)

L'ambiance d'une équipe dépend aussi de chacun.

Ce témoignage de David est particulièrement important pour souligner que nous ne sommes pas face à une « science exacte ». L'ambiance d'une équipe dépend aussi de l'aptitude de chacun de « **vouloir** » et de « **pouvoir** » entrer dans une certaine posture. Trop de facteurs interviennent pour être maîtrisables. C'est une donnée à prendre en compte.

Sophie le montre bien aussi lorsque, dirigeant des équipes d'ingénieurs, elle souligne que **cela dépendait des personnalités à qui elle avait à faire**. Certains parmi les ingénieures ne pouvaient accepter d'être commandé : « *Ben non, c'est moi qui décide...* » (E4, 62)

Alors, quels sont les facteurs favorisant cet ambiance ? David poursuit en nous donnant quelques indications :

« *Moi, je pense qu'on a eu la **chance** d'avoir des gens volontaires pour travailler ensembles, déjà. Et puis, je reste toujours attaché à cette idée de **faire ensembles**, le fait qu'on ait **fait ensembles**, qu'on ait eu des projets d'école ensembles, des stages d'école ensembles, où **chacun a étalé sur la table ce qu'il faisait**, comment il travaillait.* » (E2, 129-133)

... confirmant le facteur « chance », l'importance de la « bonne **volonté** » et le rôle du « **faire ensemble** ». On peut se demander néanmoins ce qui est premier dans la création de l'ambiance : est-ce parce qu'il y a une bonne ambiance que « **chacun a étalé sur la table ce qu'il faisait** » ou bien parce que « **chacun a étalé sur la table ce qu'il faisait** » qu'il y a une bonne ambiance ? ... On sent bien que la réponse ne va pas de soi et qu'on est face à un « cercle vertueux » qui pourrait vite tourner en « cercle vicieux » à cause d'un « **pas grand-chose** » qui change tout.

Quel est donc ce « **pas grand-chose** » qui peut tout gâcher ? Une parole malheureuse ? Une personne manquant de confiance en elle et donc en la qualité de son travail et qui ne

voudrait pas ou plus jouer le jeu d'une certaine « transparence¹⁴⁸ » sur sa pratique... ? Les possibilités sont très variées et peut-être inévitables, mais peut-être pas définitives...

« Enfin, accompagner c'est pas diriger, en fait. C'est vrai, c'est un peu ambigu parce qu'on dit qu'un directeur dirige son école et en fait accompagner c'est presque se retirer pour que les autres puissent se réaliser et réalisent les choses. C'est presque tout faire en retrait tout en permettant aux autres de le faire. » (E2, 328-333)

Hierarchie ou non :

La grande différence entre le contexte « primaire » et le « secondaire » réside dans la différence de statut du directeur. Hiérarchie, dans le second qu'il n'y a pas dans le premier, nous entendons Jean-Luc vouvoyer ses enseignants et les appeler « Monsieur »...

« Monsieur, je ne peux pas couvrir ça !, il va falloir qu'on règle ce truc-là. » (E1, 267-268)

Cette distance de place de par la hiérarchie et manifestée par le vouvoiement permet sûrement d'installer plus efficacement une relation sans ambiguïté entre celui qui dirige et les autres. La distance de « forme » n'empêche cependant en rien la proximité d'empathie dont sait faire preuve Jean-Luc. C'est toute sa posture globale de chef d'établissement dont il donne les caractéristiques dans son ouvrage¹⁴⁹, qui va créer la confiance, le respect mutuel et l'esprit d'accompagnement.

... tandis que David tutoie ses collègues. Pour Sophie, ce statut sans hiérarchie du directeur ne facilite pas son rôle managérial :

« Oui, c'est ça alors c'est pas non plus des conditions qui sont simples pour elle (la directrice) au niveau management. Parce qu'en soi, c'est pas elle qui est chef d'école, quoi. Enfin, hiérarchiquement parlant, quoi. » (E4, 416-418)

Et pour David, au contraire, c'est un « plus » dans la relation du directeur aux collègues

Nous en restons là pour ce sujet puisque c'est un fait que nous ne pouvons changer. Dans la « philosophie d'une psychologie positive », **nous pourrions chercher comment tirer partie de cet état de fait.**

¹⁴⁸ Nous restons prudent sur ce mot et le plaçons entre guillemets : l'exigence de *transparence* peut, en effet, devenir tyrannique si elle n'est pas compensée par la même exigence de respect du droit de réserve, du droit de se taire... L'exigence de *transparence* est un des dangers du « fusionnel ».

¹⁴⁹ Jean-Luc Berthier, « *Les leviers humains dans le management de l'EPL* » Management&éducation, Hachette éducation, Paris 2006. (Particulièrement dans la partie II).

L'auto accompagnement vu par Sophie au travers de son témoignage :

- Des **temps structurés** pour définir une **action commune** et être mieux à même de la **mettre en œuvre par la suite**.
- **Collaboration** : expertise sur la forme et la méthode, pour elle, et expertise sur la pratique et la technique pour les techniciennes.
- **Échange de compétences** entre elles : les techniciennes lui montrent le contenu du « faire », elle les forme vers l'autonomie dans la conduite du « comment faire ».
- Une **rapidité de réaction** quand il y a **conflit**
- Un rôle important de la parole pour résoudre les conflits
- Se **prêter** du matériel, des séquences...
- **Élaborer ensemble** des progressions, des **projets**...

Remarque au sujet du « pariage »...

Dans ce que rapporte Sophie de son expérience avec ses ingénieurs, il nous semble important de relever l'utilisation de la complémentarité, de la disparité des compétences. Nous retrouvons ce que Maëla Paul a signalé du sens médiéval de l'« accompagnement » : « *contrat d'association* », plus précisément, un « *contrat de **pariage*** » : *contrat unissant deux parties, généralement d'inégales puissances pour la possession en commun d'une terre.* »¹⁵⁰. Cette remarque veut mettre l'accent sur la différence vécu comme richesse. Il y a de l'intérêt à se compléter,

Lorsque l'accompagnement est réalisé sans formation...

(E4, 285-305) Dans cet exemple, l'accompagnement est laissé, en tant que technique, à la découverte et l'appréciation de chacun. Chaque visiteur s'auto-forme selon ce qu'il pense convenir à l'accompagnement des stagiaires qui lui sont confiés. Il s'en suit des maladresses, des impolitesse, voire des manques de respect, source de stress inutile et de découragement, parfois, alors même que le rôle de l'accompagnateur est de les prévenir... Cela ne signifie pas que l'accompagnateur n'aie pas à mettre l'accompagné à certains moment en tension : nous l'avons signalé p.19, dans le chapitre consacré à « la confiance », Nicole Mencacci¹⁵¹ envisage trois couples de compétences contraires :

¹⁵⁰Maëla Paul, *l'accompagnement, une posture professionnelle spécifique*, Savoir et formation, L'Harmattan, 2004, pp.352, p.56-57.

¹⁵¹Nicole Mencacci : 8e Biennale de l'éducation et de la formation Texte publié par l'INRP sous l'entière responsabilité des auteurs.

1. **Déstabiliser** tout en **contenant**
2. Poser le problème **sans induire** qu'il faut se précipiter vers la solution.
3. **Contraindre** les apprenants à **apprendre sans leur dire quoi**.

Mais cette stratégie témoigne de l'art de l'accompagnant **qui sait ce qu'il fait et qui le fait dans une grande conscience de ce que vit son accompagné**. Ce qui n'est visiblement pas le cas ici...

Dans ce que nous rapporte Sophie, on ne peut faire que le constat d'un implicite sur cette fonction d'accompagnement, un allant de soi qui fait qu'on ne le considère pas comme un élément à part entière de la transmission, de la formation. **C'est peut-être par là qu'un esprit d'accompagnement peut avoir des chances de se propager à l'ensemble du système : si les cadres, les formateurs puis les enseignants y sont eux-mêmes préparés.**

« Récolte » des caractéristiques de l'auto-accompagnement / accompagnement dans les quatre témoignages :

- **souci égal de la personne et du collectif**
- **respect des règles de vie, du respect du cadre.**
- **Diffusion d'un « esprit », d'une ambiance**
- La mise en place des **binômes d'accompagnement** des enseignants nouvellement venus
 - procurer au nouvel enseignant une certaine « **sécurité psycho-professionnelle** »
 - l'initier concrètement à l'esprit d'auto-accompagnement.
- Travailler ensemble ; **faire ensemble**
- **reconnaissance de ses faiblesses ou fragilités devant les autres et la capacité de les dépasser** avec l'appui du groupe
- *tout le monde est sur un **pied d'égalité**,*
- **l'ambiance dépend de la « disposition » des personnes.**
- *des gens volontaires pour travailler ensembles*
- *chacun a étalé sur la table ce qu'il faisait, comment il travaillait*
- (Pour Sophie) satisfaisant quand il était **dégagé de toute responsabilité d'évaluation**
- (Pour Thierry, qui est aussi évaluateur) trouver la bonne distance entre bonne relation psycho professionnelle et tension de travail
- Faire confiance a priori, mais oser dire ce qui ne va pas. (courage relationnel)

- Cultiver un regard positif et s'appuyer sur le positif.
- Montrer qu'on peut toujours progresser.
- Être juste dans ses paroles.
- En adéquation entre ce qu'il conseille et ce qu'il est possible de faire.
- Accorder un soin particulier aux plus faibles.
- Des **temps structurés** pour définir une **action commune** et être mieux à même de la **mettre en œuvre par la suite**.
- Une **rapidité de réaction** quand il y a **conflit**
- Un rôle important de la parole pour résoudre les conflits
- Se **prêter** du matériel, des séquences...
- **Élaborer ensemble** des progressions, des **projets**...
- **Échange formatif de compétences** : les uns transmettent le contenu du « faire », quand les autres transmettent le « comment faire ».
- *presque se retirer pour que les autres puissent se réaliser*
- *presque tout faire en retrait tout en permettant aux autres de le faire*

Nos témoins nous apportent beaucoup de renseignements sur ce qu'est, dans leur expérience de la vie d'équipe, un auto-accompagnement. Dans ces différents points, nous distinguons :

ce qui relève de l'esprit

- **Diffusion d'un « esprit », d'une ambiance**
- *tout le monde est sur un pied d'égalité,*
- **l'ambiance dépend de la « disposition » des personnes.**
- *des gens volontaires pour travailler ensembles*
- *chacun a étalé sur la table ce qu'il faisait, comment il travaillait*
- Faire confiance a priori, mais oser dire ce qui ne va pas. (courage relationnel)
- procurer au nouvel enseignant une certaine « **sécurité psycho-professionnelle** »

ce qui relève de l'éthique

- **souci égal de la personne et du collectif**
- **respect des règles de vie, respect du cadre.**
- Être juste dans ses paroles.
- Accorder un soin particulier aux plus faibles.
- Faire confiance a priori, mais oser dire ce qui ne va pas. (courage relationnel)

Ce qui relève des questions de méthode

- **souci égal de la personne et du collectif**
- **respect des règles de vie, respect du cadre.**
- La mise en place des **binômes d'accompagnement** des enseignants nouvellement venus

- Travailler ensemble ; **faire ensemble**
- *chacun a étalé sur la table ce qu'il faisait, comment il travaillait*
- Faire confiance a priori, mais oser dire ce qui ne va pas. (courage relationnel)
- **Élaborer ensemble** des progressions, des **projets**...
- Se **prêter** du matériel, des séquences...

Ce qui relève de la formation

- l'initier (le nouvel arrivant) concrètement à l'esprit d'auto-accompagnement en le mettant en œuvre à son égard.
- ...

III.6.2. Un « esprit », une ambiance...

L'« esprit », l'ambiance, sont des réalités que nous expérimentons mais qu'il est bien difficile de...saisir. Paradoxalement, ce qui est le plus insaisissable se trouve pourtant être la « racine » de la qualité du vécu d'une équipe, d'une collectivité... Voyons ce que disent nos témoins de cela...

La place de « l'anodin » dans « l'esprit », l'ambiance :

*« En tant que directeur. Sous des aspects au départ **anodins** : « Ah, il mangera à la cantine... » Et en fait ils viennent me voir, systématiquement si je suis au portail, il y a quelqu'un qui vient me trouver pour un problème, pour créer du lien. » (E2, 43-51)*

Ce qualificatif d'« **anodin** », David l'utilise deux fois : ici pour la façon dont les parents trouve un prétexte pour, en fait avoir un contact, et une autre fois, lorsqu'il prend l'exemple du covoiturage (E2, 117) Il me semble révélateur, ce mot « **anodin** » parce qu'il symbolise ce qui ne semble pas avoir d'importance au départ. Cela nous ramène à la notion d'« esprit » et son caractère insaisissable. Ce qui tient à peu de chose. De même que David trouvait un peu ridicule le conseil de l'ancienne directrice d'être présent à la porte de l'école, parce que ça ne semble pas être un conseil important, comme ça, de prime abord, et qu'en le pratiquant, il en mesure l'importance, de même il dit combien il suffit de peu de chose pour que l'ambiance soit « **cassée** » :

*« [...] parce que parfois, il **ne faut pas grand-chose** pour que... pour que... ça capote [...] » (E2, 126-127)*

Insistons sur les petites choses¹⁵², telles les « *bonjours !* » de Jean-Luc chaque matin au portail, lui aussi. Ce n'est pas un « super acte », très technique de management, et pourtant c'est ce respect-là, d'avoir fait l'effort d'être présent à cet endroit-là et d'adresser un mot, parfois **un seul mot à chacun qui va avoir un impact sur l'ambiance**. C'est encore le symbole qui joue ici : cela se passe à la porte et la porte est un endroit très fort de sens : la jonction entre l'intérieur et l'extérieur, entre deux mondes, l'un semi-privé, l'autre public ; passage d'un type de cadre, celui de la rue, à un autre : celui d'un établissement d'enseignement. C'est aussi le responsable : celui qui est le « plus grand » qui accueille chacun. Tout cela est capital quand on approche des questions relatives à la diffusion d'un « esprit ». Nous le comprenons mieux maintenant : il s'agit bien, en fait, d'un « **super acte de management !** »

Un autre « petit détail » plein de sens :

David est en train de nous parler des contextes sociaux parfois difficiles à imaginer pour l'enseignant et, pour qualifier l'élève, il nous dit :

« [...] et **le petit bonhomme** il va se retrouver le lendemain matin en classe avec cette situation. » (E2, 302)

Nous soulignons cette expression « **le petit bonhomme** » utilisée par David pour parler de cet élève bousculé par la vie, qui révèle **sa tendresse et l'attention qu'il lui porte**. C'est une réalité à ne pas perdre de vue : cette valeur ajoutée de l'« humain » chez les enseignants qui est essentielle dans notre étude, ingrédient précieux dans la composition d'une ambiance d'école ! Lorsqu'on arrive, en son sein, **à développer une façon de parler des enfants, des familles, des collègues qui soit non jugeante, pleine d'empathie, de compréhension, on acquiert une qualité de relation qui bonifie l'esprit de l'ensemble...**

Gâcher l'ambiance...

Dans son témoignage, Sophie, en négatif, fait remarquer que les contraintes liées à l'évaluation ont **gâché l'ambiance**.

¹⁵² Puisque nous travaillons sur « l'esprit », notons qu'en métaphysique, c'est ce qui est le plus petit est le plus important. Par exemple : le centre qui n'est qu'un point, donc sans étendue, est plus important que la circonférence.

« [...] *bon il y a ce côté notation je pense qui a gâché une partie des échanges*
[...] » (E4, 441-442)

Elle décrit le manque de délicatesse d'une « visiteuse » qui, n'étant pas satisfaite « *parce que c'était pas ce qu'elle voulait faire* » s'empare de la place de la maîtresse sans demander la « permission » à celle qui est là avec **ses** élèves...

« [...] *bon j'ai eu une personne avec qui les remarques étaient aussi un peu abruptes, la première fois où elle est venue, où elle m'a repris la classe parce que c'était pas ce qu'elle voulait faire, enfin, voilà. C'est vrai que je l'ai très mal vécu. On a été plusieurs à être visité par la même personne et on l'a tous mal vécu.* »
(E4, 308-311)

On peut admettre la nécessité lors d'un accompagnement en formation de montrer en faisant, mais il y a la manière de le faire, une simple question de politesse, d'abord. **Cela témoigne d'un esprit aussi, et qu'induit-on par ce comportement ?** Il ne s'agit pas de faire le procès de cette formatrice mais de soulever le problème de sa formation à l'accompagnement qui est manifestement absente ici.

Remarquons aussi l'explication de Sophie : « *c'était pas ce qu'elle voulait faire* ». N'y aurait-il qu'une façon de faire ? Sophie ne s'est pas exprimée sur le rapport entre ce qu'elle proposait et ce que « voulait faire » l'accompagnante. Si cette discussion technique n'a pas lieu parce qu'il n'y aurait qu'une façon de faire, qui soit la bonne : celle de la formatrice, voyez ce qui est induit lorsqu'on envisage une analyse de la pratique : Ce sera bon ou pas bon. En tout cas, c'est ce qui peut se penser dans les têtes de ceux qui ne seront peut-être pas sûrs d'eux. **L'analyse des pratiques nécessite au contraire que l'on s'interroge paisiblement et avec un immense respect sur ce que nous faisons**, comment on s'y prend et pour quelles raisons, **avec pour interlocuteurs des collègues pouvant éclairer le propos parce qu'on est plus intelligent à plusieurs...**

Nous le voyons, une distinction doit être faite entre « esprit » et « ambiance » : le premier relevant d'avantage de la posture, de l'attitude de fond en lien avec l'éthique (la mnénorah) de chacun ; le second relevant d'une résultante de multiples facteurs, et à laquelle chacun contribue. Les exemples ci-dessus ont montré l'importance des « petites choses » dans la qualité relationnelle de l'ensemble de la communauté. **Le rôle du manager va donc avoir une grande importance dans sa connaissance implicite ou non des « petites choses » à**

percevoir et/ou mettre en œuvre. Dans ce domaine, le rôle que joue le « symbolique » étant très fort, toutes les actions effectuées de sa place prennent un sens plus grand que son objectif premier.

Du bon usage des « stokes »...

Écoutons, à ce propos ce qu'en dit Jean-Luc Berthier dans son ouvrage, au sujet de l'utilisation des « stokes » :

*« Un « **stroke** » est tout message d'intérêt que l'on porte à quelqu'un, de préférence positif. » C'est « une nourriture psychologique indispensable à la bonne santé morale. Sans tomber dans la mièvre flatterie, l'usage des **strokes** reconnaissants, encourageants, valorisants, sont des ingrédients précieux posés dans l'escarcelle d'autrui afin de le placer en énergie positive.¹⁵³ »*

Jean-Luc Berthier poursuit son propos en abordant le cas éminemment « symbolique » du supérieur hiérarchique :

« Par ailleurs, le stroke provenant d'un supérieur hiérarchique, dont on redoute toujours l'avis, dont on apprécie l'assentiment et les remarques positives, prend une intensité particulière.¹⁵⁴ »

On peut se poser alors la question de la « fausseté », de l'aspect manipulateur possible, ce à quoi il répond :

« Stimuler par le stroke n'a rien de scandaleux lorsqu'il est objectif, à condition de le pratiquer avec sincérité. Tous les éducateurs savent que le stroke est un moteur d'intérêt et de progrès pour l'enfant en apprentissage. La démarche n'est pas éloignée pour l'adulte.¹⁵⁵ »

Mais il est bien clair que cela ne peut se faire que dans une totalité, une globalité, une cohérence de tout un ensemble de gestes, paroles, actes convergents et manifestant cet « esprit » d'attention à l'autre, de souci du collectif et de l'individu. Cela, Jean-Luc l'illustre dans sa façon d'accompagner les « néotitulaires » : nous l'avons vu dans le

¹⁵³ Jean-Luc Berthier, « Les leviers humains dans le management de l'EPL » Management&éducation, Hachette éducation, Paris 2006, pp. 183-184.

¹⁵⁴ Ibidem p.184.

¹⁵⁵ Ibidem.

chapitre précédent, concernant la diffusion de l'esprit d'auto accompagnement. Nous y revenons ici, concernant le développement de l'esprit et l'ambiance qui en découle.

« [...] *ces modules d'accompagnement, la **reconnaissance de chacun** à travers ce qu'il aura à apporter au système, le fait **d'être extrêmement présent**, le fait **d'être extrêmement respectueux**, ... tous ces signes de... Tout ça, ça relève de l'accompagnement : l'accueil préalable,... tout ce qui met en sécurité psycho professionnelle* [...] » (E1, 38-40)

Nous soulignons les effets produits par cette accueil : **insuffler un climat d'accompagnement de l'autre, de laquelle va découler une autre façon d'être ensemble :**

« Après, il y a une sorte de **diffusion du climat** de l'accompagnement ! Qui fait que quand il a été installé, **c'est quelque chose de base**, si tu veux : Tu as installé une espèce de...comment on peut dire ?... de climat, **de climat d'accompagnement de l'autre**. ... » (E1, 40-44)

« [...] **il faut avoir compris quels sont les leviers**, par quoi ça passe etc. et puis après, **quand on l'alimente au quotidien**, à partir d'un noyau dur, de central, après il y a cette **diffusion rayonnante** qui fait qu'il y a un climat de l'accompagnement de l'autre... [...] » (E1, 48-51)

Nous sommes très touchés d'entendre ces paroles dites avec une certaine ferveur. C'est le témoignage de plus de vingt ans d'une expérience vécue. **C'est donc possible de créer une ambiance « émancipatrice » bonne et génératrice « d'énergies positives¹⁵⁶ »**

« [...] quand il a été installé, c'est quelque chose de base, si tu veux : **les gens ne s'autorisent plus à agir avec leurs collègues n'importe comment.** Tu as installé une espèce de...comment on peut dire ?... de climat, **de climat d'accompagnement de l'autre**. ... »

« **Les gens ne s'autorisent plus à agir avec leurs collègues n'importe comment.** » et on peut penser : avec toutes les autres personnes, *a fortiori* leurs élèves.

¹⁵⁶ Ibidem.

Les « temps qualité »

Enfin, cet autre exemple de comportements du chef d'établissement qui est à la fois pensé symboliquement et assumé pragmatiquement :

L'accompagnement requiert une disponibilité qui doit être gérée. On peut parler alors de « **temps qualité** » : ces moments de présence physique où l'attention est maximum : une qualité de « **présence** » à l'autre. Qui doit se poursuivre, après la séparation physique par une **conséquence effective : la parole tenue**... (Voir ce qui est dit à propos de la « continuité relationnelle » p.60.)

« [...] et je lui disais : « Écoutez, je vais essayer très très vite de régler ça, un, deux points... » Il y en a d'autres : « Je ne peux pas, Madame, mais on va y réfléchir... » Et puis sur ce troisième point-là, qui est très très compliqué, revenez me voir, ok, revenez me voir. » Et je notais tout ça. » (E1, 166-169)

Il note ce que lui dit la personne de façon qu'elle voie qu'il le note : c'est une autre **utilisation de l'écrit**, qui porte outre l'intérêt d'une efficacité incontestable sur le règlement du problème, **une valeur symbolique d'intérêt porté à la parole de l'enseignant**. C'est une façon de le reconnaître au sens d'Axel Honneth : « *pour pouvoir accéder à l'estime de soi, chacun, notamment dans le travail, doit pouvoir de sentir considéré comme utile à la collectivité, en lui apportant sa contribution.*¹⁵⁷ »

Récapitulation des points importants de ce sous chapitre

L'« **anodin** », signifiant, signe.

Les « **petites choses** », habitées

Les mots utilisés : ici, « **le petit bonhomme** » : qui extériorisent un type de regard. (Attention, donc, aux mots qu'on utilise : choisis à dessein, ils peuvent servir à modifier le climat et par suite le regard. Ceci est valable positivement comme négativement !)

L'effet de « place » : directeur et enseignants ; enseignant et élèves... le rôle symbolique accentué par la place (importance dans ce qui relève de la « célébration ».)

L'attention à l'autre assumée, dans la continuité relationnelle par la parole tenue

¹⁵⁷ Catherine Halpern, interview d'Axel Honneth, in *Sciences Humaines*, Mai-Juin 2011, hors série spécial N°13.

L'esprit d'accompagnement de l'autre induit par sa mise en pratique dans l'accueil des nouveaux, suscité par le directeur.

L'accompagnement physique de l'enseignant par le directeur, qui **note devant lui** ce qu'il dit et **promet** de faire ce qui est possible et **le fait**.

III.6.3. Les questions de temporalité...

Après l'auto-accompagnement, l'esprit et l'ambiance, nous abordons les questions de temporalité. C'est un thème qui nous est cher et se rapportant à une dimension fondamentale de notre condition humaine. Nous allons tenter de regrouper par thèmes ces réalités abordées par nos témoins au regard de ce que nous avons exploré conceptuellement dans le chapitre deux.

Le temps joue un rôle important dans la vie d'une équipe, dans son management, dans les processus de mise en place d'une ambiance, sa conduite et son entretien, sa restauration aussi. Quatre thèmes :

Le fil du temps (Temps lent) : installation de la confiance, de l'ambiance ; diffusion...

Le temps cyclique : horaires ; régulation ;

La continuité dans le temps : parole tenue E1, E3, E4 (non tenue) ; fidélité au projet E1 ; rôle de l'écrit (réfèrent qui dure, qui ne change pas, qui objective (E3, 204-209), qui prépare, qui précise et donc rend plus efficace... (Ordres du jour : E3, 105-114)

La conduite du temps : réactivité (Temps rapide) E1, E3 ; disponibilité E1, E2, E3 ; cadrage du temps E3 ; temps structurés E3, E4

Le fil du temps

Jean-Luc montre, dans son exemple (Jean-Luc, E1, 13-22) comment il s'inscrit dans la **durée et la répétition**. « *Tous les matins, Je disais : "Bonjour ! Bonjour !"* »

Plus loin il est question de la parole tenue :

« Donc, c'est en cela, le respect des règles ça sera que vous soyez à l'heure, et même cinq minutes avant, et moi, je vous le dis, je serai là aussi. Je vous attendrai dès une demi-heure avant. Et je vous demande d'aider les élèves à se conformer aux règles d'entrées de sorties, d'aller dans les couloirs, de se comporter etc. et je serai avec vous... J'y serai ! Et je les ai tous fait. Il y avait toutes les classes rangées comme ça, avec tous les profs devant, et j'étais au milieu de la cour, et je donnais le signal, et les gens montaient. Et j'embrayais le mouvement avec eux. » (E1, 151-157)

Voir aussi le contrat passé entre le directeur et le professeur et le rapport au temps *« on va se donner six mois »* (E1, 205)

Ici, le temps est mesuré, pris en main. **Le directeur fixe une durée négociée** avec le professeur ce qui le met en travail. Je pose la question du lien avec cette notion de temps structuré dont parlent Sophie (E4, 347), David (E2, et Thierry :

La gestion du temps : la réactivité, ou le « temps rapide »....:

Thierry s'efforce donc d'être **réactif** aux demandes :

*« [...] je me **contrains vraiment à répondre au plus vite par rapport à une demande** d'un accompagné qui demande des conseils ou qui m'interpelle par rapport à un problème spécifique, quoi. » (E3, 315-317)*

Qui demande d'être associé à un **cadre du temps de la rencontre** :

*« [...] **pour être un bon accompagnant, à mon avis, il faut aussi savoir limiter notre accompagnement**, quoi. Quand je dis limiter c'est-à-dire voilà, on fait un entretien d'une demie heure, de trois quart d'heure, et on se tient à ce temps là quoi. » (E3, 318-321)*

Car une mauvaise gestion du temps peut avoir des répercussions sur la communication du message de fond :

*« Trop souvent, on quitte une visite et puis le collègue va reprendre sa classe un quart d'heure après, a à peine eu le temps de manger, ... C'est des facteurs complètement matériels, mais qui font que **ça peut très bien casser complètement le message de l'entretien**, quoi. Donc tenir vraiment compte des contraintes matérielles. » (E3, 321-325)*

La temporalité de la vie d'équipe :

S'extraire du quotidien :

Pour Sophie, c'est très important de prendre du temps, mais c'est difficile :

« [...] **on prend pas le temps de faire, quoi. Et, à nouveau, tant que ce temps n'est pas institutionnalisé, ça se fait pas parce que de toute façon, on est dans notre quotidien à chaque fois donc heu. Donc, du coup on fait sa classe, quoi.** » (E4, 364-367)

Il faut **prendre le temps de se rencontrer** pour réfléchir sur les contenus et construire des progressions ensemble :

« [...] à M, l'école d'application où j'étais en observation, ils avaient par exemple sur la littérature enfantine, ils avaient des grilles où c'était réparti, ben, en petite section, on va faire tels contes, moyenne section, on fait ça, donc avec un peu une progression, quoi. Donc, pour moi, c'est vraiment ça, travailler en équipe. » (E4, 356-360)

C'est une nécessité aussi pour Thierry, le temps que l'on doit prendre :

« C'est-à-dire **qu'on est sur des fonctions qui demandent du temps ; mais où le temps manque ! Et, justement par rapport à ça on a pris le temps et il faut prendre le temps ; mais on est souvent sur multi dossiers, multi demandes et pour moi, être accompagnant, c'est d'abord, je le disais par rapport aux parents et par rapport aux enseignants, une disponibilité, quoi.** » (E3, 310-314)

C'est aussi ce que confirme David :

« [...] **ce qui nous manque, c'est du temps. Parce que quand je parle d'accompagner, il faut du temps pour tout ça. Et tu sais bien que dans notre métier, que ce soit d'enseignant ou de directeur, on court après le temps !** » (E2, 80-82)

Le temps « long »

David montre comment l'esprit d'auto accompagnement, dans un climat inter relationnel favorable s'est installé **au fil du temps** :

« Oui. Alors, mes collègues sont plus jeunes, hein ! (☺) Je suis le plus ancien. Oui, mais il y a des collègues, **ça fait quinze ans qu'on travaille ensemble**, et Comme dans une famille, j'allais dire, on a eu des joies, et je ne dirais pas des malheurs, mais des moments plus difficiles ensembles, enfin, surtout, **on a fait des choses ensembles !** » (E2, 88-92)

C'est aussi ce que décrit Jean-Luc dans la « diffusion d'un esprit » :

« Et bien ce que j'ai observé, c'est que **la première année, tout au début**, quand je me baladais dans les couloirs, aucun élève ne me disait bonjour. [...] Et bien **à la fin de l'année**, tout le monde me disait bonjour. Je ne leur avais pas demandé hein ! Une espèce de... Tu arrives à installer par induction ... c'est assez étonnant ces phénomènes là... » (E1, 18-22)

La temporalité de l'action :

L'importance de la rapidité de réaction, de la réactivité. Rapidité de réaction pour régler les conflits :

« Quand il y a un conflit entre des personnes, il y a quand même **rapidement une réaction de l'équipe** pour que les choses **se disent**. » (E4, 425-428)

Selon Sophie, la rapidité du traitement des conflits est importante. Cette réactivité, rapidité permet d'enrayer l'action mauvaise du temps.

Des temps structurés :

De **nécessaires temps structurés** de façon stricte et rigoureuse pour permettre les prises de décisions et leur application ensuite :

« [...] je pense **qu'il manque de temps structurés**, ça c'est clair, hein. Parce qu'on est tous dans nos préparations, dans nos classes. On se rencontre, on discute un peu pendant les récréations, entre les cours, quoi, mais heu ... si y a pas de temps vraiment, effectivement de temps fixés pour parler de tel ou tel problème, c'est vrai qu'il y a pas... **on le fait pas** ». (E4, 347-351) « Mais par contre **faut l'organiser**, et

*puis faut l'organiser de façon... oui, **de façon assez rigoureuse et puis assez stricte**, parce que si on dit : On fera ça, on le fait pas, quoi.» (E4, 376-378)*

Ici, on peut faire lien avec la notion de **la parole dite / la parole tenue** » si importante chez les quatre enseignants, et, pour Jean-Luc, essentielle pour la construction de la confiance et son « entretien ».

« **Honorer ses engagements** : chaque fois qu'il y a quelque chose qui ressemble à 'Je vais faire ça pour... etc.' Il faut absolument le faire ! Sinon on devient pas **crédible**. Donc, il y a ça, mais là tu pourras voir les développements¹⁵⁸. (E1, 248-251)

Importance de la référence à l'écrit pour Thierry :

Dans les « temps structurés » :

« [...] pour revenir à la parole, justement, à mon avis, **il faut plutôt communiquer par écrit**, aujourd'hui par mail, je pense aux conseil de maîtres ou aux conseils de cycles. Je fonctionnais pas toujours avec un ordre du jour très précis, et du coup avec mon expérience et le peu de recul que j'ai maintenant, je me rends compte **qu'on gagne vraiment en efficacité** lorsque les choses sont dites en amont et que **l'on sait que la réunion commence à telle heure, qu'il y aura tels points à l'ordre du jour. On demande à chacun d'y réfléchir avant et on sait que la réunion, quoi qu'il arrive, elle terminera deux heures après ou trois heures après. Et donc c'est être dans la précision, finalement. A la fois sur le contenu, sur le temps, et sur, aussi, les perspectives, c'est-à-dire ce à quoi ça va servir. Soit on répond à une commande institutionnelle, soit on est face à une difficulté et on se donne ce temps-là pour l'évoquer et puis la travailler ensemble.** » (E3, 104-116)

Pour la continuité de l'accompagnement et l'objectivation du conseil :

« Alors pour l'écrire, l'idée c'est vraiment de repartir la fois suivante en disant : « Voilà, **j'avais écrit telle et telle chose la dernière fois**, je reviens te voir un mois après et je m'aperçois que je pourrais réécrire la même chose... Il faut qu'on discute de ça, quoi. Et donc on repart, sans forcément beaucoup analyser la séance suivante, mais voilà, comment les choses sont comprises et pourquoi ça n'a pas été

¹⁵⁸ Jean-Luc Berthier, « Les leviers humains dans le management de l'EPL » Management&éducation, Hachette éducation, Paris 2006, pp. 54-62.

pris en compte ? Ça peut être aussi parce qu'on n'est pas suffisamment clairs dans nos écrits, hein ! Mais, l'accompagnement et la relation c'est pas simple, quoi. »
(E3, 204-211)

On voit, ici comment Thierry trouve ses stratégies pour dépasser une certaine « difficulté à dire » en s'appuyant sur l'écrit qui fait référence, qui fait tiers entre la personne et lui.

Il y a ici des appuis utiles pour affirmer et affermir la qualité de fonctionnement d'une équipe : **ce passage par l'écrit qui fait consensus et auquel on se réfère**. C'est à rapprocher du fonctionnement démocratique dont parle Christophe Dejours¹⁵⁹.

Récapitulation des points forts de ce sous chapitre :

- **Temps rapide**, et temporalité de l'action
- **Temps long**, temps du « levain », de la germination, de la maturation
- **Temps pris et structuré** : cadre prévoyant des « espaces temps » et organisation en techniques « d'animation de réunion »
- **Temps mémorisé, maîtrisé** à l'aide de l'écrit : trace faisant référence, neutralisant les mouvances de la mémoire subjective.

Il n'est pas fait référence au temps « sacrifié » ou pris sur « l'efficacité ordinaire » et qui se rapporte à la « célébration ». Ce temps-là, on a souvent de la peine à le comprendre, porte une « efficacité » extraordinaire.

¹⁵⁹ Christophe Dejours, *Travail Vivant*, Tome 2, *Travail et émancipation*, Éditions Payot : 2009, pp.178.

III.7. PROPOSITIONS D'ACTIONS

III.7.0. Introduction :

À ce stade de notre travail, il nous semble pertinent de reprendre nos questions élaborées au cours de la Partie I.6. p.12.

« Qu'est-ce qui marche bien dans les fonctionnements humains ? Qu'est-ce qu'on peut améliorer pour nous rendre la vie meilleure, ensemble au travail, pour le plus grand bien de nos élèves ?

*Peut-être peut-on **agir sur l'ambiance**, au sein des équipes, pour **faire émerger** un esprit d'auto accompagnement ?*

*L'individualisation contemporaine n'entraîne-t-elle que de l'isolation ou du « chacun pour soi », ou serait-elle plutôt un **Kairos à saisir** pour la **création/découverte/invention** de nouvelles alliances, (et) **l'émergence d'une autre conscience**, pour une autre façon **d'être ensemble**¹⁶⁰, c'est-à-dire de penser l'articulation, la **charnière**¹⁶¹ du « **tout seul**¹⁶² » et du collectif.*

Notre question devient alors :

Comment, développer un esprit d'auto accompagnement qui permette :

En équipe, de pouvoir :

- *travailler bien, ensemble*
- *analyser ensemble, réfléchir ensemble, penser ensemble, délibérer ensemble*
- *construire ensemble*

*Harmonisé avec d'une part, les « **droits** » de la personne :*

- *liberté de chacun, (d'être ce qu'il est)*
- *respect de ses particularités*
- *droit de ne pas être d'accord*
- *droit de parole, d'expression*
- *droit de se taire*

¹⁶⁰ Voir note n°15.

¹⁶¹ Voir à propos de ce mot la note n°93, p.71.

¹⁶² L'utilisation de cette expression : « tout seul » cherche à rendre compte de l'existential subjectif de chaque enseignant, seul avec lui-même, face au « tout » de son milieu professionnel.

- ...

et d'autre part, *ses devoirs* :

- *Devoir de respect du cadre commun*
- *Sens de l'intérêt commun*
- *Devoir d'investissement personnel dans le projet commun*
- *Éthique personnelle en lien avec la déontologie de la profession ? »*

III.7.1. Une vision politique de la contribution...

Reprenant maintenant ces interrogations, nous sommes mieux à même d'apporter notre contribution :

Nous situant dans une conception politique de contribution, nous reprenons les critères synthétisés par Marie-Hélène Doublet comme repères pour le directeur :

Contribution :

- **Conception du monde** : *Système de normes dépassables : conception constructionniste du monde*
- **Conception de l'individu** : *Tout individu peut évoluer d'où qu'il parte. « Montrer qu'on peut toujours progresser. » « Tenir compte de la progression de la personne. » (ZPD¹⁶³) (Thierry, E3, 360-362)*
- **Conseiller neutre et « émancipateur »** : *posture de retrait, place l'individu au centre Le conseiller recherche à travers la relation instaurée à développer le pouvoir d'action, explicitation, délibération*
- **Production** : *De l'agir sensé, le « pas d'après ».*
- **Indicateur de réussite** : *de l'empowerment, du sens, de la décision éclairée et de l'action.*

La description du conseiller peut être reprise et adaptée pour le directeur :

Directeur : impliqué « accompagner une équipe », c'est pas juste du haut d'une estrade, en tant que directeur, manager et diriger, c'est **faire** ensemble.¹⁶⁴ », et impliquant.

Posture de retrait, « [...] accompagner c'est presque se retirer pour que les autres puissent se réaliser et réalisent les choses. C'est presque tout faire en retrait tout en permettant aux autres de le « faire¹⁶⁵. »

¹⁶³ Zone Proximale de Développement : Vygotski, "Mind in Society" cité par Noel Denoyel dans "Penser l'accompagnement adulte", p.155.

¹⁶⁴ David, E2, 91-92

Place l'humain et la mission au centre Le directeur recherche à travers la relation instaurée à développer le pouvoir d'action, l'explicitation, la délibération

Comment diffuser un esprit d'auto-accompagnement ?

Comment créer une confiance évolutive au sein de l'équipe ?

III.7.2. Esprit et méthode : le directeur est aussi un symbole...

Tout ceci étant dit, il s'agit maintenant de poser quelques propositions d'actions qui répondent à certaines exigences : la faisabilité, le réalisme, l'efficacité. Nous savons l'emploi du temps surchargé des directeurs et directrices d'école ; nous savons aussi la difficulté financière et le coût des formations ; cette contribution cherche donc à apporter plus d'intensité à ce qui se fait déjà.

La dimension symbolique bien évoquée pendant ce mémoire, va encore nous servir d'appui maintenant autour du mot « **présent** » : qui désigne, en français plusieurs réalités réunissant les dimensions :

- ◆ **de l'espace** (ici),
- ◆ **du temps** (maintenant),
- ◆ **de la qualité/gratuité** : (un présent, c'est aussi un cadeau) ;
- ◆ l'intensité d'être, lorsqu'on parle de quelqu'un qui a de la « présence » : nous dirons, pour le directeur : « attentif », centré sur son interlocuteur.

Il n'y a d'accompagnement que spirituel » dit Gui Le Bouëdec¹⁶⁶, nous le comprenons bien mieux maintenant en récapitulant ce qui fait « l'esprit » et que doit tenter d'incarner le « **responsable** » : le directeur... Présent, ici, maintenant, disponible, attentif.

En restant dans l'idée d'« esprit », et de symbole, nous proposons, dans ce qui suit d'inventorier ce qui fait « sel », ce qui fait « **lumière**¹⁶⁷ », ce qui fait « **levain** »... Comme pour la notion d'ambiance, le sel, la lumière et le levain n'ajoutent pas tant « autre chose » qu'ils **l'habitent et le bonifient** par leur simple « **présence**¹⁶⁸ »...

¹⁶⁵ David, E2, 331-333

¹⁶⁶ Guy Le Bouëdec, *Penser l'accompagnement adulte, tous accompagnateurs, non !* puf, 2007, p.169.

¹⁶⁷ Mt 5, 13-16.

¹⁶⁸ La notion de « présent » réunit les dimensions de l'espace (ici), du temps (maintenant), et de qualité/gratuité : (cadeau)

Ce qui fait « sel » :

- ◆ c'est l'attention portée aux **personnes** : élèves, parents, collègues, personnel de service...
- ◆ c'est David et son « petit bonhomme » (E2, 302) : cette tendresse envers l'enfant derrière l'élève, la femme, l'homme derrière les collègues, les parents, les familles...
- ◆ C'est le non jugement, la promptitude à **comprendre** la complexité de ce que vit chacun... et la capacité (qui se travaille) à prendre du recul, en responsable, en « parent » pour ne pas rester « frontal » dans la polémique.
- ◆ C'est être **attentif à sa Présence** par les **rites de salut**, et **de remerciement**, (le petit mot quand l'agent de nettoyage vient de faire briller le sol et que l'on doit passer...). Ces paroles envers tout le monde, associées à la **qualité du regard, du sourire**, de la **juste pression de la poignée de main**, bien ajustée dans celle de son interlocuteur...
- ◆ C'est la **présence physique** au portail et le **sourire pour accueillir** chacun.
- ◆ C'est la **délicatesse** surtout quand on doit aborder des sujets qui fâchent ou **rappeler le cadre...**
- ◆ C'est tout ce qui se rattache à la « **célébration** » : la **reconnaissance** de se qui s'est fait, le regard élargie, les anniversaires souhaités, le mot du directeur à la fête de l'école, la parole en plénière au cours des réunions

Ce qui fait lumière :

- ◆ C'est ce qui permet d'éclaircir, d'explicitier.
- ◆ C'est le courage relationnel
- ◆ C'est prendre le temps de l'échange et du dialogue.
- ◆ C'est solliciter l'aide des autres, demander des services surtout dans les domaines favoris des personnes : « *Toi qui a du goût pour la photo, pourrais-tu me conseiller sur telle disposition ? Pourrais-tu faire une photo de la fête ?...* »
- ◆ Ce sont nos réunions de travail, où l'on pratique la régulation de nos relations, l'analyse (bienveillante) de nos pratiques, les échanges de séquences, ou leur préparation ensemble, le travail sur le « projet d'école » vécu comme une responsabilité commune et une occasion de préciser ce que nous voulons vivre ensemble.
- ◆ C'est demander à certains collègues d'accompagner les nouveaux arrivants en travaillant avec eux sur ce que l'on attend de cet accompagnement. L'accompagnement par binômes induit L'esprit d'accompagnement dans le « faire » :
 1. La demande faite par le chef d'établissement d'accompagnement du nouveau à un binôme d'enseignant **réalise déjà la manifestation à l'accompagné** autant qu'à l'équipe, de son **souci de l'autre**.
 2. **Ce souci se transmet** par la confiance faite au binôme par le directeur : **empowerment, gratuité du service, accompagnement...**
 3. Il se **transmet au nouveau** qui ayant apprécié la démarche envers lui, **trouvera naturel de s'insérer dans cette pratique quand le moment sera venu**.

Ce qui fait levain

- ◆ C'est ce qui est posé et qui **ne prend pas effet tout de suite**
- ◆ C'est l'attention que l'on porte à un/une collègue qui n'est pas en confiance : attention **qui fera (peut-être) son effet au fil du temps.**
- ◆ C'est tout ce que l'on **met en œuvre pour faire grandir** la confiance horizontale et peut-être verticale...
- ◆ C'est la parole tenue, quand on s'engage.
- ◆ C'est la continuité relationnelle : l'anti médisance : l'attention portée à ce que je dis quand la personne de qui je parle n'est pas là...
- ◆ C'est la « multi partialité¹⁶⁹ » avec chacun devant les autres...

III.7.3. Importance des indicateurs

Pour le « pilotage » de leur établissement, il est important que les directeurs soient attentifs aux « indicateurs » :

Jean-Luc Berthier¹⁷⁰ fait état de ces indicateurs comme des cadrans d'une cabine de pilotage : Quels sont-ils ? Ils sont variables d'un établissement à l'autre, en fonction de son implantation, de son histoire, des membres de l'équipe.

À titre d'exemple en voici une liste non exhaustive que nous avons adaptée à l'école primaire :

- ◆ Retards ou absences (des élèves comme des adultes)
- ◆ Les résultats des évaluations
- ◆ Les phénomènes de violence, les emportements.
- ◆ Les situations individuelles, chez les adultes ou chez les élèves
- ◆ La communication interne
- ◆ L'implication des enseignants dans la vie de l'école
- ◆ Le « souriromètre » tant chez les élèves que chez les enseignants et ATSEM
- ◆ ...

Parmi les indicateurs, rappelons ceux de réussite dans sa vision politique de contribution que nous décrit Marie-Hélène Doublet :

« Indicateur de réussite » : *de l'empowerment, du sens, de la décision éclairée et de l'action »*

¹⁶⁹ Terme emprunté à la déontologie de la Médiation : il désigne une posture du médiateur qui cherche sincèrement à comprendre l'une des parties en présence de l'autre. Et réciproquement.

¹⁷⁰ Jean-Luc Berthier, « *Les leviers humains dans le management de l'EPL* » Management&éducation, Hachette éducation, Paris 2006, p.68-69.

III.7.4. Un mot sur l'analyse de la pratique :

C'est une façon de travailler en équipe, entre pairs, en s'apportant la richesse des compétences variées et complémentaires de chacun. Pourtant, elle est encore peu pratiquée sans doute à cause de l'histoire de notre vie institutionnelle et de la conception de l'autonomie et de la liberté.

Groupe d'Analyse de l'Expérience (GAEP)

Lors de notre formation reçue en Master 2 IFAC, nous avons approché des techniques d'analyse de l'expérience et de la pratique que nous pensons intéressant de présenter succinctement ici. Ces techniques utilisées par **le théâtre forum**, prenant appui sur la recherche d'artistes comédiens confrontés à d'immenses contraintes mettant en danger leur vie, renouvellent nos modalités d'approche des réalités relationnelles et la possibilité d'agir sur elles, de les transformer, voire de les guérir...

*« L'une des principales fonctions de notre art est de **porter à notre conscience** les spectacles de la vie quotidienne dont les acteurs sont également les spectateurs, dont la scène et le parterre se confondent. Nous sommes tous des artistes : en faisant du théâtre, nous apprenons à voir ce qui nous saute aux yeux, mais que nous sommes incapables de voir tant nous sommes seulement habitués à regarder. Ce qui nous est familier nous devient invisible : faire du théâtre, c'est éclairer la scène de notre vie quotidienne. ¹⁷¹ »*

Combien ce passage d'une lettre **d'Augusto BOAL**, fondateur de cette technique, résonne à nos oreilles pour illustrer l'intérêt de techniques telles que l'analyse des pratiques ou l'entretien d'explicitation...

Pour considérer tout ce que nous mettons en œuvre au fil de notre vie professionnelle, mais pas seulement, et qui contient quantité de savoirs faire non conscients, ou tout au moins *« que nous sommes incapables de voir tant nous sommes seulement habitués à regarder »*, échappant à notre attention au point que nous jugions sans importances d'en parler, parce que *« c'est évident »* : *« ce qui nous est familier nous devient invisible. ¹⁷² »* parce que le plus proche nous est devenu le plus lointain. Il s'agit donc de *« Rendre visible le visible*

¹⁷¹ Augusto BOAL, **JOURNÉE MONDIALE DU THÉÂTRE – MESSAGE INTERNATIONAL**, 27 MARS 2009

¹⁷² Alexandre LHOTELLIER, *"Tenir conseil n'est pas donner des conseils"*, 2006

devenu invisible »¹⁷³ ... Combien ces vérités jouent un rôle important dans nos relations conjugales, familiales et autres...

Mais il y a d'autres enjeux que celui de voir le visible : le but même de ces techniques, qui est, à partir de ce qui a été (re) manifesté, **de corriger, améliorer, soigner, voire guérir** le fonctionnement du groupe dans au moins deux directions :

- ◆ le fonctionnement relationnel (c'est la fonction de régulation)
- ◆ la qualité du travail (son efficacité et son adéquation avec sa mission et sa déontologie).
Il s'agit de lier travail et émancipation : travail bien fait et bien être (bien traitance) au travail.

Dans cet espace de dialogue en équipe d'enseignants : la fonction polémique, devra être travaillée comme « formatrice », moyen de progrès, mode de fonctionnement et non comme crise signe de « désordre » menaçant les personnes et le système... La « saine dispute », c'est un sujet très important pour notre recherche « d'esprit d'auto accompagnement ». Comment accompagner à cette conversion mentale, qui transforme une menace en chance de progrès, en Kaïros à saisir ? Où le « désordre » est un élément vital pour l'évolution du système ?

Dans la vie du groupe la capacité de se repositionner, de chercher collégialement le sens de son agir est indispensable. **Le temps « perdu » à penser est vital pour le projet qui, sinon, faute de sens, ne motive plus et précipite sa chute.** (p.59 du mémoire)

Parole donnée, parole tenue sont ainsi la charpente d'un système sain, souple et capable d'agir selon la mission qui est la sienne... (p.59 du mémoire)

III.7.5. De la confidentialité

C'est une donnée essentielle à la confiance : la capacité à garder la discrétion sur ce qui est confié de personnel ou qu'il serait dommageable de « colporter ». Les confidences qui nous sont faites restent la propriété de ceux qui les donnent et **ne nous appartiennent donc pas**. On peut maîtriser une information tant qu'on la garde en soi, mais elle nous échappe irrémédiablement dès qu'elle est transmise. On connaît cette histoire d'une femme qui était trop bavarde et à qui cela a joué de mauvais tours. Consultant un maître spirituel, il lui demanda d'aller tuer une poule, puis de se promener dans la campagne en la plumant

¹⁷³ Ali Ben MAKLOUF au micro d'Abdel WAHAB MEGDEB sur France Culture, à propos de son livre : *"C'est de l'art"*, DK (Dar al Kitaab), Casablanca, 2012.

et lançant les plumes au vent. Sans comprendre cette curieuse demande, elle a obéi. Revenue le voir après s'être exécutée, il lui demanda alors de retourner sur les lieux et de ramasser toutes les plumes... Là, elle comprit.

Jean-Luc considère comme fondamentale cette « **sécurité de l'information confiée** ¹⁷⁴ » :

*« Imagine par rapport au cas que je te citais précédemment, imagine qu'il y ait eu quelque chose de **l'ordre de la divulgation** de ce TOC dont ce collègue souffrait terriblement, tu vois ? Vraiment ! En plus il était d'une honnêteté et d'une loyauté ! **Imagine que j'aie dégradé son image au niveau de la collectivité ! Non ! Bien entendu. Et ce qui est précieux dans l'activité de chef d'établissement quand tu as des enseignants qui viennent te révéler des choses, quand il y a suffisamment de climat de confiance, et qu'ils te raconter des choses intimes ! Tu vois, le bureau, c'est le... le tabernacle de l'échange !!** » (E1, 257-264)*

III.7.6. De l'humour !

Pour finir nous voudrions souligner l'importance de l'usage approprié de l'humour !

La pratique de l'humour dans l'accompagnement est très importante, qui permet de dédramatiser. À manier avec précaution, celui-ci peut contribuer à renforcer le lien accompagnant et accompagné tout en donnant accès, pour l'accompagné à une plus profonde connaissance de lui-même, et une plus grande capacité à accueillir ses limites plus ou moins provisoires. Pour l'équipe, c'est un moyen de (re)faire « corps » quand l'humour est contenu dans les limites de la continuité relationnelle.

¹⁷⁴ Jean-Luc Berthier, « *Les leviers humains dans le management de l'EPL* » Management&éducation, Hachette éducation, Paris 2006, p.63, n°5.

IV. Conclusion générale

IV.1. Le détour réflexif

Voici que s'achève avec ce mémoire, l'année de congé de formation au cours de laquelle j'ai eu la joie d'effectuer ce Master 2 d'Ingénierie de la Fonction d'Accompagnement en Formation. Gros travail que de comprendre la démarche, définir ce que l'on veut chercher, rechercher les auteurs pertinents, entrer et comprendre leur pensée, trouver ses « témoins », comprendre et respecter leurs propos, rassembler tous ces éléments, les structurer, puis écrire... penser, réfléchir, trier, sérier, regrouper, voir émerger de nouvelles idées, douter, écrire...questionner, écrire...

Voyage réflexif : d'intériorisation, regard sur mon vécu, temps pris pour une relecture, une mise en mots donnant jour à une nouvelle possibilité de « pouvoir d'agir ».

Voyage d'extériorisation, par la production du mémoire, porte ouverte sur la Communauté universitaire offrant une reconnaissance concrétisée par un diplôme et une nouvelle capacité d'écrire.

Ce voyage, je n'aurais pu le faire si je n'avais été accompagné ! C'est bien naturel et rassurant que cette fonction soit au cœur de ma formation comme une mise en œuvre de ce que nous venons théoriser.

L'accompagnement, je l'ai vécu de plusieurs manières :

- **par mes pairs**, mes compagnons de route, chacun face à ses angoisses devant la tâche à accomplir et l'avenir qui s'ouvrira, ou pas, après... De grands moments passés ensemble à écouter, à nous interroger, à nous interviewer, nous enregistrer, à rire ou pleurer aussi dans les présentations du portfolio si impliquant et intime. Nos moments de fête, un peu rares, mais toujours joyeux.
- **par les formateurs**, variés, et nombreux qui sont venus apporter leurs compétences spécifiques. Nous ont marqués les uns et les autres par leur personnalité et leur apport spécifique. Certains plus proches qui nous ont soutenus, encouragés, guidés au cours des modules de recherche.
- **Par mon directeur de mémoire**, avec qui s'est créé dès le commencement une relation de grande confiance et d'intérêt partagé. Combien de fois je suis allé le rencontrer très démoralisé et perdu dans une errance incroyable ? Combien de fois je suis reparti plein d'enthousiasme sachant où j'allais jusqu'à la prochaine étape ?

IV.2. La « Mnénorah » et mon mémoire

Ce travail a donné lieu à des naissances, dont la modélisation temporelle de la Mnénorah. Ce que j'ai développé au chapitre II.6.1. p.70-73, jeu de mots entre l'hébreux (ménorah : lampadaire à sept chandelles), l'arabe (manourah : signifiant lieu de lumière), le grec (μνησις : mémoire, et μῆνος : mois), le latin (mens : esprit)... Dans ma façon d'appréhender le temps, je suis taraudé par cette relation entre ce qui passe et ce qui demeure. Il me semble qu'on n'est pas juste, nous occidentaux contemporains lorsqu'on modélise le temps par une droite orientée de gauche à droite. Le présent, pourtant si important se trouve réduit à un point sans étendue, écrasé entre une immensité à gauche : le passé, et une autre à droite : le futur... Il s'agissait, pour moi, de considérer le contraire : il n'y a que le présent qui existe, et la jonction possible entre ce qui passe, qui manifeste le temps, et ce qui ne passe pas, s'en émancipant. Cet « éternel », même s'il est relatif, constitue donc comme un ancrage du temps, un référent, une origine. Au cours de mon apprentissage de l'hébreu, j'ai découvert, non sans émotion, que la ménorah, le chandelier à sept branches, servait à modéliser les sept binianim, ces formes verbales de la conjugaison hébraïque. Un binian central, entouré de binianim disposés de chaque côtés et en rapport deux à deux, symétriquement à l'axe central.

C'est ce qui m'a donné l'idée de structurer le temps en cinq parties, comme c'est présenté sur le schéma de la p.71, offrant la particularité de placer l'origine, non pas dans le passé, comme on le pense ordinairement, mais au centre, comme la racine du Présent. L'avantage est de **donner à ce présent de la conscience une consistance** par la mémoire de ce qui a été reçu autant que de ce qui aura conséquence : la mnénorah est donc en même temps une modélisation de la conscience morale, dont l'axe central est l'éthique.

Étendue anamnétique de la conscience subjective maximum, mémoire vive de l'homme debout, présence rendant possible l'engagement libre dans une action commune, ici, professionnelle, la mnénorah m'aide à vivre, moi, personnellement dans tous les domaines de ma vie, à maintenir une cohérence globale, à gérer les écarts, à réparer ce que j'ai pu casser comme ce que j'ai reçu « en mauvais état »...

Il n'est pas anodin que ce travail s'appelle un mémoire ! et il s'agit bien d'un gros effort de mise en conscience pour se rappeler beaucoup d'« essentiels » en mêmes **temps**, les **structurer**, et les **présenter** dans ces quelques pages...

IV.3. Les choses simples dans les relations humaines

Ce qui me touche particulièrement à l'issue de ce travail de recherche, réside en la simplicité des propositions d'action. Il me plaît que le sujet très sérieux concernant l'ambiance d'une équipe d'enseignants et de tout un établissement tourne autour de sourires échangés, de paroles de reconnaissances posées en vérité, d'un regard et je dirais presque d'une contemplation sur ce qu'est l'essentiel de notre mission d'enseignants, sur ce qu'est un enfant, un parent, un collègue... Il me plaît aussi que cela soit réalisé en vérité par la conscientisation des valeurs entraînant une exigence connexe. Cette recherche m'a demandé d'aller chercher des réflexions compliquées, des pensées fines et parfois subtiles permettant de respecter la complexité du réel. Et pourtant elle se traduit, au final par des choses simples, « *anodines* », très ordinaires... Et c'est bon signe !

IV.4. Une recherche... du bonheur ?

Simplicité des relations humaines, Martin Seligman, dans son ouvrage¹⁷⁵ explique ce qu'il entend par « relations personnelles positives » :

« Lorsqu'on demande à Christopher Peterson, l'un des fondateurs de la psychologie positive, de définir cette dernière composante en deux mots ou moins, il répond : « Les autres ».

*Ce qui est positif est rarement solitaire. Quand avez-vous ri seul à gorge déployée pour la dernière fois ? Quand avez-vous éprouvé une joie indicible pour la dernière fois ? Quand avez-vous ressenti un sens et un but profond à votre vie pour la dernière fois ? La dernière fois que vous avez éprouvé une immense fierté à la suite d'un succès ? Tout en ignorant les détails de ces moments forts de votre vie, je crois bien en connaître les circonstances : ils ont tous eu lieu **en présence d'autres personnes.***

L'autre est le meilleur antidote aux difficultés de la vie et le compagnon le plus sûr de ses joies. De là mon commentaire narquois au sujet de « l'enfer, c'est les autres » de Sartre. »

¹⁷⁵ Martin Seligman, *S'épanouir, Pour un nouvel art du bonheur et du bien-être*, (Titre original : *Flourish : A visionary New Understanding of Happiness and Well-Being*), belfond, 2012, p. 41.

Comme je souscris à ces paroles de Martin Seligman ! Et pourtant, comme il est difficile parfois, dans nos milieu professionnels de ne pas se laisser aller dans notre regard sur l'autre : enfant, (parce que notre métier est éprouvant), parents (parce qu'on met sur leur compte les difficultés des enfants, sans savoir ce qu'ils vivent ou ont vécu.), collègues (parce que le temps passant, on accumule des griefs qui n'ont pas été régulés, parce qu'on ne sait pas le faire...)

Puisse cette contribution aider à faire grandir des équipes dans leur vie ensemble et leur travail commun ; puisse-je en vivre un supplément d'âme pour éviter les situations fermées dans lesquelles je me suis trouvé parfois.

Je ressors de ces temps de formation avec un regard renouvelé sur mon métier et ce que je souhaite y vivre, pour moi et pour ceux qui sont avec moi. Dans une vision politique de contribution, je souhaite construire une « cathédrale », pratiquer la fraternité de notre devise nationale, enraciné dans l'axe central de ma mnénorah, sur les valeurs impassables de l'attention à l'autre et au plus petit, du respect de la majesté de l'existence, de la vision émerveillée du monde étonnant, mystérieux, magnifique dans lequel j'ai l'honneur d'exister... avec les autres.

« Je m'avance et mon souffle est visible

Je marche en projetant une voix

Ma démarche est sacrée.

Je marche en laissant des traces.

Ma démarche est sacrée.¹⁷⁶ »

¹⁷⁶ Elan Noir, John G. Neihardt, (1932) *Elan Noir parle, La vie d'un saint homme des sioux Oglalas*, Le Mail, 1987, p.18.

REMERCIEMENTS « CÉLÉBRATION » :

Emmanuel Nal. : Sa disponibilité et sa réactivité, son respect pour ma pensée, ses conseils avisés, sa pertinence et sa vivacité de synthèse qui m'ont à chaque fois impressionné, sa présence active et rassurante, la qualité de sa « *continuité relationnelle*¹⁷⁷ », ses réflexions nourissantes et nos conversations approfondies dépassant le cadre (et c'est tant mieux) de mon mémoire.

Mme Edwige Chauveau : Mon Inspectrice, qui m'a reçu dans des moments difficiles de mon parcours professionnel et qui m'a rendu à moi-même ; pour son écoute, sa passion pour sa mission professionnelle et sa belle humanité.

Jean-Luc : pour notre amitié « *inoxydable*¹⁷⁸ », son accompagnement d'autrefois (mon prof au lycée de Cergy), repris aujourd'hui, trente ans plus tard, lorsqu'au détour d'une recherche bibliographique, je tombais sur l'un de ses ouvrages en total correspondance avec mon sujet ! Merci à **Laurence** et **Emma-Claire** pour leur accueil chaleureux.

Jérôme Brunet Directeur Diocésain de l'Enseignement Catholique de Blois, pour son projet magnifique d'éducation à la relation, pour son implication dans la vie sociale, pour son écoute attentive et son accueil à mon égard.

François Cribier pour son travail dans l'Éducation à la relation, pour son humanité, pour son soutien et son accompagnement à distance.

Delphine : pour sa perspicacité, son regard sur les enfants et les parents, son sens de la relation interpersonnelle, pour nos discussions professionnelles, entre autres...

Matthias, Jean et Emma : mes meilleurs supporters ! pour leurs encouragements et leurs conseils techniques (en informatique, par exemple) et pour nos 21, 18 et 15 ans de vie commune ! Mes coachs dans le métier de papa.

Daniel, Thierry et Sophie : pour leur participation, leur belle expérience et le précieux apport qu'ils m'ont fourni.

Mes formateurs et les intervenants du M2 IFAC, plus particulièrement **Sylvie Gaulier, Noël Denoyel et Hervé Breton**, pour leurs conseils avisés et leur réconfort.

Mes collègues du M2 IFAC, avec lesquels nous avons « *sués ensemble*¹⁷⁹ »...

Monsieur Alain Paulay : pour son accompagnement dans les profondeurs de la $\psi\upsilon\chi\eta$, et nos échanges humanisant.

Jacqueline San Juan Lucas, Marie-Pierre Loumont, Harmony, du réseau SIFAC. **Evelyne Maussant** qui m'a fait connaître ce Master. **Martin Leddet**, pour son coaching efficace.

¹⁷⁷ Cf. Chapitre II.5.1. p.60.

¹⁷⁸ Jean-Luc Berthier, « *Les leviers humains dans le management de l'EPL* » Management&éducation, Hachette éducation, Paris 2006, page de garde : dédicace personnelle !

¹⁷⁹ David E2, 95.

Références et Index

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Livres :

- Alex Laisné**, *Faire de sa vie une histoire, théories et pratiques de l'histoire de vie en formation*, Desclée de Brouwer 1998.
- Berthier Jean-Luc**, *la formation des cadres et personnels de direction à l'Éducation Nationale*, Les indispensables, Berger Levrault, 2010. 444 p.
- Berthier Jean-Luc**, *Les leviers humains dans le management de l'EPL*, Management&éducation, Hachette éducation, Paris 2006
- Buber Martin**, (1926) *La relation, âme de l'éducation*, Cahiers de l'École Cathédrale, Parole et Silence, 2001.p.48.
- Claudel Paul**, (1943) « *Le Soulier de Satin* » Gallimard, 1972, 501p.
- Clos Yves**, *Travail à cœur*, 2010, p.184.
- Danilo Martuccelli**, (*La Société singulariste*. Collection individu et Société, Armand-Colin, 2010.
- De Certeau Michel**, *L'invention du quotidien*, Folio essais, 1990.
- Dejours Christophe**, *Travail Vivant*, Tome 2, *Travail et émancipation*, Éditions Payot : 2009.
- Denoyel Noël**, *Le biais du gars, Travail manuel et culture de l'artisan*, Éditions Universitaires UNMFREO
- Denoyel Noël**, *Le biais du gars, Travail manuel et culture de l'artisan*, Éditions Universitaires,
- Ehrenberg Alain**, « *La fatigue d'être soi : dépression et société* », Odile Jacob, Paris, 1998, 320 p.
- Eliade Mircea**, (1952) *Images et Symboles*, Tel gallimard, 1980.
- Evdokimov Paul**, (1967) *La connaissance de Dieu selon la tradition orientale*, Collection Théophanie, Desclée de Brouwer, 1988 p.10.
- Honneth Axel**, *La lutte pour la reconnaissance*, Cerf, 2000.
- Kaufmann Jean Claude**, « *L'invention de soi. Une théorie de l'identité*. Paris, Armand Colin/SEJER, 2004.
- Le Bouëdec Guy**, « *Penser l'accompagnement adulte* », ouvrage collectif sous la direction de Jean Pierre Boutinet, puf, 2007, 3^{ème} partie, chapitre I, p.169....
- Le Nouveau Petit Robert**, Paris, mars 1994.
- Le Petit Larousse grand format** Larousse 2001.
- Lhôtellier Alexandre**, *Tenir conseil, délibérer pour agir*. Seli Arslan 2001,254 pages.
- Maëla Paul**, *l'accompagnement, une posture professionnelle spécifique*, Savoir et formation, L'Harmattan, 2004 p.125.
- Martuccelli Danilo**, *La Société singulariste*. Collection individu et Société, Armand-Collin, 2010.
- Noir Elan**, John G. Neihardt, (1932) *Elan Noir parle, La vie d'un saint homme des sioux Oglalas*, Le Mail, 1987, p.18.
- Rahner Karl et Herbert Vorgrimler**, *Petit Dictionnaire de Théologie catholique*, « Anamnèse » Éditions du Seuil, Saint-Amand, 1970, p.24.

Saint Exupéry, (1943) *Le Petit Prince*, Folio Junior, 2006, p.72.

Seligman Martin, *S'épanouir, Pour un nouvel art du bonheur et du bien-être*, (Titre original : *Flourish : A visionary New Understanding of Happiness and Well-Being*), belfond, 2012, p. 31.

Souletie Jean Louis « *Les grands chantiers de la christologie* », Collection « Jésus et Jésus-Christ » Desclée Paris 2005, p. 223.

Vygotski, « *Mind in Society* » cité par Noel Denoyel dans « *Penser l'accompagnement adulte* », p.155.

Articles :

Cornu Laurence. *La confiance*. Revue *Le Télémaque*, 2003/2 n ° 24, p. 21-30.

Honneth Axel, interview, in *Sciences Humaines*, mai-juin 2011, HORS-SERIE SPECIAL, N°13. (Propos recueillis par Catherine HALPERN)

Laisné Alex, *Répondre de son expérience par le récit de soi*. In *Éducation permanente*, n°187, février 2011.

Lhôtellier Alexandre, (2003). *L'accompagnement : Tenir conseil*. *Carriérologie*, (2004). *Tenir Conseil n'est pas donner des conseils*.

Nal Emmanuel, *Entre engagement et incertitude*. In revue *Approches*, n°151, octobre 2012, pp.83-100.

Rebughini Paola Article au sujet de la thèse de Danilo Martuccelli, (*La Société singulariste*. Collection individu et Société, Armand-Collin, 2010.)

Ricœur Paul: article de 1985 rédigé pour Encyclopaedia Universalis : « *Avant la loi morale : l'éthique*. »

Thèses, mémoire, rapports de stage :

Doublet Marie-Hélène, *Étude des interactions Conseiller/Bénéficiaire dans le bilan de compétences*. Thèse de 3^{ème} cycle sous la direction de J. Aubret, & B. Dumora, INETOP, Paris, 2006.

Leconte Jacques, *Briser le cycle de la violence ; quand d'anciens enfants maltraités deviennent des parents non-maltraitants*, Thèse de doctorat en psychologie Sous la direction de Mr Etienne Mullet École Pratique des Hautes Études Section des Sciences de la vie et de la terre Laboratoire Cognition et Décision Toulouse Octobre 2002

Tampon Michel : Rapport de stage d'écoute de ma formation au Conseil Conjugal et Familial, Unité de Soins Palliatifs de Luynes. *Le couple face à la souffrance et la mort*, Août 2008.

Colloque international, Biennales,

Bagros Philippe, colloque international : *l'accompagnement et ses paradoxes « Accompagnement initiatique et récits de formation en Faculté de Médecine »*. Abbaye Royale de Fontevreau, 2004.

BOAL Augusto, JOURNÉE MONDIALE DU THÉÂTRE – MESSAGE INTERNATIONAL, 27 MARS 2009

Galvani Pascal: Communication au 3^{ème} forum mondial *apprendre tout au long de la vie, pourquoi et comment ?*

Mencacci Nicole : 8e Biennale de l'éducation et de la formation Texte publié par l'INRP sous l'entière responsabilité des auteurs.

Sites internet :

Bauman Zygmunt, PDF, **Vivre dans la « modernité liquide »** Entretien avec Zygmunt Bauman, par Xavier de la Vega.

Fugier Pascal, note de lecture, « ¿ Interrogations ? Revue pluridisciplinaire en sciences de l'homme et de la société. N°3. L'oubli. Décembre 2006. <http://www.revue.interrogations.org> ».

Rebughini Paola, Università degli Studi di Milano/Université de Milan - Département d'Études sociales et politiques, paola.rebughini@unimi.it « *Processus de singularisation et analyse sociologique : éthique, critique, imagination* », Sociologies [En ligne], *La Société singulariste*, mis en ligne le 27 décembre 2010, URL : <http://sociologies.revues.org/3345>

Film en DVD, émission radiophonique :

Ben MAKLOUF Ali au micro d'Abdel WAHAB MEGDEB sur France Culture, à propos de son livre : *"C'est de l'art"*, DK (Dar al Kitaab), Casablanca, 2012.

Gansel Dennis film « la vague » où une expérience lancée dans une classe de lycée par un professeur pour expliquer le fonctionnement d'un régime totalitaire dérive en « *un gigantesque jeu de rôle grandeur nature, dont les conséquences vont s'avérer tragiques**... » (*Présentation du film figurant sur la jaquette du DVD)

Annexes

1.	<u>Interview de Jean-Luc</u>	(Cf. p.94)	p.174
2.	<u>Interview de David</u>	(Cf. p.107)	p.192
3.	<u>Interview de Thierry</u>	(Cf. p.115)	p.204
4.	<u>Interview de Sophie</u>	(Cf. p.126)	p.216
5.	<u>Grille d'analyse de Jean-Luc</u>	(Cf. p.94)	p.230
6.	<u>Grille d'analyse de David</u>	(Cf. p.107)	p.247
7.	<u>Grille d'analyse de Thierry</u>	(Cf. p.115)	p.254
8.	<u>Grille d'analyse de Sophie</u>	(Cf. p.126)	p.266
9.	<u>Diaporama de proposition d'accompagnement individuel</u>	(Cf. p.10)	p.280
10.	<u>Flyer de proposition d'accompagnement individuel</u>	(Cf. p.10)	p.293
11.	<u>Recherche d'un contrat d' « être ensemble »</u>	(Cf. p. 49)	p.295

TABLE DES MATIÈRES

I. Du trajet au projet...	5
La personne humaine est un être de relation.....	5
I.2 Pourquoi ce sujet de recherche ?	6
I.3. La relation dans mon expérience professionnelle :	8
Une autre expérience professionnelle :	8
I.4. Le contexte de la recherche	10
Un milieu professionnel en profond changements :	10
I.5. Quelle est ma question de départ ?	12
I.6. Quelles ruptures avec la doxa ?	12
I.7. Quelques précisions au sujet du langage utilisé :	15
II. L'approche conceptuelle	16
II.1. Introduction	16
II.2. La confiance :	17
II.2.1. Recherche : exercice sur la/les langue(s)	17
II.2.3. Images et symboles :	19
Les contraires à la confiance :	21
II.2.4. La confiance : aussi ordinaire et naturelle que l'air qu'on respire... ..	22
Confiance a priori ; confiance a posteriori.	22
Rencontrer l'autre par le biais même de sa fragilité.	23
II.2.5. La confiance dans les relations d'accompagnement :	23
II.3. L'accompagnement :	27
II.3.1. Introduction : Qu'est-ce que l'accompagnement humain ?	27
II.3.2. Il n'y a d'accompagnement que spirituel... ..	28
Égalité et équité :	28
II.3.3. Cohérence et contradiction / Unité et uniformité... ..	28
II.3.4. Accompagner : un art du regard... ..	30
Trois qualités du regard :	30
Détour existentiel :	30
Lien avec l'accompagnement humain :	31
Un art de voir au service d'un art de vivre :	32
II.3.5. « Une vision politique du monde :	33
1. Un monde de compétition.....	33
2. Un monde profondément injuste.....	34
3. Un monde où chacun peut contribuer au développement.....	35
Une science du regard :	37
II.3.6. Nécessaire supervision... ..	40
II.3.7. Les effets du pré-pensé, pré-jugé : l'intérêt d'une certaine technicité dans l'écoute de l'autre.....	41
II.3.8. La « dissonance » : avec l'autre, avec soi-même : moyen d'avancer... ..	41
II.3.9. Kiki, ou l'altérité irréductible... ..	42
II.3.10. La clarté du contrat de communication et le respect de l'altérité... ..	43
II.3.11. Une posture autonomisante... ..	43
II.3.12. Posture d'expert, posture d'accompagnant... ..	43

Accompagner une équipe.....	44
II.4. De la nécessité du cadre	46
II.4.1. Qu'entend-on par « cadre » ?	46
II.4.2. Le cadre dans la Médiation	49
II.4.3. Un « cas d'école » : dans la vie d'une école :	51
II.4.4. La question du cadre dans la sphère privée :	53
Un cadre formateur	55
II.5. Le « tout seul » et le collectif	57
II.5.1. Introduction	57
II.5.2. Travailler ensemble et « autonomie »	57
II.5.3. Travail ensemble et « réflexivité » : la question de « l'identité »	59
Un exemple de difficulté relationnelle multifactorielle au travail :	60
II.5.4. La construction de l'identité de l'individu : limite à la confrontation féconde :	60
II.5.5. L'éclairage de la psychologie positive :	62
II.5.6. Travail ensemble et « réflexivité » : l'« espace de délibération »	63
II.5.7. Vivre ensemble au travail : la « continuité relationnelle »	64
II.5.8. Continuité et discontinuité de la relation	64
Présence dans l'absence, possible si absence dans la présence... qu'est-ce à dire ?	65
II.5.9. Pour Ricœur, toute relation commence par "je" :	65
Le « il » et le « ils » :	66
II.5.10. Le statut particulier de la parole	69
II.6. Les dimensions temporelles... ..	70
II.6.1. Une autre approche de la réalité expérientielle du temps :	70
La mnénorah	72
II.6.2. Le temps : un allié ou un ennemi... ..	75
II.7. Du besoin de « célébration » :	76
II.7.1. Détour sociologique :	77
Pause méthodologique	79
Accompagnement/auto accompagnement et Célébration :	79
Cadre et célébration :	79
Parole et célébration :	80
Confiance et célébration:	80
II.7.2. Récapitulation de la notion de « célébration » :	80
II.7.3. Les questions que cela peut poser aujourd'hui :	82
III. L'approche méthodologique	84
III.0. Nos découvertes :	84
III.1. La méthode générale :	85
Une recherche qui a évolué au fil du temps... de la recherche :	86
III.2. Le choix de la méthode :	87
III.3. Le choix du public :	87
III.4. L'élaboration du guide d'entretien :	90
Le contrat d'échange de l'entretien :	90
Conventions d'écriture :	91
III.5. Analyse rédigée :	94
III.5.1. Entretien avec Jean-Luc Berthier	94
III.5.2. Entretien avec David	107
Questionnaire d'enquête de David : E2, David, 36'14'' (Documents annexes n°2, p.192-203, et n°6 p.247-253)	107

E2, David, 36'14'', 15 avril 2013,.....	108
III.5.3. L'entretien avec Thierry :	115
Questionnaire d'enquête de Thierry : E3, Thierry, 36'14''	115
E3, Thierry, 53'50'', Mercredi 17 avril 2013.	116
III.5.4. L'entretien avec Sophie :	126
Questionnaire d'enquête de Sophie : E4, Sophie, 38'52''	126
E4, Sophie, 38'52'', Lundi 22 avril 2013	127
III.6. Interprétation des données :	135
III.6.0. Introduction :	135
III.6.1. La vision de l'accompagnement et de l'auto-accompagnement	135
L'ambiance d'une équipe dépend aussi de chacun.	140
Hiérarchie ou non :	141
Remarque au sujet du « pariage »... ..	142
Lorsque l'accompagnement est réalisé sans formation... ..	142
« Récolte » des caractéristiques de l'auto-accompagnement / accompagnement dans les quatre témoignages :	143
III.6.2. Un « esprit », une ambiance.....	145
Un autre « petit détail » plein de sens :	146
Gâcher l'ambiance... ..	146
Du bon usage des « stokes »... ..	148
Les « temps qualité »	150
Récapitulation des points importants de ce sous chapitre.....	150
III.6.3. Les questions de temporalité	151
Le fil du temps	151
La gestion du temps : la réactivité, ou le « temps rapide »... ..	152
La temporalité de la vie d'équipe :	153
S'extraire du quotidien :	153
Le temps « long ».....	153
La temporalité de l'action :	154
Des temps structurés :	154
Récapitulation des points forts de ce sous chapitre :	156
III.7. Propositions d'actions.....	157
III.7.0. Introduction :	157
III.7.1. Une vision politique de la contribution.....	158
III.7.2. Esprit et méthode : le directeur est aussi un symbole... ..	159
Ce qui fait « sel » :	160
Ce qui fait lumière :	160
Ce qui fait levain.....	161
III.7.3. Importance des indicateurs	161
III.7.4. Un mot sur l'analyse de la pratique :	162
Groupe d'Analyse de l'Expérience (GAEP)	162
III.7.5. De la confidentialité.....	163
III.7.6. De l'humour !.....	164
IV. Conclusion générale.....	165
IV.1. Le détour réflexif	165
IV.2. La « Mnénorah » et mon mémoire	166
IV.3. Les choses simples dans les relations humaines.....	167
IV.4. Une recherche... du bonheur ?	167
Remerciements « célébration » :	169

Références et Index	170
Références Bibliographiques	170
Livres :	170
Articles :	171
Thèses, mémoire, rapports de stage :	171
Colloque international, Biennales,	172
Sites internet :	172
Film en DVD, émission radiophonique :	172
Annexes	173
Table des Matières	296

ⁱ Si je postule le respect total pour la pensée, l'orientation, la personne tout entière de l'autre, il est cohérent que je me respecte d'abord moi-même : dans ma vision du monde, ma foi en la transcendance d'un Créateur de toute chose... Cf. Chapitre I.2. p.8.