



HAL
open science

Qu'en est-il de la transmission dans les groupes d'analyse de pratiques en formation ?

Patricia Vallet

► **To cite this version:**

Patricia Vallet. Qu'en est-il de la transmission dans les groupes d'analyse de pratiques en formation ?. Biennale internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles, Jul 2012, Paris, France. halshs-00825049

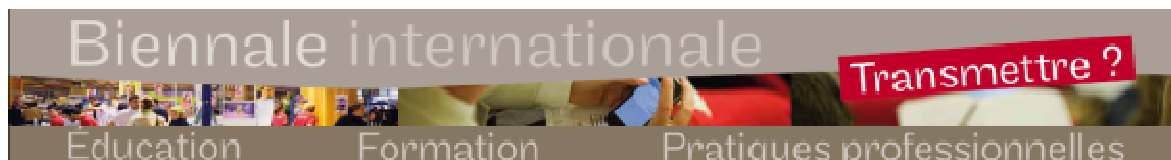
HAL Id: halshs-00825049

<https://shs.hal.science/halshs-00825049>

Submitted on 22 May 2013

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Communication n° 42/70 – Atelier 22 : travail social et bénévolat

Qu'en est-il de la transmission dans les groupes d'analyse de pratiques en formation ?

Patricia VALLET, Formatrice TS, Cadre pédagogique, IRTS Languedoc Roussillon

Résumé

Ma recherche s'intéresse à la formation des professionnels de la relation, et à cette instance particulière qu'est l'analyse des pratiques : celle-ci suppose la transmission d'une capacité de problématisation des situations professionnelles, un regard critique ajusté, un certain rapport aux savoirs, une attitude herméneutique, et une posture particulière de l'animateur pour favoriser le cheminement des personnes en formation.

Car au-delà d'une meilleure compréhension de leurs problématiques professionnelles, l'analyse concerne des phénomènes complexes qui touchent aux logiques institutionnelles, aux phénomènes relationnels dans les groupes de travail mais aussi à la personnalité et à l'identité des professionnels en formation.

Les analyses tressent ensemble un travail en extériorité et en intériorité qui demande un accompagnement bien particulier que j'ai cherché ici à formaliser.

Mots clés : épistémologie – savoirs – analyse des pratiques – valeurs – implication

Le point de départ de cet article s'insère dans mon itinéraire de chercheuse en lien avec mon métier de formatrice, et près de vingt ans d'analyse des pratiques en formation initiale de travailleurs sociaux (même si je vais essayer d'étendre ma réflexion à d'autres champs professionnels, que j'ai rencontré en formation continue). Cette communication s'appuie donc sur une praxis, dans le sens que lui donne Castoriadis : « un faire éclairé par une lucidité ; un savoir provisoire et fragmentaire, historiquement situé, tourné vers l'action, mais conceptuellement et théoriquement armé. »¹

Ma proposition de travail ici est d'interroger ce qui se transmet dans les groupes d'analyse de pratique : cette pratique d'analyse suppose-t-elle une transmission spécifique, de savoirs, d'expériences, de valeurs ?

¹ Castoriadis C., *L'institution imaginaire de la société*, 1975, P.97.

1. Quels enjeux de transmission en analyse de pratiques ?

L'analyse des pratiques s'inscrit dans une démarche praxéologique. C'est donc sur l'acte professionnel que nous allons travailler, et il faudra déjà essayer de s'entendre sur ce qu'on met sous ces termes. Ce qui nous importe en tout cas, c'est moins que notre réflexion mène vers « le vrai » mais qu'elle soit féconde ; elle est fondée ici sur des cadres d'analyse aidant à la compréhension de pratiques et des problématiques complexes dont la richesse expérientielle ne peut être formalisée par le recours à l'expérimentation, et la recherche de la preuve est remplacée par la recherche d'une posture professionnelle pertinente. « Mais qu'est-ce qui prouve que les ateliers d'analyse de pratiques influencent réellement les pratiques ? » m'a demandé un chercheur lors d'une Biennale de l'éducation... Dans un article récent, Claudine Blanchard-Laville repose la question de la preuve et précise qu'il faut se dégager de « l'emprise légiférante de la démarche expérimentale qui impose à l'insu des chercheurs des critères de scientificité non adéquats à la démarche clinique. (...) On ne peut laisser les notions d'objectivité, de preuve, de vérification des hypothèses, conçues pour accompagner légitimement une démarche expérimentale, légiférer dans un champ où elles sont devenues inadéquates et non pertinentes. »² Elle remarque que nos interventions ne visent pas le « vrai » dans la situation, mais « le sens potentiel » et elle propose une clinique spécifique de l'accompagnement des professionnels de la relation : Le travail formatif vise à améliorer des pratiques spontanées par une réflexion approfondie avec les sujets concernés pour qu'ils conscientisent un peu mieux ce qu'ils disent et ce qu'ils font mais peut-être aussi comment et pourquoi ils le font. Cette spécificité doit donc être prise en compte pour l'analyse de phénomènes complexes qui touchent à la personnalité, à l'identité.

La réflexion épistémologique peut être intéressante pour questionner par une démarche compréhensive et avec un regard distancié les principes, les méthodes et les savoirs transmis en analyses de pratiques, à partir du paradigme de la réflexivité.

Les instances d'analyses de pratiques en formation initiale préparent les futurs professionnels (du soin, de l'éducation, du travail social...) au sein de formations en alternance, à un travail complexe qui relie toujours pratique et théories, et qui permette au futur professionnel de devenir un « praticien réflexif » Ce concept de Schön est couramment utilisé depuis une dizaine d'années. Il s'appuie sur une épistémologie de la pratique et sur des savoirs d'action. Elle est cependant contestée par certains chercheurs qui considèrent qu'elle ne va pas assez loin !³.

Nous y reviendrons pour repérer les différents modèles théoriques qui traversent les dispositifs d'analyse de pratiques. J'ai montré dans un précédent article combien ses modalités pouvaient être diversifiées ; pour autant les protocoles de base s'appuient sur la présentation d'une situation problématique rencontrée par un stagiaire en cours de formation à un groupe de pairs, et à partir d'un recueil de données organisé, cadré et formalisé par le formateur, une analyse de la situation sera menée collectivement, qui peut aller jusqu'à des propositions alternatives d'intervention.

Les savoirs transmis sont très différents selon le formateur, sa formation, sa conception et son Institution de référence, et l'analyse qui est conduite peut avoir différentes visées : une attitude professionnelle plus objective (voire scientifique ?), un meilleur contrôle du comportement ? L'induction de certaines actions (comment doit-on agir) ? une acquisition de théories, de concepts, de méthodes ? Une capacité de modélisation et de problématisation ?

². Blanchard-Laville C., La recherche clinique en Sciences de l'Education, in *Chemins de formation*, Téraèdre, n° 10/11, octobre 2007, p.90.

³. Voir L'entretien de Michel Fabre avec Jean Houssaye dans la revue *Recherche et Formation*, « Formation et problématisation », n° 48, 2005, p.113.

Une compétence herméneutique ? Une capacité à s'exposer, à se remettre en question, à conscientiser un peu ses clôtures narcissiques et ses réactions contre-transférentielles etc. ?

Si l'on s'accorde donc sur la méthode qui consiste à travailler avec un petit groupe de personnes, pour que chacune puisse exposer une situation rencontrée qui lui a posé question, afin que l'analyse faite avec le groupe et l'accompagnement d'un formateur puissent lui permettre d'approfondir sa réflexion sur sa posture professionnelle, je repère d'emblée plusieurs questions épistémologiques que j'essaierai de développer ici :

Quels savoirs sont transmis pour favoriser l'analyse des situations professionnelles ? Y a-t-il des savoirs qui font « référence » ? Des savoirs de base ? Quels savoirs et qu'entend-on par « savoirs » ? Des connaissances disciplinaires ? Des savoir-faire méthodologiques ? Des savoirs « professionnels » ? Ces savoirs peuvent-ils être enseignés ? Sont-ils enseignés préalablement au travail d'analyse des pratiques ?

Les dispositifs d'analyse des pratiques en formation initiale s'intéressent à des phénomènes liés au fonctionnement des Institutions, et surtout, par une approche compréhensive et centrée sur l'acteur, des phénomènes relationnels concernant le sujet apprenant qui va présenter une ou des situations problématiques. C'est essentiellement sur ces deux champs de savoir que nous allons travailler ici.

Un second problème épistémologique se présente si l'on considère **cette implication du sujet** apprenant et de son rapport au savoir : Dans la manière dont la personne en formation va présenter sa situation dans les groupes d'analyse de pratiques, quelle implication est attendue ? quel Sujet est convoqué ? quel « rapport au savoir » est mis en jeu ?

Le « recueil de données » comme première étape dans l'analyse des pratiques, oblige à trier, sélectionner et présenter certains phénomènes ; les données ne sont que des prises, des points de vue partiels et partiels. L'analyse qui est menée ensuite en collectif peut se concentrer sur la personne en situation professionnelle de différents points de vue : vise-t-elle l'action, l'activité ou bien l'acte professionnel ? Pour certains didacticiens, il importe de distinguer activité et action, afin de ne pas isoler ce que fait le professionnel, son action, de ce qui fait son métier, son activité, en tant que construction sociale et culturelle⁴. Dans une perspective plutôt psychosociologique et psychanalytique, c'est surtout la différence entre l'action et l'acte qui importe. Mendel s'attache à étudier comment le concept d'action a absorbé le phénomène de l'acte, au point que les deux termes sont souvent amalgamés⁵. Or, « on décide une action, on rencontre l'acte » ; autrement dit, l'acte c'est ce qui résiste à l'intention du sujet, et oblige à penser la dimension d'une réalité étrangère qui résiste à ses prévisions. Nier cette réalité phénoménale, c'est se défendre contre l'angoisse de l'inconnu et de l'imprévu qui sillonne pourtant quotidiennement les pratiques professionnelles. Il analyse cette « réduction égologique de l'acte » comme un « trou noir » dans la pensée, un impensé majeur de notre culture, significative d'un monde qui vise le « zéro défaut », pourvu que la prévision soit assez travaillée, qui voudrait tout maîtriser : l'acte aurait dans cette perspective vocation naturelle à la perfection ! Alors que le risque participe de l'acte lui-même, c'est même une de ses propriétés les plus fortes... « Agir et prendre un risque sont les deux faces de la même médaille. »⁶

Ainsi, on essaie de décider d'une action pertinente, mais c'est à l'acte qu'on a à faire, avec toute cette dimension de l'imprévisible et de l'immaîtrisable. Que fait-on de cette complexité en analyse des pratiques ? Se repose donc ici la question de la conception du sujet qui est prise en compte : s'agit-il d'un « sujet dominant imaginairement une réalité phénoménale ou

⁴. Wirthner M., En savoir plus sur le travail de l'enseignant dans une perspective didactique, in *La Lettre de l'AIRDF* 36, Namur, 2005, p.15.

⁵. Mendel G., *L'acte est une aventure*, Paris, Éditions la découverte et Syros, 1998, p.7.

⁶. *Ibid.*, p. 33.

d'un sujet concret de la réalité telle qu'elle se donne à voir dans l'acte. » ? C'est sans doute un point qui fait débat.

Par souci de clarté, je vais présenter tout d'abord ma propre conception de ce qui est à transmettre en analyse des pratiques ; je développerai ensuite certains problèmes et complexités qui me paraissent en jeu dans cette transmission.

Pour moi l'épistémologie dans l'analyse de pratiques est un support pour penser la pertinence des mes actes ; la visée de connaissance est donc au service d'une visée de formation des futurs professionnels : quels savoirs, méthodes, mais aussi quels savoir-faire et quels savoir-être permettraient l'analyse des pratiques la plus pertinente et la plus efficiente ? Le fait même de poser la question ainsi énonce quelque chose de mes choix épistémologiques !

Je m'inscris tout à fait dans le même champ de réflexion que P.Hébrard⁷ quand il propose au delà de l'opposition entre un modèle positiviste et un modèle clinique, une troisième voie qui inclue la dimension morale et politique dans la réflexion épistémologique.

Je me situe aussi dans la lignée de la sociologie clinique et de la clinique psychanalytique. J'ai été formée à l'analyse des pratiques par Jacky Beillerot et ma formation m'a permis de fréquenter des enseignants-chercheurs qui ont profondément marqué mes idées : J.Dubost et la recherche-action, G.Palmade et l'étude et résolution de problèmes, E.Enriquez, V.De Gaulejac et l'analyse des organisations, J.Barus-Michel, C.Blanchard-Laville, F.Hatchuel et la clinique psychanalytique, A.Sirota et la pédagogie institutionnelle, toutes ces influences m'ont convaincue de l'importance d'une approche complexe qui articule en permanence les rapports entre les problématiques institutionnelles et les conduites des acteurs, qui lutte contre le clivage entre réalités économiques, technocratiques et technologiques des Institutions d'un côté, conduites individuelles et collectives, motivation et affectivité des personnes de l'autre. Car les problématiques étudiées en analyses de pratiques tressent toujours des dimensions en extériorité et en intériorité, selon les termes de Palmade.⁸

En analyse des pratiques, tout le monde s'accorde sur le fait qu'une approche pluriréférentielle est pertinente ; reste à savoir quelles références on met « là dessous » !

D'autre part, mon expérience m'a démontré que la transmission de savoirs considérés en terme de connaissances disciplinaires, de méthodes et de savoirs professionnels sont nécessaires, c'est un bagage, un viatique qu'il est nécessaire de faire acquérir aux futurs professionnels pour favoriser leur formation initiale, mais il faut aussi savoir s'en dégager. Le formateur en analyse de pratique ne se situe pas comme un enseignant et il ne vise pas à rendre les futurs professionnels « savants » en législation, en Sciences sociales, en Sciences politiques, en communication, en philosophie, en psychologie etc. mais plutôt à élargir leur culture dans certains domaines disciplinaires pour les mettre au service d'une meilleure compréhension de leurs problématiques professionnelles. De plus, la théorie n'est pas utilisée comme un dogme qui fournirait la méthode, la recette et la « bonne pratique » à mettre en oeuvre, mais elle s'adresse à un praticien dans le rapport de sens qu'il entretient avec ses propres pratiques.

Ainsi, l'analyse des pratiques suppose surtout la transmission de certaines valeurs, d'un certain regard critique, d'une capacité de problématisation, d'un certain rapport aux savoirs, d'une attitude herméneutique et une posture particulière du formateur, de patience et de retenue pour favoriser le cheminement des personnes en formation et suspendre notre propre désir de leur donner des réponses. Ce sens du « *kairos* » qui permet d'intervenir au bon moment et de façon ajustée s'appuie peut-être sur d'autres types de savoirs (des savoirs sensibles ?) que nous serons amenés à préciser également.

⁷. Hébrard P. *Quelle légitimité pour une connaissance critique dans une discipline nouvelle: les sciences de la formation?* Colloque « Autorité et légitimité du chercheur » EHESS 2-4 février 2006.

⁸. Palmade G., *Préparation des décisions, l'étude de problèmes*, L'Harmattan, 2008, p.16.

Ma conception épistémologique pourrait s'énoncer « en entonnoir » :

-l'analyse des pratiques suppose des savoirs non spécifiques mais indispensables en analyse de pratiques aussi bien que dans d'autres cadres de formation. Mais il y a surtout une manière de s'en servir qui me paraît plus spécifique. Autrement dit, il faut tout d'abord transmettre des savoirs psychosociologiques et psychanalytiques pour conduire la dynamique des groupes et maîtriser (à minima...) les phénomènes inconscients qui se présentent. Mes repères privilégiés sont Bion, d'une part, et sa conception du groupe de travail et du groupe de base, ses hypothèses de couplage, d'attaque-fuite, et Anzieu et Kaës, d'autre part, par rapport aux fantasmes qui traversent les groupes et l'appareil psychique groupal.

Ensuite, des savoirs « princeps » en psychosociologie des organisations pour approcher la complexité des Institutions où travaillent les professionnels, leurs cadres organisationnels particuliers, leurs systèmes hiérarchiques et fonctionnels, pour pénétrer dans la logique de leurs habitus et comprendre la place occupée par les professionnels dans ce champ. Quelques références sont pour moi incontournables à cet effet : Enriquez (l'organisation en analyse), Ardoino (l'approche pluriréférentielle et la distinction entre l'agent, l'acteur, l'auteur pour comprendre la place et la posture des professionnels et des populations avec lesquels ils travaillent), Crozier (l'acteur et le système).

- Des connaissances particulières aux différents champs professionnels peuvent bien sûr être transmises par surcroît : connaître la législation spécifique, l'économie et les rouages administratifs de telle ou telle Institution aidera à poser des questions plus pointues aux personnes qui exposeront leurs situations problème.

- Il y a aussi des savoirs professionnels de base qui peuvent être utilisés car ils forgent les habitus et sont nécessaires à la reconnaissance des futurs professionnels par leurs pairs ; ce sont des savoirs complexes, qui tressent ensemble des savoirs disciplinaires diffus, des savoirs expérientiels, des savoir-faire méthodologiques, des gestes professionnels, des postures éthiques et des valeurs, portées par des modes de pensées spécifiques et implicites, reconnues par le milieu professionnel comme indispensables. On peut citer ici tout le courant des chercheurs qui travaillent sur les gestes professionnels (A.Jorro, les équipes du LIRDEF de l'IUFM de Montpellier etc.), M.Vial et N.Mencacci qui travaillent sur les savoirs de l'évaluation implicite et de l'intelligence rusée, de la Métis. Tous ces chercheurs mettent en valeur les savoirs expérientiels incorporés, pour qu'ils deviennent des savoirs de l'expérience, formalisés.

- Au-delà de ces savoirs disciplinaires, de connaissances spécifiques aux différents champs professionnels, et des savoirs professionnels typiques de chaque profession, l'épistémologie de l'analyse de pratiques implique encore des savoirs cliniques tout à fait essentiels : l'implication du Sujet constitue la caractéristique essentielle de la démarche clinique que l'on utilise dans ces instances de travail. Reste à préciser de quel Sujet on parle ! Nous y reviendrons. En tous cas, le sujet en formation est dans l'obligation de s'impliquer dans l'exposé de sa situation professionnelle, et l'analyse de cette situation qui sera faite en groupe et avec le formateur mobilise des dimensions idéologiques et psychiques. Il s'agit de les (re)connaître et de savoir ce qu'on en fait...

La clinique du travail est une grille de lecture pertinente pour analyser l'ici et maintenant de la rencontre à partir de savoirs situés. Mais l'engouement actuel pour les savoirs d'action me paraît occulter d'autres savoirs moins récents et tout aussi essentiels. Il y a des savoirs valorisés à certaines époques, et d'autres non... « Qu'est ce que ça cache cette affaire là ? » comme dit J.Houssaye!⁹

La tendance actuelle est à plus d'objectivité et les savoirs issus de l'analyse de l'activité ont plus de crédibilité aujourd'hui. Mais est-ce plus fécond pour penser l'acte professionnel ?

⁹. Entretien de Michel Fabre avec Jean Houssaye in *Recherche et formation*, op.cit.

On voit là en tout cas combien la toile conceptuelle utilisée en analyse des pratiques va être déterminante et met en exergue en même temps les valeurs de l'animateur...

Pour moi, le travail en analyse de pratiques est aussi un travail de déconstruction identitaire, de désidéologie et de désillusion qui n'est pas directement observable, qu'il faut accompagner avec délicatesse, et qui demande une « culture psychanalytique » (avec C.Blanchard-Laville, M.Cifali, F.Giust-Desprairies, F.Hatchuel, F.Imbert, R.Kaës, etc.), mais pas forcément d'avoir fait une analyse !

– Enfin mes perspectives de recherches actuelles m'orientent vers d'autres savoirs encore, qui sont difficiles à nommer mais qui me paraissent tout à fait essentiels à transmettre, et qui sont issus d'une multitude de courants théoriques : Savoirs sensibles (A.Bouillet), Savoirs corporels (C.Pujade-Renaud sur le corps de l'enseignant dans la classe), Savoirs phénoménologiques (Merleau-Ponty), Savoirs sémiotiques (Barthes), Savoirs poétiques (Maldiney, Art et existence), Savoirs de la Métis (M.Detienne et J.P.Vernant sur les ruses de l'intelligence et la métis des grecs), l'imagination créatrice de Castoriadis, l'imaginaire collectif de F.Giust-Desprairies, Savoirs cliniques issus de la théorie psychosociologique existentielle de R.Barbier et des approches de l'émotion de Max.Pagès, Savoirs esthétiques (B.Saint-Girons sur l'acte esthétique), Savoirs créatifs, Savoirs de l'inédit, ... Ce sont en tout cas des savoirs subtils, implicites, non observables le plus souvent, qui utilisent le corps et la créativité de la personne et supposent un travail de conscience de soi que personnellement je tente de faire émerger dans les groupes d'analyses de la pratique.

2. La question du (des) savoir(s)

Il me semble que certaines confusions doivent, tout d'abord, être levées: notamment le fait que selon le champ professionnel, des savoirs spécifiques vont être convoqués en lien avec les fonctions mais aussi la culture professionnelle.

2.1 Des savoirs spécifiques à chaque profession ?

Dans le champ scolaire par exemple, les connaissances disciplinaires prennent un relief particulier puisque c'est l'objet principal de l'enseignement. Même si la fonction enseignante ne se réduit pas à dispenser des cours, la priorité est donnée à l'élévation du niveau des connaissances, au delà d'un projet qui prendra en compte la personnalité et les besoins des élèves, les exigences institutionnelles, certaines valeurs et finalités sociales. Les enseignants sont formés avant tout à une discipline, et la logique didactique prime sur d'autres logiques éducatives !

Les recherches sur l'agir enseignant évoluent progressivement : centré pendant longtemps sur les contenus, sur leur transposition et sur l'analyse des tâches, le questionnement didactique s'ouvre de plus en plus à ses entours et toutes les recherches sur les gestes professionnels permettent d'approfondir des gestes didactiques qui favorisent le processus d'apprentissage. Mais les conditions de la présence de l'enseignant et ses enjeux inconscients ne constituent que rarement un objet de réflexion dans ce champ.

Pourtant le processus de professionnalisation qui passe par des instances d'analyse des pratiques est désormais inscrit dans les textes officiels et devrait permettre de mettre à jour l'intrication de différentes problématiques : sociales, institutionnelles, éducatives, affectives, qui supposent l'intégration de bien d'autres savoirs que des savoirs didactiques. Au fond, la question de la transmission dépasse de loin la question des savoirs. La problématisation des pratiques enseignantes risque toujours d'ébranler l'identité disciplinaire des personnes en formation, ce qui suppose d'autres compétences pour maîtriser quelque peu ces

phénomènes... Mais les formateurs qui animent les instances d'analyse de pratiques en formation initiale sont-ils formés réellement à ces enjeux... ?

Chez les professionnels du soin, les connaissances médicales occuperont la place principale. Mais des savoir-faire et des valeurs fortes marquent également la culture professionnelle comme l'a montré M.Vial qui travaille sur cette « épistémologie ordinaire, de sens commun, des théories implicites »¹⁰ qui s'imposent comme des évidences aux professionnels : respect de l'autre et de soi, efficacité et dynamisme, autonomie et motivation, qualité, sécurité et bien-être, changement et plasticité du sujet, sont des « registres de pensée »¹¹ dit Michel Vial. Il repère certaines orientations épistémologiques dominantes : c'est la pensée humaniste qui prône le respect de l'autre et de soi, c'est la pédagogie par objectifs qui veut rationaliser les pratiques à partir de l'idée de finalisation des conduites, de mise en trajectoire pour trouver le plus court chemin qui arrive à ses fins.

« La pensée par objectifs met le sujet dans une logique rationnelle et rationalisante qui privilégie la planification, la conservation du cap et la conformisation aux règles. »¹²

La pensée stratégique prône le sujet acteur, motivé et autonome mais cette autonomie apparente peut être manipulée et rester assujettie au service de l'institution comme l'a montré C.Dejours¹³.

La pensée complexe et les épistémologies constructivistes, enfin, permettent d'envisager le changement et la plasticité du sujet en permanente reconstruction : car l'acte professionnel l'oblige à s'adapter à des contextes mouvants et toujours différents, la pratique déborde toute théorie et oblige à une pensée par projets qui embrasse la complexité des relations entre différentes variables.

Dans le travail social, des théories plus ou moins implicites sont également à l'œuvre. Un embarras supplémentaire vient du fait que les connaissances disciplinaires sont totalement et immédiatement trans-mises au service d'une relation éducative ou d'une relation d'aide. Pour autant ces connaissances disciplinaires peuvent être appréhendées et distinguées selon différentes professions dans le champ du travail social

Pour exemple et pour faire vite, dans le champ du travail social que je connais bien, (j'ai travaillé quinze ans sur la formation des ASS (Assistant(e) de Service Social(e) et cinq ans sur la formation des ES (Educateurs (trices) spécialisé(e)s plus spécifiquement) :

Les ASS ont pour vocation divers savoirs sociopolitiques, des connaissances législatives précises sur les Institutions sociales, médicales, éducatives, des connaissances sociologiques, ethnologiques, médicales et psychologiques sur les populations avec lesquelles elles travaillent, des repères méthodologiques et même une méthodologie d'intervention spécifique (la référence dominante : C.De Robertis : Méthodologie d'intervention en travail social) mais aussi des savoirs cliniques (leur histoire est traversée par une dominante rogérianne, et plus récemment l'approche systémique a pris un essor certain), un code de déontologie qui fait toujours référence, et des repères éthiques qui fondent véritablement l'habitus et le discours professionnel. Les réformes récentes concernant cette formation accentuent la part de la législation sociale et évoluent vers une dimension de l'action plus collective, ce qui modifie et

¹⁰. Vial M., « Travailler les valeurs professionnelles ou comment se professionnaliser », in *Soins Cadres*, n° 53, Février 2005, p.27.

¹¹. Vial M., *Se former pour évaluer, se donner une problématique et élaborer des concepts*, De Boeck Université, 2001.

¹². Vial M., in *Soins Cadres*, *op.cit.*, p.28.

¹³. Dejours C., *Souffrances en France*,

sensiblement cette culture professionnelle : vers moins de clinique et plus de compétences sociopolitiques communautaires ?

Les ES ont plutôt un bagage historiquement marqué par la psychanalyse, la psychopédagogie et la pédagogie institutionnelle, puis traversé par divers courants de l'ethnologie et de l'anthropologie, par la culture psychiatrique et antipsychiatrique, par l'approche systémique, et les évolutions de la formation ont élargi progressivement leurs savoirs de références qui deviennent plus sociologiques, sociopolitiques, législatifs, économiques ; la clinique de l'activité traverse aussi les réflexions professionnelles. Mais la clinique psychanalytique reste un point fort de l'habitus et des discours professionnels : les deux auteurs les plus cités dans les mémoires professionnels sont Rouzel et Fustier.

2.2 Savoirs ou connaissances ?

La réflexion épistémologique à propos **des savoirs** transmis en analyse de pratiques nous oblige à requestionner ensuite ce qu'on entend par ce terme : en effet « les guerres de clans » sont nombreuses et plusieurs équipes de chercheurs qui travaillent sur le Savoir et le « rapport au savoir » ont donné leurs propres définitions. Il m'a fallu quelques années pour comprendre que le rapport des chercheurs à la Science n'est pas du tout objectif ! Les termes de « connaissances » et de « savoirs » peuvent être appréhendés très différemment selon les auteurs, leurs convictions et leurs référents théoriques : par exemple la psychologie cognitive considère les savoirs comme des données, des concepts, des procédures ou des méthodes qui existent hors de tout sujet connaissant, et codifiés dans des ouvrages de référence le plus souvent. Les connaissances en revanche, sont indissociables d'un sujet connaissant ; une personne intériorise un savoir en en « prenant connaissance ». Elle construit ses connaissances qui lui appartiennent alors en propre.

On peut trouver une position quasiment opposée chez B.Charlot qui a fait de nombreuses recherches sur le rapport au savoir : pour lui, il n'y a de savoir que pour un Sujet. Tout savoir est avant tout un rapport au monde, un construit. Classifier différents types de savoirs, pratiques, théoriques etc. est donc pour lui une erreur ! Pour Astolfi, « un savoir est une connaissance objectivée et structurée »¹⁴ Pour Jacky Beillerot et l'équipe de Paris-X qui travaille dans le laboratoire « Savoir et rapport au Savoir » l'essentiel est la non-neutralité du savoir, y compris du savoir sur le savoir ! Ils montrent que les savoirs n'existent que dans une réalité sociale et historique, et définissent les savoirs comme « ensemble d'énoncés et de procédures socialement constituées et reconnues. C'est par l'intermédiaire de ses savoirs qu'un sujet, individuel ou collectif, entretient une relation au monde naturel et social et le transforme. (...) Tout savoir individuel est donc partiel et s'inscrit dans l'histoire psychique et sociale du sujet sur l'horizon fantasmatique d'un savoir absolu. »¹⁵

Ces différentes définitions et conceptions vont avoir évidemment des répercussions sur les méthodes et les choix pédagogiques qui seront fait en analyse de pratiques : le savoir peut-il être entendu comme un lieu d'investissement pulsionnel et fantasmatique ? partira-t-on du Sujet en intériorité pour aller à la recherche des savoirs qui l'intéressent ou bien utilise-t-on les savoirs comme base de travail pour lui inculquer ce qu'il doit apprendre ? Et dans quel rapport au monde et à soi-même cherche-t-on à l'inscrire ?

¹⁴. Astolfi J.P, *L'école pour apprendre*, Paris, ESF, 1992, p 67.

¹⁵. Beillerot J. « Le savoir, une notion nécessaire », in *Formes et formations du rapport au savoir*, Mosconi N., Beillerot J., Blanchard-Laville C., Paris, L'Harmattan, 2000, p.17.

2.3 Un certain rapport au savoir

Mon approche du savoir est non dogmatique et transdisciplinaire ; les référents théoriques peuvent être sociopolitiques, sociologiques, ethnologiques, psychosociologiques, psychologiques, et si l'orientation psychanalytique dessine une certaine direction de travail, prenant en compte la place de l'inconscient dans l'acte professionnel, il est clair pour moi qu'il s'agit d'une clinique sociale, c'est-à-dire que la psychanalyse éclaire la compréhension des situations complexes. Mais c'est une grille de lecture parmi d'autres. J'inclus les surdéterminations économiques, sociales et culturelles auxquelles devront faire face les futurs travailleurs sociaux ; autrement dit, notre approche dans le travail en groupe est toujours multipolaire et nous gardons en tête les enjeux du contexte socioéconomique et politique, la complémentarité des structures sociales et des psychismes individuels.

Au fond, ce que je cherche à transmettre surtout en analyse de pratiques, c'est une certaine mutation du rapport au savoir : le savoir, il faut travailler beaucoup pour l'acquérir, puis travailler beaucoup pour s'en défaire et venir vers autrui à partir de ce point d'évidement. Nous sommes tournés vers le doute, la vigilance critique, et la fragilité des savoirs est la seule certitude... Ce qu'on ne sait pas est vu comme une aire de potentialités et ce qu'on ne voit pas peut être aussi essentiel que ce qui apparaît.

Dans cette optique, tout un travail d'accompagnement prend sa place. Parce que les étudiants veulent en général tout savoir tout de suite, le savoir est conçu pour eux comme ce qui permet de tout résoudre et d'avoir réponse à tout, avec des recettes, des indications à suivre dans tel ou tel cas... la connaissance qu'ils espèrent acquérir, c'est celle qui permettrait de saisir rapidement et objectivement les causes des comportements par des explications rationnelles globales, et surtout dicterait directement des solutions. C'est de plus ce qu'attendent certains employeurs : résoudre des problèmes par des solutions rapides et efficaces, bien connaître les Institutions pour y intégrer les populations le plus directement possible, utiliser les dispositifs pour faire rentrer les personnes dans les cases prévues à cet effet... Ce savoir pressé est rabattu sur un objet de besoin, un objet technique délivrant une compétence immédiate, une sécurité et un pouvoir qui protège de tout... J'essaie donc de réintroduire une conception du savoir comme point de référence et comme condition d'appropriation subjective. Le savoir n'est pas la connaissance et il exige un travail sur soi ; cela demande du temps, de la patience, de l'effort, du détour.

Je repère aussi certaines poches de résistance liées à une certaine culture contemporaine qui valorise ce qui est neuf et oblitère les références théoriques de l'autre siècle ! Or, on sait que l'apprentissage suppose de mettre ses pas dans ceux des anciens...¹⁶

Enfin je me méfie aussi toujours de la tentation du SSS (le « Sujet Supposé Savoir » de Lacan) qui porte aux nues chez les étudiants à la fois l'expertise et l'expert, et bouche l'angoisse de la rencontre par la quête de certitude. Au fond ils exigent de nous l'éclaircissement des causes des problèmes, parfois fort agressivement, et attendent avec autant d'insistance que nous fournissions les solutions. C'est une demande de sécurité et de maîtrise, qui pourrait assurer et rassurer sur ce qu'il faut faire et apprendre pour devenir un expert soi-même... D'autre part l'étudiant recherche des modèles d'experts vivants à partir de ses référents de stage ou des formateurs et nous avons à nous dégager de cette posture de sujets supposés savoir dans laquelle nous sommes pris. Pour autant ces demandes de sécurité doivent être entendues et prises en compte. Nos savoirs nous servent alors à décrypter le sens de ces demandes, à les interpréter, et à nous positionner dans l'esquive avec doigté !

¹⁶. Boimare S.,

3. Quelle conception du sujet ?

3.1 Quel sujet ?

A l'ère des référentiels de compétences, où le paradigme de « l'apprenance »¹⁷ paraît avoir pris la place du paradigme de la formation et de l'enseignement considéré comme dépassé, le sujet est attendu en tant qu'apprenant énergique et non plus formé passif, en termes de « capital humain » c'est-à-dire d'être responsable et autonome, proactif donc dynamique et activement mobilisé en direction d'un but prédéterminé. Ce contexte social nous oblige à nous positionner en tant que formateur pour accompagner ces évolutions sociales et en même temps préserver ce qui nous paraît fondamental en termes de valeurs professionnelles... Nous choisissons tous un certain modèle explicatif, un certain système d'intelligibilité pour travailler, et le mien privilégie une approche du sujet complexe, pluriel, pris dans les rets d'un certain pré-déterminisme politique, économique, social, éducatif, psychique, mais aussi un sujet créatif et capable d'assumer une place d'acteur et même d'auteur comme dit Ardoino, pour peu qu'il accepte un certain travail sur soi.

Pour moi la formation est bien sûr une acquisition de compétences, de techniques et de méthodes, un travail « en avant », pour aller vers un « plus », mais aussi un travail « en arrière » pour comprendre le trajet de la personne en formation par rapport à ses points de butée, ses limites, ses certitudes difficiles à ébranler, etc. Le travail sur la temporalité, les aléas, les incertitudes, la complexité et l'impossible dans l'analyse des situations est donc pour moi tout à fait fondamental ; c'est un travail avec l'infini, avec ce qui ne sera jamais certain, et je pense que chacun doit mettre aussi « du vide » en soi pour pouvoir accueillir d'autres sujets. Accompagner des personnes à travailler avec d'autres, c'est non seulement leur permettre de développer des stratégies gérées consciemment et activement pour acquérir des compétences, mais surtout les accompagner à découvrir ce qu'elles n'ont pas souvent imaginé de leurs zones de fragilité ; et dans l'analyse des pratiques chacun va devoir s'exposer, se laisser interpeller, remettre en question ses convictions, certitudes, comportements, chacun va se confronter au conflit, se sentir impuissant, reconnaître ses limites... Il s'agit donc de prendre en compte cette vulnérabilité, d'être attentif à cette part fragile et peu amène du Soi professionnel pour lui laisser la possibilité d'être entendue, et de créer un espace de travail favorable à cet accueil.

La question sans cesse relancée du renoncement à la maîtrise et le travail sur l'illusion d'une toute puissance sont au cœur de mes préoccupations ; Ceci dit c'est un objectif difficile et les résistances des étudiants à ce travail sont nombreuses. Ils ne s'autorisent pas facilement à venir du côté de l'implication et à énoncer quelque chose de leurs émotions et de leurs désillusions. Pourquoi ?

C'est tout d'abord la représentation du « professionnel » comme un être dénué d'affects et parfaitement contrôlé qui peut les empêcher d'exprimer leurs émotions ; et tout un travail sur ces représentations doit être conduit dans le travail de groupe.

Ensuite, si l'implication fonde pour nous la spécificité de la position d'un sujet en formation, elle peut être pervertie par le dispositif d'évaluation d'un diplôme d'État... Je peux repérer en effet qu'un enjeu déterminant est situé pour la plupart des personnes en formation du côté du diplôme professionnel : il faudra « passer » devant un jury et paraître « convenable » ! L'idéal de la formation recherchée est du côté de la prescription, l'orthodoxie, l'orthos-logos, le discours droit, un langage « propre », bienséant, fidèle aux normes du milieu, transparent et adéquat, comme si les attendus de la profession étaient du côté du

¹⁷. Carré P., L'apprenance: rapport au savoir et société cognitive, in *Formes et formations du rapport au savoir*, Paris, L'Harmattan, 2000.

conventionnel, des procédés et des règles gelées par le « milieu ». Comment éviter alors l'installation insidieuse d'une sorte de Surmoi professionnel qui enferme les personnes en formation dans un déterminisme identitaire ?

Enfin, la volonté de « faire participer », voire l'injonction faite à chacun qui peut faire violence et devenir totalement perverse lorsqu'elle dérive vers un impératif catégorique avec le risque du « syndrome implicationniste »¹⁸. Si l'insistance est trop forte, l'usage du terme totalement généralisé, nous devons nous interroger sur le risque de blocage et de désinvestissement qu'il peut provoquer... Autrement dit, l'usage volontariste de l'implication peut bloquer l'implication. Et c'est la posture du formateur que nous pouvons interroger ici : est-il là pour « faire parler » les personnes ou pour les inviter, par son attitude et sa position même, à s'autoriser une parole différente et surexposée... ?

Ainsi la formation est pour moi un processus complexe, qui implique autant les formateurs que les personnes en formation, et qui vise la construction autant que la déconstruction des savoirs acquis, pour un ajustement réfléchi et créatifs des futurs professionnels aux situations ardues et énigmatiques qu'ils vont rencontrer. Cette perspective s'inscrit dans une certaine conception clinique et éthique de la formation et de l'éducation.

3.2 Quelle clinique ?

La clinique est ici envisagée comme un mode d'analyse (où la psychanalyse prend sa place... mais pas toute la place) et d'action ; ses fondements philosophiques, épistémologiques, éthiques envisagent avant tout la rencontre entre des sujets, et le travail formatif s'élabore comme l'expérience d'un déplacement subjectif à accompagner.

La demande des personnes qui entrent en formation est le plus souvent une demande de techniques, de contenus fiables, de savoirs et de points de repère qui feraient socle de connaissances à acquérir, compétences indispensables, base d'une identité professionnelle reconnue comme valable. Elles demandent « comment faire pour bien faire, comment gérer des situations où je me fais agresser etc. ».

Cette demande doit être écoutée, prise en compte, entendue, mais j'essaie surtout de ne pas y répondre trop vite en termes de recettes et de solutions... Bien sûr je n'écarte pas la part de notre travail formatif qui consiste à transmettre certains codes, méthodes, savoirs et techniques professionnels¹⁹. Pour autant, mon projet est d'accompagner l'étudiant vers la construction de son propre modèle professionnel et non de lui imposer le carcan de certaines techniques « prêtes à poser » ; il s'agit de l'initier à une certaine culture professionnelle, à certaines valeurs, à un certain langage du milieu, et c'est l'aporie fondatrice de notre travail formatif qui s'inscrit entre socialisation et subjectivation, dans un projet qui peut être vécu comme normalisant, alors qu'il vise avant tout l'autonomie du futur professionnel.

Ce travail insiste à la fois sur l'importance des savoirs pour affiner la compréhension des populations et des Institutions, mais surtout sur ce qui me paraît être le coeur ou le poumon de ces métiers : une activité relationnelle, d'échanges, et la découverte progressive, ininterrompue de significations, toujours partielles et provisoires. Mes hypothèses de compréhension sont des propositions pour penser et j'essaie toujours de les formuler de telle sorte qu'elles restent ouvertes. Je privilégie la problématisation, l'exploration des significations plus que la recherche des explications, et je retiens le groupe qui cherche le plus souvent à aller trop vite vers des solutions. J'essaie de mettre en acte cette capacité à s'engager, à s'impliquer, à porter une parole sensible et incarnée au delà d'une pure transmission d'idées ou de savoirs.

¹⁸. Lourau R., « Implication et surimplication », in *La revue du Mauss*, n° 10, 1990, p.110-119.

¹⁹ Je l'ai écrit dans un autre ouvrage que l'on pourra consulter (Vallet, 2003).

C'est dans ce sens que j'entends la clinique comme une capacité à s'engager, à s'exposer dans le travail de parole en commun.

Conclusion

J'ai essayé de réfléchir ici aux fondements des ateliers d'analyse de pratiques et aux fondements de ma pensée. L'épistémologie peut dans ce sens devenir une réflexion riche, personnalisée et redonner du corps à des pratiques d'analyse souvent peu formalisées, pour interroger ces instances de formation et ce qui s'y transmet.

Je dirais pour conclure, que si nous visons à la fois à insérer les personnes en formation dans une culture professionnelle, avec ses codes, ses habitus, ses manières de faire, ses méthodes etc...nous cherchons surtout dans ces instances à ce que le futur professionnel trouve sa voie, son style, et construise sa propre identité professionnelle.

Au delà de l'apprentissage d'une culture et d'un « habitus réflexif », chacun pourra explorer ses valeurs et ses normes, ses croyances et ses projections, ses ambivalences et ses conflits internes, et approfondir la compréhension de son implication dans la relation.

Dans cette mesure notre épistémologie est fondée à la fois sur des savoirs disciplinaires, en psychosociologie, sciences politiques, économie politique, psychologie, psychanalyse etc. mais elle est fondée surtout sur un certain rapport à ces savoirs, pour qu'ils ne deviennent jamais des remparts au détriment de la rencontre professionnelle, mais seulement des supports pour mieux penser les pratiques et permettre aux sujets en formation d'être réellement écoutés, pris en compte et accompagnés dans leur trajet et dans leurs actes.

Le cadre des référentiels de compétences nous oriente actuellement vers certaines valeurs opératoires mais qui ne sont peut-être pas incompatibles avec la conception que j'ai développée ici dans la mesure où les dispositifs formatifs à élaborer restent ouverts. Il nous reste à inventer des stratégies d'appropriation au lieu de chercher à appliquer un modèle, l'intelligence consiste à lire entre les lignes des textes prescriptifs et non à appliquer quelques axiomes ou consignes... L'application est facile et commode, mais, derrière la prescription, la réinvention contextualisée est toujours possible... Les groupes d'analyses de pratiques sont sans doute les instances privilégiées où nous pouvons reconvoquer le point de vue des valeurs et des fins, et rappeler le primat de la réflexion personnelle sur l'action.

Ceci dit, il demeure clair pour moi que ce que nous transmettons réellement reste une énigme et peut-être n'est que notre désir et notre passion de la recherche. Nos idées, nos savoirs, nos questions et nos convictions, entre modestie et audace, sont mises à disposition des personnes pour les aider à penser leur pratique, mais il me semble que le nerf de la transmission est de transmettre surtout le désir que la transmission soit possible...

Références bibliographiques

Ardoino J. (1993), « L'approche multiréférentielle des situations éducatives et formatives », *Pratiques de formation, analyses*, n° 25/26, p.15-34.

Ardoino J. (2007), « De la clinique en sciences de l'éducation », in *Chemins de formation, « la démarche clinique en éducation et recherche »*, Téraèdre, Université de Nantes, n° 10/11, octobre 2007, p.22-32.

Beillerot J, Blanchard-Laville C., Mosconi N. (2000), *Formes et formations du rapport au savoir*, Paris, L'Harmattan.

Bion W.R., (1961), *Recherches sur les petits groupes*, Paris, PUF.

- Blanchard-Laville C. (2006), « Potentialités sadomasochistes chez l'enseignant dans sa pratique », in *Connexions* n° 86, p.103-119.
- Blanchard-Laville C. (2007), « La recherche clinique en sciences de l'éducation », in *Chemins de formation, op.cit.*, p.83-95.
- Castoriadis C. (1975), « Praxis et projet », in *L'institution imaginaire de la société*, Paris, Seuil.
- Chami J. (2006), « La personnalité professionnelle interrogée », in *Connexions*, n° 86, p.67-83.
- Cifali M. (2007), Exigences d'une position clinique, in *Chemins de formation, op.cit.*, p.68-75.
- Crozier M. et Friedberg E. (1977), *L'acteur et le système*, Paris, Seuil.
- Enriquez E. (1992), *L'organisation en analyse*, Paris, Desclée de Brouwer.
- Fleury B. et Fabre M. (2005), « Psychanalyse de la connaissance et problématisation des pratiques pédagogiques : la longue marche vers le processus « apprendre » » in *Recherche et Formation, « Formation et problématisation »*, n° 48, p.75-90.
- Jorro (2002), *Professionaliser le métier d'enseignant*, Paris, ESF.
- Kaës R. (2000), *L'appareil psychique groupal*, Paris, Dunod.
- Lévy A. (1997), *Sciences cliniques, organisations sociales*, Paris, PUF.
- Miller J.-A. (2005), « Psychanalyse et société », in *Quarto*, n° 84, Juin 2005, pp.6-14.
- Morin E. (1990), *Introduction à la pensée complexe*, Paris, ESF.
- Schön D.A. (1996), « Pour une épistémologie de la pratique » in Barbier J.M. (dir) *Savoirs théoriques, savoirs d'action*, Paris, PUF.
- Vallet P. (2003), *Désir d'emprise et éthique de la formation*, Paris, L'Harmattan.
- Vallet P. (2003), « Dans la formation initiale en service social, de quelle analyse et de quelles pratiques parle-t-on ? », in Blanchard-Laville C. et Fablet D. (coord.), *Travail social et analyse des pratiques professionnelles*, Paris, L'Harmattan, pp.89-106.
- Vallet P. (2008), « Logique des compétences et analyse de pratiques dans les formations initiales en travail social », in Fablet D., *Intervenants sociaux et analyse des pratiques*, Paris, L'Harmattan, pp.33-49.

