

« Analyser ses pratiques professionnelles en formation. » Edit. CRDP, 2005

Analyse psychosociale clinique des pratiques professionnelles

Florence GIUST-DESPRAIRIES

La multiplication des ouvrages et numéros de revues spécialisées se réclamant d'une approche portant sur l'analyse des pratiques professionnelles, ne permet pas, on le constate, de sortir d'une appréhension globale et indifférenciée qui fait du vocable analyse de pratiques un *mot valise*. Car les dispositifs et le langage pour rendre compte de ces dernières entretiennent des liens de familiarité tels qu'ils peuvent conduire à supposer leur équivalence. Aussi convient-il d'insister sur le fait que chaque approche procède de conceptions spécifiques même si ces dernières ne sont pas toujours explicitées voire explicites pour ceux qui s'engagent dans ce mode d'accompagnement. Ainsi la notion de pratique n'implique pas la même approche s'il s'agit d'observer des gestes, de construire des opérations ou de travailler des relations. Le professionnel n'est pas questionné de la même manière s'il est traité comme un agent, un acteur ou un sujet. Le contexte diffère s'il est considéré comme monde social, environnement immédiat, situation co-construite ou à ces différents niveaux et à leurs croisements.

Le mélange des genres et la confusion que celui-ci peut entraîner nécessite que soient précisées les finalités visées et les registres de travail auxquels sont conviés les professionnels. Il appelle à la vigilance quant à la désignation des objets travaillés et du lien de cohérence qu'ils entretiennent avec l'exigence épistémologique qui les sous-tend. Condition pour repérer comment certaines démarches s'opposent alors même que leur présentation, par les termes utilisés, laisserait supposer leur rapprochement. Si la plupart des approches se réclament d'une pluri-référentialité qui peut se légitimer, comme nous le soutenons, par la complexité de l'objet à traiter, il faut néanmoins distinguer une démarche d'une épistémologie qui implique des contraintes propres dans la manière de concevoir et la démarche et les emprunts théoriques. Les notions d'acte, d'action ou d'activité comme celles d'interaction ou de relation ou encore les conceptions du sujet et de l'institution sont à resituer dans les univers théoriques qui déterminent des pratiques effectives spécifiques d'analyse.

Pour rester au plus près de l'approche clinique proposée dans cet ouvrage, je m'en tiendrai à indiquer quelques éléments clés différenciateurs qui serviront d'introduction à la présentation de l'orientation clinique psychosociale qui instruit ma réflexion.

L'analyse est un regard porté sur les pratiques à partir d'une centration sur l'implication des individus dans leur activité professionnelle. Mais il convient de faire la distinction entre des approches qui visent l'implication du sujet dans le rapport cognitif et subjectif qu'il entretient à sa pratique en incluant la méconnaissance, des approches objectivantes qui visent à atteindre, à travers le récit des pratiques, non pas tant le sujet en conflit, que ses comportements considérés comme ensemble de gestes et de postures.

La conception du changement, le statut de l'individu (considéré comme acteur, agent ou sujet), les modifications visées, la manière dont les pratiques sont convoquées, posent la question du statut des observables et des conditions de recueil du matériel mis en travail.

En effet, le statut n'est pas le même si la démarche vise la généralisation des observables et l'objectivation des comportements ; si ce qui s'observe concerne toujours des formes pleines sollicitées par des techniques en termes opératoires, désigne du manifeste et du visible ou si la démarche inclut ce qui manque à être, ne se donne pas tant à voir qu'à entendre, écoute ce qui surgit derrière le manifeste et qui empêchait l'accès à une intelligibilité des positions, des conduites, des enjeux tant subjectifs que contextuels.

Les conditions sont différentes si le groupe de pairs et le formateur sont envisagés dans leur fonction d'étayage, de contenant pour favoriser l'émergence du sens en intériorité de la réalité professionnelle ou si les composantes interpersonnelles ne sont prises en compte que pour tendre vers l'acquisition d'une connaissance objectivée de cette réalité. La visée concernant la connaissance n'est pas la même si le travail sur le sens est considéré comme construction du sens, toujours en formation, immanquablement lacunaire et inachevé ouvrant sur des savoirs partiels inévitablement soumis à l'alternative de ses émergences objectivantes et subjectivante. Ou si l'accès au sens est considéré comme celui d'un dégagement du " bon " ou du " vrai " sens (compris à la fois comme direction et comme signification) qui permettrait au professionnel de se sortir des maux, des défauts et des manques. Les visées de la démarche diffèrent si les dispositifs cherchent, par exemple, à améliorer l'efficacité par la modélisation des comportements, ou à mieux cerner les motifs de l'action par une démarche réflexive ou encore à développer les capacités professionnelles par l'élaboration psychique des conflits vécus.

L'approche proposée ici peut-être conçue comme mise à l'épreuve d'une réouverture dans la manière de se disposer dans son rapport à son travail, par une élucidation, un dégagement, des allants de soi et des captations imaginaires qui immobilisent et découragent.

La référence clinique est une attention portée au sujet définit comme tension, à la recherche d'une cohérence qu'il tente chaque fois de construire et qui, en même temps, lui échappe dans cette tentative

toujours reconduite de traiter de ce qui se présente à lui en se donnant du sens et d'assurer une efficacité à son acte professionnel.

La conception du sujet ne se réfère pas à celle des philosophies rationalistes comme unité à partir de laquelle s'organisent les représentations dans une seule réflexivité du pour soi. Elle se réfère à un processus, à une dynamique, celle de la subjectivation entendue comme la possibilité d'admettre, c'est-à-dire de reconnaître comme siens, les émois pulsionnels, les mouvements internes d'abord éprouvés comme autre en soi. Les conflits intra-psychiques qui sont des conflits d'instances propres à la pluralité de la psyché sont constitutifs de l'histoire du sujet. Ces instances ne sont pas à dépasser ni harmonieusement intégrables, mais persistent comme potentialité de conflictualité. C'est pourquoi le sujet ne se présente pas ou n'est pas à espérer comme une unité constituée ni comme substance mais comme lieu d'affrontement de forces internes/externes et comme capacité émergente de faire du sens.

Or se donner du sens c'est d'abord se représenter.

En tant que processus, et non comme images arrêtées, les représentations répondent à des fonctions d'organisation pour les perceptions et les affects, de défense contre les menaces internes (l'intérieur de soi) et externes (ce qui ne relève pas de soi), de construction de la cohérence. Elles sous-tendent également des positions, des conduites, des volontés d'agir qui s'ancrent sur des significations sociales déjà constituées, des modèles reçus, des normes, fournissant repères et explications.

Se représenter est un processus actif de construction du réel.

Dans cette perspective, le réel est ce qui se présente comme obstacle à l'intégration dans des systèmes de représentations préexistants. Il est ce matériau sollicitant qui, tantôt vient confirmer, tantôt vient démentir les constructions significatives antérieures. Ce matériau s'offre à la satisfaction comme à l'angoisse dans une oscillation qui signe l'écart entre désir et réalité, entre ce que devrait être la chose pour soi et ce qui tient à son existence propre. Car, pour être appréhendé, le réel est construit, n'étant jamais perceptible comme tel, mais objet d'un traitement marqué par la rencontre entre des scénarios psychiques et des références, des significations culturelles, des codes symboliques. Ce traitement est une production de sens, un déchiffrement du sujet lui permettant de se disposer par rapport aux événements qui surviennent et aux situations qui lui sont données à vivre.

Se représenter est ainsi une manière d'interpréter et de penser ce qui se présente d'abord comme dénué de sens. La représentation, qui concerne les aspects cognitifs et affectifs étroitement mêlés à un niveau inconscient, inclut des mécanismes de défense comme le déni, le clivage, la projection qui ont pour fonction de protéger le sujet en excluant les contenus non suffisamment conformes au monde interne construit par la réalité psychique. La complexité des liens qui unissent et qui opposent la connaissance et la méconnaissance renvoie au monde interne du sujet mais aussi à la réalité du monde extérieur. La méconnaissance est partie intégrante à la fois des fonctionnements psychiques individuels et des fonctionnements idéologiques collectifs. Les premiers servent les défenses du sujet, les seconds servent celles des institutions sociales. La méconnaissance incluse dans la structuration des identités individuelles et collectives peut empêcher le sujet d'advenir quand elle bloque l'évolution des représentations, figées sur des certitudes qui ont pour but de préserver l'identité.

Ainsi, individus et groupes sont-ils souvent enclins à choisir la perspective la plus proche, la plus rassurante selon leur idéologie personnelle ou partagée, se contentant d'une explication qui peut apparaître simpliste mais qui remplit sa fonction de protection face à une réalité qui fait effraction.

Les représentations sont ainsi une réponse, un traitement de la réalité. Elles sont relatives, historiques et peuvent un temps être partagées et créer un imaginaire consensuel, une culture. Elles peuvent diverger selon les expériences, les intérêts et provoquer des malentendus, des incompatibilités génératrices de violence.

Il s'agit, dans le groupe, d'analyser des dynamiques et des significations qui sous-tendent les représentations; de favoriser des déplacements de perspective qui permettent des recompositions des liens de signification. L'élaboration s'effectue dans un travail de la représentation qui se distingue d'un travail sur les représentations, dans la mesure où elle est une attention portée au processus et pas seulement aux contenus.

Le changement comme socialisation continuée

Dans cette perspective, le changement peut être compris comme l'émergence et la prise en compte de nouvelles significations par l'individu mais aussi par le groupe concernant son expérience de sujet ; une manière de se représenter, de penser ses relations, son rapport à lui-même et à son environnement.

Ce qui peut être qualifié de changement, de déplacement ou de mobilité, introduit en quelque sorte une rupture dans ce qui se présentait comme un invariant, une certitude, un fait, et qui enfermait le sujet dans un certain immobilisme et dans la répétition. En d'autres termes la situation apparaissait comme n'étant pas sujette à une transformation possible, une modification qui pourrait advenir d'un travail d'élaboration du sujet sur lui-même, signant ainsi son impuissance. Or pour sortir de la répétition, il est nécessaire que s'ouvre un processus d'historicisation, c'est-à-dire que le sujet sorte de la conviction d'être pris dans une situation inéluctable et puisse se représenter des ouvertures possibles. Il lui faut pouvoir envisager que la situation répond à des logiques propres, extérieures à lui, mais que la part qu'il y prend fait aussi de cette situation ce qu'elle est.

Le changement visé n'est pas le remplacement d'une idéologie ; il ne tient pas à l'instauration de nouvelles certitudes, de nouvelles idées, de nouveaux modèles, mais à l'élucidation de ce qui se tenait non visible, en creux, dans les pratiques effectives et les discours manifestes. Pratiques, conduites et discours qui révèlent à quelles nécessités psychiques ou à quelles logiques sociales, ignorées ou méconnues, elles répondaient.

Toutefois, nous verrons que ces remaniements, qui permettent un jeu plus libre entre les forces en conflit, ne vont pas de soi et nécessitent des conditions d'accompagnement pour que se dessine autre chose que du déjà connu.

Cette approche du changement se différencie d'une conception où le changement est considéré comme le passage d'un état à un autre résultant de l'intervention d'un facteur extérieur, le changement et ses effets étant forcément liés : l'intervention comme mise en place de la procédure ou de la relation et les effets comme résultat de l'application de cette procédure ou de cette relation. Car le changement ne se réduit pas à un dispositif qui le produirait. Il ne peut non plus être déduit du travail d'analyse effectué. Il est ce passage grâce auquel des significations nouvelles qui émergent peuvent être reconnues, intégrées et prises en compte. En effet, le seul fait d'identifier et d'analyser des conflits ne suffit pas à les faire évoluer, à leur faire perdre leur consistance. Le changement tient à de nouvelles possibilités à faire face à ces conflits dans les relations instituées de l'École. Elle est cette nouvelle disposition à affronter l'adversité avec moins d'illusions, moins de déceptions.

L'analyse des pratiques nous donne répétitivement à voir qu'une même cause peut comporter des effets différents et que divers effets peuvent résulter d'une même cause ; qu'une cause peut avoir peu d'effets immédiats et d'importants effets à retardement. Elle nous indique encore que ces causes, vécues très différemment par les uns et par les autres, sont à référer à des représentations, des paroles, des conduites qui vont déclencher des effets entretenant des rapports tout à fait variables par leur nature et leur intensité avec ce qui peut être considéré comme leur cause.

C'est donc davantage à l'écoute de ce qui fait événement dans des situations chaque fois singulières que s'engage l'accompagnement par rapport à des appels, des dynamiques qui déclenchent un mode d'appréhension, de compréhension, d'explication, qui ne sont pas figées une fois pour toutes mais seront reprises, réinterprétées par l'expérience qui suit.

C'est pourquoi la démarche proposée ne s'oriente-t-elle pas vers la résolution mais s'offre comme un accompagnement susceptible d'éclairer les intrications des registres qui interfèrent et qui, faisant l'objet de méconnaissance ou de confusion, augmentent le malaise.

Elle est à comprendre comme un travail de reprise des expériences vécues telles qu'elles sont mobilisables dans l'actualité de l'analyse des pratiques pour en dégager, non pas tant des causes que des significations.

L'espace ainsi créé engage avant tout un processus de remaniement des représentations, des positions et des conduites à partir d'une élaboration sur leur sens. Ce qui change c'est le regard porté par les acteurs sociaux sur les situations, sur eux-mêmes et sur les autres, qui se trouve déplacé par le travail d'élucidation. Le changement de ce point de vue est un événement ou un avènement qui introduit une rupture dans la représentation que le sujet avait de lui-même car changer c'est ne pas être entièrement soumis à la loi de la répétition. Dans ce sens, il serait plus juste d'utiliser le terme de mobilité : mobilité des représentations, de la pensée et de la pratique. On observe souvent que des enseignants retrouvent à se mouvoir et ainsi reprennent goût à leur travail dont les avatars, devenus intelligibles, prennent sens dans une histoire individuelle et collective.

Nous avons dit que les représentations étaient des systèmes d'interprétation destinés à produire du sens. Ce sens l'individu le donne à la réalité pour en même temps se signifier lui-même, dans la mesure où la perception de la réalité est également une perception d'existence. Du changement dans les représentations entraîne du changement dans les conduites et les comportements. Poser le questionnement sur les conduites sociales vues de l'intérieur à partir des notions d'expérience et de situation s'inscrit dans une conception de l'éducation continuée qui relève d'une problématique du changement comme processus, émergence de significations inédites, déplacement des représentations, remaniement des positions et création continue de soi. Le changement considéré comme événement ou avènement subjectif qui intègre un double mouvement de régression-progression, de continuité-discontinuité, de clôture-ouverture et qui se distingue d'une conception du développement comme cheminement évolutif et ininterrompu. Il est une perturbation de ce qui est déjà là, comme appropriation, intégration, socialisation toujours continuée. Cette conception du changement implique une conception de la formation non comme passage du non-savoir au savoir mais d'un savoir à un autre, d'une représentation à une autre. Elle pose l'autonomie, non comme fin, mais comme commencement reconduit de cette "*capacité émergente d'accueillir du sens et d'en faire quelque chose pour soi*" (Castoriadis, 1990). L'autonomie est ainsi comprise non comme le fait de s'extraire de toute emprise de l'autre (en soi et à l'extérieur de soi) mais désigne un processus de desserrement de cette emprise par le développement d'une intériorité, d'une forme de présence à soi capable de s'attester dans l'épreuve du manque, de la limite, de l'entrave et pas seulement dans la conscience d'une certitude.

Le sujet compris non comme substance mais comme capacité à faire du sens se manifeste constitutif du lien intersubjectif dont il procède. Limiter l'engagement à un ordre abstrait de valeurs maintient le rêve d'une institution sans conflit. Or le conflit qui caractérise toute relation nécessite une expression et un

engagement dans des modalités du lien qui les rendent négociables. Le sujet que nous approchons en situation d'analyse est un sujet concret, ensemble de représentations, d'affects, d'émotions, de fantasmes, d'idées, d'intentionnalités qui le lie à son environnement. Ce lien est questionné à travers les remaniements psychiques opérés.

Donner un statut à l'écoute et à la parole subjective

L'objectif de ces articles était de mettre en évidence non seulement la démarche spécifique déclinée par chaque formateur, mais aussi et surtout d'essayer de rendre compte des processus à travers lesquels s'effectue le changement. Le travail d'élaboration, le déplacement ne tiennent pas à une simple émergence de significations, mais au chemin que ces significations tracent dans le sujet : de nouvelles nécessités dans sa manière de se représenter lui-même et son acte et de se disposer par rapport à son travail.

Les structures sociales ne sont pas transparentes, de même que les problématiques psychiques ne se réduisent pas à l'intentionnalité des acteurs. Le travail d'analyse et d'élucidation est une découverte progressive des construits sociaux en rapport avec des constructions psychiques. Le savoir auquel accède l'enseignant n'est pas tant un savoir sûr qu'une compréhension des relations existantes entre lui, les autres et le contexte, qu'une mise en rapport possible de phénomènes, de logiques, de registres, tenus jusqu'alors séparés, non liés, clivés.

Or pour établir un lieu et un temps pour ce cheminement progressif, il ne suffit pas de mettre des enseignants ensemble et de leur donner la parole. Pour que du sens advienne, il faut des conditions qui instaurent qu'une parole puisse être écoutée et entendue.

Dans une pensée de l'expérience, les discours ne se constituent pas comme une donnée sur laquelle porte l'analyse, mais comme une traversée, un mouvement et un processus selon lequel des sujets formulent des pensées, montrent des représentations, expriment des affects, sans cesse à la recherche des mots qui diraient, qui soulageraient et qui feraient sens. Et donner sens à ce qui fait événement passe par le dégagement des constructions familières, des explications arrêtées, vers des significations méconnues qui forgeaient l'expérience. Car il ne s'agit pas tant de reconstruire l'histoire d'un événement que, dans l'histoire racontée, s'entendre dire ce qu'on dit. L'émergence du sens vient de ces détours inédits qu'emprunte le récit qui s'est donné, jusque là, comme récit linéaire. La potentialité dont se charge la parole adressée n'est pas dans le déjà connu de l'histoire mais dans cette écoute qui permet d'entendre d'autres contenus dont est saisi le sujet impliqué dans sa parole. La mise en relation des affects et des images conduit progressivement du discours construit à une parole porteuse de nouvelles significations. Elle introduit à une présence à soi qui dessaisit le récit de cette extériorité qui en masquait les enjeux. A l'évidence supposée d'une subjectivité réflexive se substitue celle d'une subjectivité qui intègre, dans sa réflexion, le désir à l'œuvre.

Ce qui va favoriser une certaine mobilité psychique, c'est cette capacité trouvée à prendre en compte cette partie de soi, négligée dans l'analyse du malaise ; considération qui dispose à une meilleure prise en compte de l'autre comme autre. Le sujet devient alors acteur de la construction de son monde et non seulement le jouet, le produit d'une conjoncture sociale. Paradoxalement, c'est en donnant place à cet espace psychique qu'il devient possible pour les enseignants de faire une plus juste place aux déterminants externes et de réexaminer l'importance de l'événement en le situant dans son contexte d'apparition.

Dans le travail d'analyse, le statut du sens change. Ce n'est plus : quelque chose d'extérieur a du sens, mais quelque chose fait sens entre nous. Ce déplacement du rapport à l'autre qui engage une autre relation au sens fait sortir d'une alternative dans la confrontation à une réalité qui impliquait soit de s'y soustraire, soit d'en être l'objet malmené.

Car les contenus non interrogeables qui insistent comme croyance ou comme conviction dans les récits sont ceux qui ne réussissent pas à advenir comme événement psychique, c'est-à-dire qui se présentent dans la représentation comme destin inéluctable, scène dans laquelle le sujet ne peut concevoir son implication. Le déplacement psychique s'opère quand l'objet de travail n'est plus l'événement en tant que tel, lui-même, comme un en-soi, mais le processus à l'œuvre dans la situation incluant la dynamique des relations et des échanges. Parce qu'il permet l'analyse des processus et des significations, le travail clinique favorise des déplacements de perspective. À l'image déficitaire et objective du malaise se substitue alors celle d'une situation où le sujet est l'acteur d'une élaboration psychique dont l'issue comporte des destins variables. Cette mise en forme représentative où se rencontrent objets internes et situations réelles, donne à comprendre *in situ*, les processus et agencements des différents éléments d'où procède la construction de la rencontre entre monde intérieur et monde extérieur. La démarche d'élaboration permet alors de substituer à des explications causales des prises en compte de différents déterminants dans leurs logiques et leurs enjeux.

La non maîtrise cognitive des situations par le sujet tient en particulier au fait que sa parole rend compte, à son insu ou au-delà de ce qu'il veut dire, de ce à quoi il est soumis pour le dire. C'est cette inévitable méconnaissance qui, au sens propre, l'assujettit. Car sa parole reste son mode d'être et en même temps son mode d'expression révèle les conflits dans lesquels le sujet se trouve pris. C'est parce qu'il prend en compte cette propriété du langage que le clinicien ne s'inscrit pas dans une souveraineté du sens mais prétend saisir le sujet dans sa parole vive qui est une parole traversée par une multitude de perspectives différentes (surdétermination qui en fait un être autant parlé que parlant). Partant du monde vécu, tel que

l'individu le construit et le présente, l'attention ne se porte pas tant sur ce qui se donne à voir que sur ce qui, des discours adressés, se donne à entendre comme discours habités.

La conséquence en est que l'analyse, bien que se déroulant dans un ici et maintenant, s'inscrit dans une temporalité complexe. Elle procède d'un montage hétérogène du temps : temps vécu comme intérieur au sujet, temps du passé, de l'expérience du présent, de l'anticipation de l'avenir ; temps de la répétition, de la régression, de la progression ; temps de l'imaginaire et temps du monde, temps de l'enfance, des traces et des fixations, temps de l'après-coup et de l'élaboration, hors temps du symptôme et de l'inconscient, temps du plaisir et de l'ennui, temps qui n'en finit pas et temps qu'on ne voit pas passer... C'est à travers ces différentes temporalités que le sujet montre ce qui reste captif en lui et dont il peut chercher à se dégager.

L'analyse des pratiques est une approche d'identification et de mobilisation des ressources, que chacun porte en lui sans le savoir, en prenant en compte que ce récit est fait à d'autres dans une interaction. Un récit donne directement accès à la subjectivité de celui qui raconte mais aussi, à travers elle, à la culture professionnelle, aux logiques institutionnelles, telles qu'elles sont intégrées portées par le sujet qui parle. Au delà, le récit s'inscrit dans les significations sociales d'une société historiquement datée. Un récit rassemble, articule, intègre ainsi un certain nombre d'éléments différents mais également signifiants et, par là même, donne à voir un monde professionnel complexe. C'est ainsi que peuvent être mis en évidence des traits culturels partagés dans la singularité de leur expression.

À travers le récit, l'institution, l'établissement, les logiques d'acteurs se donnent à entendre, à voir. La parole rend visibles des rapports entre toutes ces composantes. Ces rapports sont le plus souvent mal identifiés, ignorés ou méconnus mais n'en donnent pas moins forme aux pratiques et aux conduites professionnelles. C'est en se heurtant à la complexité de leurs agencements que les enseignants prennent conscience de leur présence, de leur poids dans le malaise éprouvé. Le récit, comme récit de l'expérience vécue, exprime ces tensions. Ainsi, concernant les situations scolaires, donnent-ils à voir la subjectivité mais une subjectivité au travail, non comme reflet désincarné de structures abstraites, mais inscrite dans du social sous diverses formes. Ils donnent aussi à voir les rapports de pouvoir qui sont au cœur de la dynamique sociale. En même temps qu'il est un moyen pour l'approfondissement de l'expérience personnelle du métier, le récit met à jour des déterminations collectives qui participe ou fait obstacle au développement de l'identité professionnelle.

En instituant le récit comme dispositif, il est proposé aux enseignants de s'engager dans une démarche d'analyse des événements, des situations et des relations qui tissent leur expérience professionnelle au quotidien. Je qualifie ce récit de clinique pour le distinguer du récit de vie. Car il ne s'agit pas, dans la démarche proposée, d'effectuer la reconstitution d'une histoire de vie professionnelle mais de favoriser l'émergence, dans l'histoire qui se raconte, de nouvelles manières de voir et d'entendre.

Il faut souligner la fonction élaborative de la pratique narrative, en groupe, qui permet des remaniements dans les représentations et les positions. Le récit est porté par une quête d'identité et le souhait de donner à voir, à comprendre des faits, des causes, des effets, des explications, à travers une histoire qui se veut cohérente, permet de partager ses difficultés, ses indignations, ses regrets, ses attentes. Ce faisant, il donne accès, par les voies singulières que prend la parole, à ces contenus comme constructions représentatives et affectives. Constructions qui montrent comment se négocie une position devant des situations qui posent problème. L'enjeu de l'analyse n'est pas la production d'un système explicatif qui viendrait donner une intelligibilité définitive à l'évènement. Il est une compréhension, avec l'écoute des autres, donc dans une intersubjectivité, du sens de ce qui est dit pour la personne qui parle. Ce n'est pas la signification par elle-même qui importe mais le processus de mise en image et en sens qui permet de regarder la façon dont la personne éprouve la situation, se dispose par rapport à elle, en traite. Si le sens est une construction subjective, celle-ci se fait dans des conditions contraignantes que sont les discours organisationnels, institutionnels, sociaux. Dans la situation d'analyse, le sens émerge des liens que le sujet établit entre son expérience de ce qui a fait événement pour lui et le contexte de significations dans lequel cette expérience a vu le jour.

Le récit, d'une certaine manière, recrée l'évènement dans une présence à soi inédite. Cette recreation procède en plusieurs temps. Elle est présentation de la construction par le récit et déconstruction par l'analyse. Déconstruire n'est pas, comme certains peuvent le craindre, détruire mais en démontant les systèmes de représentations et d'explications, les rationalités et les allant de soi, l'analyse instruit les déterminants du malaise permettant un travail de conscientisation et d'élaboration de ce qui se tenait hors champ du compréhensible.

Cette démarche s'oppose le plus souvent à la représentation d'une opposition entre l'imaginaire, le fantasme et une réalité, une objectivité absolue de l'évènement qui ne serait en rien remaniée par sa reprise subjective. Car l'expérience montre que l'exploration subjective des événements lorsqu'elle intègre les données du contexte, loin de disqualifier le regard porté sur la réalité, ouvre des voies nouvelles de compréhension et de traitement des contraintes qui agissent sur cette réalité.

Le groupe comme espace d'élaboration

L'analyse des pratiques a lieu à l'intérieur d'un groupe. Le groupe offre un espace d'étayage pour la parole de chacun. Par la pluralité et la richesse de ses contributions, les associations et les résonances, il

favorise une co-élaboration des situations. Il permet, également, de saisir les différentes modalités par lesquelles chacun habite sa parole et les conséquences de celles-ci sur la réception par l'autre des contenus adressés. Expérience importante pour des enseignants, dont l'activité s'effectue à travers une interlocution et dans un groupe, que cet espace qui leur permet de discerner des rapports différents à la parole et leurs effets sur l'autre, les autres ; de mesurer le poids, sur la parole prise, des intentionnalités affectives conscientes ou inconscientes.

Le groupe permet aussi l'expression d'une pluralité de résistances ou de défenses face aux contenus qui émergent. La prise de conscience concerne celui qui s'exprime mais elle touche aussi ceux qui, indirectement concernés par les contenus actualisés, se voient questionnés par les effets de résonance ou par la différence ressentie. Les membres du groupe sont ainsi tous engagés, chacun à sa manière, par ce qui se donne à voir, à entendre, à ressentir, à penser. La convergence des attentions et des perceptions ou au contraire leurs divergences, les écarts entre ce qui se dit et ce qui est entendu, entre la satisfaction des uns et l'insatisfaction des autres, entre les craintes et les soulagements, entre les découragements et les mobilisations sont chaque fois occasion d'approfondissement, d'élucidation, de conscientisation, d'élaboration pour chacun, de ses propres positions. Les enseignants en viennent à distinguer ce qui relève d'un simple échange de pratiques où peuvent se multiplier des propos sans qu'en soit mesurée l'importance, dans la confusion des registres. Échanges faits de connivences et de complicités, marquées essentiellement par le jugement, la plainte, la dérision, l'indignation et l'objectivation qui caractérisent, généralement, l'expression directe des insatisfactions ou du malaise. Ils apprennent donc à distinguer ces échanges (qui peuvent avoir leur nécessité par ailleurs) de ce qui relève d'une démarche d'analyse caractérisée par l'élucidation de ces différents registres de la parole adressée, de la communication et leur fonction respective dans la manière d'entrer en relation comme d'aborder les situations. Le discernement concerne en particulier les paroles d'emprise, discours intériorisés, méconnus ou pris pour des pensées propres, faits du discours des autres, parental, idéologique, institutionnel, qui font autorité pour soi mais aussi malgré soi et peuvent, parce qu'ils sont indiscutables/indiscutés, empêcher une mobilité dans les représentations et les positions. Mobilité devenue nécessaire face aux transformations de la société telles qu'elles viennent impacter les établissements scolaires.

Que l'analyse des pratiques et des situations professionnelles se fasse dans un groupe est essentiel. Parce que le travail s'opère dans une relation à un autre, à d'autres sujets, il constitue une démarche de changement dans la relation par la relation. La relation n'est pas, en effet, le facteur pouvant influencer le sujet dans un sens ou dans un autre, mais le changement est ce qui se passe au nœud même de la relation. Elle est ce par quoi du sens advient dans le processus même de la rencontre intersubjective constituée par l'élaboration dans un groupe. De plus, parce que cette relation est une relation instituée dans un lieu socialement déterminé elle permet l'analyse des inscriptions et des enjeux institutionnels.

C'est en ce sens que l'analyse, n'est pas à considérer comme simple découverte, mise à jour de ce qui se tenait caché mais avant tout comme construction entre deux ou plusieurs paroles, entre deux ou plusieurs subjectivités. Processus inter-créatif qui tient nécessairement à la capacité de se laisser atteindre, toucher. C'est en ce sens que nous parlons de co-construction du sens et de la pensée. Si l'accent est mis sur le sujet c'est que c'est à travers lui que peuvent s'appréhender les significations des situations qu'il expérimente, auxquelles il donne sens ou échoue à en donner, sens qui reste à déchiffrer avec lui et l'aide des autres membres du groupe.

La manière dont le formateur et les autres enseignants sont interpellés rend compte de la nature du lien intersubjectif que le sujet cherche à établir. Une co-pensée s'établit, c'est-à-dire une interaction psychique qui permet de rendre compte du fait que ce qui occupe la pensée de l'enseignant occupe également celle du formateur et des autres enseignants, entraînant chez eux aussi bien des inférences et des contextes associatifs nécessaires à la compréhension de ce qui se passe chez l'enseignant qui expose une situation. Ainsi la co-pensée se porte-elle plus largement sur tout ce qui est susceptible d'occuper l'esprit des membres du groupe à partir de ce qui leur est communiqué, consciemment ou non, par l'enseignant qui expose sa situation. Elle est une capacité de se représenter ce que l'enseignant pense et ce qu'il ressent sans pour autant partager ses croyances et ses sentiments, une capacité à se représenter son cadre référentiel interne. La co-pensée ne se réduit pas à la matérialité du message ni au jeu des demandes et réponses, elle prend en compte des effets de sens réciproquement activés dans l'espace intersubjectif mis en place par le dispositif. C'est ce processus d'intériorisation/extériorisation en jeu dans la communication interpersonnelle qui donne accès à la dynamique des représentations.

Pour celui qui est amené à conduire ces groupes, il s'agit de soutenir cette sensibilité à écouter, à entendre ce qui se tient des constructions représentatives personnelles et partagées dans les discours tenus et à garantir le cadre qui permette les conditions de l'instauration d'un certain type de travail psychique favorisant l'appropriation subjective, par l'enseignant, de ce qu'il a engagé dans la rencontre. Travail psychique qui concerne la question des problématiques identitaires et pas seulement des pratiques professionnelles.

C'est cette disposition interne qui caractérise le plus sûrement le travail clinique et non pas tel ou tel aspect du dispositif qui doit rester au service de ce cadre d'analyse. Le dispositif, parce qu'il désigne les modalités particulières du travail qui s'engage, peut être sujet à des remaniements au cours du travail. Le

cadre est cet espace de déploiement et d'élaboration d'un ensemble d'expériences subjectives qui sont reprises dans la rencontre et dont l'élaboration se poursuit, dans une temporalité nécessairement assez longue, par un chemin spécifique à chacun. Contrairement à l'analyse de cas où le récit se fait à partir d'une grille préalable, aucun contenu n'est a priori privilégié ni a priori exclu. Le récit prend la voie tracée par son auteur, laissant voir le développement du processus, ses méandres, ses aléas propres qui permettent d'approcher les modes d'investissement de chacun, les pleins et les vides, le représentable et l'irreprésentable, le pensable et l'impensable.

Le cadre est la structure mise en place par le formateur au sein de laquelle les modalités de relation et d'échange qui vont se développer constituent les processus sur lesquels porte le travail d'analyse. C'est à l'intérieur de ce cadre, qui est à distinguer du cadre institutionnel où se déroulent les séances d'analyse de pratiques, que les règles sont énoncées.

La fonction cadre tient tout particulièrement à cette vigilance qui consiste à maintenir un certain registre de la parole qui n'est pas coutumier. Les stagiaires peuvent, à tout moment, s'engager dans une communication de style conversation, dans un discours impersonnel ou encore s'installer dans une surenchère interprétative qui se présente comme un défilé des interprétations où chacun ajoute à ce qui devient un inventaire. Discours impersonnel et compilation d'interprétations qui empêchent une écoute et une parole élaboratives.

Approcher la complexité par une approche pluridimensionnelle

Le travail d'élaboration concerne la personnalité professionnelle, c'est-à-dire telle qu'elle se construit dans des lieux et des significations instituées par le travail enseignant, le contexte d'une organisation (l'établissement), régi par une institution (l'Éducation nationale).

C'est pourquoi, la démarche nécessite que soit prise en compte, non seulement l'organisation affective du sujet, mais la façon dont celle-ci s'est investie dans des procédures, des rôles, des statuts et les modalités de pouvoir et de relations qu'ils impliquent, des règles de fonctionnement, des valeurs et des imaginaires institués. Autant de registres qui déterminent la manière dont chaque enseignant trouve à se réaliser comme professionnel de façon plus ou moins satisfaisante.

Ces statuts, fonctions, normes, représentations instituées à l'œuvre sont à considérer non seulement comme relevant des structures et des systèmes sociaux extérieurs aux personnes mais surtout dans la manière dont chacun, individuellement ou en groupe, s'en saisit pour construire son identité professionnelle. En d'autres termes, s'il s'agit de se centrer sur l'organisation affective du sujet, cette centration ne se fait pas dans l'oubli des inscriptions sociales ou, à l'inverse, le malaise vécu n'est pas imputé aux seules logiques sociales mésestimant la part que chacun prend dans ce qui lui pose problème. Il s'agit ainsi d'envisager le sujet en situation et de saisir son expérience comme relevant à la fois de processus psychiques et de logiques sociales. Ceci implique que soient envisagées, en relation dynamique, les implications des différents registres dans leurs logiques propres et telles que saisies par le(s) sujet(s).

Les changements visés par le formateur sont en rapport avec les niveaux d'élucidation autorisés par la démarche. Nous verrons comment dans chacune des situations présentées, le formateur en vient à privilégier certains registres à l'exclusion d'autres ou, au contraire, à maintenir en tension une pluridimensionnalité de la situation professionnelle soutenue par un cadre théorique multiréférentiel.

Dans la démarche soutenue ici, l'analyse des organisations et des institutions est envisagée tout particulièrement comme scène sociale où des formations représentatives individuelles viennent se conjuguer avec des systèmes de représentations prescrits par les organisations et participent de constructions collectives. L'analyse est un accès au sens de ces agencements. Il s'agit d'appréhender comment des professionnels jouent, rejouent ou improvisent des manières d'être et de faire qui constituent leur histoire se faisant dans la dynamique propre d'un établissement.

Le cadre proposé est à comprendre comme une présence à cette situation scénique complexe, mouvante, contradictoire en vue d'effectuer une lecture de ses significations. L'approche est psychosociale, en ce sens qu'elle intègre une lecture plurielle des différents déterminants qui forgent les situations et leurs connexions. Elle est clinique parce qu'elle est saisie de ces déterminants à partir de l'expérience subjective et parce qu'elle est accès à la reconnaissance et à la compréhension de ces déterminants tels qu'ils viennent s'actualiser dans l'espace relationnel, intersubjectif du dispositif.

La démarche clinique n'est pas liée à des actions à entreprendre, son pouvoir n'est pas d'inciter à une action déterminée, il est de favoriser chez les enseignants l'émergence de leurs propres ressources. En favorisant le démontage des systèmes d'explication, elle ouvre à l'émergence de contenus méconnus où les surdéterminants institutionnels, culturels, psychiques comme significations, sources de ce qui se donne comme sens indiscutable, indiscuté, arrivent à la question.

Comment le réel fait-il obstacle ? nous avons vu qu'il s'agissait d'une augmentation de la complexité qui faisait intervenir plusieurs niveaux de réalité et leurs enchevêtrements. Ce qui se passe à un certain niveau intervient, et de façon variable et spécifique, sur un autre niveau. Le traitement de la complexité s'accorde mal de sa réduction, voie la plus souvent empruntée pour avancer dans la résolution des difficultés. C'est au contraire en essayant de tenir en tension les différents niveaux de significations, les différents registres et leurs logiques, qu'il est possible d'avancer sur la voie d'une meilleure compréhension des situations. Mais cette intelligibilité reste insuffisante si elle est seulement " délivrée " comme système

explicatif. C'est en éprouvant ces différents niveaux à travers les contradictions et les conflits qu'ils traversent et par lesquels ils sont traversés que les enseignants opèrent un déplacement dans leur manière d'appréhender les situations qui leur posent question ou qui les dépassent.

Distinguons ces niveaux et leurs enjeux :

Le social-historique

Un premier niveau de complexité est le niveau social-historique. Il est caractérisé, dans la période actuelle, par une mutation sociale dont nous avons évoqué les logiques d'accélération des changements, de multiplication des références, de dé-légitimation des institutions, d'affaiblissement des autorités. Mutation qui a pour conséquence un déficit au niveau des repères. Il importe de distinguer les logiques qui peuvent être imputées à l'institution scolaire en tant que telle et celles qui sont à référer à des transformations sociales profondes liées précisément à cette mutation qui touche la société contemporaine. Ces transformations sont examinées dans leur impact sur les identités individuelles et collectives, sur les relations et l'exercice professionnel ; mais aussi dans les contraintes qu'elles font peser sur les établissements et leurs dérégulations.

L'institution

Un deuxième niveau caractérise l'institution en tant que porteuse d'idéaux, de valeurs mais aussi d'ordre. Comment l'institution se légitime-t-elle à travers ses prescriptions, ses injonctions ? Aujourd'hui les discours portés par les responsables institutionnels n'ont plus la légitimité qu'ils avaient par le passé. Le sens de l'école est questionné. Le " au nom de quoi " chacun enseigne varie d'un enseignant à l'autre. Comment aujourd'hui l'institution se constitue-t-elle comme système symbolique ? Comment assure-t-elle une fonction de régulation sociale, de transmission des valeurs, de stabilisation des rapports sociaux par les règles qu'elle institue ? Systèmes de valeurs, systèmes de représentations, finalités, l'institution est fondatrice de significations assurant ainsi un ordre supérieur aux établissements scolaires qu'elle traverse, en codifiant les échanges et les pratiques. Elle supporte et structure les imaginaires qu'elle ordonne autour de significations centrales, venant ainsi soutenir et légitimer les activités sociales d'instruction et d'éducation. Ces significations, qui se donnent à lire dans les discours des acteurs sociaux, sont transversales aux différents groupes ; elles relient et rassemblent ou divisent. Ainsi l'institution sous-tend-t-elle, dans chaque établissement, la construction des systèmes de représentations qui président aux finalités, aux objectifs, aux fonctionnements et aux pratiques.

De l'ordre de la référence, de la fondation et de la légitimité, l'institutionnel (les significations de l'institution) se constitue comme structure d'appel et cadre normatif à la subjectivité individuelle.

L'institution peut être considérée comme autorité extérieure aux personnes et référée à ceux qui portent la parole politique constituée comme parole d'autorité contestée ou acceptée. Elle peut être vue comme dissoute, absorbée qu'elle est dans l'idée que chacun s'en fait. Insuffisamment crédible, elle échoue alors à se constituer comme cadre symbolique dans sa fonction de figurabilité et de sens. Cette représentation de dés-institutionnalisation interroge le comment chacun, institué et instituant, occupe une place, tient un rôle, une fonction et contribue ou non à rendre symbolique ou symbolisable ce qui dans l'établissement concerne l'être ensemble et le faire ensemble. Elle peut entraîner une perte du sens collectif et en conséquence pour les acteurs de l'école un déficit de l'estime de soi.

L'organisation, l'établissement

Un troisième niveau concerne l'organisation, l'établissement lui-même.

Les idéaux, les valeurs, les discours sur la mission de l'École viennent s'incarner concrètement dans les établissements. Comment chaque établissement construit-il sa propre légitimité ? Comment les acteurs sont-ils concrètement partie prenante de la mission de l'institution scolaire (jeu des acteurs, pluralité des projets, des enjeux, mécanismes de pouvoir...) ?

L'histoire mais aussi la préhistoire jouent, de façon déterminante, à l'insu des acteurs, sur la dynamique de l'établissement. On observe, par exemple, comment des logiques liées à des chefs d'établissement précédents peuvent venir s'infléchir de façon critique dans un deuxième temps alors que les professionnels actuels n'ont pas une claire conscience ou une connaissance de ce qui avait eu lieu avant. Les établissements sont ainsi des ensembles structurés qui incarnent et concrétisent l'institution en même temps que celle-ci légitime leur existence et leur sert de référence pour les pratiques professionnelles. L'établissement a une histoire et des modalités de fonctionnement qui lui sont propres qui se donnent à voir dans les rapports entre les membres structurés hiérarchiquement selon des statuts, des qualifications, des fonctions et des rôles. Il se révèle également à travers des relations formelles et informelles, des attitudes, des représentations et des positions des uns et des autres, par lesquels individus et groupes œuvrent à la réalisation de projets communs ou qui empêchent cette production commune.

D'un point de vue dynamique, l'organisation constitue une unité sociale conflictuelle ; les aléas de la réalité externe, les menaces et les tensions qui font peser sur elle les contradictions internes, la rendent potentiellement critique. Les significations qui prévalent dans un établissement donné sollicitent également à la subjectivité individuelle. Elles donnent forme et légitimité à des représentations ou à des scénarios imaginaires qu'elles consolident ou, au contraire, peuvent les invalider. L'enseignant investit ce qui se présente à lui comme une offre, selon des modalités variables. Chaque établissement est donc aussi un

espace culturel spécifique lié à son histoire, à son environnement et aux acteurs en présence. Les différences culturelles peuvent entraîner des conflits, des décalages difficilement éprouvés. De jeunes enseignants, par exemple, ont pu se forger des représentations de la situation de classe au cours de leur formation et de leurs stages qui entrent en très fort décalage avec la réalité qui se présente à eux dans l'établissement où ils sont nommés. Ils peuvent aussi avoir le sentiment qu'une trop grande disparité existe entre culture IUFM et culture d'établissement.

Le contrat de travail effectif qui lie l'individu à l'institution et à l'établissement, se double d'un autre, imaginaire, qui peut être qualifié de pacte dans la mesure où il opère le plus souvent dans la méconnaissance. Le travail d'analyse des pratiques engagé, donne une présence aux composantes de l'établissement, dans son incarnation de l'institution, comme systèmes de normes, de représentations et de fonctionnement dans la manière dont ceux-ci sont intériorisés par les acteurs eux-mêmes. Ainsi viennent s'actualiser, dans l'espace d'analyse, des modes d'insertion à l'institution et à l'organisation, des rapports de pouvoir, des modes de satisfaction ou d'insatisfaction au travail, accompagnés des gratifications ou des blessures qui s'en suivent, des demandes de reconnaissance, des conflits manifestes ou latents plus ou moins exacerbés, des supports d'identification au travers desquels se structurent les identités professionnelles. Car les institutions et les organisations n'existent pas en dehors des personnes. Chacun entretient un rapport, non pas d'extériorité avec le système, mais un rapport d'intériorité, autrement dit la culture institutionnelle, comme celle de l'établissement font l'objet de processus d'intériorisation et c'est justement la reprise de ses caractéristiques culturelles par des sujets, dans un montage qui leur est propre, qui posera question ou non car elle prédisposera chacun à vivre les événements et les situations de telle ou telle manière. Situations qui ne poseraient pas les problèmes qu'elles posent si chacun était psychologiquement à distance de l'organisation et de l'institution et regardait passer le train, le train des réformes, le train des changements sans y être pour quelque chose, sans être lui-même affecté, concerné dans son acte et, au-delà, dans sa construction identitaire.

Les groupes

Un autre niveau concerne la dynamique des groupes, groupes de références ou d'appartenances. Ces groupes peuvent se présenter comme des espaces de créativité remplissant des fonctions protectrices, des fonctions d'étayage, d'appui. Ils peuvent se constituer comme des groupes ouverts engageant une dynamique de relations et de projets communs qui contribue au développement de l'établissement et à sa régulation et aide à sortir de l'impuissance ou du découragement. Ils peuvent aussi représenter des enclaves, espaces de repli par rapport à d'autres groupes qui ne constituent pas pour eux des alliés possibles mais plutôt une menace dans l'adversité rencontrée.

L'individu

Enfin l'individu, tel qu'inscrivant sa problématique personnelle dans son métier avec une double nécessité de réalisation et de protection. J'ai indiqué que l'identité procédait d'un processus de construction toujours continué et non d'un état atteint et stabilisé une fois pour toutes ; un processus de liaison, de déliaison, de reliaison. Pendant la formation initiale, l'identité professionnelle prend figure à travers un ensemble de représentations du métier. Cette construction mentale procède de ce qui, de l'identité personnelle, est déposé dans la profession, des identifications liées aux relations qui s'instaurent au cours de la formation, du rapport entretenu avec la discipline choisie et des modalités de l'investissement.

Le passage d'une identité professionnelle construite pendant le temps de la formation à une identité en situation de travail est un moment de négociation, de compromis, voire de rupture. Négociation entre les représentations que l'enseignant s'était faites du métier et la réalité du terrain, creusant un écart, potentiellement conflictuel. Or, c'est précisément le conflit qui fait peur dans un univers culturel qui hésite à lui donner sa place, alors même que ce dernier est précisément inhérent à un métier caractérisé par une relation éducative et de transmission.

C'est dans la mesure où les différents registres, individuel, groupaux, organisationnel, institutionnel, sociétaux pris dans leurs logiques propres et leurs enjeux croisés, font retour dans le dispositif d'analyse, à travers l'expression de l'expérience subjective des stagiaires, qu'ils peuvent être travaillés.

Les enseignants souvent se découragent de ne plus pouvoir compter sur des appuis qui leur permettaient d'éprouver le sentiment d'une continuité et d'une suffisante cohérence. Il convient d'examiner comment une conjoncture événementielle, des circonstances précises, à l'intérieur de la réalité sociale et institutionnelle concrète qu'est l'établissement scolaire, sont venues remettre en cause l'existence, le sens et la validité de l'investissement dans l'activité enseignante. D'effectuer des repérages et des discernements dans les différentes logiques intriquées afin que l'enseignant puisse mieux identifier la place qu'il prend dans les situations qui sont assimilées le plus souvent aux évidences et aux opinions portées sur elles.