

**L'espace de l'analyse clinique des pratiques professionnelles :
un espace de transitionnalité**

Claudine Blanchard-Laville

Résumé

De 1996 à 2003, Dominique Fablet et moi-même avons coordonné huit ouvrages qui montrent le foisonnement des modèles de référence pour construire des dispositifs d'analyse des pratiques professionnelles. Le cadre des groupes « d'accompagnement clinique » des professionnels de l'éducation et de la formation que je propose s'inspire largement du dispositif conçu par Michaël Balint dans les années cinquante. Dans cet espace de l'analyse clinique des pratiques, il s'agit d'instaurer un travail d'élaboration psychique à visée professionnalisante autour de l'exploration en groupe de situations professionnelles rapportées par les participants sous forme de récits. Ce travail a pour but de faciliter le développement de la fonction contenante des professionnels qui exercent dans le champ de l'éducation et de la formation et de leur permettre de s'approprier subjectivement des capacités à soutenir leur propre posture professionnelle ainsi qu'à intégrer la notion de cadre clinique de travail. Par le biais d'un partage et d'une métabolisation des affects attachés aux situations analysées, cet espace constitue une espace de transitionnalité pour leurs expériences professionnelles.

Un peu d'histoire

Le vocable « analyse des pratiques professionnelles » est devenu une sorte de boîte de Pandore. C'est pour tenter de mettre un peu d'ordre dans la prolifération d'activités que nous sentions poindre sous cette expression et à l'intention de nos étudiants de DESS que nous avons entrepris en 1996, avec mon collègue Dominique Fablet et à l'instigation de Jacky Beillerot, un travail éditorial autour de cette question. En effet, en 1990, Jacky Beillerot avait mis en place dans le département de Sciences de l'Éducation de l'Université Paris X-Nanterre un Diplôme d'Études Supérieures Spécialisées (DESS) intitulé « Cadres pédagogiques de la formation d'adultes » qui comprenait un module centré sur l'Analyse des pratiques professionnelles. Depuis l'année universitaire 1999-2000, cette formation a été modifiée : le DESS « Processus de formation et développement de compétences dans le management de projet », proposé conjointement par le département des Sciences de l'Éducation de Paris X et

la Chaire de formation des adultes du CNAM a pris la relève. Dans le cadre de la réforme LMD, cette formation évoluera dès la rentrée 2005 en proposant à Paris X un master professionnel dont la spécialité « Développement de Compétences en Formation d'Adultes », comportera trois options, dont l'une sera consacrée essentiellement à la formation de professionnels de l'éducation et de la formation à l'analyse de pratiques et à l'intervention sur sites¹.

Pour réaliser en 1996 le premier ouvrage sur l'analyse des pratiques professionnelles, nous avons sollicité un certain nombre d'animateurs de groupes d'analyse de la pratique professionnelle, en leur demandant d'écrire un texte où ils/elles préciseraient leur modèle théorique de référence et leur technique d'animation de ces groupes et ce, dans divers champs, l'enseignement, le travail social, l'animation, l'entreprise, dans lesquels nous savions que se pratiquait ce mode de travail. Le grand nombre d'auteurs souhaitant participer à cette entreprise a été tel, et aussi la nécessité de faire toujours plus de distinctions entre les pratiques d'animation évoquées, que nous en sommes aujourd'hui arrivés à la réalisation de huit ouvrages publiés chez L'Harmattan ainsi qu'à la coordination d'un dossier dans la revue *Recherche et formation*².

Définition(s)

Pour ce qui nous concerne, nous continuons à retenir la définition générale suivante pour parler d'une activité d'« analyse des pratiques professionnelles ». Il s'agirait « d'une *activité de formation*, organisée dans un cadre institué de formation professionnelle, initiale ou continue et concernant des professionnels qui exercent des métiers (formateurs, enseignants, travailleurs sociaux, psychologues, thérapeutes, médecins, responsables de ressources humaines...) ou des fonctions comportant des *dimensions relationnelles* importantes dans des champs diversifiés (de l'éducation, du social, de l'entreprise...) : induisant des dispositifs dans lesquels les sujets sont invités à *s'impliquer dans l'analyse*, c'est-à-dire à *travailler à la co-construction du sens de leurs pratiques* et/ou à l'amélioration des techniques professionnelles : et conduisant à une *élaboration en situation interindividuelle*, le plus souvent groupale, qui

¹ Les deux autres options se déclineront pour l'une, en « Ingénierie Pédagogique en Formation d'Adultes » et pour l'autre, dans la continuité du DESS existant en partenariat avec le CNAM.

² Après *L'analyse des pratiques professionnelles* (1996), *Analyser les pratiques professionnelles* (1998), dont des éditions revues et corrigées sont maintenant disponibles, *Développer l'analyse des pratiques professionnelles dans le champ des interventions socio-éducatives* (1999), puis *Pratiques d'intervention dans les institutions sociales et éducatives* (2000), *Sources théoriques et techniques de l'analyse des pratiques professionnelles* (2001), *Travail social et analyse des pratiques professionnelles* (2003), *Écrire les pratiques professionnelles. Dispositifs d'analyse de pratiques et écriture* (2003), *Théoriser les pratiques professionnelles. Intervention et recherche-action en travail social* (2003), Dossier Analyse des pratiques. Approches psychosociologique et clinique, revue *Recherche et formation*, N° 39, 2002.

s'inscrit dans une certaine durée et nécessite la *présence d'un animateur*, en général professionnel lui-même dans le domaine des pratiques analysées, garant du dispositif en lien avec des références théoriques affirmées. » (Blanchard-Laville, Fablet, 1996)

Pour ma part, j'anime de tels groupes, en priorité pour des enseignants et des formateurs d'enseignants, depuis une vingtaine d'années ; j'ai fait part de cette expérience dans un bon nombre de publications et ce, bien avant que le vocable d'analyse des pratiques soit devenu « à la mode » (Blanchard-Laville, 1983, 1992). Ma référence initiale est essentiellement le travail de Michaël Balint comme je le rappelle dans un article co-écrit avec mon collègue Gérard Pestre (2001), avec lequel j'ai eu l'occasion d'animer un certain nombre de ces groupes.

Le dispositif conçu par Michaël Balint

Michaël Balint, psychanalyste hongrois, exilé à Londres, et sa femme Enid Balint ont constitué dans les années cinquante des groupes de formation, à l'intention de médecins généralistes se donnant pour but d'explorer les implications psychologiques inhérentes à la relation médecin-malade. M. Balint est parti de l'hypothèse que le médecin dans sa relation au malade a besoin de se forger une attitude psychothérapeutique, ce qui ne veut pas dire du tout abandonner son état de médecin pour devenir psychothérapeute, mais pouvoir entendre et comprendre les enjeux de la demande du patient et trouver les moyens, pour lui-même, d'adopter une attitude propice face à cette demande, attitude qui permette au patient de ne pas s'enliser dans la répétition d'une même demande toujours insatisfaite.

Dans ce but, M. Balint a conçu un style de travail qui relève à la fois de la recherche et de la formation, utilisant pour cela une structure de groupe à effectif restreint (8 à 10 participants). Le groupe se réunit à intervalles réguliers, pour un temps déterminé à l'avance, en présence d'un analyste qui occupe la position de « leader », c'est le vocable choisi par M. Balint pour désigner le responsable animateur du groupe. Les médecins profitent de ces réunions pour exposer au groupe des cas rencontrés dans leur pratique médicale quotidienne, des cas qui leur posent question.

À travers ces récits, apparaît assez rapidement la diversité des façons de pratiquer la médecine d'un participant à l'autre : pour le médecin rapporteur du cas, il s'agit de prendre conscience, à partir de ce qui lui est renvoyé par les autres participants du groupe ou par le leader, de la façon dont il utilise sa personnalité, ses convictions scientifiques, ses modèles de comportement, ses motifs inconscients, ce que M. Balint appelle son contre-transfert professionnel, face à la demande du patient, c'est-à-dire en réponse au transfert du malade sur sa personne. Et ce, non pas dans le but de modifier à tout prix ces comportements ;

simplement, dans la mesure où ils deviennent conscients progressivement, de les assouplir, de les rendre moins rigides et de se libérer un peu des contraintes imaginaires qu'ils imposent et ainsi exercer le métier de médecin plus à l'aise ; et non pas, M. Balint y était très attentif, pour exercer une forme édulcorée de psychanalyse.

Pour M. Balint, l'analyste dans le groupe est dans une position de leader d'une équipe de recherche et non dans une position d'éducateur. Son rôle est d'une part, de susciter une ambiance « chaleureuse » dans laquelle les participants puissent se permettre de parler librement, à la manière de l'association libre, de leur pratique, sans craindre de façon excessive le jugement des autres mais dans l'attente cependant de leurs critiques, d'autre part, d'avancer certaines interprétations sur le matériel rapporté sans pour autant, en cela, devancer trop le groupe, ni intellectuellement, ni affectivement.

La pratique de la formation par le groupe Balint se poursuit à l'intention des médecins avec quelques modifications depuis la mort de M. Balint. En particulier, les recherches sur la fantasmagie qui se développe dans les groupes restreints a beaucoup progressé depuis lors, à partir des apports de Wilfred R. Bion en premier lieu et du travail de l'équipe de Didier Anzieu en France. Certains analystes qui pratiquent l'animation de groupes Balint ont évolué en intégrant à la technique Balint proprement dite les apports de la dynamique de groupe, et en particulier, l'analyse des phénomènes transférentiels et contre-transférentiels à l'égard du leader ; d'autres, en intégrant les apports du psychodrame ou encore des jeux de rôles³.

Le groupe d'accompagnement clinique

En ce qui concerne ma propre expérience, mon propre parcours de formation psychanalytique m'a conduit à adopter un style personnel pour animer ces groupes, même si je maintiens en grande partie les principes de base du dispositif inventé par M. Balint comme je le montre dans l'article cité plus haut où nous avons « revisité » les préconisations de M. Balint en fonction de notre travail actuel (Blanchard-Laville, Pestre, 2001). Je souscris aujourd'hui plutôt à l'expression d'« accompagnement clinique » pour qualifier le travail que je conduis dans ces groupes, comme je le montre dans le chapitre intitulé « Plaisir et souffrance dans la classe » de mon ouvrage *Les enseignants entre plaisir et souffrance* (2001).

Il s'agit d'instaurer un échange de paroles en petit groupe, centré sur les implications psychiques de la pratique de professionnels de l'éducation et de la formation. À partir de récits effectués par les participants du groupe d'incidents survenus dans leur pratique, une

³ Pour plus de précisions au sujet des divers développements dans le milieu médical, on peut lire les articles réunis dans un ouvrage dirigé par André Missenard (1982) et qui fait en quelque sorte le point sur les évolutions de la technique Balint. L'ouvrage contient aussi un article de M. Balint daté de 1960.

exploration se tisse au fur et à mesure des rencontres. Une régularité des séances est nécessaire ainsi qu'une durée assez conséquente du travail. Chaque séance dure deux ou trois heures selon les circonstances contextuelles de la mise en place du dispositif. On vient au groupe sans rapport écrit, sans préparation (Blanchard-laville, Fauque, 2003). Les participants, dans ce genre de travail, se sentent très vite engagés les uns envers les autres : ce qui implique une nécessité de présence assidue et aussi de participation. On se sent, d'une certaine façon, obligé, à son temps et à son rythme, de nourrir le groupe en apportant du matériel issu de sa propre pratique.

La présence aux séances de groupe apparaît d'autant plus une nécessité que le seul travail effectué de façon tangible, mis à part les cheminements réflexifs personnels et souterrains, hors séance, est ce tissage de paroles entre les participants au cours des séances. De fait, la répétition des séances à date et heure fixes mobilise les participants presque à leur insu. Sont mobilisés simultanément leur désir et leur appréhension ; d'où la nécessité d'inscrire le groupe dans une durée assez longue pour permettre les avancées, les reculs, les maturations, les évolutions.

Visées

Le but poursuivi n'est pas de transformer la relation pédagogique, formative ou éducative en une relation expérientielle. Tout au contraire, le but de ce travail est de cerner les contours du lien pour le dégager, autant que faire se peut des liens imaginaires dans lesquels il risque de se perdre ; de prendre la mesure des empêchements à fonctionner comme chacun le souhaiterait idéalement, ou comme nos intentions nous y engageraient ; et de tenter de se dégager un peu de ces obstacles dont la source nous échappe au quotidien et qui nous taraudent à notre insu dans notre activité professionnelle d'enseignant, d'éducateur ou de formateur.

Il n'est pas question pour autant de transformer les professionnels en psychothérapeutes. Cette forme de travail ne devrait même pas aboutir à une psychologisation de la pratique. Au contraire, dans la mesure où ce travail conduit le praticien à dégager sa problématique professionnelle des enjeux libidinaux dans lesquels elle risque de s'enliser, même à son insu ; de ce fait, il se retrouve plus libre, plus à l'aise pour exercer son métier, au travers de ce face-à-face relationnel complexe mais inévitable que constitue la relation pédagogique, formative ou éducative.

Les expériences très variées que j'ai eu à mettre en œuvre dans de nombreux contextes ont pour moi fait la preuve de la robustesse de ce dispositif et de sa capacité à soutenir une démarche professionnalisante (Martayan, 2004) pour les professionnels qui s'y engagent. Pour

les amener vers toujours plus de professionnalité, au sens où Anne Jorro décline cette notion : « La professionnalité prend appui sur la pensée des praticiens, les dilemmes et les intuitions qui les agissent. L'agir professionnel est ouvert à la subjectivité émotive et affective, ce qui suppose alors une prise de distance avec l'approche programmée et une disponibilité pour revenir sur l'activité afin de l'analyser et de la questionner de différents points de vue » et au sens où, comme le propose Philippe Perrenoud (2001), « la professionnalisation s'accroît lorsque, dans le métier, la mise en œuvre de règles préétablies cède la place à des stratégies orientées par des objectifs et une éthique » (2001). Evidemment, cette conception est soutenue par un modèle de la formation centré, comme le propose Gilles Ferry (2003), sur l'analyse, qui se fonde « sur l'imprévisible et le non maîtrisable. Il (Ce modèle) postule que celui qui se forme entreprend et poursuit tout au long de sa carrière un travail sur lui-même en fonction de la singularité des situations qu'il traverse, qui est un travail de déstructuration-restructuration de la connaissance du réel, comme le dit Lesne. ».

Animation

Dans ces groupes, pour ma part, je ne me pose pas comme enseignante, il ne s'agit pas de transmettre des savoirs théoriques ; nous travaillons exclusivement sur l'analyse de situations professionnelles apportées par les participants. Ce qui compte avant tout pour soutenir le travail, c'est le dispositif et, plus particulièrement, le cadre instauré. Il est important que les personnes se sentent très vite en sécurité dans l'espace du groupe ; pour cela, l'animatrice que je suis est garante du cadre, des règles de travail et du respect de ces règles ainsi que de l'atmosphère de non-jugement qui règne dans le groupe. La présence d'un animateur ou d'une animatrice est pour moi décisive. Je ne crois pas à la seule mutualisation des pratiques entre collègues, si on veut que le travail se poursuive au-delà d'un échange qui peut être néanmoins intéressant et soutenant.

Selon les références théoriques de l'animateur, l'animatrice, le travail peut prendre dans ces groupes des tonalités différentes, tantôt s'attachant à des élaborations psychiques comme c'est le cas dans les groupes que j'anime ou plutôt à des élaborations de type cognitif. On peut apprécier ces distinctions dans l'article que j'ai co-écrit avec Suzanne Nadot (2004), dans lequel nous décrivons une expérience menée lors d'une université d'automne en 2002 consacrée à l'analyse de pratiques et à la professionnalité des enseignants. En suivant le récit de la reconstruction d'après-coup de deux séances menées respectivement selon deux perspectives de travail distinctes à l'intérieur d'un cadre similaire, on voit bien la différence entre deux manières d'animer le groupe, qui amènent d'une part, dans la perspective cognitive, à chercher plutôt des classes de situations professionnelles proches de la situation

exposée et à travailler ces situations, d'autre part, dans la perspective clinique que je propose, à centrer le travail sur le sujet dans son rapport à la situation pour demeurer dans l'appréhension de la singularité du sujet-rapporteur.

Apprentissage

Le déroulement du travail dans les séances constitue un apprentissage : les participants apprennent à coopérer dans l'analyse d'une situation, en évitant de juger, et en essayant toujours de se placer dans une logique de compréhension du fonctionnement du rapporteur de la situation. Ils se sensibilisent à la complexité de l'acte professionnel : dans le groupe, au travers du regard de chacun/e apparaissent différentes facettes de la situation. Il s'agit d'un véritable apprentissage qui a probablement des conséquences importantes sur la posture même du praticien lors de son acte, en particulier du côté d'une plus grande ouverture à l'autre, d'une meilleure acceptation de l'autre, enfant, élève ou formé ; peut-être aussi du côté d'une capacité accrue pour travailler avec d'autres collègues dans l'institution. En effet, environ 50% des situations traitées dans le groupe d'analyse de pratique concernent les rapports avec des collègues ou des supérieurs hiérarchiques.

Il est clair qu'enseigner n'est pas apprendre, bien au contraire ; quelquefois même, certains types d'enseignement peuvent pratiquement empêcher d'apprendre. De manière plus générale que les apprenants apprennent au travers de ce qu'ils sont et de ce qu'ils connaissent déjà. Si l'on suit les travaux de Patrice Ranjard (1997), notamment au travers de sa thèse, qui porte ce sous-titre si suggestif « Qu'importe que les élèves aient appris pourvu que les profs aient enseigné », et qui se situe dans la ligne de la sociopsychanalyse de Gérard Mendel, nous réalisons que les conceptions objectivistes du savoir ainsi que les idéologies faisant croire à une Vérité majuscule vont dans le sens de faire croire que l'apprenant comme sujet n'est pour rien dans son savoir. Cette théorie oppose l'Autorité à l'actepouvoir. Dans la formulation de P. Ranjard, « de l'univers de *l'autorité* relèvent le fantasme, la culpabilité, la dépendance/contre-dépendance, les relations d'inégalité où chacun est unique ; de l'univers de *l'actepouvoir* relèvent l'action qui change les choses, la responsabilité, l'autonomie, les relations d'égalité au sein de collectifs ». Ainsi, certaines représentations excluent que le savoir soit le résultat d'une élaboration, d'un travail ; or, nous dit P. Ranjard, un savoir élaboré est sûr, solide ; « lorsqu'on apprend des savoirs en les élaborant, la certitude qui les accompagne est construite en même temps qu'eux.

À la lumière de ces conceptions, nous pouvons maintenant mieux percevoir que ce que les praticiens apprennent dans les groupes d'analyse de la pratique se situe du côté du recouvrement de leur actepouvoir. Le travail coopératif et de co-élaboration du sens des

situations apportées qui s'instaure dans le groupe, à l'exclusion de tout acte d'autorité qui dirait ce qu'il aurait fallu faire dans tel ou tel cas, va dans ce sens. Et si l'animateur enseigne ou transmet quelque chose, c'est avant tout sa propre posture, faite d'écoute, de respect, de bienveillance, de non-jugement, de respect du cadre établi et des règles de travail, une véritable posture de recherche. Cette démarche interroge pour le moins la transférabilité des connaissances de la recherche aux praticiens, en tout cas, c'est une mise en question de la transférabilité que j'appellerai directe.

En résumé, dans les groupes d'analyse de la pratique professionnelle à référence clinique, les praticiens apprennent à travailler autrement : ils découvrent que l'on peut apprendre sans prendre de notes par écrit, que l'on peut se mettre à l'écoute de l'autre, mais aussi de soi et de ses mouvements émotionnels intérieurs quand l'autre parle. Que cela n'est pas interdit, il y a en effet une sorte d'interdit surtout chez les enseignants, de ressentir ce qu'ils ressentent, comme si on leur avait inculqué l'idée que pour être professionnel, il fallait éradiquer tout ressenti personnel. Or, dans ce type de travail, ils apprennent que la réponse professionnelle passe par l'élaboration des mouvements personnels, non pas pour accepter de se livrer à eux avec complaisance, mais parce que, si on les dénie et ne les élabore pas, ils font retour de manière toujours inopinée et intempestive, malgré nous. Peut-être vaut-il mieux alors se mettre en disposition de les accueillir et des les métaboliser au sens que W. R. Bion donne à ce terme. Ainsi ils apprennent à trouver une distance raisonnable dans les situations professionnelles dans lesquelles ils sont impliqués, ils construisent de nouvelles défenses, pour contenir les nouveaux modes agressifs des partenaires du lien, sans se laisser détruire et sans riposter de manière cinglante ou « répondre du tac au tac » dans l'escalade violente.

Ils apprennent la rencontre avec l'autre, les autres, sans jugement, dans le respect de la logique de chacun. Ils apprennent à respecter l'espace de pensée du groupe, à ne pas le « squatter », à ne pas l'écraser, à le partager. L'expérience de l'espace pour penser dans le groupe leur permet par la suite de transposer quelque chose de cette atmosphère dans leurs espaces de travail. De plus, si, comme l'énonce Marie Pezé (2004), la sous-utilisation du potentiel personnel de créativité est une source fondamentale de déstabilisation de « l'économie psychosomatique » et que la fatigue peut aussi trouver son origine dans la « répression de l'imagination », on peut affirmer que ces dispositifs de travail ont pour conséquence « une diminution de la fatigue au travail en faveur d'un dynamisme retrouvé » selon la formulation de Claire Rueff-Escoubès, et constituent une source de consolidation identitaire ; par rapport aux processus de découragement et de démobilisation récurrents, ce type de cadre peut être pensé comme un *cadre « anti-fatigue »*.

Travail psychique

Quand le cadre clinique est en place, les participants découvrent très vite des liens entre leurs manières de fonctionner comme professionnels de l'éducation et de la formation et certains scénarios personnels qui déterminent partiellement, mais à leur insu, leur mode de fonctionnement professionnel. Cela peut apporter un soulagement important, quelquefois une sorte de libération émotionnelle, et de toutes les manières un étayage narcissique dans le partage avec les autres participants, grâce à l'esprit de coopération et de non-jugement qui est de mise dans le groupe. On se ressent moins seul à l'écoute du récit des autres, et progressivement, il est possible de passer au-delà des sentiments d'incompétence très souvent perçus dans l'exercice de ce métier. Pour ma part, dans mes recherches, j'ai pu montrer, en tout cas je l'ai montré précisément à propos des enseignants, que ces métiers de l'éducation et de la formation exposent à de grands risques psychiques, ce qui est congruent avec le fait que, lorsqu'il devient possible de partager sans trop de craintes les difficultés auxquelles ils risquent de confronter, cela conduit vers une moindre souffrance au travail.

Quand un enseignant, par exemple, apporte dans le groupe une situation professionnelle qui le questionne, dans laquelle il ne s'est pas senti bien, ou dans laquelle il s'est trouvé en difficulté, il décrit la situation telle qu'il estime l'avoir vécue. À la suite de ce récit, les autres participants formulent des questions pour aider à la compréhension. Le récit s'enrichit progressivement, et souvent des éléments nouveaux qui avaient été « oubliés », occultés, reviennent à la surface. Puis, petit à petit, des liens sont faits, des fils sont tissés à partir des associations de la personne qui rapporte la situation et de celles des autres membres du groupe. L'exploration d'une situation dure environ une heure, puis dans le temps entre la première séance et la séance suivante, un travail de métabolisation s'effectue pour la personne qui a fourni le récit. C'est un travail qui se fait souterrainement, plus qu'un travail qu'on chercherait à faire de manière volontariste et systématique. Lors de la séance suivante, la personne peut reprendre la parole si elle le souhaite, d'une part, pour dire éventuellement ce qui s'est passé au plan manifeste entre les deux séances à propos de la situation évoquée si elle était d'actualité, d'autre part, et c'est le plus important à mon sens, pour évoquer les élaborations qu'elle a commencé à effectuer à partir des apports de la séance précédente. En général, on constate qu'un dégageant s'est produit pour la personne, cela se voit même souvent physiquement, comme si quelque chose s'était dénoué, comme si quelque chose de l'ordre de la peur s'était apaisé. Même si la situation n'a pas changé dans la réalité, il y a eu une certaine transformation du rapport de la personne à la situation, de son rapport à elle-même et aux autres partenaires impliqués dans la situation.

Fonction contenante

J'ai montré dans mes travaux de recherche qui concernent, il est vrai, plus spécifiquement les enseignants, mais il est probable qu'à cette échelle d'observation, des proximités existent entre les pratiques de tous les professionnels de l'éducation, de l'enseignement et de la formation, que les défenses habituelles ne suffisent plus pour résister aux assauts des phénomènes de déliaison qui se répercutent dans les espaces de pratique. Ceux-ci se traduisent au plan psychique dans ces espaces par ce que j'appelle, en utilisant une notion avancée par le psychanalyste anglais W. R. Bion ; « des attaques aux liens », c'est-à-dire des sortes d'attaques frontales, verbales ou comportementales, de la part des élèves, qui constituent quasiment des « projectiles psychiques » que les professionnels de ces métiers doivent apprendre à contenir ; comme, par exemple, lorsqu'un élève profère agressivement et sans différé en direction de l'enseignant : « j'ai rien compris, vous êtes nul ». Les mécanismes de défense qui suffisaient auparavant pour se protéger sont débordés par ce genre de manifestations nouvelles et courantes aujourd'hui. Dans ce contexte, les modèles anciens ne conviennent plus pour penser les pratiques. Enfin, et c'est ce que j'ai mis en relief aussi dans mon ouvrage, les difficultés psychiques de l'exercice actuel des métiers de l'éducation et de la formation ont été sous-estimées jusqu'ici, sinon quasiment ignorées ou méconnues pour ce qui concerne les enseignants « ordinaires », ou alors le plus souvent rabattues sur une dimension de pathologie individuelle ; or, ces difficultés psychiques ne sont pas directement liées à la personnalité des professionnels et à leur éventuelle pathologie mais elles sont pour partie la conséquence de la répercussion de phénomènes macro-sociaux de déliaison dans ces espaces institutionnels et elles en sont la traduction au niveau des liens qu'il s'agit d'instaurer et de maintenir.

Je suis convaincue que, à partir du travail mené dans ces groupes, chaque professionnel peut développer des capacités nouvelles pour ne pas se laisser détruire par ces attaques et pour les contenir suffisamment, en les transformant pour que la situation redevienne vivable, en évitant de ce fait la rupture du lien par passage à l'acte de part ou d'autre. Dans ces groupes, le travail psychique effectué sert à modifier les contenus psychiques liés aux situations professionnelles élaborées. Développer cette fonction contenante ne se réalise pas au travers d'une seule transmission intellectuelle de savoirs théoriques. Cela passe par une expérience personnelle qui permette un remaniement psychique et ce travail s'effectue dans l'après-coup du vécu des situations. Il ne s'agit pas d'être en train de se regarder agir dans la situation mais, tout en restant totalement impliqué, l'habitude de ce travail d'après-coup permet d'être

plus sensible à ce qui est en train de se jouer et un peu plus conscient de ce qui se passe au moment où cela se passe.

Le travail psychique fait dans ces groupes a des retombées dans la réalité. Non seulement il améliore le confort du professionnel et éventuellement son plaisir au travail, mais surtout, il permet que la rencontre avec les autres dont il s'occupe s'en trouve plus dégagée et s'effectue avec davantage de tolérance, d'ouverture et d'écoute.

Pour résumer, je crois que dans ces métiers il s'agit d'instaurer et de maintenir un cadre. C'est une des fonctions essentielles à mon sens aujourd'hui. Mais ces professionnels ne sont peut-être pas suffisamment préparés à cela et sous-estiment la puissance d'un cadre lorsqu'il est tenu fermement, sans répression pour autant, et maintenu contre les attaques.

Posture et cadre

Ainsi, je considère que le cadre groupal d'inspiration psychanalytique que j'adopte dans ma manière d'animer les groupes d'analyse clinique de la pratique, au-delà du travail psychique proprement dit qu'il permet de mener sur la pratique professionnelle, propose aux praticiens d'éprouver par eux-mêmes et pour eux-mêmes les bénéfices de l'espace créé par un tel cadre : un espace pour pouvoir penser en sécurité au plan narcissique, pour travailler collectivement dans un esprit de coopération authentique, c'est-à-dire dans un respect total des différences de points de vue ; un espace où se développe une écoute réelle de l'autre et qui fait vivre aux participants le plaisir de partager ensemble le fait de penser. Ce cadre agit ainsi au titre de la « transmission subjective du geste partagé » (Masson, 1996) : l'animateur ou l'animatrice du groupe en le soutenant pour les participants du groupe leur transmet en même temps ce que signifie instaurer et tenir un cadre.

Le cadre de l'analyse des pratiques tel que je le propose est fait d'un espace, de repères temporels, de règles et limites, d'un esprit. En alliant fermeté et souplesse, il est vivant. Il permet d'être attentif à la vie de groupe ainsi qu'à la singularité de chacun/e. Pour instaurer et soutenir le cadre, l'animateur/rice y est arrimé/e et résiste aux attaques dont le cadre peut-être l'objet sans être dans la contre-attaque. Son travail consiste essentiellement à prodiguer tous « ses soins au cadre » (Racamier, 2001). Ainsi, le cadre réalise une fonction d'accueil, de contenance et de mise en forme des processus psychiques mis en mouvement par le récit des pratiques, dans l'après-coup de leur exercice. En construisant une enveloppe filtrante mais non clôturante, il délimite un espace de sécurité discret mais avec un niveau d'excitation suffisant et stable pour soutenir la pensée. Le cadre n'est pas un carcan mais il offre un espace de pensée potentiel. Les participants peuvent ainsi vivre une expérience régénératrice et requalifiante, animée par un souci de recherche associé au plaisir de penser ensemble.

Plus précisément, à l'intérieur de ce cadre, les professionnels peuvent apprendre à reconnaître le potentiel de violence éveillé en eux par les situations très difficiles qu'ils sont amenés à rencontrer dans les espaces d'enseignement. Notamment, le travail d'élaboration psychique qu'on peut mener dans cet espace de pensée risque de leur permettre d'accepter de prendre conscience de cette composante de leur moi professionnel qu'en général ils n'ont pas envie de reconnaître et peut-être, à terme, ce travail les amènent à pouvoir contenir les attaques dont ils peuvent être l'objet sans répondre forcément par une contre-attaque, laquelle se traduit le plus souvent par un geste d'expulsion-exclusion.

En ce qui concerne les enseignants qui entrent dans le métier, j'ai pu montrer que ce type de travail peut les aider à construire leur identité professionnelle, sans qu'il s'agisse d'une pseudo-identité qui risquerait de s'effriter à terme et à entrer progressivement dans une posture d'« adulte professionnel » (Blanchard-Laville, 2003).

Transmission

La posture à trouver pour qu'un professionnel assume progressivement de pouvoir tenir sa place ne s'enseigne pas. D'une part, elle ne s'apprend pas non plus en une fois au cours des années de formation, mais elle continue à se construire en travaillant dans son après-coup l'expérience de l'exercice professionnel en situation réelle, sur une durée assez conséquente. D'autre part, j'estime que si on peut effectivement transmettre quelque chose en formation initiale qui aide les futurs professionnels dans ce sens, ce n'est sans doute pas ce qu'on pourrait croire au premier abord ou ce dont rêveraient les formés ; cela ne se réduit pas à des gestes techniques, fussent-ils pertinents pour « apprendre à communiquer », car, à mon sens, il s'agit, pour les formateurs, d'une transmission d'un autre ordre (Kaës, 1993), il s'agit d'un type de transmission qui paraît primordial aujourd'hui *la transmission subjective du geste*. J'ai la conviction que ce n'est que par l'intermédiaire de l'autre formateur-praticien que la transmission du geste d'être soi-même praticien peut avoir lieu : « Il faut en avoir reçu le courage dans une rencontre avec un autre » (Masson, 1996).

Ainsi un professionnel pourra dire après sa formation à la fois : « on ne m'a rien appris en formation » et « pourtant j'ai tout appris ». Car, le problème pour tenir la place professionnelle dans ces métiers est que les connaissances et les savoirs, on peut les avoir et pour autant on peut « ne pas avoir accès au geste de s'animer soi-même de ces connaissances » (ibid). Nous sommes ici sur deux registres de l'apprentissage : l'un qui concerne les savoirs et les connaissances, l'autre qui concerne « le geste qui habite ces connaissances, la manière de faire avec, la manière d'y rentrer, la capacité d'y choisir une voie singulière, la façon d'avoir été mis sur la voie ». En ce sens, le geste n'est pas seulement

un « agir », le geste n'est pas seulement un « faire », « le geste suppose l'expérience et la responsabilité de son action ». Et cette responsabilité n'est pas seulement de l'ordre de la maîtrise, elle est « capacité [...] de soutenir, de supporter l'action que l'on fait » (ibid). Ainsi, pour un professionnel de l'éducation et de la formation, il s'agit bien de se constituer dans « l'acte de supporter son geste et d'en assurer la pleine responsabilité ». Ce qui conduit à la question : comment concevoir le geste de la transmission du geste lui-même ? Il semble bien que ce soit grâce à « *son engagement en acte dans le geste partagé*, que l'un des acteurs pourra transmettre ce geste à l'autre ». C'est dans la mesure où « ceux avec qui nous avons été inclus dans l'effet subjectif, servent ainsi d'exemples, non pas tellement par leur charisme, ni leurs qualités mais par la façon dont ils se rapportent à cette subjectivité partagée et par leur engagement à la soutenir ». Notons que cette conception de la transmission s'oppose à la logique du bon produit ou des bonnes compétences à acquérir pour la bonne cible. « La transmission du geste ne se soutient pas d'un programme qui dirait quoi et à qui transmettre » (ibid).

Espace de transitionnalité

Pour ma part, j'estime que ces propositions théorico-cliniques sont à prendre au sérieux en ce qui concerne la transmission de nos métiers et des postures professionnelles à soutenir dans ces métiers. Ces réflexions se trouvent en congruence avec les résultats de mes propres recherches concernant les enseignants expérimentés avec lesquels j'ai eu l'occasion de travailler en formation continue. Le travail psychique qui s'effectue dans les groupes d'analyse de la pratique que j'accompagne m'a convaincue que ce sont justement la souplesse, la fluidité et la malléabilité de ses réponses psychiques qui permettent au praticien de ne pas se laisser entraîner dans des escalades de rapports de forces destructeurs ou dans des passages à l'acte venant rompre le lien.

Tous mes travaux au cours des quinze dernières années, m'amènent à penser que la croissance est toujours possible pour *l'appareil psychique professionnel*, à condition que soit proposé un travail d'analyse de la pratique approprié (Blanchard-Laville, 1998, 2001). Car j'ai la conviction qu'il faut être accompagné pour passer certains seuils, qui, sinon, peuvent laisser le professionnel s'enliser dans une crise grave. De nombreux témoignages de participants des groupes cliniques que j'ai animés vont dans le sens d'indiquer un ressenti d'apaisement et d'allègement significatifs, lorsqu'ils ont eu l'opportunité de se saisir d'un espace où un travail psychique peut être effectué à partir de, et à propos de leur fonctionnement professionnel.

Mais, j'estime qu'il est indispensable d'être accompagné pour traverser ces passages par un processus élaboratif ; pour apprendre à assumer ses fragilités sans être dans un clivage ou cadrage trop rigide, pour que la violence se métabolise, pour que la rencontre ne se transforme pas en une épreuve de force ; pour que l'identité professionnelle puisse se modifier souplesment, sans crainte des remaniements possibles, ni sans être trop soumis à des « identifications contraignantes sans écart possible par rapport au modèle ». Le travail d'élaboration psychique met en œuvre des processus de représentation et de pensée capables de transformer des contenus psychiques qui ne découlent pas de la simple volonté, puisqu'ils nécessitent une certaine levée du refoulement et quelques victoires sur les résistances (Bertrand et Ferrant, 2000). Pour soutenir cette élaboration, il faut des formateurs, passeurs d'entre-deux, à même de proposer des espaces transitionnels aménagés, où ce travail soit rendu possible, des lieux intermédiaires où « peuvent se négocier sans dévalorisation écarts et conflits, en acceptant pour un temps de ne pas avoir de solution, de suspendre le sens, de laisser place à la rêverie jusqu'à l'émergence d'un compromis [...] (des espaces) capables de supporter la tension et les remous inévitables dus aux turbulences du climat de la mise en sens ». (Dahoun, 1998).

Métabolisation des affects

Dans un travail de groupe d'analyse de la pratique, un praticien peut être assailli par des émotions non prévues, hors de proportion même souvent par rapport aux situations professionnelles racontées, émotions anachroniques on pourrait dire, qui lui viennent d'un amont de son histoire, témoignant que le scénario professionnel évoqué se superpose à des scénarios plus anciens réveillés à ce propos, ou tout simplement qu'elle est le support d'un déplacement d'affects ; à l'inverse, le sujet peut se croire ou même se ressentir relativement anesthésié du côté des affects, le plus souvent victime d'une sorte d'interdit qui l'empêche de ressentir ce qui l'affecte dans le vif de sa pratique. Ainsi, pour ma part, au-delà de la mise en mots et des propositions de représentations conscientes de la situation qui émergent dans le travail, ce que j'estime faire travailler aux praticiens se situe plutôt du côté d'une métabolisation des affects. En premier lieu, je pense aider à ce que les souvenirs rapportés soient « réaffectés ». En effet, j'ai souvent indiqué dans mes travaux qu'il y a comme une sorte de tabou pour dire la souffrance et le plaisir supportés dans la position professionnelle, notamment pour les enseignants (Blanchard-Laville, 2001) mais je voudrais ici insister sur le fait que cet interdit porte aussi sur l'éprouvé, sur le ressenti émotionnel ; comme si ces éprouvés étaient condamnables, ou coupables, comme s'ils étaient les signes de ce qui serait à bannir, ceux d'une attitude non professionnelle. Pour pouvoir travailler à ce niveau, il s'agit

donc, dans un premier temps, de déculpabiliser les professionnels en soulevant ces interdits et de leur apprendre, ce faisant, à reprendre contact avec leurs éprouvés subjectifs, non pas pour s'enliser dans la plainte et la seule expression de la souffrance ou se laisser aller à ces éprouvés complaisamment mais a contrario, pour pouvoir les travailler, les métaboliser, les élaborer et ainsi opérer des dégagements significatifs. À mes yeux, conseiller à un enseignant en formation sans autre forme de procès d'avoir une réponse « professionnelle » quoi qu'il se passe, au sens de non dictée par des sentiments personnels, c'est le mettre sur une fausse piste. L'éradication de ses mouvements personnels, dans une logique volontariste, ne le conduira à terme qu'à des impasses car c'est renforcer les clivages mutilants et faire du même coup le lit à l'irruption intempestive du registre personnel sous forme de motions d'amour ou d'agressivité non élaborées. Le véritable apprentissage professionnalisant est tout au contraire de pouvoir se reconnaître partie prenante dans la tonalité émotionnelle de ce qui s'échange dans un espace d'enseignement et de travailler cette part de nous-mêmes qui est sollicitée sur la scène professionnelle.

Pour ce faire, dans le travail d'analyse des pratiques tel que je le conçois, l'attitude de l'animatrice et, en écho, celle du groupe, doit témoigner d'une attention empathique, quasi-corporellement accordée à l'expression des émotions, du ressenti de celui, celle qui expose. Tout un travail s'effectue ainsi sur un registre de communication infra-verbale. La visée est tout d'abord d'accueillir l'expression des affects lorsqu'elle émerge, puis de dédramatiser leur apparition, en reflétant non pas en strict miroir mais dans une visée de régulation, comme les psychanalystes nous ont appris qu'une mère sait « naturellement » le faire pour apprendre à son bébé à ne pas se laisser submerger par ses émotions. Cela rejoint la posture que Wilfred R. Bion a décrit en termes de « capacité de rêverie maternelle » (Blanchard-Laville, 2001), cette auxiliaire du psychisme du bébé tout à fait indispensable pour qu'il puisse abstraire de ses expériences émotionnelles ce qu'il sera en mesure d'en supporter et d'en digérer et ce qui pourra par la suite venir féconder sa capacité d'apprentissage. Cette posture de l'animatrice permet que se revivent dans l'espace sécurisé du groupe des émotions enkystées sous-jacentes à la pratique professionnelle, non pas à l'état brut mais en étant accompagné pour qu'un réajustement s'opère. De ce fait, le travail consiste moins à s'attacher à l'aspect factuel ou anecdotique des scènes évoquées et sollicitées par la situation professionnelle analysée qu'à accueillir, contenir et surtout transformer les affects qui y sont attachés. L'animatrice se pose alors en médiatrice de cette élaboration intrapsychique pour le participant qui a exposé. Dans cette conception du travail psychique, très nourrie des apports de Bion qui est la mienne, l'émotion et l'affect tiennent une place importante. Comme le formule René Roussillon

(2004), les affects sont des acteurs de la vie psychique, nous instruisant sur ce qui se passe au-dedans de nous. Or plusieurs configurations peuvent survenir au niveau des affects qui peuvent avoir été soit réprimés, soit refoulés, ou encore les liens avec les représentations ont pu être coupés. L'espace intermédiaire du groupe d'analyse des pratiques aide à apprivoiser ces affects lorsqu'ils resurgissent de manière un tant soit peu débordante pour qu'ils puissent retrouver leur fonction de simple signal auto-informatif. Ces réaccordages, ces réajustements s'effectuent au travers du psychisme de l'animatrice, et au travers de la caisse de résonance que constitue l'ensemble des psychismes du groupe lorsqu'il a appris à travailler de cette manière. Souvent, d'ailleurs, il s'agit d'affects de honte ou de culpabilité. Pouvoir les nommer, « établir au plan émotionnel un équivalent du touchant-touché » comme l'indique Serge Tisseron (2004), dans l'espace partagé du groupe, peut s'avérer extrêmement structurant pour le professionnel qui est en mesure d'utiliser l'espace de l'analyse des pratiques à cet effet. C'est au sein de cette expérience intersubjective de partage des affects qu'il peut être possible de transitionnaliser l'expérience professionnelle, notamment de transformer les affects traumatiques. Ce paradigme suppose « l'implication et non l'explication », car, comme l'indique Albert Ciccone (2004) « on ne peut rien apprendre de quelqu'un qui ne vous comprend pas même s'il peut tout vous expliquer ».

ÉLÉMENTS BIBLIOGRAPHIQUES

- Balint M. (1957, 2000 pour Millenium reprint of Second edition), *The doctor, the patient and the illness*, Churchill Livingstone, Londres.
- Balint M. (1982), “ Psychanalyse et pratique médicale ”, in Missenard A. (dir.) *L'expérience Balint : histoire et actualité*, Paris, Dunod.
- Bertrand M., Ferrant A. (2000), Argument, dans *Revue Française de Psychanalyse, L'élaboration psychique*, Tome LXIV, N°4.
- Blanchard-Laville C. (1983), Mais de quoi sont faits les profs de maths ? (Entretien) *Cahiers Pédagogiques*, N°210.
- Blanchard-Laville C. (1992), The dimension of psychic work in the in-service training of mathematics teachers. *For the learning of mathematics. An international journal of mathematics education*, Vol. 12. N° 3, White Rock . Canada.
- Blanchard-Laville C. (1998) L'apport du groupe d'inspiration Balint aux enseignants et aux formateurs d'enseignants. Travail psychique et professionnalité, in ouvrage coordonné par Blanchard-Laville C., Fablet D. *Analyser les pratiques professionnelles*, Paris, L'Harmattan, Collection Savoir et formation, 1998, nouvelle édition revue et corrigée en 2000.
- Blanchard-Laville C. (2001), *Les enseignants entre plaisir et souffrance*. Paris, PUF.
- Blanchard-Laville C. (2003), Commencer sa vie d'enseignant in Boutin G. (éd.), *La formation des enseignants en question*, Éditions nouvelles, Montréal.
- Blanchard-Laville C, Fauque A.F. (2003), Fonctions du récit et de la narration dans un travail d'accompagnement clinique des pratiques professionnelles, *Revue Questions vives, Le récit en formation ?*, Volume 2, N°4, Aix en Provence.

- Blanchard-Laville C, Nadot S. (2004), Analyse de pratiques et professionnalisation. Entre affect et représentation, *Revue Connexions*, N° 82, 2004.
- Blanchard-Laville C., Pestre G. (2001), “ *L’enseignant, ses élèves et le savoir* ”, *Le dispositif Balint à l’épreuve des enseignants* dans Blanchard-Laville C., Fablet D. (coordonné par) (2001), *Sources théoriques et techniques de l’analyse de pratiques*, Paris, L’Harmattan.
- Ciccone A. (2004), Partage d’affects et naissance à la pensée, Congrès National, *Entre corps et psyché, De l’émotion à l’affect*.
- Ciccone A. (1999), *La transmission psychique inconsciente*, Paris, Dunod.
- Dahoun Z. (1998), L’entre-deux : une métaphore pour penser la différence culturelle, in *Différence culturelle et souffrances de l’identité, Collection Inconscient et Culture*, Paris, Dunod, p. 209-251.
- Ferry G. (2003 pour la réédition), *Le trajet de la formation. Les enseignants entre la théorie et la pratique*, Paris, L’Harmattan, collection Savoir et formation.
- Jorro A. (2002) *Professionaliser le métier d’enseignant*, Paris, ESF. Les Actes de la DESCO, *Analyse de pratiques et professionnalité des enseignants*, CRDP Basse-Normandie, 2003
- Kaës R. (1993), Le sujet de l’héritage, dans, *Transmission de la vie psychique entre générations*, Paris, Dunod, collection Inconscient et culture.
- Martayan M. (2004) *Groupes d’analyse des pratiques professionnelles. Quels processus et dynamiques de professionnalisation ?* Mémoire de DESS « Responsable de formation », sous la direction d’Anne Jorro, Département de sciences de l’éducation, Université de Provence.
- Masson A. (1996), La transmission du geste, *Cahiers de Psychologie clinique, La transmission*, N° 7, Bruxelles, De Boeck Université.
- Perrenoud P. (2001), *La formation des enseignants entre théorie et pratique*, Paris, L’Harmattan.
- Pezé M. (2004), Le geste de travail, entre usure et sublimation, *Revue française de psychosomatique, La fatigue*, PUF, N° 24
- Racamier P.-C. (2001), *L’esprit des soins. Le cadre*, Paris, Éditions du Collège.
- Ranjard P. (1997), *L’individualisme, un suicide culturel. Les enjeux de l’éducation*. Préface de G.Mendel, Paris, L’Harmattan, Collection Savoir et formation.
- Roussillon R. (2004), « Affect-passion/affect-signal », Congrès National, *Entre corps et psyché, De l’émotion à l’affect*.
- Rueff-Escoubès C. (2004), “ On nous demande de ne pas penser ” : fatigues et conditions de travail, le point de vue sociopsychanalytique, *Revue française de psychosomatique, La fatigue*, PUF, N° 24
- Tisseron S. (2004), “ Quand seul l’affect se souvient...image et traumatisme ”, Congrès National, *Entre corps et psyché, De l’émotion à l’affect*.

Ouvrages à propos de l’analyse des pratiques professionnelles coordonnés par Claudine Blanchard-Laville et Dominique Fablet dans la collection Savoir et formation

- (1996) *L’analyse des pratiques professionnelles*. Paris. L’Harmattan.
- (1998) *Analyser les pratiques professionnelles*. Paris. L’Harmattan (nouvelle édition revue et corrigée en 2000).
- (2000) *Développer l’analyse des pratiques professionnelles dans le champ des interventions socio-éducatives*. Paris. L’Harmattan.
- (2000). *Les pratiques d’intervention dans les institutions sociales et éducatives*. Paris. L’Harmattan.
- (2001) *Sources théoriques et techniques de l’analyse de pratiques*. Paris. L’Harmattan.

- (2003) *Travail social et analyse des pratiques professionnelles. Dispositifs et pratiques de formation*, Paris, L'Harmattan.
- (2003) *Théoriser les pratiques professionnelles. Intervention et recherche-action en travail social*. Paris. L'Harmattan.
- (2003) *Écrire les pratiques professionnelles. Dispositifs d'analyse de pratiques et écriture*. Paris. L'Harmattan.

Numéro de revue :

- (2002) Numéro 39 de la revue *Recherche et formation* : Dossier « Analyse de pratiques : approches psychosociologique et clinique ».