

BREFS REPÈRES POUR L'ANALYSE DES PRATIQUES PROFESSIONNELLES

Texte¹ communiqué par

Mireille CIFALI

Professeur honoraire
Université de Genève.

Site : <http://www.mireillecifali.ch>

Septembre 2012

L'analyse des pratiques professionnelles fait déjà histoire, même si elle est récente. Elle a ses fondements épistémologiques, ses exigences par rapport à la posture du formateur, et ses présupposés sur comment se construit un savoir de l'expérience. Aujourd'hui, il est de bon ton, en formation initiale comme en formation continue, de faire de « l'analyse des pratiques », mais sous ce vocable mettons-nous parfois tout autre chose qui ne mérite pas cette appellation. Il est nécessaire de le reconnaître et de s'y tenir, en évitant de provoquer des confusions dans l'esprit de celles et ceux qui se forment, de même que dans l'esprit des formateurs. On ne passe pas simplement de la transmission d'un savoir disciplinaire à une posture d'accompagnement des pratiques professionnelles. Il y a un saut, épistémologique. Les risques et les compétences mobilisées ne sont pas les mêmes. L'une ne supplante pas l'autre, ni ne se prétend être meilleure, mais des différences sont à l'œuvre.

Faisons tout d'abord un rapide tour d'horizon de celles et ceux qui abordent l'analyse des pratiques dans le champ de l'enseignement, du travail et de la formation. Dans le contexte d'une approche clinique, nous pouvons nommer Claudine Blanchard-Laville (avec Fablet, 1996, 2005), Blanchard-Laville & al., (2005), Marie-Claude Baietto & all (2003), Jacques Levine et Jeanne Moll (2001), Pierre Vermersch, avec l'entretien d'explicitation (1994), et l'article d'André Lévy (2002). Il y a aussi des options plus pédagogiques, telles que celles développées par Patrick Robo (<http://www.gfapp.fr/>), ou le GEASE (Groupe d'entraînement à l'analyse des situations éducatives) à travers l'ouvrage *Analyser les situations éducatives* (Fumat & all, 2003). Le lecteur peut se référer aux *Cahiers pédagogiques* « Analysons nos pratiques » (2003), où il trouvera entre autres des articles de Philippe Perrenoud, Jacky Beillerot, Patrick Robo. Du côté de la formation des adultes, dans la didactique professionnelle, nous pouvons citer le nom de Patrick Mayen ; dans la clinique du travail, ceux de Yves Clot (2008, 2010), Guy Jobert (2006), Christophe Dejours (1980) ; dans l'ergonomie, celui de François Hubault (2001, 2012). Avec également la revue *Education permanente* sur « l'analyse des pratiques » (2004). Chacune de ses orientations a ses

¹ : Article publié dans la Revue *Cuadernos de pedagogia*, n°427 - octobre 2012.

dispositifs particuliers pour connaître les pratiques professionnelles et partir d'elles dans un contexte de formation : groupe Balint ; supervision individuelle, ou d'équipe, ou d'institution ; soutien au soutien ; GEASE ; entretien d'explicitation ; méthode d'instruction au sosie, par exemple.

Pour ma part, j'occupe une position de clinicienne dans les sciences de l'éducation. À partir de la médecine, d'abord en psychologie, puis dans l'ensemble des sciences humaines que ce soit en ethnologie, en histoire, en sociologie ou en sciences de l'éducation, s'est en effet construite une « démarche ou approche clinique », par rapport à laquelle je fais l'hypothèse que l'analyse des pratiques, quelle que soit son approche, a une dette. Je ne vais donc entrer ici ni dans une comparaison de ces différents courants ni repérer, dans un même courant, les nuances que chaque auteur apporte. Je chercherai à considérer les essentiels d'une analyse des pratiques professionnelles, selon une approche clinique. Une démarche clinique n'appartient pas à une seule discipline, elle ne constitue pas un terrain spécifique, c'est un art de la recherche, de l'intervention et de la formation (Cifali & Giust-Desprairies, 2005).

Des paris épistémologiques

Avec l'analyse des pratiques, il y a des paris épistémologiques et formatifs que j'associe donc à une posture clinique et d'accompagnement, à une éthique de la parole, à la construction d'une pensée dans l'action :

- aller chercher le vivant des situations professionnelles avec ceux qui l'ont vécu ;
- faire en sorte qu'une de ces situations puisse être parlée, déroulée, narrée dans l'espace d'un séminaire, d'un groupe, c'est-à-dire avec d'autres qui l'accueillent, la reprennent, pensent à partir d'elle ;
- postuler que le travail sur la singularité d'une situation où nous avons été engagés, parfois aveuglés, permet de comprendre après coup les enjeux, les lignes de tension, et de se déplacer ;
- supposer qu'un travail sur ce qui se révèle difficile peut être garant de la construction d'une éthique, d'une manière de se guider là où la solution n'est pas tout de suite apparente.

De tels paris ne sont pas sans conséquence. Nous pouvons les nommer :

- apprendre des situations singulières dans lesquelles nous sommes engagés (singularité-généralité) ;
- comprendre cette singularité, en cherchant à ce que la situation ne s'enkyste pas dans ce qui est parfois une impasse (penser par soi-même) ;
- travailler en groupe ce qui engage chacun à être soutien de celle ou celui qui s'expose à révéler un fragment de sa pratique professionnelle (dispositifs) ;
- ou travailler en relation duelle, comme par exemple dans la supervision ou l'accompagnement d'un stagiaire, ce qui exige des guides et des repères éthiques nécessaires pour maintenir la sécurité.

Les formateurs qui œuvrent dans ce contexte avancent qu'il y est toujours question :

- de situations où les acteurs sont impliqués ;
- où se mêlent psychique, social et économique ;
- où s'élabore, avec les interlocuteurs en présence, une compréhension de ce qui se passe, une co-construction d'un sens qui provoque parfois du changement ;
- où s'instaure une articulation théorie-pratique particulière, un lien entre connaissance et action ;
- où se réalise une pratique de l'altérité et de la singularité, dont l'écriture est peut-être prioritairement celle du récit.

Une intelligence partagée

Un formateur, qui est en posture d'accompagner un tel groupe d'analyse des pratiques, se doit alors de quitter certaines de ses positions : comme celle de transmettre un savoir *a priori* ; celle de plaquer ses théories à ce qui vient ; celle de maîtriser le cours du séminaire en l'ayant par avance programmé ; celle de vouloir que l'autre pense avec les bons concepts.

Travailler la pratique professionnelle de celui qui en est l'auteur exige du doigté, de la patience, de la présence d'esprit et de l'humilité. Si nous reprenons les termes de Michel Foucault (1993), ce sont des qualités propres à une intelligence de l'instant : flair, sagacité, sensibilité. On pourrait y ajouter : présence, authenticité, capacité d'attention. En résumé, lorsqu'un formateur se confronte à des situations sociales soumises au temps, où le but premier est de permettre qu'un autre accède à une compréhension des situations où il est impliqué, nous serions dans un espace qui mobilise une « sagesse pratique », et exige des qualités que tout formateur aurait à développer, quels que soient son origine disciplinaire et son domaine d'enseignement comme formateur d'enseignant.

Si dans un contexte d'instruction, le formateur est celui qui sait et peut instruire celui qui ne sait pas encore, dans l'analyse des pratiques il en sait quelque chose, mais l'enjeu du savoir se déplace. Travailler *avec* ne revient pas prioritairement à faire montre de nos connaissances, mais surtout à rendre intelligent celui qui est impliqué dans des situations complexes et souvent difficiles à comprendre. Les situations du vivant remettent en question notre savoir : nous avons alors à inventer sur le moment. Nous avons à accepter l'incertitude inhérente à l'action, et développer une capacité de jeu avec l'imprévu. Cela nous pousse aussi à questionner le rapport entre rationalité et action, pour saisir justement la limite d'une rationalité scientifique dans l'action sociale et intersubjective. Nous avons besoin de cadres, de dispositifs, de garde-fou, nous avons besoin de penser rationnellement. Mais ensuite l'action à visée juste ne peut s'y réduire, s'y conformer, s'y couler sans autre forme de procès. Nous avons ainsi la nécessité de recourir à l'inventivité qui fait rupture avec nos savoirs ;

d'intégrer l'imaginaire et le fantasme ; de reconnaître la force des sentiments ; de nous risquer sans être frileusement abrités derrière nos savoirs.

Un formateur en analyse de pratiques a continuellement à s'interroger. Utilise-t-il son savoir comme défense, comme arme contre l'autre, pour avoir raison à tout prix, ou son savoir lui permet-t-il de se guider tout en étant ouvert à la surprise d'une compréhension originale et à la rencontre avec un autre ? (Cifali, Giust-Desprairies, 2008). Tout dispositif d'analyse des pratiques vise à ce que chacun pense par lui-même en lien avec le savoir accumulé de notre présent. D'autre part, nous y construisons certes notre intelligence, notre savoir, mais également notre intériorité. Il n'y a pas ici de clivage entre le développement de l'intelligence et le développement du « soi », ce qui fait se rejoindre éthique professionnelle et éthique de vie. Or, nous sommes dans une époque qui attaque la pensée et l'intériorité, de différentes manières. Malherbe en parle comme d'un véritable « interdit de penser » (2001) qui s'insinue dans les professions, avec des discours contradictoires qui fait croire à l'autonomie des professionnels alors qu'on les veut avant tout exécutants. L'analyse des pratiques fait à cet endroit résistance.

Une subjectivité travaillée

Dans l'analyse de pratiques, il y a un présupposé qui engage le formateur à reconnaître que la subjectivité dans l'action ne peut pas être éludée.

En parlant de subjectivité, nous optons pour une définition du sujet comme ne pouvant exister sans intersubjectivité, d'un sujet constamment fabriqué par le monde et ses événements, mais pas déterminé au point de n'être qu'une pâle réplique des mouvements qui le dépassent. Nous rejoignons des hypothèses des psychosociologues cliniciens, qui à la fois acceptent la détermination sociale mais postulent la possibilité pour un sujet de s'en écarter, de se positionner. Non pas seulement un « être parlé par », mais un « être parlant », réagissant aux forces de destruction, transgressant des normes - même douces - qui entraîneraient sa trop grande soumission. Un être mettant en œuvre sa liberté négative, suffisamment passionné par le monde pour s'y situer et vouloir l'influencer, bien loin d'être perdu dans son quant à soi.

Définir ainsi la subjectivité dans la profession, c'est postuler présent pour un professionnel un désir de comprendre ce à quoi il est confronté, de nommer ce qu'il ressent, saisir un élément qui surgit d'une évolution; de postuler l'intérêt à être alerté par la souffrance, la sienne et celle des autres, de se laisser convoquer par la difficulté en prenant sa part mais en regardant comment elle se fabrique pour lui-même et pour les autres. Illusion ? Lucidité impossible, puisque nous serions enfants de notre siècle, donc incapables de distance et de compréhension, soumis à des influences que nous ne pouvons percevoir ? Certes, cette lucidité constitue un impossible auquel nous avons pourtant à tendre, tout en le sachant inatteignable. Éloge d'une lucidité qui garde ses zones d'ombre, mais qui est l'apanage d'un humain résistant. Un homme debout, qui ne craint pas le risque, ni le trouble de penser, qui côtoie l'abîme, sait se différencier. Non un être de convictions seulement, mais un être qui pose des hypothèses et les

poursuit en amoureux du monde et des hommes jusque dans et malgré leurs capacités de détruire.

Cette conception de la subjectivité au travail ne vise donc pas à enfermer le professionnel dans ses émotions, ni d'en faire le centre de son action et de son contexte, ni de rapporter tout à lui, mais de l'enjoindre à travailler son rapport au monde, aux autres et à soi dans l'espace de son métier, en incluant ses mécanismes inconscients. Nous touchons là des hypothèses qui peuvent être contestées. Avant dit-on, il y avait clivage entre le privé et le public, entre le rôle et la personne. Manière d'être protégé d'intrusions sociales. Maintenant l'idéologie du développement personnel postule et fait miroiter un développement qui serait à la fois professionnel et personnel. On gagnerait ainsi sur les deux tableaux. Face à cette perspective, certains dénoncent la possibilité d'une mainmise plus pernicieuse encore sur les sujets, une confusion de scènes qui pourrait aboutir à un usage du privé, puis une fois le bénéfice retiré par une entreprise la possibilité de rejeter et la personne et le professionnel. L'alarme est réelle; la dérive, certaine. Pourtant les professionnels ont nécessité à ne pas se structurer sur un tel clivage, et à trouver dans un travail sur leur subjectivité de quoi évoluer sur le plan professionnel et personnel. La clinique se définit pour une part par cette «subjectivité travaillée», en opposition aux théories qui se contentent de parler de boîte noire, ou ne veulent pas toucher à la subjectivité pour préserver l'aspect privé du professionnel. Dans les métiers de la relation, ce clivage ne tient pas. Seule une subjectivité travaillée peut mettre un frein à des engrenages destructeurs, à des indifférences meurtrières.

Dans l'analyse des pratiques, un formateur travaille également sa subjectivité en lien avec les professionnels en présence, et dans cette intersubjectivité où il s'engage, il s'implique, il invente, lutte avec une difficulté qui échappe, le surprenant, faisant émerger son ignorance. C'est parce qu'il accepte aussi que sa subjectivité est impliquée, qu'il va contribuer à une possible évolution. Il apprend de sa difficulté comme de la leur. Un formateur travaille donc dans la singularité (avec une personne, un groupe, une institution); avec une éthique de l'altérité; dans une subjectivité assumée et travaillée. Cette subjectivité assumée se confronte ensuite à d'autres subjectivités pour obtenir l'habituelle objectivité, en évitant la partialité et l'arbitraire (Malherbe, 2001).

Dispositifs

L'analyse de pratique ne peut se passer de dispositifs dont le formateur est le garant, et qui fournissent un cadre de sécurité à celui qui accepte de travailler ce qui lui est proche (Cifali & Giust-Desprairies, 2008).

Dans des séances d'analyse de pratiques, quelque chose se passe. Souvent de l'ordre d'une compréhension, d'une prise de distance. Il a fallu cependant, à chaque fois, qu'un cadre soit tenu : la promesse d'une confidentialité, d'un non usage pervers de ce qui est dit, d'une recherche de ne pas s'en tenir au jugement, mais à la compréhension pour aider, pour donner le temps, pour créer un espace de confiance. Nous ne pouvons pas demander à un stagiaire de travailler toutes les dimensions de sa pratique s'il sait devoir se protéger, se censurer et qu'il a

peur ; si on lui demande de prendre des risques pour ensuite le moquer, ne pas l'entendre, pour lui couper la parole, savoir mieux que lui et le lui fasse savoir tout de suite. L'analyse des pratiques ne peut avoir lieu indépendamment du contexte institutionnel où elle se déroule, sinon elle risque d'être vidée de son sens. Souvent les formateurs cliniciens ont mis du temps à construire leurs dispositifs, sont passés par des chemins qui ne sont pas les mêmes, ont choisi tel ou tel dispositif selon leurs premières études et leurs intérêts. Ils ont eu des doutes sur leur manière de s'y prendre, ont été parfois rassurés par ceux qu'ils accompagnent.

Ces dispositifs qui permettent qu'une parole se dise sans crainte d'être retournée contre celui qui la risque, qui ritualisent la temporalité, l'accueil, le cadre..., ne sont presque jamais à la journée : il leur faut du temps ; des intervalles entre les séances, de la patience face à ce qui résiste ; avec un collectif qui devient lentement accompagnateur de chacun. Nous en nommons quelques-uns : le groupe Balint (Balint, 1960), la supervision individuelle ou groupale ; l'analyse des pratiques ; l'accompagnement (Cifali & Bourassa & Théberge, 2009), mais aussi des cours ou des séminaires. Ces dispositifs ne sont pas transmissibles comme une technique qui s'appliquerait, ils se construisent à partir des possibilités qui s'ouvrent pour un formateur compte tenu de ses visées et du contexte où il intervient. Ils passent par la parole, mais également l'écriture (Cifali et André, 2007). Pour un formateur, cette posture n'est pas simple, même s'il peut s'appuyer sur un dispositif structurant le temps et l'espace. Il lui faut invariablement travailler avec ce qui vient, prendre en compte ce présent à nul autre pareil.

Restituer à chacun pris dans des situations professionnelles et sociales une capacité de penser ; fournir les outils, les dispositifs pour que ce travail de pensée ne cesse de se tenir, et qu'une qualité de l'agir et de la rencontre se préserve : ne s'agirait-il pas d'une illusion ? D'un idéal que la réalité se chargera de démentir ? Peut-être. Verrons-nous plutôt le triomphe des procédures qu'il s'agit d'appliquer et de suivre à la lettre, des bureaucraties qui secrètent de l'indifférence à la place de notre capacité à ressentir la souffrance d'un autre, des théories qui dictent la vérité et ont la prétention de déterminer les individus, des modes « clé en main » qui passent mais qui dans le temps qu'elles durent nous font croire que nous sommes à la pointe du progrès ... ? Évitions la trop facile caricature (Cifali & Périlleux, 2012). Pourtant, il paraît nécessaire que l'analyse des pratiques se maintienne en tension avec ce qui la contredit, c'est-à-dire en constant renouvellement et questionnement.

BIBLIOGRAPHIE

- Baietto, Marie-Claude & Barthelemy, Annie & Gadeau Ludovic (2003) : *Pour une clinique de la relation éducative : Recherche sur les dispositifs d'analyse des pratiques professionnelles*, Paris : L'Harmattan.
- Balint, Michael (1960) : *Le médecin, son malade et la maladie*, Paris : PUF.
- Blanchard-Laville, Claudine & Fablet, Dominique (coord.) (1996) : *L'analyse des pratiques professionnelles*, Paris : L'Harmattan.
- Blanchard-Laville, Claudine & Fablet, Dominique (coord.) (2003) : *Travail social et analyse des pratiques professionnelles. Dispositifs et pratiques de formation*, Paris : L'Harmattan.

- Blanchard-Laville, Claudine & Chaussecourt, Philippe. & Hatchuel, Françoise & Pechberty, Bernard (2005) : « Recherches clinique d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation », *Revue française de pédagogie*, INRP, n°151.
- Cahiers pédagogiques*, (2003) : « Analysons nos pratiques », n°416.
- Cifali, Mireille & Giust-Desprairies, Florence (eds) (2006) : *De la clinique. Un engagement pour la recherche et la formation*, Bruxelles :De Boeck.
- Cifali, Mireille & André André (2007) : *Ecrire l'expérience. Vers la reconnaissance des pratiques professionnelles*, Paris : PUF.
- Cifali, Mireille & Giust-Desprairies, Florence (eds) (2008) : *Formation clinique et travail de la pensée*, Bruxelles : De Boeck.
- Cifali, Mireille & Bourassa, Michelle & Théberge, Mariette (eds) (2009) : *Cliniques actuelles de l'accompagnement*, Paris : L'Harmattan.
- Cifali, Mireille & Périlleux, Thomas (eds) (2012) : *Les métiers de la relation malmenés. Répliques cliniques*, Paris : L'Harmattan.
- Clot, Yves (2008) : *Travail et pouvoir d'agir*, Paris : PUF.
- Clot, Yves (2010) : *Agir en clinique du travail*, Paris : Erès.
- Dejours, Christophe (1980) : *Travail, usure mentale : essai de psychopathologie du travail*, Paris : Le Centurion.
- Education permanente* (2004) : « Analyse des pratiques 1 », n°160.
- Education permanente* (2004) : « Analyse des pratiques 2 », n°161.
- Foucault, Michel (1993) : *Naissance de la clinique*, Paris : Quadriga P.U.F.
- Fumat, Yvette & Vincens Claude & Richard, Etienne (2003) : *Analyser les situations éducatives*, Paris : ESF.
- Hubault, François (dir) (2001) : *Comprendre que travailler c'est penser*, Toulouse : Octarès Editions.
- Hubault, François (dir) (2012) : *Pouvoir d'agir et Autorité dans le travail*, Toulouse : Octarès Editions.
- Jobert, Guy (2006) : Entre savoirs et surprise, une analyse clinique du travail, in Cifali M. & Giust-Desprairies F. (eds) *De la clinique. Un engagement pour la recherche et la formation*, opus.cit.
- Lévine, Jacques & Moll, Jeanne (2001) : *Je est un autre. Pour un dialogue pédagogie-psychanalyse*, Paris : ESF.
- Lévine, Jacques & Moll, Jeanne (2009) : *Prévenir les souffrances d'école. Mal-être scolaire et soutien au soutien*, Paris : ESF.
- Lévy, André (2002) : « Analyse des pratiques », *Vocabulaire de psychosociologie*, Paris : Erès, pp.302-312.
- Malherbe, Jean-François (2001) : *Déjouer l'interdit de penser. Essais d'éthique critique*, Montréal : Liber.
- Vermersch, Pierre (1994) : *L'entretien d'explicitation en formation continue et initiale*, Paris : ESF.

DÉBUT

site <http://probo.free.fr>