

SUJET ET ANALYSE DE LA PRATIQUE PROFESSIONNELLE EN FORMATION INITIALE

Texte communiqué par
Yves de LA MONNERAYE
Formateur IUFM - Psychanalyste
NANTES
Mai 2005

[Enseigner engage dans la parole et l'écoute](#)
[Proposer un dispositif qui permette la parole et l'écoute entre pairs](#)
[Entrer avec d'autres dans un processus de détachement](#)
[Entrer dans ce processus suppose à la fois implication et garanties](#)

La place à accorder au sujet dans le processus de sa propre formation est toujours une question délicate à aborder pour un formateur. La difficulté est en effet de faire découvrir au professeur stagiaire que dans le mouvement même où il s'insère dans une institution qui l'assujettit à ses normes, ses principes et modes opératoires, il est essentiel qu'il puisse se penser comme sujet auteur de son enseignement et de son rôle éducatif. Comment donc, dans le cadre de la formation initiale, lui permettre de découvrir le caractère complexe du processus de subjectivation qui se déploie dans l'exercice même du métier ? L'analyse de la pratique professionnelle, si elle se centre sur le sujet, peut être une réponse concrète qui ouvre la question du travail sur soi en situation professionnelle.

Dans une formation toute entière orientée vers la maîtrise (il s'agit bien de former des « maîtres ») avec toutes les illusions inhérentes à un tel objectif, une telle analyse essaie de faire la place à la question du sujet professeur à la fois assujetti à l'institution et sujet dans sa fonction auprès de ses élèves. Elle permet d'aborder non moins concrètement l'autre question qui taraude tout débutant : comment s'accepter comme n'étant pas seulement le sujet rationnel maîtrisé qu'il vise à être, mais le sujet divisé qui ne cesse de percevoir ou de pressentir l'écart entre ce qu'il sait devoir faire et ce qu'il se découvre pouvoir réaliser en situation ? Comme on le voit, l'analyse de la pratique se propose au professeur stagiaire comme un moyen de travailler sur le sujet réel qu'il est et non le sujet idéal qu'il devrait être, elle vise à lui apprendre à faire avec lui-même, tel qu'il se découvre avoir agi en situation réelle. Elle lui reconnaît le droit à sa fragilité et l'invite à faire avec en travaillant sur soi sans que cela mette pour autant en question sa compétence professionnelle¹.

¹ Cf. Henri Michaux : « Avec tes défauts, pas de hâte. Ne va pas à la légère les corriger. Qu'irais-tu mettre à la place ? » Et encore : « Garde intacte ta faiblesse. Ne cherche pas à acquérir des forces, de celles surtout qui ne sont pas pour toi, qui ne te sont pas destinées, dont la nature te préservait, te préparant à autre chose. » in *Poteaux d'angle*, Gallimard, 1981.

Enseigner engage dans la parole et l'écoute

L'objectif est que le professeur stagiaire entre dans un processus qui lui permette de découvrir qu'il s'agit de s'engager subjectivement dans une fonction à tenir plutôt que d'apprendre un rôle qu'il pourra jouer devant ses élèves. Trop souvent en formation initiale on invite les futurs professionnels à se méfier de tout investissement subjectif dans l'exercice de la profession. Résultat : ou ils s'identifient totalement à leur fonction, ou ils jouent un simple rôle et dans les deux cas, il n'y a plus de personne en jeu. Or un enfant ou un adolescent ne peut pas se construire s'il ne rencontre pas une personne en face de lui, il ne peut pas se construire comme élève s'il ne rencontre pas la personne qu'est son professeur. Évidemment, cette rencontre est pour lui d'un grand danger si cette personne ne s'adresse pas à lui par la médiation de la fonction qui est la sienne. Il s'agit, pour l'adulte, d'accepter de s'engager personnellement dans une fonction, celle d'un professeur qui médiatise la relation à l'enfant en en faisant un élève. Ce n'est pas une relation de partenaires à égalité : c'est l'adulte qui garantit les deux fonctions, c'est parce l'adulte assume la fonction de professeur qu'il garantit la fonction d'élève. C'est la dissymétrie fondatrice de la relation qui fait qu'au sens le plus large du terme nous sommes dans un processus d'éducation.

Afin d'y arriver, il s'agit de s'assurer d'abord que l'on se parle entre adultes. Pour instaurer la parole, il faut commencer par arrimer l'adulte qu'est l'enseignant aux autres adultes de sa génération. Il est illusoire de vouloir apprendre à parler à des enfants si on ne parle pas d'abord en sécurité et avec intérêt à ses propres pairs. Il y va là de la distinction des générations, de la nécessité d'être soi-même bien inséré dans sa propre génération pour pouvoir ouvrir au monde les enfants de la génération suivante. Avant de trouver des méthodes plus ou moins astucieuses pour faire parler des enfants, il faut s'interroger sur l'intérêt que l'on prend soi-même à parler avec les autres adultes de l'établissement dans lequel on est. Qu'en est-il donc de son insertion dans la vie institutionnelle ? Qu'en est-il d'ailleurs des rapports que l'on entretient avec les parents de ses élèves ? La société ne confie pas les enfants à l'école sans aucun contrôle : avant d'être des élèves, ils sont des enfants, ce qui veut dire que leur enfance est garantie et protégée par l'autorité de leurs parents. Si les enseignants ne parlent pas à leurs parents comme à des partenaires de leur génération, la relation triangulaire ne peut s'établir, exactement comme si dans l'institution familiale les parents ne se parlaient pas entre eux. Tout ce que l'on peut faire avec des élèves n'a aucun sens ni aucune consistance si des relations institutionnelles de reconnaissance mutuelle entre adultes n'ont pas d'abord été mises en place. Il est absolument nécessaire que le professeur stagiaire découvre cela en cours de formation, sinon il risque de ne jamais le découvrir et d'être condamné à être professeur devant des élèves sans jamais réussir à être le professeur de ses élèves. Certains dispositifs peuvent ainsi sembler fonctionner entre un professeur et des élèves, mais ils tournent à vide de manière dangereuse s'il n'inscrivent pas les élèves dans le social qui leur préexiste et les environne : il revient, d'une certaine façon au sujet adulte qu'est l'enseignant de les installer à leur place.

Au fond, l'objectif premier est d'apprendre à parler à ses élèves et pour cela d'apprendre à parler avec eux, car s'il y a beaucoup de pratiques de langage à l'école il n'y a que bien peu de pratique de la parole. Le défaut ordinaire de ce qui s'annonce comme pratiques de parole à l'école, c'est qu'elles sont des pratiques de langage qui souvent excluent le sujet. Elles sont centrées sur le dit de l'énoncé et non sur le dire de l'énonciateur, sur le sujet lui-même. Trop souvent l'enseignant parle devant ses élèves plus qu'il ne leur parle. Comment ne pas se contenter de parler devant, mais de parler à, ce qui implique de parler avec et donc d'écouter autant que d'énoncer. Sans compter que les élèves ne prennent pas la parole d'eux-mêmes – les cas d'ailleurs où ils s'y risquent, on les fait taire : c'est le premier apprentissage socialisant que l'on fait à l'école maternelle, on apprend à se taire pour parler quand ou vous donnera la parole. Ainsi le premier don de parole que l'on fait à l'enfant est bien celui de lui donner la parole, en lui disant : « je t'écoute ». Mais le problème à l'école c'est qu'on ne donne généralement pas la parole à l'élève pour qu'il parle, c'est-à-dire nous apprenne quelque chose par son dire, mais pour s'assurer qu'il a compris ce qu'on lui a dit.

« Répétez, dit le maître » selon la formule bien connue. Ce en quoi on croit s'assurer qu'il y a bien eu enseignement.

Pour savoir vraiment ce que parler avec des élèves veut réellement dire il faut s'être exercé à parler soi-même avec des adultes, autant dire en formation initiale, avec ses pairs. Plus particulièrement, comment se parler entre professionnels des difficultés de la profession ? Comment peut-on s'engager subjectivement dans une relation avec un autre professionnel tout en restant en sécurité ? La difficulté est là, à laquelle on essaie de se confronter par l'analyse de la pratique, cet exercice de la parole qui est d'abord un travail : il ne suffit pas de s'exprimer ou d'énoncer une plainte pour qu'il y ait parole pertinente.

Il s'agit de s'exercer en groupe à un art du dialogue qui permette un réel travail de la parole au service du sujet qui parle. Travail qui nécessite que l'on commence par prendre conscience, comme écrit Lacan, « qu'on dise reste oublié derrière ce qui se dit dans ce qui s'entend »². Le fait qu'il y ait du sujet dans le dire reste oublié parce qu'on porte son attention à la signification de ce qui est dit : tout au contenu de la phrase on en oublie qu'elle est émise par un sujet. Et nous prenons évidemment conscience de ce qui se dit à partir de ce que nous entendons. Derrière le message il y a un émetteur qui s'adresse à un destinataire mais si ce destinataire porte toute son attention au signifié du message il en oublie qu'un émetteur lui parle dans ce qu'il entend du message lui-même. Ici se situe la difficulté de l'écoute : j'oublie qu'un sujet s'adresse à moi dans le mouvement même de ma compréhension de ce qu'il me dit.

Comment mettre en place une pratique de rencontre entre professionnels où l'écoute des uns ne va pas chercher à réduire les approximations, embarras et errements de la parole d'un autre ? Il s'agit d'éprouver une écoute qui va plutôt essayer d'accepter et d'accueillir ce côté hésitant et incertain d'une parole qui se cherche, celle d'un sujet qui se confronte à l'échec à dire. C'est une rencontre entre un qui s'exprime et d'autres qui l'écoutent, rencontre dont l'enjeu est *d'ouvrir la parole* : « Ouvrir la parole, écrit Pierre Fédida, est autre chose que la prendre dans l'intention de dire ou de nommer : c'est la dessaisir de ce qu'elle sait et la laisser, en son écoute, à l'inconnu de ce qu'elle dit. »³ En formation initiale l'épreuve est pour le formateur celle du dessaisissement de son pouvoir, du pouvoir de celui qui sait sur celui qui ne sait pas, pouvoir que non seulement l'institution lui donne, mais que le sujet stagiaire lui-même la plupart du temps l'invite à exercer sur lui.

Proposer un dispositif qui permette la parole et l'écoute entre pairs

Le dispositif est assez simple : il est demandé à chacun d'accepter que l'on se parle de sa pratique professionnelle d'enseignant et pour cela de se lier les uns aux autres en s'engageant à tenir tour à tour la place d'énonciateur ou narrateur et celle de destinataire ou écoutant : telle est la mise de départ. Chacun donc parle de sa pratique, c'est-à-dire ni de lui personnellement, ni de ses élèves (ou autres interlocuteurs) pour eux-mêmes, mais de la relation entre les deux. C'est une parole qui cherche à dire aux autres ce qui a été vécu. Par ailleurs, chacun écoute et c'est cette écoute qui fait la qualité de la parole. Parce que l'on se sait écouté et respecté pour soi-même on peut dire ce que l'on n'arrivait pas à se dire à soi-même. Et parce que l'on écoute l'autre en ce qu'il a de singulier, on entend en soi ce qui y fait écho. Cette rencontre est un échange : don d'une écoute comme acte d'un côté, don d'une parole qui cherche à se dire de l'autre. Deux règles sont nécessaires pour que ce travail soit possible : la règle de suspension du jugement – chacun parle comme il l'entend et il est interdit de le juger sur ses dires – et la règle de confidentialité qui interdit à chacun de faire part à l'extérieur de ce qu'a pu dire un membre du groupe.

² Lacan, *L'Étourdit*, in *Autres écrits*, Seuil, 2001, p. 449.

³ Pierre Fédida, *Ouvrir la parole*, in *Nouvelle Revue de Psychanalyse*, N°23, Printemps 1981, p. 294.

Une fois établis les liens qui conviennent, les participants peuvent se mettre au travail. Examinons ici avec Benveniste ce qui est en jeu dans une rencontre de langage. « Le langage, écrit-il, *re-produit* la réalité. Cela est à entendre de la manière la plus littérale : la réalité est produite à nouveau par le truchement du langage. » Ainsi, on invite un des participants à parler aux autres d'une situation professionnelle qu'il a vécue. En utilisant le langage, il re-produit la situation en l'absence de la situation elle-même, ce en quoi la phrase est la mort de l'événement, si l'on peut dire, au même titre que l'on dit que le mot est le meurtre de la chose. C'est parce que l'on donne à quelqu'un l'occasion de re-produire dans un registre de discours quelque chose qu'il a vécu qu'il va pouvoir se détacher de ce vécu. Car cette re-production pour autrui est l'occasion pour lui-même d'une représentation. « Celui qui parle, poursuit Benveniste, fait renaître par son discours l'événement et son expérience de l'événement. » Là est l'important : ce qui compte dans un groupe d'analyse de la pratique ce n'est absolument pas l'objectivité de l'événement, mais l'expérience qu'en a le sujet qui l'a vécu, car si l'événement demeure traumatisant ou plus simplement même source de questionnement, c'est cette expérience de l'événement qui fait problème, non l'événement lui-même. La souffrance ou l'inquiétude psychique est liée à l'expérience subjective de l'événement. « Celui qui l'entend, poursuit encore Benveniste, saisit d'abord le discours et à travers ce discours, l'événement reproduit. Ainsi, la situation inhérente à l'exercice du langage qui est celle de l'échange et du dialogue, confère à l'acte de discours une fonction double : pour le locuteur, il représente la réalité ; pour l'auditeur, il recrée cette réalité. »⁴ Le narrateur représente pour les écoutants l'événement dont il parle et chacun par son écoute recrée l'événement pour son propre compte. L'essence de l'exercice d'analyse de la pratique consiste à travailler sur cet écart entre représentation et recréation de la réalité. Alors que dans un échange ordinaire, on attend du langage qu'il permette à l'auditeur de participer à l'événement re-produit par le discours de l'énonciateur, voire de revivre autant que faire se peut l'événement lui-même, en analyse de la pratique, on s'efforce de ne pas s'agréger à l'expérience de l'énonciateur de façon à ne pas la renforcer, car ce qu'on vise c'est que la re-production ne tourne pas à la répétition. C'est en se tenant dans cet écart que les auditeurs, par leur écoute, permettent au sujet d'accéder à la conscience de ce qu'il peut alors s'entendre dire. Ainsi, il peut se distancier de ce qu'il a vécu, accéder de nouveau à la temporalité et parler au passé de ce qui persistait à l'embarrasser et par là même s'ouvrir de nouveau à un avenir non parasité par l'appréhension qu'il ne soit que répétition de ce qui lui faisait difficulté.

Toute la difficulté de l'écoute pour les auditeurs est que la création de langage suscitée par l'énonciateur ne provoque pas chez eux des effets d'identification, de fascination ou de rejet tels qu'ils ne puissent plus écouter le sujet pour lui-même tant ils sont pris par le contenu de ce qu'il dit. En ce cas l'événement devient tellement présent pour tous qu'on entre dans une temporalité bloquée : le problème de l'énonciateur devient le problème de tous ici et maintenant. L'expérience de l'événement est encore tellement actuelle chez l'énonciateur qu'il a réussi à la faire devenir celle de tous et chacun alors y réagit à sa manière singulière pour se détacher de ce que l'évocation de cet événement provoque en lui. On voit que l'auditeur n'est plus guère disponible à son interlocuteur : il est bientôt oublié à moins qu'il ne faille le faire taire tant ce qu'il a mobilisé en parlant est insupportable pour qui l'écoute. Il s'est en effet approprié l'histoire de celui qu'il écoutait au point de devoir désormais affronter le problème pour lui-même. Ou encore l'histoire écoutée est tellement proche de l'histoire vécue par l'auditeur lui-même qu'il n'entend plus son interlocuteur tellement il revit à cette occasion son histoire personnelle. Il ne peut plus être en posture d'écoutant tant il a besoin lui-même de parler de ce qui est réveillé en lui. Sa position est du coup complètement inversée : de destinataire il est devenu énonciateur.

⁴ Émile Benveniste, *Problèmes de linguistique générale*, 1, Tel-Gallimard, p. 25.

Il est donc essentiel en formation initiale de savoir apprendre aux professeurs stagiaires à écouter et de les accompagner quand on leur demande de tenir cette place d'auditeur. Car c'est la qualité de leur écoute qui va permettre la qualité du travail de la parole de celui qui énonce. On pense trop souvent que la difficulté dans un groupe d'analyse de pratique est pour celui qui tient la place de l'énonciateur. On le trouve courageux de se lancer, etc. Mais on ne pense pas assez à la vraie difficulté dans laquelle on met ceux à qui on assigne la position d'auditeurs : celle d'écouter leur interlocuteur pour lui-même et non pour lui témoigner de la compassion ou lui trouver une solution. Se mettre à écouter l'autre pour lui-même, suspendre son jugement et tout ce qui s'ensuit est aussi une forme de courage, mais elle est moins visible. On ne sort pas indemne d'une écoute authentique de quelqu'un qui en a véritablement besoin.

L'objectif du groupe d'analyse de pratique est de permettre à celui qui parle de faire passer dans le passé « ce qui ne passe pas » et de se détacher de ce qui le préoccupe. Lorsque l'on est trop pris dans le présent par son « problème » on ne peut évidemment pas atteindre cet objectif tant la préoccupation est devenue dans une sorte de partage celle de tous. Pour pouvoir me détacher de mon expérience de l'événement qui me fait problème je dois par mon effort à dire à d'autres, la mettre en mots pour la leur faire connaître, mais le paradoxe est qu'il ne faut pas que ceux qui m'écoutent en viennent à partager avec moi mon expérience de l'événement. Ce que j'attends d'eux est qu'ils continuent à m'écouter et non qu'ils vibrent avec moi à l'unisson ou s'identifient à moi. Les auditeurs ne sont pas là pour compatir, mais pour écouter un sujet qui cherche à résoudre une question ou à trouver la bonne distance face à une difficulté. Le point de vue qu'essaie de tenir l'auditeur est le suivant : viser à ce qu'en lui parlant, par son écoute, il permette au sujet énonciateur de s'entendre parler. En évoquant l'événement, des souvenirs oubliés, des éléments restés inaperçus, des idées refoulées vont lui revenir, des mots inattendus même vont le surprendre. Il va faire l'expérience de ce qu'évoque René Char : « Les mots qui vont surgir savent de nous ce que nous ignorons d'eux. »⁵ Quand la surprise est au rendez-vous pour le sujet on peut être certain qu'un travail s'est effectué.

C'est une attitude difficile à trouver pour celui qui écoute, qu'évoque fort bien André du Bouchet quand il écrit : « A l'écart soudain, de la signification – au travers de celles qui sont dévolues ou auxquelles, d'autorité, on me renvoie, j'entends une parole. Libre, par instants, pour peu que j'écoute, de celle que je comprends. »⁶ Quand nous écoutons quelqu'un, nous essayons de comprendre ce qu'il dit en nous référant à nos cadres habituels de pensée. Cela nous met en sécurité et pourtant nous entrons dans une certaine inquiétude parce que nous ne comprenons pas bien. Et c'est justement parce que nous acceptons cette tension qu'il arrive parfois que nous entendions une parole qui vient à la fois nous surprendre et surprendre le sujet qui l'a énoncée. Il s'ouvre tout à coup à un autre point de vue ou à une transformation de sa représentation antérieure. Mais cela n'est possible que si celui qui écoute est lui-même disponible à l'inattendu qui surgit. Écouter en analyse de la pratique, c'est donc soutenir par notre attention l'ouverture au dire à venir de celui qui parle. Comment permettre que l'autre continue son récit sans que nous ne sachions où cela va nous mener ? C'est pour cela qu'il faut se méfier de trop le questionner, sinon au lieu de suivre son propre chemin et de nous guider vers sa difficulté il se mettra à notre suite en répondant à nos questions. L'écouter c'est le laisser aller à son rythme, selon ses possibilités. A nous de renoncer à lui donner des solutions et renoncer à le faire entrer dans des cadres de parole programmée.

Entrer avec d'autres dans un processus de détachement

On peut s'interroger sur la pertinence du terme analyse de la pratique pour qualifier ce travail de parole. Sans tenir absolument à cette appellation, on s'y autorise du moins, en attendant

⁵ René Char, *Chants de Balandrane*, in Œuvres complètes, La Pléiade, p. 534.

⁶ André Du Bouchet, *Hölderlin aujourd'hui*, in *L'incohérence*, Fata Morgana, Hachette, 1979

peut-être une dénomination plus adéquate, en se référant au sens originel du mot analyse. Avant d'avoir le sens courant de décomposition d'un ensemble en ses éléments constituants par opposition à la synthèse, analyse signifiait en grec affranchissement, libération. De ce point de vue, il est intéressant de se reporter à l'Odyssée pour y retrouver les premières fois où il est question d'analyser. On trouve d'abord ce verbe, *analuein*, analyser utilisé à chaque fois qu'il est question d'évoquer la ruse de Pénélope qui, alors qu'on croyait Ulysse à jamais disparu, avait proposé aux Prétendants de réaliser une grande toile, laquelle, une fois achevée aurait fait d'elle une femme disponible pour eux. Elle tissait la toile le jour, jouant ainsi le jeu des Prétendants. Mais la nuit, en secret, elle « analysait » les fils qu'elle avait noués entre eux le jour, car non moins secrètement elle restait fidèle à Ulysse. L'autre épisode à propos duquel on trouve le même terme est celui où Ulysse, pour échapper au charme de la voix des Sirènes, se fait enchaîner au mat de son bateau par ses compagnons dont il a bouché les oreilles de cire afin de les rendre sourds. Une fois le danger passé, ils viennent « l'analyser », c'est-à-dire le dégager de ses liens.

A propos de Pénélope, on peut retenir que le travail d'analyse est un travail nocturne qui permet de ne pas céder sur son désir, c'est-à-dire de ne pas céder au désir des Prétendants qui s'étale en plein jour. S'il est indispensable de jouer le jeu diurne, le jeu institutionnel attendu, il ne s'agit pas pour autant de s'y aliéner, de renoncer à son propre désir pour le faire coïncider dans une pure et simple assignation institutionnelle. L'on retrouve ici la question du sujet qui ne se réduit pas à celle de ses assujettissements : sa liberté est là grâce à ce travail dans l'ombre ou dans la nuit au profit de son propre désir. La liberté de chacun est liée au fait de s'autoriser à penser dans l'ombre ce qu'il n'est pas toujours bon de dire en pleine lumière. Mais le risque de la trahison menace, qui consiste à mettre au jour le travail de la nuit : on peut être trahi par ses pairs, par ses amis comme Pénélope l'a été par ses servantes. C'est pourquoi, dans un groupe d'analyse de la pratique, on commence par instituer des liens qui permettront qu'une confiance se mette en place en proposant pour commencer aux membres du groupe la fameuse règle sans laquelle il n'y a pas de parole possible : « rien de ce qui est dit dans le groupe ne doit en sortir ». Autrement dit, rien de ce travail nocturne des sujets ne doit apparaître dans la pleine lumière de la vie diurne de l'institution. Et l'histoire de l'Odyssée est là pour nous rappeler que si on renonce à cela, à la distinction de la vie nocturne et de la vie diurne d'un sujet, c'est la catastrophe. La plus rapide et la plus évidente, c'est la catastrophe pour le sujet lui-même : Pénélope, une fois surprise, a été encadrée et a dû terminer de tisser sa toile sous contrôle. Mais ça ne s'arrête pas là, rappelons-nous la fin de l'histoire ! Au retour d'Ulysse la catastrophe prend une toute autre allure : chaque Prétendant tour à tour est massacré ; quant aux femmes qui ont trahi Pénélope, elles n'échappent pas à une mort ignominieuse. Peut-être un message d'espoir, mais à quel prix ! Certes, les Prétendants ont pu forcer Pénélope à terminer sa toile, mais cela a marqué leur fin et ils ne l'ont pas su.

A propos de l'épisode d'Ulysse et des Sirènes, on peut remarquer la confiance qu'il est nécessaire d'avoir en ses compagnons parce qu'on ne peut pas se faire entièrement confiance en soi-même. Telle est la grande leçon d'Ulysse. Lui, célèbre pour sa capacité à ruser admet que seul, il ne pourrait pas résister au charme des Sirènes. Et ce n'est pas dans une plus grande maîtrise de soi qu'il a un quelconque espoir : seuls ses compagnons, qui pourtant lui en ont fait voir de toutes les couleurs et lui ont prouvé bien des fois qu'ils n'étaient guère dignes de confiance, peuvent prendre le relais et l'assurer. La ruse d'Ulysse a été d'avoir plus confiance dans le lien qu'il avait avec ses compagnons qu'en lui seul. Et l'assurer en l'occurrence, c'était d'abord le lier, l'attacher, le contenir pour l'empêcher de se laisser aller à ses pulsions. Tout cela parce qu'il faut tenir bon pour continuer la route malgré ce qui l'attend sur le chemin. Ce qui l'attend sur le chemin c'est le charme des Sirènes, ce que l'on peut entendre comme le charme de la signification. Se laisser prendre aux délices de la signification, c'est croire à la promesse qu'il y a une solution pertinente qui réglerait notre problème, qu'il nous suffirait de l'appliquer. Séduit par la beauté du discours, la cohérence de l'argumentation on entre dans la logique de la signification et on court le risque de figer son désir et de s'arrêter. C'est le moment où il est nécessaire que d'autres soient là pour nous tenir et nous

forcer à continuer la route malgré cette envie de nous arrêter. Le paradoxe, c'est que ce qui permet à Ulysse de poursuivre, c'est que ses compagnons aient leurs oreilles bouchées et consacrent toute leur énergie à ramer. Qu'ils n'entendent pas ce qu'Ulysse peut entendre – à sa demande ils l'ont lié au mat du navire – est la condition pour que l'aventure se poursuive. Quand le danger de succomber soi-même au charme qui envoûte celui que l'on écoute est passé, alors seulement on peut analyser, c'est-à-dire délier le sujet.

Ainsi, c'est en cherchant les mots pour dire aux autres que tout à coup on trouve en soi ceux qui conviennent, ceux qui viennent faire analyse, c'est-à-dire ceux qui viennent nous délier de ce qui nous immobilisait et nous enfermait. On peut alors « lever l'ancre et partir », ce que veut dire « absolument » le dernier sens du verbe grec *analuein*, analyser. Quand le sujet a pu trouver dans la confiance de ceux qui l'écoutaient la possibilité d'oser s'écouter lui-même, quelque chose en lui se dénoue, il peut repartir.

Entrer dans ce processus suppose à la fois implication et garanties

Je voudrais pour terminer aborder deux questions institutionnelles qui se posent dès lors que l'on met en œuvre une telle analyse de la pratique professionnelle en formation initiale : celle du volontariat des professeurs stagiaires et celle de l'incompatibilité entre le non-jugement et l'évaluation.

On ne peut qu'être d'accord avec le point de vue de Mireille Cifali quand elle écrit : « Nul ne peut être contraint à ce travail ». Voudrait-on d'ailleurs s'y essayer que l'on ne pourrait que mobiliser les défenses – salutaires en l'occurrence – du sujet contraint. Elle ajoute : « Une telle démarche en formation initiale peut se révéler contre-indiquée si ceux qui la poursuivent ne s'estiment pas, entrent dans la rivalité et chutent dans la mise en jugement ; si de l'autre on n'accepte pas d'apprendre ; si on ne se réfère qu'à celui qui est censé posséder le savoir, dévalorisant tout autre apport. »⁷ Si la question qui se pose en formation initiale n'est donc pas de contraindre, il faut malgré tout confronter le professeur stagiaire à la complexité de son métier et à la question de l'engagement subjectif qu'entraîne l'acte même d'enseigner. Question qu'il s'agit de faire vivre, de maintenir ouverte par un dispositif qui invite chacun à se questionner tout en étant en sécurité sans que ce soit pour lui une sujétion supplémentaire. Le paradoxe à soutenir dans une formation initiale est de savoir faire une place à ce « travail nocturne » du sujet tel qu'évoqué plus haut sans pour autant vouloir l'imposer à chacun, le contrôler et le maîtriser.

C'est ici que revient de manière cruciale la question de l'incompatibilité entre l'évaluation des professeurs stagiaires par leurs formateurs et la règle de non-jugement qui s'impose à tous et d'abord à l'animateur dans un groupe d'analyse de la pratique. Malgré les apparences, ce n'est pas pour le professeur stagiaire que le problème est le plus critique mais pour l'animateur. S'il est lui-même par ailleurs formateur, comment va-t-il lui être interdit et donc comment va-t-il s'interdire d'exercer simultanément ces deux fonctions, ou de les confondre auprès de ses stagiaires ? Certes, l'institution peut régler le problème en confiant l'animation de tels groupes à des psychologues extérieurs à la formation : la confusion de fait est impossible et l'analyse de la pratique devient extra institutionnelle. Une autre piste – à mon avis autrement plus formatrice – est de considérer qu'il ne s'agit pas tant de rendre les confusions impossibles dans la réalité que de les interdire par un système de règles annoncées *a priori*, garanties par l'institution et auxquelles on se réfèrera en cas de dysfonctionnement.

Ainsi, la première épreuve à laquelle les professeurs stagiaires soumettent presque toujours leur animateur est de l'interroger sur le paradoxe qu'il y a à observer et garantir le non jugement

⁷ Mireille Cifali, *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique*, P.U.F., 1994, pp. 287 et 289.

nécessaire au travail de l'analyse de la pratique alors qu'il est par ailleurs formateur et évaluateur. Comment se débrouille-t-il de ce paradoxe dans l'ici et le maintenant de l'acte ? Parvient-t-il à se soumettre de fait à l'interdit de confusion des fonctions ? C'est à sa façon de répondre en acte à cette question qu'il rend ou non possible la mise en route du travail sur le mode de l'analyse de la pratique. Et c'est après-coup que chacun découvre qu'il est possible de faire confiance à la parole donnée et de se faire confiance entre membres du groupe.

On retrouve ici la question de la maîtrise telle qu'elle se pose non plus aux professeurs stagiaires, mais à leurs formateurs. Comment accepter quand on est formateur – garant du travail diurne – que quelque chose d'essentiel du désir de ses stagiaires et du travail sur ce désir – travail nocturne – lui échappe ? Autrement dit, comment supporter que ses propres stagiaires se détachent de lui pendant le temps même de la formation, sachant – et c'est le plus difficile à accepter effectivement (et affectivement !) – que quelque chose d'essentiel se joue pour eux avec quelqu'un d'autre ? Épreuve équivalente qui s'impose à l'animateur de groupe d'analyse de la pratique, qui est tenu quant à lui de ne pas répondre en formateur à ce qu'il entend et de rester sur le registre d'une écoute qui soutient une parole qui se cherche. Dans les deux cas, on est confronté à une maîtrise qui échappe, mais c'est grâce à cela que le professeur stagiaire peut éprouver ce qui est de sa responsabilité propre et c'est peut-être le meilleur moyen de le préparer au métier. Il nous faut en effet entendre et analyser la plainte récurrente d'un certain nombre d'anciens professeurs stagiaires quand ils commencent à exercer leur métier : « On ne nous a pas bien préparés ! » Mal préparés donc, mais à quoi ? La découverte de l'illusion que constitue l'ambition de la maîtrise, la découverte que personne ne peut nous épargner d'avoir à faire l'épreuve personnelle de l'inattendu, de l'inopiné, du déroutant voire de la dureté que cèle l'exercice du métier avec des élèves réels, la découverte enfin qu'il faut se risquer, avec ce que l'on est et non ce qu'il faudrait ou ce que l'on voudrait être à inventer au jour le jour des solutions nouvelles.

DÉBUT

▲
▲ ▲
site <http://probo.free.fr>