

L'analyse clinique de situations d'enseignement et de formation : un espace pour élaborer ses pratiques professionnelles

Claudine Blanchard-Laville

Claudine.Blanchard-Laville@wanadoo.fr

Site : analysedepratiques.free.fr

Résumé

De 1996 à 2003, Dominique Fablet et moi-même avons coordonné huit ouvrages et un numéro de revue qui montrent le foisonnement des modèles de référence pour construire des dispositifs d'analyse des pratiques professionnelles (cf. les références données en annexe à la fin du texte).

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 qui conduit à un *travail du penser ensemble*, cet espace constitue une forme d'*espace transitionnel* pour les expériences professionnelles des participants.

Preliminaires

Je souhaite insister sur le fait que mon investissement sur cette question aujourd'hui dénommée de l'analyse des pratiques professionnelles remonte à plus de vingt ans.

Mes propres publications concernant ce dispositif d'analyse clinique des pratiques ont commencé dès 1982, parallèlement à mes premières expériences d'animation groupale de ce type de travail pour des enseignants (au début des enseignants de mathématiques), comme en témoigne la liste de références donnée en annexe et numérotée pour pouvoir s'y rapporter facilement dans le texte.

Mon exposé se déroulera selon le plan suivant :

Définition d'une activité d'analyse des pratiques professionnelles selon ma conception

Sources historiques de mon propre dispositif : le groupe Balint

Caractéristiques de l'approche clinique d'orientation psychanalytique

Description du dispositif d'accompagnement clinique que je propose actuellement

 Visées du travail proposé

 Mode d'animation du groupe

 Effets attendus : métabolisation des affects, transformations psychiques et travail du penser

 Posture et cadre : la transmission subjective du geste

Un espace intermédiaire pour transitionnaliser l'expérience professionnelle

Préambule

Auparavant je voudrais préciser quelques points qui mériteraient d'être développés plus avant et que je souligne ici sans les approfondir.

1° Les dispositifs dont je parle sont conçus à l'intention de praticiens (enseignants ou formateurs) qui ne travaillent pas ensemble dans une *équipe réelle* (d'autres dispositifs adaptés à ce cas sont nécessaires). Il peut néanmoins s'agir de praticiens-stagiaires d'une même promotion de formation.

2° Ces dispositifs sont conçus avant tout pour la formation continue, ou la formation de formateurs. Néanmoins, il est possible avec de légères adaptations d'utiliser ces dispositifs en formation initiale et/ou au moment de la prise de fonction des enseignants. Une sensibilisation à ce type de travail est même possible et souhaitable à mes yeux en pré-professionnalisation aux métiers de l'enseignement, à partir des premiers stages sur le terrain, en cours d'obtention d'une Licence, par exemple. Je les ai expérimentés dans tous ces lieux et la robustesse du cadre a toujours fait sa preuve, sous réserve que l'animateur (rice) soit formé(e) à le tenir.

3° Il est possible de former des animateurs qui ne soient pas des psychanalystes. (cf. le DESS *Cadres pédagogiques de la formation d'adultes. Option Animation de groupes*, créé par J. Beillerot que nous avons soutenu pendant sept ans à l'université de Paris X Nanterre et dans lequel j'ai animé le groupe de supervision ainsi que le master professionnel que nous venons de créer à cette rentrée : *Master Développement de compétences en formation d'adultes. Formation à l'Intervention et à l'Analyse de Pratiques*).

4° Je ne crois pas que cette modalité de formation que constitue l'analyse des pratiques résolve tout...

La pluralité des modalités de formation est importante ainsi que leur compatibilité et complémentarité mais leur congruence aussi avec le projet global soutenu par l'institution de formation.

5° En revanche, il est probable que cette modalité de travail soit plus que jamais nécessaire aujourd'hui pour de multiples raisons. Je crois que les « attaques aux liens » sont plus que jamais d'actualité, et j'ai la conviction qu'une *clinique du lien* est ainsi devenu indispensable : par la construction de lieux intermédiaires protégés où l'on peut apprendre à coopérer en toute sécurité et à penser ensemble dans le respect et la tolérance. (cf. aussi la notion de *socialisation démocratique* avancée par l'équipe de Montpellier dont j'ai pu éprouver la pertinence dans certains de mes groupes d'analyse des pratiques éducatives à l'intention des étudiants de l'université engagés dans une telle pratique).

6° L'exposé qui suit est général. Dans la plupart de mes publications, on peut trouver des récits de situations cliniques travaillées dans mes groupes par des enseignants pour illustrer mon propos : Michèle (dans CBL 7), Didier et Éliane (dans CBL 9), Jean et Jean-Christophe (dans CBL 10),

Stéphanie (dans CBL 12), Annie (dans CBL 12) Corinne et Jean-Bernard (dans CBL 15), Alice (dans CBL 13), Sophie (dans CBL 17).

Définition

La lecture des huit ouvrages que j'ai coordonnés avec Dominique Fablet à propos de ce qu'il est courant et d'usage de nommer aujourd'hui analyse des pratiques professionnelles engage à identifier, au-delà d'activités de formation qui semblent proches en première approximation, des dispositifs qui se distinguent par leurs visées, par les cadres théoriques de référence utilisés pour analyser les pratiques étudiées et par les manières de guider le travail d'analyse et d'instaurer le cadre dans lequel ce travail prend place.

Si je me réfère à la définition large que nous soutenons dans cette série d'ouvrages, voici les caractéristiques qui, pour nous, permettent d'utiliser cette dénomination. 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 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. »

Conception personnelle

Pour ma part, depuis plus de vingt ans, j'anime des groupes que j'ai nommés dans les premiers temps « groupes d'inspiration Balint », le plus souvent à destination d'enseignants et de formateurs, et que je nomme aujourd'hui « groupes d'accompagnement clinique ». Si j'avais à condenser mon propos en une phrase, je dirais que dans ces groupes de formation, 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 que cela signifie, c'est ce que je vais essayer de suggérer par mes propos dans cet exposé.

Dès lors que j'ai indiqué que je me situais dans la filiation de M. Balint, on en déduit que la référence psychanalytique est proche. Même si je maintiens en grande partie les principes de base du dispositif inventé par M. Balint comme je l'ai montré dans CBL 9 et CBL 10, des adaptations ont été nécessaires (les enseignants ne sont pas des médecins, le savoir n'est pas la maladie, les enseignants travaillent le plus souvent avec des *groupes* d'élèves et le rapport à l'institution est omniprésent pour eux) et mon propre parcours de formation psychanalytique m'a conduite à adopter un style personnel pour animer ces groupes, en me faisant adopter certaines références psychanalytiques plutôt que d'autres.

Caractéristiques d'une approche clinique d'orientation psychanalytique

Si on veut se faire une idée précise de ce que j'entends par là, on peut lire la *Note de synthèse* que j'ai consacrée, avec la collaboration de trois autres enseignants-chercheurs de sciences de l'éducation, aux Recherches cliniques d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation dans l'avant-dernier numéro (151) de la *Revue Française de Pédagogie*. (sorti en juillet 2005) ainsi que mon article dans cette même revue publié dans le numéro 127 (en 1999) intitulé *L'approche clinique d'inspiration psychanalytique : enjeux théoriques et méthodologiques*, ou encore dans l'ouvrage dirigé par Mireille Cifali et Florence Giust-Desprairies qui va sortir chez

De Boeck intitulé *De la clinique. Un engagement pour la formation et la recherche*. Dans cette perspective, le sujet, c'est celui de *l'inconscient* au sens de Sigmund Freud, celui qui a *un appareil psychique*, avec ses diverses instances, sa charge pulsionnelle, ses fantasmes, ses mécanismes propres. L'appareil psychique chez un sujet est inobservable, non parce qu'il est profondément enfoui, mais parce qu'il est abstrait. C'est une construction théorique de la psychanalyse que nous devons à S. Freud. Ainsi, le chercheur-clinicien s'appuie sur *des théorisations psychanalytiques, même si les situations dans lesquelles il intervient sont différentes de celles d'un psychanalyste*. Il a recours à une intuition fondée sur une culture à la fois théorique et pratique qui lui fait développer une connaissance des théorisations en vigueur mais aussi lui enjoint d'affiner sans cesse sa "troisième oreille" pour développer une sensibilité particulière à appréhender les phénomènes psychiques, pour accroître ses *insights* diraient les anglo-saxons, pour aiguïser sa perspicacité psychique.

Dans cette optique, derrière l'acteur rationnel, initiateur de son action, qu'est, à n'en pas douter, chaque enseignant ou chaque formateur, je perçois, comme clinicienne, un sujet psychique soumis à certaines déterminations psychiques, sortes de choix contraints intérieurement, dans une perspective à la fois consciente et inconsciente. Car, lorsque nous privilégions la dimension psychique au sens de la psychanalyse, nous privilégions bien des sujets en quelque sorte assujettis à leurs inconscients et aux contraintes intérieures que celui-ci leur impose, à l'insu même de leur volonté consciente. Des déterminations conscientes et inconscientes qui pèsent sur leurs comportements, leurs discours, et leurs décisions.

Description du dispositif proposé

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 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. Les participants 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, entre les séances, 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.

Quand un enseignant, par exemple, apporte dans le groupe une situation professionnelle qui le questionne, ou 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 des associations 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 commencées à effectuer à partir des apports de la séance

précédente. En général, on constate qu'un dégagement 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.

Visées du travail proposé

Le but poursuivi n'est pas de transformer la relation pédagogique ou formative en une relation expérientielle. Tout au contraire, le but de ce travail est de cerner les contours du lien didactique 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 chaque professionnel le souhaiterait idéalement, ou des écarts par rapport à nos intentions ; 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 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 risque de se retrouver plus libre, plus à l'aise pour exercer son métier spécifique, au travers de ce face-à-face relationnel complexe mais inévitable que constitue la relation pédagogique ou formative .

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 pour les participants qui s'y engagent.

Mode d'animation mis en oeuvre

Dans ces groupes, il ne s'agit pas de transmettre des savoirs théoriques ; le travail porte exclusivement sur l'analyse des situations professionnelles apportées par les participants. Ce qui compte avant tout pour soutenir le travail, c'est le cadre instauré. Il est important que les personnes se sentent très vite en sécurité dans l'espace du groupe ; pour cela, l'animatrice 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 néanmoins être intéressant et soutenant.

Selon les références théoriques psychanalytiques de l'animateur, l'animatrice, le travail peut prendre dans ces groupes des tonalités différentes, mais s'attachant toujours à conduire et à accompagner des élaborations psychiques à propos des situations professionnelles travaillées. 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. Pour soutenir cette élaboration, il faut donc proposer des espaces aménagés, où ce travail est 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 ».

Effets du travail : que retire-t-on d'un tel travail ? Qu'y apprend-on ?

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, 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.

Ce que les praticiens apprennent dans ces groupes d'analyse de la pratique se situe du côté du recouvrement de leur actepouvoir au sens de Gérard Mendel. 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.

Dans ce travail, les praticiens 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 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 les participants apprennent à trouver une distance raisonnable (suffisamment bonne au sens de D.W. Winnicott) dans les situations professionnelles dans lesquelles ils sont impliqués ; ils construisent de nouveaux modes de défense 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 aussi 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 »*.

Avec les références psychanalytiques qui sont les miennes, il s'agit bien pour moi d'un *travail psychique* (et j'utilise psychique au sens freudien).

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 ces métiers. 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.

Fonction contenante

J'ai aussi montré dans mes travaux de recherche, que les défenses habituelles ne suffisent plus aujourd'hui pour résister aux assauts des phénomènes de déliaison qui se répercutent dans les espaces d'enseignement et de formation. Ceux-ci se traduisent au plan psychique 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, par exemple de la part des élèves dans les classes, qui constituent quasiment des « projectiles psychiques » que les professionnels de ces métiers doivent apprendre à contenir (projectiles qui peuvent bien entendu devenir à un moment donné matériels) ; 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 dans ces métiers sont débordés par ce genre de manifestations nouvelles et courantes aujourd'hui. Dans ce contexte, les modèles anciens ne conviennent plus. 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 les espaces institutionnels où s'exercent ces pratiques 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 résister davantage à ces attaques et pour les contenir suffisamment, en les transformant pour que la situation soit supportable, 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. Le travail dans le groupe offre l'occasion d'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 de l'enseignement et de la formation, il s'agit avant tout 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 doucement contre les attaques.

Posture et cadre

Ainsi, je considère que le cadre groupal d'inspiration psychanalytique, 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 » : 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 il peut-être l'objet sans être dans la contre-attaque. Son travail consiste essentiellement à prodiguer tous « ses soins au cadre ». 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 (Cf. CBL12 et 15).

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, 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 ».

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 ». Ce qui ne signifie pas bien sûr que ces connaissances soient inutiles. 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 ». 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 (cf. CBL 11).

Espace de transitionnalité

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 dans l'espace professionnel, la classe par exemple.

Tous mes travaux de recherche 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. Mais il est indispensable d'être accompagné pour traverser certains 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 doucement, sans crainte des remaniements possibles, ni sans être trop soumis à des « identifications contraignantes (cf. Blanchard-Laville C. 10).

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, il y a comme une sorte de tabou pour dire la souffrance et le plaisir supportés dans la position professionnelle, notamment pour les enseignants (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 formation 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 », 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. 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 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 (Cf. CBL 14, 15 et 16).

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.
- 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) *Professionnaliser 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*.

Annexe

- Blanchard-Laville C. -1**(1982) Des manifestations du transfert et du contre-transfert en situation d'enseignement des mathématiques. *Cahiers mathématiques de Nanterre*, N° 1 (École d'été de didactique des mathématiques).
- Blanchard-Laville C. -2** (1983) Mais de quoi sont faits les profs de maths ? (Entretien) *Cahiers Pédagogiques*. N°210.
- Blanchard-Laville C. -3** (1988) Développement personnel et pratique professionnelle. *Cahiers Pédagogiques*. N°269.
- Blanchard-Laville C. -4** (1990) Des effets du travail psychique accompli par des enseignant(e)s de mathématiques dans le cadre d'un groupe d'inspiration Balint. *Publication du Séminaire de Didactique des mathématiques et de l'informatique. Université Joseph Fourier de Grenoble*.
- Blanchard-Laville C. -5** (1990) La dimension personnelle dans l'acte d'enseigner les mathématiques. *Revue PLOT*. N°53.
- Blanchard-Laville C. -6** (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. -7** (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. -8** 0(1999) El aporte del grupo de inspiracion Balint a los docentes y a los formadores de docentes. *Revue Claves en psicoanálisis y medicina*. Buenos Aires. Argentine.
- Blanchard-Laville C. -9** (2001) En collaboration avec Gérard Pestre, « L'enseignant, ses élèves et le savoir », Le dispositif Balint à l'épreuve des enseignants in *Sources théoriques et techniques de l'analyse de pratiques*, coordonné avec Dominique Fablet, Paris, L'Harmattan, collection Savoir et formation.
- Blanchard-Laville C. -10** (2001) *Les enseignants entre plaisir et souffrance*. Paris, PUF.

Blanchard-Laville C. -11(2003) Commencer sa vie d'enseignant ou l'entrée dans le monde professionnel enseignant. In Boutin G. (éd.) *La formation des enseignants en question*, Éditions nouvelles. Montréal.

Blanchard-Laville C. -12 (2003) Enseigner demain, in Beillerot J., Wulf C. *L'éducation en France et en Allemagne. Diagnostics de notre temps*, Paris, L'Harmattan.

(2003) Rapport aux élèves, rapport au savoir, *Cahiers pédagogiques*, N°412, Souffrances de profs.

Blanchard-Laville C. -13 (2004) Fonctions du récit et de la narration dans un travail d'accompagnement clinique des pratiques professionnelles, en collaboration avec Frédérique Adeline Fauque, Revue *Questions vives, Le récit en formation ?* Volume 2. N° 4. Université de Provence

Blanchard-Laville C. -14 (2004) (avec Suzanne Nadot) Analyse de pratiques et professionnalisation. Entre affect et représentation, *Revue Connexions*, Groupes de parole et crise institutionnelle, N° 82.

Blanchard-Laville C. -15 (2004) La dimension sado-masochiste dans la pratique enseignante, Intervention au 5^{ème} *Congrès international d'Actualité de la recherche en éducation et formation, AECSE*, 4 septembre 2004.

Blanchard-Laville C. -16 (2005) L'analyse clinique des pratiques professionnelles : un espace de transitionnalité, *Revue Éducation Permanente*, N° 161.

Blanchard-Laville C. -17 (2005, à paraître) Cadre clinique groupal et travail du penser, Symposium clinique du Réseau Éducation et Formation (REF), Montpellier, septembre 2005.

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

(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* : Coordination du dossier « Analyse de pratiques : approches psychosociologique et clinique ».