

ANALYSE DES PRATIQUES ET PROCESSUS DE SUBJECTIVATION EN SITUATION PROFESSIONNELLE

Clarisse Lecomte

ERES | « Nouvelle revue de psychosociologie »

2011/1 n° 11 | pages 53 à 66

ISSN 1951-9532

ISBN 9782749213996

Article disponible en ligne à l'adresse :

[https://www.cairn.info/revue-nouvelle-revue-de-
psychosociologie-2011-1-page-53.htm](https://www.cairn.info/revue-nouvelle-revue-de-psychosociologie-2011-1-page-53.htm)

Pour citer cet article :

Clarisse Lecomte, « Analyse des pratiques et processus de subjectivation en situation professionnelle », *Nouvelle revue de psychosociologie* 2011/1 (n° 11), p. 53-66.
DOI 10.3917/nrp.011.0053

Distribution électronique Cairn.info pour ERES.

© ERES. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

Analyse des pratiques et processus de subjectivation en situation professionnelle



Clarisse Lecomte

C'est en tant que psychosociologue clinicienne que j'anime des groupes d'analyse des pratiques avec des professionnels du travail social, de l'éducation et de l'enseignement. Il est devenu clair au fil d'une dizaine d'années d'expérience que, si ces moments d'échanges et de travail sur les situations étaient profitables aux personnes et aux collectifs, je pouvais pourtant partager le constat de Gori et Miollan (1980) de ne pouvoir finalement « pas davantage faire de l'analyse que faire de la formation. L'un préserve de l'autre et réciproquement ». Quelle pouvait être alors la place du savoir, de quel savoir pouvait-il s'agir, fallait-il le transmettre ? Ma fonction pouvait-elle aller jusqu'à l'interprétation, et si oui de quels processus et phénomènes et en référence à quelle conception du sujet en situation professionnelle ? Comment pouvait-on passer d'une demande d'analyse de pratique à une demande d'intervention ? C'est à ces questions que je tente, depuis, d'apporter des réponses dans ma pratique en m'appuyant sur les nombreux travaux de recherche qui ont opportunément accompagné depuis une vingtaine d'années le développement des demandes d'analyse des pratiques dans les organisations.

L'axe de réflexion dont je traiterai dans cet article concerne plus spécifiquement les modalités d'animation comme moyen de comprendre ce qui se joue dans les groupes d'analyse de pratique. Le développement important de dispositifs très variés semble en effet brouiller le sens et les



Clarisse Lecomte, psychosociologue, Centre ESTA, clarice@club-internet.fr

visées de l'analyse des pratiques alors qu'il me semble que les pratiques ainsi nommées ne pourront jamais s'éclaircir une fois pour toutes tant elles dépendent de la façon dont le clinicien travaillera sur ce qu'il en fait lui-même. Pour aborder cette question, j'exposerai donc la méthode que j'utilise pour conduire des groupes en analyse des pratiques, les constats que je fais au sujet des effets qu'elle produit puis je montrerai dans l'évocation de deux situations les enjeux de l'intervention psychosociologique et clinique qu'elle permet de mettre en perspective. Ces enjeux sont de deux ordres. Le premier concerne la capacité du dispositif d'analyse des pratiques à favoriser les processus de subjectivation, c'est-à-dire la réflexivité et l'autonomie des sujets. Le second, identifié depuis quelques années (Giust-Ollivier, 2006), concerne le statut de ces groupes d'analyse des pratiques que les organisations tendent à utiliser comme moyen de traitement de la souffrance au travail avec le risque d'un évitement des questions d'organisation du travail et de la conflictualité qui leur est inhérente.

Avant de présenter successivement les deux contextes d'intervention à partir desquels je souhaite développer mon questionnement, un détour par l'histoire et les principes de la méthode utilisée en analyse de pratique permettra d'en situer les principales caractéristiques.

UN PROTOCOLE D'ANALYSE DES PRATIQUES : ORIGINE ET DÉROULEMENT

Dans son ouvrage *Organiser des formations*, André de Peretti (1991) propose au chapitre trois un « inventaire de techniques d'études ». Il y mentionne la nécessité du « recours aux contraintes d'une technique si possible adéquate et souvent variée » qu'il oppose au « n'importe quoi » ou aux « échanges conversationnels » qui, selon lui, ne conduisent à aucun effet de formation. Il définit sept types de techniques ayant chacune une dominante : situationnelle, sémantique, de formalisation, de discrimination, de communication, projective et enfin de personnalisation. C'est dans cette dernière que l'on trouve la technique du groupe d'approfondissement professionnel nommé par la suite par son acronyme, GAP. Pour argumenter l'usage de cette technique, il explique : « Nos tendances d'échanges et de rationalisation sont souvent menacées par une dérive de conformisme dans l'abstraction et la langue de bois. Pour surmonter ces risques de platitude dans l'objectivation (sinon même le danger de fétichisation) il peut être utile de centrer une étude sur la richesse des échanges avec une personne, selon le courant développé en formation par les histoires de vie et la reconnaissance des acquis. »

Il présente alors trois techniques. La technique d'étude à partir de problèmes personnalisés, celle de « mise sur la sellette » qui consiste à organiser des controverses entre collègues, puis la technique des GAP qu'il définit de la façon suivante : « Intermédiaire entre les deux techniques précédentes, la procédure du GAP a été élaborée à partir de la

formule du groupe Balint mis en œuvre pour la formation des personnels de santé. Un narrateur expose en cinq minutes un cas ou un problème professionnel, un modérateur invite les autres membres du groupe à une phase de questionnement pur en refusant tout ce qui pourrait apparaître une objection ou un jugement implicite ou explicite. [...] Chacun est à tour de rôle modérateur, narrateur et participant.»

Envisagé dans cet ouvrage méthodologique comme une technique d'animation, ce déroulement y est décrit de manière très minimale mais Jacques Nimier (2008) explique qu'André de Peretti « par sa formation et sa représentativité [...] apporte, en France, une coloration rogérianne à ces groupes ; c'est-à-dire qu'il introduit une coupure avec la tradition purement psychanalytique ». Des praticiens-chercheurs développeront le même type de méthode en conservant cependant la référence psychanalytique. On peut se référer en particulier au groupe de soutien au soutien de Jacques Lévine (2001). D'autres, comme les fondateurs des GEASE (Groupes d'entraînement à l'analyse des situations éducatives ; Fumat et coll., 2003), choisiront d'accentuer la dimension de formation laissant à l'animateur le choix de la référence rogérianne ou psychanalytique. Pour ma part c'est aux psychosociologues cliniciens que je me réfère en utilisant la méthode que je vais présenter. De la référence aux histoires de vie il demeure dans leurs choix comme dans les miens la priorité donnée à un récit subjectif. L'écoute que je fais de ce récit s'appuie sur la référence à la psychologie sociale clinique c'est-à-dire à « l'analyse des résonances entre constructions psychiques et logiques sociales » (Giust-Desprairies, 2005).

Le temps du récit et de l'écoute

Le choix de la situation qui sera travaillée pendant un temps annoncé d'une heure et demie se fait à partir des propositions des membres du groupe. Faire l'expérience de formuler une demande au sujet d'une situation à soi est le début d'un travail pour la personne et pour le groupe. C'est un moment intense marqué d'hésitation et de doute. Savoir que le premier qui parlera ne sera pas celui dont la situation sera nécessairement choisie peut être rassurant. On peut ainsi se risquer à proposer et à demander si la situation convient. Si la personne demeure seule à proposer, cela peut être aussi un soulagement de n'avoir pas risqué de parler pour rien. Le moment du choix de la situation qui sera travaillée est un moment structurant car c'est là que se manifeste ce qui traverse le groupe de collègues ou de pairs. Le clinicien peut alors commencer à entendre ce qui se joue du rapport de chacun à son travail et à son univers professionnel. Je peux décider de commencer par telle ou telle situation en fonction de l'intérêt qu'elle suscite pour les autres ou de la nécessité pour la personne de prolonger son récit lorsqu'elle le dit explicitement ou que je peux l'entendre implicitement. Une personne expose donc une

situation, quelle qu'elle soit, dans laquelle elle a été impliquée, à la condition qu'elle soit en lien avec la vie professionnelle. Nous l'écoutons sans l'interrompre. Elle s'exprime aussi longtemps qu'elle le souhaite sous la forme qu'elle souhaite. Il n'y a à ce moment-là aucune attente qu'elle le fasse de façon claire ou ordonnée. Le principal est qu'elle ait envie de nous l'adresser. Le plus souvent, ce récit dure de cinq à dix minutes. Je précise aux personnes que le fait de réaliser ce récit peut mobiliser des affects qui peuvent être dits mais pas nécessairement, il n'y a pas de registre à privilégier même si l'on sait que si l'on veut parler de quelque chose c'est que cela nous préoccupe d'une manière ou d'une autre.

Le temps du questionnement et des éclaircissements

Une fois que le narrateur a terminé, nous lui adressons les questions qui visent à éclaircir les points qui ont besoin de l'être pour que nous puissions partager le plus possible ce dont il a parlé. Le narrateur note les questions mais n'y répond pas tout de suite, cela peut lui permettre de commencer à ouvrir son questionnement sans être pris dans la volonté de justifier, de tout dire ou de tout expliquer. Une fois que nous avons réuni une dizaine de questions, la personne répond dans l'ordre qu'elle souhaite. Le plus fréquemment elle choisit d'y répondre dans l'ordre dans lequel elles ont été posées et opère au fur et à mesure des recoupements entre les questions, se réappropriant alors ce qui est venu des membres du groupe. Il est intéressant, à ce moment-là, de repérer ce qui est laissé de côté ou peu investi, voire tout à fait écarté. Je choisis cependant et c'est un point d'animation important de nommer les questions laissées sans réponses en laissant toujours le choix aux personnes de ne pas y répondre. C'est là que se trouve pour moi un des ressorts puissants du protocole. Il ne s'agit pas en effet de l'abandonner en cours de route. Si des questions ont été posées et n'ont pas été reprises par le narrateur il est important de le lui signifier sans préjuger pour autant d'un oubli significatif mais dans le but que le travail du groupe soit considéré comme aussi important que le récit lui-même et les réponses apportées par le narrateur. Si des participants demandent à poser de nouvelles questions je les y autorise en veillant à conserver un caractère formel à ce questionnement.

Le temps de la réflexion et de la compréhension

Chacun relit ensuite ses notes le cas échéant et réfléchit à la façon dont ce qui a été dit résonne pour lui. Le rapport à l'écrit et au temps de la réflexion est très variable d'une personne à l'autre, d'un groupe à l'autre. L'empressement à parler, tout comme le silence dénotent cependant le plus souvent une difficulté individuelle ou groupale à entreprendre ce travail. Celui ou celle qui le souhaite intervient pour exprimer ce qu'il a

compris, à partir de lui et non depuis une position de savoir. Je demande de prendre la précaution d'émettre des hypothèses. La personne qui a exposé écoute et note si elle le souhaite. Il m'arrive souvent d'intervenir pendant cette phase pour montrer ce que nous touchons comme registre de questions, prévenir lorsque nous glissons vers des solutions, des conseils, même déguisés, ou montrer la différence entre une analyse de cas, centrée sur le problème et une analyse de situation, centrée sur le rapport de la personne au problème.

Le moment d'une conclusion

Après avoir exploré le plus possible de résonances et d'hypothèses et les avoir mises en perspective nous tentons ensemble de dégager ce dont il a finalement été question pour ceux qui ont écouté au sujet de l'adresse que nous a faite la personne. Nous le mettons en relation avec les grands enjeux de l'implication dans le travail de relation éducative et pédagogique ou dans le rapport à un groupe, une institution, etc. La parole est ensuite donnée à la personne qui a fait le récit, qui peut, si elle le souhaite, nous dire où elle en est après l'exploration de sa situation par le groupe. Nous pouvons, le cas échéant, dégager des pistes spécifiques pour la personne ou plus générales pour le groupe en termes d'action, de réflexion ou de lecture.

Dans le cadre d'une pratique clinique de formation et d'intervention, j'ai choisi cette méthode que j'appelle «protocole d'analyse». Ce choix pourrait paraître opposé aux principes d'un cadre clinique tant il peut sembler ritualisé voire procédurier. Les participants pourraient en conséquence se sentir privés de la liberté recherchée dans un espace de parole. Mais je pars du principe que la liberté ne se décrète pas et que le cadre clinique a pour fonction de garantir les conditions de sécurité des personnes et permettre une élaboration spécifique qui dépasse la seule expression et ne se confond pas avec une recherche d'explications et de solutions. Instaurer un cadre clinique présuppose par conséquent qu'il existe un risque dans ce type de travail. Risque de n'en rester qu'à des aspects superficiels d'une part mais aussi risque inverse d'un approfondissement exposant les personnes à des découvertes inédites (Lévy, 2003) dans un contexte professionnel. J'ai observé que si le protocole s'ajoute aux règles qui constituent le cadre clinique en contraignant les participants à un contrôle de leur prise de parole, les bénéfices sont cependant importants sur le plan des processus de subjectivation que je souhaite soutenir dans les lieux où j'interviens. L'expérience que j'en fais par exemple depuis plusieurs années avec des groupes d'enseignants montre en effet qu'une formalisation systématique de la démarche d'analyse, plutôt que de favoriser un investissement seulement cognitif avec un risque de rationalisation défensive, est en fait un moyen de faire entrer les participants dans un registre favorisant les processus subjectifs recherchés. L'un de

ces processus vise l'accès des personnes à une centration de l'analyse sur le rapport entretenu avec la situation évoquée plutôt que seulement sur soi ou sur le problème soulevé par la situation. Je vais cependant m'appuyer sur deux expériences au cours desquelles je n'ai pas fait ce constat pourtant validé dans plus de dix groupes. L'une auprès d'enseignants débutants avec lesquels j'ai observé de rares mais spectaculaires transgressions au cours du déroulement du protocole, et l'autre auprès d'une équipe de travail social avec laquelle je ne suis jamais parvenue à travailler avec ce protocole. Plutôt que de conclure à son inefficacité, je suis partie de la difficulté à l'utiliser pour comprendre ce qui se jouait. À la différence des groupes en situation de formation, les contextes institutionnels pèsent lourdement dans la possibilité que se construise ou se renforce un rapport différent à soi et aux autres dans les situations de travail. Je cherche alors dans ces groupes à permettre une plus grande acceptation de la conflictualité interne et ainsi à rétablir la conflictualité en général, non comme un danger à éviter mais comme un risque profitable à la vitalité de l'institution. Cela m'engage à être plus qu'un animateur mais aussi autre chose qu'un herméneute des situations qui sont amenées par les participants. Il s'agit d'entrer dans un rapport d'altérité, susceptible de soutenir des mécanismes d'identification et des processus narcissiques d'une grande intensité parce qu'ils se déroulent dans des groupes institués.

QUAND DÉROGER AU PROTOCOLE AGIT COMME UN RÉVÉLATEUR

Je partirai dans un premier temps des groupes d'analyse de pratique que j'ai conduits avec des enseignants du second degré qui vivaient leur premier poste et se réunissaient dans leur établissement pour partager leur expérience.

Mon premier constat avec les enseignants débutants, qu'il s'agisse de collègues d'un même établissement ou pas, a été celui d'une faible activité d'élaboration. Les discours et investigations demeurent souvent dans le registre de la rationalisation, par des recherches de causes logiques ou moralement acceptables, ou dans le registre de l'idéalisation à travers des représentations du métier qui rendent ses conditions actuelles d'exercice cruellement décevantes.

Les causes de cette difficile mise en jeu de la subjectivité lors de l'analyse des situations sont bien connues (Blanchard-Laville, 2001). Les enseignants débutants sont d'abord centrés sur les aspects techniques de l'apprentissage du métier et la maîtrise de la discipline enseignée. La socialisation professionnelle mobilise les débutants dans une recherche de conformité qui les éloigne momentanément des processus de subjectivation mais il m'est apparu intéressant de poursuivre la réflexion car ces débutants se disent toujours bénéficiaires de l'analyse des pratiques alors qu'ils n'y travaillent pas leur implication. S'agit-il d'élaboration subjective même si celle-ci n'apparaît pas aussi clairement que dans d'autres groupes ?

J'ai repéré deux types de difficultés d'animation qui me permettent d'illustrer comment apparaissent des processus subjectifs et ce grâce à l'examen des moments où un participant du groupe déroge au protocole.

Les interventions dénégatives pendant la phase d'écoute des hypothèses : un indice de subjectivation

Le narrateur écoute et respecte la règle des tours de parole mais de façon soudaine et brève il intervient sur un mode dénégatif suite à une proposition de compréhension faite par un collègue : « Non ce n'est pas du tout ça ! », déclare-t-il. Pour bien marquer la spécificité de ce type d'intervention il faut préciser que dans des cas beaucoup plus fréquents les personnes demandent « je peux intervenir là ? » Alors que dans ces cas-là tout se passe comme si le narrateur était sous l'effet d'un impératif à rétablir la vérité sans éprouver le besoin d'argumenter. Il s'agit cependant d'une vérité qui ne peut s'énoncer autrement qu'à travers une dénégation. La limite vis-à-vis de l'autre est fixée et elle est sans appel : « Ce n'est pas ça ! » Mais si ce n'est donc pas ça, c'est qu'une correspondance s'est établie tout de même et qu'un sens est reconnu dans l'hypothèse émise. Pour le narrateur il y a donc à la fois une légitimité à son intervention et une méconnaissance de ce qu'elle recouvre. J'ajoute que ce type d'intervention est toujours dénué d'agressivité ou de justification. Je fais l'hypothèse que cet événement signale une émergence du sujet, c'est-à-dire une ouverture fugace à l'inconscient, à l'altérité en soi. Le sujet est là à la fois hors d'atteinte mais pleinement présent dans ce qu'il nous intime de taire en disant « non ». Peu importe alors le contenu de ce à quoi il s'oppose, la forme que cela prend manifeste une déprise de la relation spéculaire et narcissique si fréquente dans ces groupes de débutants. Cela me semble une conquête subjective que ce « non » se dise et soit entendu uniquement pour lui-même et je fais l'hypothèse que le cadre clinique ne suffirait pas à le permettre. C'est bien le protocole qui le rend possible. Ce qui se passe là est une trace de la façon paradoxale dont se déroule la subjectivation. En effet, la reconnaissance d'un sens pour soi dans une situation jusque-là vécue en extériorité pouvait advenir mais surgissait finalement à l'insu de la personne.

L'impossibilité d'écouter et le refus de l'altération

Il arrive aussi rarement mais de manière massive qu'aucune hypothèse ne puisse être émise sans que le narrateur s'interpose de façon verbale et non verbale. Comme s'il n'y avait pas à ce moment-là d'espace tolérable entre lui et l'autre. Ce qui est dit n'a pas de valeur en soi mais doit être repris immédiatement pour en acquérir. Les paroles de l'autre lui appartiennent. Il n'y a pas de place pour le manque de sens, pas de jeu, pas de

résonance. Cela prend la forme du dialogue de sourds que mes rappels réitérés au tour de parole ne parviennent pas à enrayer.

Édouard, jeune enseignant en mathématiques, intervenait par exemple lors des séances sur un mode explicatif et normatif et rien ne semblait entamer son discours de certitudes dont le groupe percevait cependant peu à peu le caractère défensif. C'est au bout de trois séances qu'à ma grande surprise il proposa une situation. Il finissait cependant les phrases de ses collègues et s'étonnait avec sincérité que je le lui fasse remarquer. L'analyse ne fit pas avancer à ses yeux sa compréhension du problème mais, lors de la dernière séance, il fit part des changements qu'il avait apportés à sa pratique de l'autorité dans la classe, nous montrant à quel point il avait en fait entendu ce qui lui avait été dit.

Les deux cas que je viens d'évoquer traduisent finalement une possibilité offerte par le protocole d'échapper en partie à l'exposition subjective que suppose l'analyse de pratique tout en montrant cependant qu'une élaboration est demandée, permettant ainsi à la personne de s'en saisir sous une forme plus tolérable pour elle dans un autre temps et un autre espace que celui de l'analyse des pratiques.

ENTRE GROUPE D'ANALYSE DES PRATIQUES ET INTERVENTION PSYCHOSOCIOLOGIQUE

Il s'agit, dans cette expérience, de groupes de techniciennes de l'intervention sociale et familiale appelées autrefois « travailleuses familiales ». Employées par une association, elles interviennent dans des familles en étant mandatées par la Protection maternelle et infantile et l'Aide sociale à l'enfance. Reconnues comme professionnelles du travail social depuis 1974, les travailleuses familiales n'ont cependant pas ou peu leur place dans les relations professionnelles avec les éducateurs et assistants sociaux. Elles ont depuis longtemps le sentiment d'être méprisées parce qu'on leur demande de faire le « sale boulot », c'est-à-dire de faire savoir ce qui se passe dans les familles alors qu'on ne les associe pas au partage d'informations et aux concertations. Dans certains cas, elles rapportent même que leur évaluation du danger qu'encourent les enfants s'avère diamétralement opposée à celle des autres travailleurs sociaux. Ces professionnelles se sentent instrumentalisées et ne trouvent pas leur place. Elles fondent leur action sur l'éducation et se trouvent donc souvent en porte-à-faux avec la fonction de contrôle qu'elles sont amenées à jouer.

J'ai conduit deux groupes d'analyse des pratiques pendant cinq années avec le sentiment d'une double résistance à l'élaboration en intériorité : celle de la direction qui me disait « il faut qu'elles évacuent », et celles des membres du groupe de travailleuses familiales qui regrettaient de ne pouvoir toutes parler à chaque séance et disaient qu'il était « difficile de s'intéresser à la situation d'autres collègues ». Mon impression

pendant longtemps a été que le travail ne démarrait jamais. J'assistais à une répétition du même déroulement ; les TISF se plaignaient de tout et de tous et cela répondait au fond à la demande de la direction. La représentation de cet espace de parole de la part de l'employeur comme de la plupart des participantes était en effet celle d'un exutoire. L'expression, dans ce groupe, devait avoir la fonction d'une expulsion des contenus négatifs et gênants dont ensuite chacun pourrait être quitte. Tout se passait comme si les situations difficiles vécues dans les familles étaient placées transitoirement « dans » les TISF pour les besoins de leur travail mais qu'elles pouvaient et devaient même s'en débarrasser sans laisser de traces. Cette façon de vivre et de se représenter le lien de chacun à son activité procède d'un imaginaire régressif très marqué par les processus d'individuation à leur stade anal.

Le travail que je réussissais ailleurs mais pas ici consiste, je le rappelle, à construire les conditions d'une prise en compte de la subjectivité dans ses rapports avec les situations sociales rencontrées afin que les professionnels puissent renouveler le sens de leur action malgré les moments où celle-ci ne coïncide plus avec les circonstances externes et/ou internes qui avaient scellé l'investissement premier dans la profession. Dans cette situation précise, il s'agissait de faire reconnaître que le social (ici les familles, l'institution ASE) aussi étranger soit-il à ce que les travailleuses familiales ont connu dans leur parcours singulier, c'est du social également construit par elles. Autrement dit que ce qu'elles voyaient, vivaient ou faisaient répondait à des visées professionnelles mais s'articulait étroitement avec leur propre implication. Je mettrai quatre ans à mettre au travail ces groupes dans cette visée tout en repérant des phénomènes récurrents qui m'ont mise sur la voie de ce qui achoppait.

Le surgissement des émotions

Les récits d'invasions de cafards étaient fréquents. Je me suis aperçue qu'ils tenaient lieu de métaphore du risque de contamination de la misère sociale au point que nous nous étions un jour demandé toutes ensemble : « Et si on en ramenait chez nous, est-ce que l'on deviendrait comme eux ? » Il y eut aussi des récits extraordinaires d'accumulation de déchets dans des appartements que les travailleuses familiales telles des Sisyphe vidaient et retrouvaient bientôt à nouveau envahis. Ne disaient-elles pas alors qu'elles se considéraient elles-mêmes comme des déchets ? Il y avait aussi la violence verbale et physique qui était à la fois neutralisée, car elles avaient rarement peur devant un danger réel, et dramatisée comme lorsque l'une d'entre elles en fut victime sous une forme mineure mais très humiliante.

Je fus contrainte de me dire que l'on ne peut pas métaboliser ce qui se présente à la fois comme radicalement autre et pourtant si proche. Je me demandais alors ce que représentaient ces groupes d'analyse et

comment ils pourraient contenir autant de négatif sans en être largement eux-mêmes colorés. En effet quel espace pour déverser tout cela et quel groupe pour contenir tout cela? Un groupe «poubelle»? Ici l'expression des émotions est véritablement à l'image de l'opération culinaire d'«exprimer le jus». Une fois qu'elle s'est déroulée, il n'y a plus rien ou presque. L'expression confine alors à l'effacement du sujet et opère au passage comme empêchement de penser et comme privation de l'intériorité. Je m'en suis aperçue lorsque je tentais, à leur demande, d'apporter des connaissances sur un mode co-élaboratif. Ces moments de travail étaient empêchés parce que la relativité et la complexité des connaissances en psychologie par exemple convoquaient la réflexivité, ce qui était impossible car cela aurait supposé de mobiliser un espace intérieur propre. La situation dans laquelle j'étais prise était donc également un empêchement de penser. Je ne pouvais alors qu'entrer en résonance avec les indignations des travailleuses familiales concernant ce qu'elles vivaient comme des injustices et des dysfonctionnements de l'environnement social, institutionnel et organisationnel. Je ne pouvais assurer la fonction d'élaboration, j'étais là en «pièce d'usure» et c'est bien la sensation d'une grande fatigue que j'éprouvais devant tout ce qui voulait se déverser et l'incapacité de mon cadre de travail et du groupe à le contenir.

Tout occupée d'ailleurs à essayer de contenir ce «trop-plein», j'identifie aujourd'hui que j'ai mis la fatigue sur le compte des quatre heures successives que duraient ces deux groupes au lieu d'y reconnaître justement un affect qui m'aurait mise sur une voie de compréhension. Je m'aperçois aussi maintenant que cet empêchement à élaborer était une résistance qui avait deux ressorts externes aux sujets :

- tout d'abord le rapport de ses salariées à leurs employeurs et responsables : elles avaient en effet vis-à-vis d'eux une demande de reconnaissance qui les privait d'autonomie professionnelle car elles demeuraient plutôt dans un rapport de dépendance/indépendance, entretenu par leur responsable ;

- le rapport de l'association à ses commanditaires ensuite : il y avait en effet une absence de politique sociale et familiale du conseil général qui se soldait, par exemple, par l'utilisation abusive des travailleuses familiales pour réaliser des droits de visite des enfants placés qui sont normalement assurés par les éducateurs. Cela représentait une manne de travail pour le directeur de l'association qui ne voulait pourtant pas entendre les difficultés que cela leur occasionnait. Le résultat était alors un choix peu conscient de la part des professionnelles d'un effacement de leur intériorité. Ce fut une voie de dégagement salutaire en un sens mais aussi une privation de soi qui répondait finalement à l'imaginaire de l'institution et rendait le travail impossible en analyse des pratiques. Les travailleuses familiales côtoyaient certes le plus horrible, ce que peu d'autres personnes pouvaient voir d'ailleurs, mais cela n'avait pas à s'élaborer, juste à être déversé.

La transgression de la règle de confidentialité et l'irruption de la souffrance

La découverte que le groupe n'était pas étanche fut l'occasion de l'expression de la souffrance du sentiment de trahison. Ce moment central survient au bout de deux ans, lorsqu'une participante se plaint que ses propos avaient été répétés à la responsable de l'équipe. Nous avons alors pu faire l'analyse douloureuse que le soutien de la direction et de la responsable était en réalité une emprise d'ordre affectif à défaut d'un véritable travail d'encadrement. Quelques travailleuses s'aperçurent en effet que, lorsqu'elles parlaient à la responsable librement de leur ressenti, des familles, des collègues ou encore de leur propre vie, cela lui servait à décider, agir et surtout était l'objet d'évaluations sur l'engagement et la solidité professionnelle des unes et des autres. De se découvrir assujetties, elles ont alors aussi pu entrevoir qu'elles étaient sujets. Un second moment viendra rendre possible le travail d'analyse de pratiques. De nouvelles travailleuses familiales ont été embauchées. Elles arrivaient d'une autre association et pleuraient en faisant le récit du calvaire d'une année de harcèlement au travail. Elles faisaient donc des liens avec leurs vies, leurs choix. Les autres qui tenaient à ce point à l'étanchéité illusoire du groupe vis-à-vis de l'intériorité de chacune entendirent peu à peu que faire des liens avec son histoire et ses ressentis c'est assurer la circulation des contenus, des émotions qui sans cela ne trouvent plus d'issue autre qu'incontrôlée pour exister. Les plus anciennes finirent par entendre que celles qui venaient d'être embauchées trouvaient un soutien auprès de leur nouvel employeur alors qu'elles-mêmes étaient souvent dans la défiance et la plainte d'une non-reconnaissance de sa part. Ce fut pour elles une étrange occasion de constater que les mêmes personnes, la direction en l'occurrence, dans le même statut, ne produisent pas les mêmes effets selon les circonstances et les interactions.

Ici il s'agissait de faire place à un sujet en situation sociale construisant un rapport subjectif à son discours tout en y ajustant les attentes sociales, normatives et en taisant le cas échéant ce qui ne lui apparaît pas adapté au contexte ou au contraire en utilisant une capacité de se servir de l'émotion (colère, refus, humiliation) comme voie de dégagement de l'emprise de l'autre (ou d'un régime relationnel dans une organisation). Cette reconnaissance est permise en analyse de pratique par l'enveloppe du cadre, assurant cette contenance nécessaire à la subjectivation. C'est le rapport à l'implication comme source de connaissance qui permet ce travail. Cela s'est produit peu à peu à la faveur de prises de parole qui faisaient les liens entre ce qui est vécu dans les familles qui vont mal et ce qu'elles ont vécu ou vivent encore dans leur propre vie (ici en particulier par les conditions de l'arrivée de deux salariées très malmenées par leur précédent employeur).

Nous avons pu enfin nommer et donner un statut à ce qui arrivait dans les séances plutôt que tout accueillir dans une indifférenciation neutralisante. L'intervenant clinicien que je suis a pu travailler à partir de ce qui l'affectait et l'émeuvait non seulement au sujet des situations de travail rapportées en séance mais aussi au sujet du groupe. C'est le discernement que peut réaliser l'animateur dans son implication qui opère finalement en faveur de la subjectivation des membres du groupe. L'évocation de la mort, de la maladie, à partir d'expériences concrètes est par exemple entrée en écho avec les expériences des travailleuses familiales les plus récentes dans l'équipe qui, échappant à l'histoire du groupe, ont su dire leurs ressentis et m'aider à travailler l'implication. Les affects et les émotions ne provoquaient plus captation et privation de l'intériorité mais redevenaient vecteurs de subjectivation. Leur mise en circulation ranimait la parole singulière tout en fondant plus clairement le statut professionnel de ce groupe dans lequel j'ai pu enfin inscrire un cadre de travail, celui de l'exploration de l'implication comme moyen de connaissance des situations intersubjectives et sociales.

LES PROCESSUS DE SUBJECTIVATION EN ANALYSE DES PRATIQUES

En conclusion, je préciserai que le sujet, comme part subjective et singulière de l'individu, n'est jamais figé mais au contraire relancé ou pas par les situations sociales dans un processus de subjectivation continue. Ce processus est d'abord permis par « l'advènement » du sujet (de Gaulejac, 2009) dont le débat est de savoir s'il s'agit d'une propension conjoncturelle à la condition post-moderne occidentale ou constitutive de l'être humain, prolongée par les conditions qu'il rencontre. Celles-ci, internes ou externes, pouvant s'opposer à la subjectivation ou l'activer. Il ne s'agit donc pas uniquement d'un sujet réflexif mais d'abord d'un sujet assujéti en référence à la seconde topique freudienne et sa pulsion de mort, c'est-à-dire que le sujet est une tension et qu'il est soumis en particulier à son propre effacement comme insistance ou pas à exister et à penser. L'effacement subjectif pouvant avoir diverses fonctions défensives mais rappelant aussi la condition de finitude, l'aléatoire de l'existence. La subjectivation n'est donc pas un état, ni un affranchissement ni une conquête, il s'agirait plutôt d'une ouverture fugace ou plus durable en fonction de nombreux paramètres dont certains peuvent être travaillés en situation professionnelle en particulier lorsque l'activité se déroule en relation d'aide, avec peu de tâches prescrites, donc beaucoup d'autonomie. Qu'il s'agisse des enseignants ou des travailleurs sociaux, le paradoxe est qu'ils travaillent seuls avec des visées d'apprentissage et d'aide mais aussi de contrôle social en raison de leur héritage d'un bon modèle familial ou d'un bon modèle d'instruction et d'éducation. Ces professionnels sont ainsi porteurs de nombreuses normes implicites (éduquer, veiller au développement des enfants, évaluer les compétences parentales) qui

entrent en contradiction les unes avec les autres (protection de l'enfant, préservation du lien parents/enfants...). Le processus de subjectivation au travail passe par l'éclaircissement et le discernement avec les pairs de la collusion pour eux entre ces différents registres qui mobilisent par ailleurs très souvent des émotions fortes face à des situations critiques. Les groupes d'analyse des pratiques professionnelles s'avèrent des espaces pertinents pour ce travail mais il ne suffira jamais de les appeler ainsi pour comprendre ce qui s'y passe.

BIBLIOGRAPHIE

- BLANCHARD-LAVILLE, C. ; NADOT, S. (sous la direction de). 2001. *Malaise dans la formation des enseignants*, Paris, L'Harmattan.
- FABLET, D. 2004. « Les groupes d'analyse des pratiques professionnelles: une visée avant tout formative », *Connexions*, n° 82, p. 105-117.
- FUMAT, Y. ; VINCENS, C. ; ÉTIENNE, R. 2003. *Analyser les situations éducatives*, Issy-les-Moulineaux, ESF éditions.
- GAULEJAC, V. (de). 2009. *Qui est « je »*, Paris, Le Seuil.
- GIUST-DESPRAIRIES, F. (sous la direction de). 2005. *Analyser ses pratiques professionnelles en formation*, Créteil, CRDP.
- GIUST-OLLIVIER, A.-C. 2006. « Le psychosociologue face aux enjeux de la responsabilité », *Nouvelle Revue de Psychosociologie*, n° 2, 2, p. 47-58.
- GORI, R. ; MIOLLAN, C. 1980. « Fragment d'une pratique de formation. À propos du transfert et du contre-transfert dans les groupes Balint », *Connexions*, n° 31, p. 71-99.
- LÉVINE, J. ; MOLL, J. 2001. *Je est un autre, pour un dialogue pédagogie-psychanalyse*, Issy-les-Moulineaux, ESF éditions.
- LÉVY, A. 2003. « L'analyse des pratiques », dans J. Barus-Michel, E. Enriquez, A. Lévy (sous la direction de), *Vocabulaire de psychosociologie. Références et positions*, Toulouse, érès.
- NIMIER, J. 2008. « Une histoire des origines des groupes d'analyse des pratiques (1922-1995) », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n° 41, p. 123-133.
- PERETTI, A. (de). 1991. *Organiser des formations*, Paris, Hachette Éducation.
- RICHARD, F. ; WAINRIB, S. ; CAHN, R. ; CAREL, A. 2006. *La subjectivation*, Paris, Dunod.

CLARISSE LECOMTE, ANALYSE DES PRATIQUES ET PROCESSUS DE SUBJECTIVATION EN SITUATION PROFESSIONNELLE

RÉSUMÉ

Situé dans une perspective psychosociologique et clinique cet article propose une réflexion sur l'animation des groupes d'analyse des pratiques mais aussi sur leurs visées et leurs contextes. En s'appuyant sur la présentation d'une méthode d'analyse et les effets de sa mise en œuvre dans des groupes de formation, l'auteur cherche d'abord à montrer l'intérêt d'une formalisation contraignante des échanges et du travail d'analyse sur les situations professionnelles. C'est ensuite en se servant des difficultés rencontrées dans certains cas pour utiliser cette

méthode que l'article développe les enjeux du développement des processus de subjectivation en situation professionnelle et la nécessité d'inscrire les groupes d'analyse des pratiques dans des interventions plus larges portant sur les dimensions institutionnelles des organisations et des collectifs de travail.

MOTS-CLÉS

Animation, groupe d'analyse des pratiques, protocole d'analyse, processus de subjectivation, intervention.

CLARISSE LECOMTE, PRACTICES ANALYSIS AND SUBJECTIVATION PROCESSES WITHIN PROFESSIONAL SITUATION**ABSTRACT**

This article, in the sociopsychological and clinical tradition, proposes a reflection on the practice analysis groups; their objectives, and the contexts in which they take place. Based on the presentation of a method of analysis and the effects of its implementation within training groups, the author finally tries to show the impact of a constraining formalization of the interactions and of the analytical work upon the working situations. Then, from several difficulties met when using the method, the author develops the stakes of the development of the "subjectivation" processes within institutions and the necessity to extend the analysis beyond the group, towards institutional and dimensions of the organizations and professional groupings of the environment.

KEYWORDS

Animation, practice analysis group, method of analysis, subjectivation, intervention.