
Congrès international AREF 2007 (Actualité de la Recherche en Education et en Formation)

Symposium *Sciences de l'éducation et santé*

***La clinique des pratiques professionnelles :
Un processus collectif de mise en œuvre de savoirs
dans une relation d'accompagnement***

Evelyne Simondi*

Doctorante à l'Université de Provence

UMR ADEF

GRAP (groupe de Recherche sur l'accompagnement professionnel)

Sous la direction de Michel Vial

RÉSUMÉ. Les ateliers de clinique des pratiques dans la formation initiale en Travail social constituent un espace temps d'entre-deux institutionnel spécifique où peuvent se déployer dans une liberté d'expression et de respect mutuel à la fois les savoirs fondamentaux du travail social et des savoirs inédits propres aux sujets et à leur histoire singulière. Le formateur y occupe une posture en retrait car ce n'est plus ce « qu'il sait » qui est premier, mais ce « qu'il est et ce qu'il fait ». En effet, c'est dans le lâcher-prise et la prise de risque que s'instaure cette relation groupale d'accompagnement laquelle favorise un processus collectif de mise en œuvre des savoirs, savoirs cliniques en situation didactique.

MOTS-CLÉS : Clinique des pratiques professionnelles, relation d'accompagnement, savoirs cliniques, posture du formateur, individuel-collectif, travail social.

La recherche en Sciences de l'éducation, que je mène actuellement sous la direction de Michel Vial à l'Université de Provence, est inscrite dans le champ du Travail social et de la formation initiale en service social. **Elle est centrée sur la clinique des pratiques professionnelles et l'articulation des dimensions individuelles et collectives dans le travail du groupe.**

« Considérée comme une manifestation de l'idéal, la passion de former s'exprime dans les tendances, les opinions et les doctrines qui opposent les formateurs à propos des finalités et des moyens de la formation. Du désir inconscient à la ligne politique, c'est bien de passion qu'il s'agit, mais de celle-ci on ne saurait parler qu'en terme d'idéologie, d'éthique ou de pouvoir. Ce en quoi cette passion est chevillée au corps et au désir de l'autre demeure tabou. [...] Le désir de former, de se former et d'être formé s'inscrit dans les prototypes infantiles des relations où les objets les plus primitifs s'organisent dans une scène fantasmatique sur laquelle se jouent les questions et les réponses de l'origine, celle du sujet et celle de l'espèce » (Kaës, 1997, p. VI). Le point d'ancrage du sujet dans l'espèce, du singulier dans l'universel, ou du je dans le nous comme le postule le fameux « je est un autre » d'Arthur Rimbaud, constitue la clef de voûte de ma réflexion, le point de condensation à partir duquel je donne sens à l'accompagnement en clinique des pratiques dans la formation initiale des travailleurs sociaux, car il n'y a de sujet comme il n'y a de citoyen que dans le rapport à autrui.

La problématique, des savoirs mis en œuvre dans la relation d'accompagnement dans un Atelier de Réflexion sur les Pratiques Professionnelles¹ que j'ai nommé « Atelier Singulier-Pluriel », est travaillée à partir d'un référentiel psychanalytique que je ne désire pas exclusif. Je l'ai mis en effet en tension avec le sociopolitique et le psychosociologique qui sont les référentiels fondamentaux du Travail social. La psychanalyse ne constitue qu'un éclairage spécifique sur le Travail social et la formation dans une perspective symbolique qu'il m'intéresse d'approfondir dans cette monographie.

Initialement, je me suis donc questionnée sur **la posture clinique du formateur pensant que dans un atelier de clinique des pratiques professionnelles de ce type ce sont les caractéristiques évaluatives de la posture de formateur qui façonnent l'accompagnement et la production de savoirs.** Au regard de cette hypothèse centrale, l'entrée s'est faite par la posture du formateur que j'ai conjuguée dans une triangulation avec le sujet en professionnalisation et le groupe de formation.

¹ Ainsi appelés ARPP dans un centre de formation anonymé IGSE « Institut Grand Sud Est »

J'ai fait un état des lieux sur l'évaluation et l'accompagnement en Travail social ainsi que sur l'analyse des pratiques professionnelles et j'ai affiné ces notions à la lumière de la clinique psychanalytique². A partir d'un premier recueil de données constitué de 10 interviews d'étudiants ayant tous participé à un atelier que j'avais animé un an auparavant alors que j'étais encore formatrice à l'IGSE³, j'ai relevé que cette posture clinique prenait du sens, pour les étudiants individuellement et pour le groupe collectivement, dans la mesure où elle se tissait dans un entre-deux évaluatif entre évaluation contrôlée (le prescrit institutionnel) et évaluation signifiante (le réalisé en situation), entre prescrit institutionnel fait d'objectifs à atteindre, de référentiels à appliquer, de temps contraint organisationnel, de procédures pédagogiques et situation didactique d'accompagnement faite de rencontres interindividuelles, de travail sur soi, d'errances, de temps plastique relationnel, d'imprévus de la situation clinique.

L'entre-deux est l'espace d'un passage, mais ce n'est pas comme chez Winnicott une zone à franchir pour advenir, une zone qui fait lien entre un instant passé et un instant futur, l'entre-deux est chez Sibony un espace de création qui ne résout ni la question du dedans ni celle du dehors, mais pose la question de leur origine respective et commune. Pour Sibony l'entre-deux quel qu'il soit (celui de l'entre-deux langues, comme de l'entre-deux femmes, de l'entre-deux amoureux...) pose toujours la question de l'origine. Origine de ce temps primordial qui précède celui du repas totémique, temps du chaos et de la horde primitive que Freud a explicité à sa manière en 1912 dans Totem et tabou. Pour Sibony c'est parce qu'il y a cette possibilité d'un entre-deux que l'origine peut être travaillée, dépassée et que les choses peuvent alors prendre sens pour les sujets. Ainsi, l'entre-deux n'est pas la marque d'une différence, il « apparaît comme espace dynamique et non comme trait d'une différence entre bon et mauvais côté. C'est l'espace d'une pratique, d'un passage. Et c'est comme tel un moyen de penser la situation ». (Sibony, 1991, p. 26). Il m'intéresse de situer l'entre-deux comme l'espace de la symbolisation entraînant de s'accomplir : « Le symbolique ne va jamais avec l'un-seul, c'est-à-dire avec l'unité narcissique. Il appelle l'entre-deux, il est le déclenchement d'entre-deux, passages, « voyages », dont l'enjeu minimal est de rencontrer sa mémoire à partir de l'autre et du réel ; sa mémoire comme figure de l'origine. » (Sibony, 1991, p. 57). Mais aussi, en terme de désir « l'entre-deux en question comporte le miroir mais dépasse le miroir : il ouvre sur l'épreuve où se constituent les mémoires et le désir de communiquer – avec soi à travers l'autre » (Sibony, 1991, p. 77), et de manque « après tout, désirer c'est pouvoir passer d'un manque à l'autre et transmuter le double manque originel en entre-deux franchissables – voyages, métamorphoses, passages, métaphores... » (Sibony, 1991, p. 113).

² Première partie : la clinique des pratiques : une situation didactique d'accompagnement.

³ L'intitulé que j'ai donné au centre de formation afin de l'anonymiser dans mon travail de recherche est Institut Grand Sud Est

J'ai donc travaillé à partir du concept d'entre-deux, que je considère comme un espace-temps de rupture et de créativité où les choses se jouent et se rejouent, la posture dialectique du formateur qui articule contrôle de la conformité et évaluation dans la promotion des possibles. Je me suis rendue compte à la première lecture des entretiens que si la posture clinique du formateur flirtait avec un interdit institutionnel entre prescrit et réalisé, elle s'ancrait aussi avec un inter-dit groupal. D'une part, le formateur est amené à prendre le risque d'assumer cette posture interdite dans l'institution, interdite signifiant hors la loi, mais non pas la loi symbolique qui fait sens dans le chaos comme dans l'entre-deux, mais la loi institutionnelle avec ses règlements, ses normes, son désir de maîtrise et de gestion des relations humaines. De ce fait, la posture relève d'un positionnement éthique du formateur : éthique au sens d'un arrachement de soi à soi, de soi aux autres et de soi à l'institution comme le caractérise Francis Imbert en 1994 dans « Médiations, institutions et lois dans la classes » et en 1997 dans « la question de l'éthique dans le champ éducatif ». D'autre part, il s'avère que le fonctionnement groupal, ce qui est dit dans le groupe apparaît avoir une importance insoupçonnée. La parole est inter-dite dans le groupe, soit dite dans l'inter du groupe seulement et pas à l'extérieur, au moins dans un premier temps, le temps de déroulement de l'Atelier c'est-à-dire sur six séances de six heures.

Ainsi nous pouvons dire que le premier recueil de données, constitué de dix entretiens de type entretien compréhensif (Kaufman, 2006) et son traitement, n'a pas été de ce fait pas exploratoire. Il est inscrit dans la recherche proprement dite. Il a engagé un travail de problématisation, de mise en liens des données recueillies et des concepts clefs de la recherche. Il a permis de qualifier la posture du formateur et de comprendre qu'elle ne faisait pas tout dans l'accompagnement. Si le formateur est au centre de l'accompagnement dit pédagogique tel que préconisé par l'institution de formation, dans la relation d'accompagnement qui se développe en clinique des pratiques il n'est en fait qu'un facilitateur. Lorsqu'il opte pour une posture éthique de prise de risque dans l'interdit institutionnel et de lâcher prise dans l'inter du groupe il facilite cette relation dont il fait partie intégrante. Les savoirs alors mis en œuvre tant au niveau individuel que collectif dans l'Atelier Singulier-Pluriel sont des savoirs inscrits dans cette relation spécifique. C'est à partir du discours des étudiants que j'ai tenté une première formalisation de ces savoirs, formalisation qui m'est apparu être insuffisante pour caractériser les savoirs en terme clinique et que j'ai ainsi été amenée à compléter par un second recueil de données.

C'est en effet, à partir de l'interprétation des dix premiers entretiens, qu'une rupture dans mon positionnement méthodologique s'est produite : de praticien-chercheur impliqué dans la passation des dix premiers entretiens j'ai pu passer à une posture plus distanciée en ayant lâché de mes convictions de formateur. En effet, lors de ces interviews je n'avais pas fait rupture d'avec mes fonctions de

formateur et je n'avais pas pu permettre aux étudiants de me considérer comme un chercheur à part entière. Ils étaient en fin de troisième année de formation, et je restais pour eux non seulement un formateur mais leur formateur de deuxième année, comme un point de repère dans leur parcours de formation. Plus de temps s'était écoulé lors du second recueil de données, les étudiants étaient en poste depuis plus d'une année, la formation était loin derrière eux, je n'avais conservé aucun lien de familiarité ou d'amitié avec eux et moi-même avais tourné la page en me consacrant uniquement à ma recherche universitaire.

C'est au regard des premiers résultats que j'ai posé une seconde hypothèse :

« en clinique des pratiques ce qui permet la production de savoirs inédits ne relève pas uniquement de la posture du formateur mais prioritairement du travail du groupe dans une relation d'accompagnement. Ce n'est pas le formateur qui est le plus important, ni ses savoirs mais la mise en scène des savoirs, les siens et ceux des étudiants, dans et par le groupe »⁴. Ce n'est plus la posture du formateur qui est centrale mais le travail du collectif, ce qui est dit entre les membres du groupe, l'inter-dit, dont le formateur fait partie. L'accompagnement a pris alors une autre dimension en terme de relation d'accompagnement et les savoirs mobilisés se sont conjugués dans le singulier-pluriel de cette relation. Le collectif fait tiers, il fait travailler les sujets à un niveau symbolique, il les arrache à la relation formative duelle fusionnelle et à la dimension imaginaire du quotidien qui sinon les submerge. Nous faisons ici référence à la théorie lacanienne du réel, de l'imaginaire et du symbolique articulés dans ce qu'il a appelé à partir de 1975 le nœud borroméen. Le formateur n'est que l'initiateur de ce travail qui le concerne au même titre que les étudiants. Il n'est pas hors du champ de la relation clinique. Il supporte (au sens de porter) un mouvement d'autorisation et de prise de parole. Il accompagne le processus d'évaluation et de maturation des étudiants au fil des séances, « l'évaluateur n'a pas pour seule mission de favoriser les acquisitions, sauf à le confondre avec une caricature didactique de l'enseignant, il est là aussi pour aider celui qui acquiert des savoirs, ou qui développe ses potentialités à se questionner sur le sens de ces acquis, à les mettre en perspective avec son projet » (Vial, 1997, p. 4). En tant qu'accompagnant, il est concerné au même titre que les étudiants par le processus de maturation des sujets, du groupe et de lui-même. Il est sensible à sa propre maturation et y travaille. Il articule au pluriel du groupe le singulier des sujets.

⁴ Deuxième partie : « La clinique des pratiques : une situation groupale de mobilisation de savoirs dans une relation d'accompagnement collective »

Ainsi, il m'est apparu intéressant d'affiner dans la situation de clinique des pratiques les points suivants :

- Les savoirs sont appropriés mobilisés dans le groupe en fonction de ce que le formateur fait et est, et pas en fonction d'une « vérité » des savoirs à transmettre.
- Les savoirs se mobilisent en et par le collectif, pour s'approprier mais aussi se transférer ensuite individuellement dans la pratique professionnelle dans un aller-retour permanent du singulier du sujet au pluriel des groupes.
- La relation d'accompagnement s'établit et de se poursuit le temps du groupe et même après, dans le groupe et en dehors du groupe, alors que l'accompagnement dit pédagogique est terminé en fin d'année scolaire

J'ai alors poursuivi mon recueil de données en clinique des cas pour formaliser les savoirs cliniques de la relation d'accompagnement. J'ai demandé à trois des étudiantes de mettre à profit le temps qui s'était écoulé depuis le premier entretien ainsi que leur expérience professionnelle récente pour évoquer, lors d'un nouvel entretien, le lien qu'elles pouvaient faire entre le groupe de clinique des pratiques tels qu'il avait eu lieu et leur processus personnel de professionnalisation. Mon intention était alors de cerner quels étaient les savoirs antérieurs à ce travail de groupe, les savoirs qu'elles s'étaient appropriés dans le groupe et ceux qu'elles avaient transférés dans leur pratique professionnelle débutante. J'ai complété ce recueil de données par des récits de vie afin de croiser leur discours sur les savoirs mis en œuvre dans la relation d'accompagnement avec leur trajet-projet professionnel.

Il m'importait alors d'éclairer les liens individuels-collectifs dans la production des savoirs mobilisés et des savoirs transférables sur le terrain professionnel, mais aussi le lien entre des histoires de vie singulières et un collectif groupal

J'ai tenté en effet d'affiner ce lien de l'individuel et du collectif à partir d'un questionnement autour d'un imaginaire collectif développé dans le groupe. J'ai alors fait le choix de confronter cette posture singulière de formateur que j'avais moi-même investie à un imaginaire collectif en faisant référence au mythe cosmogonique de la création de l'univers à travers les figures de Gaïa, Ouranos et Kronos. Figures mythiques qui peuvent symboliser l'accomplissement de la relation d'accompagnement laquelle sortant d'un étayage maternant, se confronte à l'éprouvé de la rupture pour accéder à la différenciation, à la création et au sens.

Figures	Divinités	Activités	Fonctions
Contention	Gaïa La terre	Étayage à l'interne L'inter-dit groupal Evaluation régulation	Maternante (Kaës)
Rupture	Ouranos Le ciel	Éprouvé de l'arrachement L'interdit institutionnel Evaluation normative	Ethique (Imbert)
Différentiation	Kronos Le temps	Ouverture au symbolique L'identité professionnelle Evaluation dialectique	Signifiante (Lacan)

La relation d'accompagnement serait alors le temps de ce passage du dedans au dehors, passage du contenant maternant à la signification symbolique par la rupture éthique. La relation d'accompagnement serait un processus transitionnel au sens de Winnicott, elle permettrait le passage d'un singulier mortifère à un pluriel désirant. Kronos dernier né d'une nombreuse fratrie de Titans par la violence de son acte libère ses frères et sœurs. Elle permettrait en clinique des pratiques professionnelles le passage d'un travail sur la pratique agie à un travail sur l'acte réfléchi.

La relation d'accompagnement n'est pas un état, ni une des trois phases : contention, rupture et différenciation. Elle est ce processus même qui ne tolère pas de retour en arrière si ce n'est dans le symptôme et les pathologies psychiques. Une fois enclenché ce processus qui conduit à la symbolisation par la rupture et la différenciation est comme le nœud borroméen lacanien, il rend solidaire les trois temps comme les trois instances du réel, de l'imaginaire et du symbolique et les inscrit dans l'équivalent psychanalytique du désir. La relation d'accompagnement devient alors une des métaphores possibles du désir au sens lacanien du manque à

être. Ainsi, l'histoire se répète puisque Kronos connaîtra le même destin que son père, de peur d'être vaincu par un des ses fils, ils dévorera tous ses enfants jusqu'à ce que Zeus grâce à un subterfuge de sa mère Rhéa parvienne à le détrôner.

Je me suis située dans la singularité d'un cas de figure celui de l'Atelier singulier – pluriel et je ne prétends à aucune généralisation globalisante. J'ai travaillé à ce que ce cas de figure soit une modélisation de l'accompagnement à la professionnalisation en service social par la clinique des pratiques. Toute typologie n'est que provisoire, reflet d'un instant de la recherche et de son recueil de données. Elle n'est pas généralisable au mieux sera-t-elle transférable et comme dans l'approche biographique le cas portera t-il ? Supportera t-il ? Incarnera t-il le fait social historique. (Lévy, 1997, p.103).

Mon travail de recherche n'est pas achevé mais néanmoins quelques perspectives se dessinent. En effet, je pense que les savoirs cliniques en Travail social sont des savoirs que les formateurs - travailleurs sociaux de métier, c'est-à-dire ceux qui ont suivi une formation initiale et l'ont validé par un diplôme d'Etat, peuvent mettre en œuvre en clinique des pratiques professionnelles. Ils sont compétents pour asseoir les bases d'une professionnalité et travailler au positionnement professionnel des futurs travailleurs sociaux à condition qu'ils soient eux-mêmes en recherche et en problématisation de la pratique professionnelle dans un ailleurs de l'institution de formation qui les emploie. A ce titre, je fais référence à l'importance de la formation par la recherche qui est indispensable aujourd'hui aux travailleurs sociaux pour assumer leur fonction d'accompagnement clinique et de formation autant qu'elle est nécessaire dans leur fonction de praticien du Travail social.

L'université a un rôle à tenir dans ce champ. En l'état du travail social aujourd'hui, c'est une question existentielle pour ces professionnels, une condition sine qua non de changement et de survie des professions du social.

Bibliographie

Altet, M. (2000) « L'analyse de pratiques, une démarche de formation professionnalisante ? », *Recherche et formation*, n° 35.

Ardoino, J. (1988) *L'analyse multiréférentielle des situations sociales*, Colloque de Spetsai, Grèce.

Castoriadis, C. (1975) *L'institution imaginaire de la société*, Paris, Seuil.

Chiland, C. (1983) *L'entretien clinique*, Paris, PUF.

Cifali, M. (2002) Une clinique en Sciences de l'éducation, *En question*, cahier n° 40, Université de Provence.

Freud, S. (1981) *Totem et tabou*, Petite bibliothèque Payot, 1^{er} éd. 1912.

Giust-Desprairies, F (2003) *L'imaginaire collectif*, Eres, Aubenas.

Imbert, F. (1994) *Médiations, institutions et loi dans la classe*, Pratiques de Pédagogie Institutionnelle, ESF.

Imbert, F. (1997) *La question de l'éthique dans le champ éducatif*, Editions matrice.

Kaës, R. (1975) Fantasmagorie de la formation et désir de former, *Fantasme et formation*, sous la direction de, Paris, Dunod.

Kaës, R. (1976) *L'appareil psychique groupal, construction du groupe*, Paris, Dunod.

Kaufmann, J.-C. (2006) *L'entretien compréhensif*, Paris, Armand Colin.

Lacan, J. (1975) *le séminaire, Livre XX*, Paris, Seuil.

Lani-Bayle (2002) « pratiques d'histoires de vie », chemins de formation, Nantes.

Lévy, A. (1997) Sciences cliniques et organisations sociales, sens et crise du sens, Paris, PUF.

Sibony, D. (1991) *Entre deux. L'origine en partage*, Paris, Seuil.

Vial, M. (1997) L'auto-évaluation comme auto-questionnement, *En question*, cahier n° 12, Université de Provence.