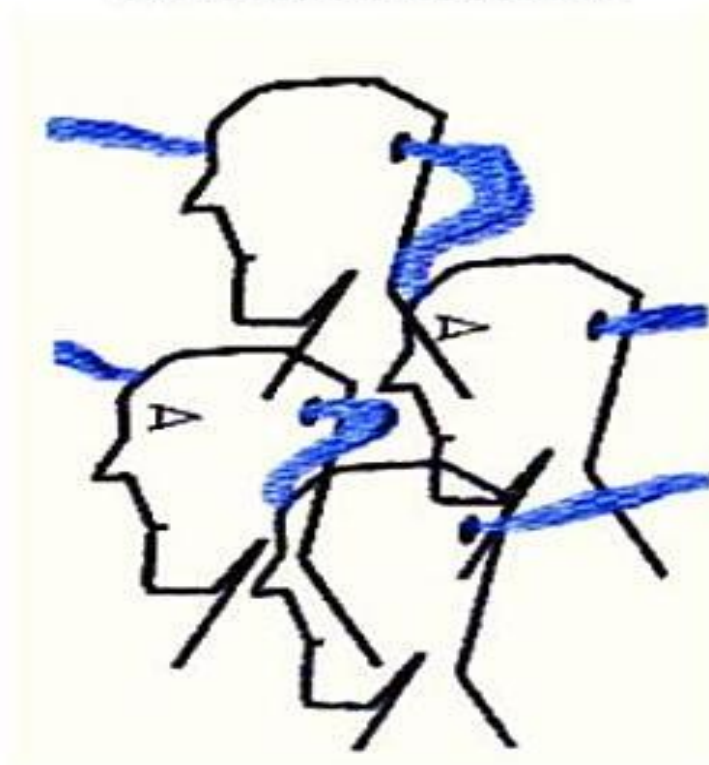


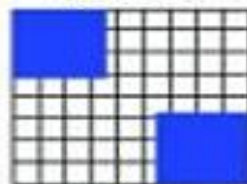
Ouvrage dirigé par
Gilles MONCEAU

L'analyse institutionnelle des pratiques

*Une socio-clinique des tourments institutionnels
au Brésil et en France*



SAVOIR



ET FORMATION

L'Harmattan

L'ANALYSE INSTITUTIONNELLE DES PRATIQUES

Une socio-clinique des tourments institutionnels
au Brésil et en France

Savoir et Formation

Collection dirigée par Jacky Beillerot (1939-2004), Michel Gault et Dominique Fablet

A la croisée de l'économique, du social et du culturel, des acquis du passé et des investissements qui engagent l'avenir, la formation s'impose désormais comme passage obligé, tant pour la survie et le développement des sociétés, que pour l'accomplissement des individus.

La formation articule savoir et savoir-faire, elle conjugue l'appropriation des connaissances et des pratiques à des fins professionnelles, sociales, personnelles et l'exploration des thèses et des valeurs qui les sous-tendent, du sens à leur assigner.

La collection *Savoir et Formation* veut contribuer à l'information et à la réflexion sur ces aspects majeurs.

Dernières parutions

Francine COUDERT et Claude ROUYER (coord.), *Former à la supervision et l'analyse des pratiques des professionnels de l'intervention sociale à l'ETSUP*, 2012.

Dominique FABLET (coord.), *Supervision et analyse des pratiques professionnelles dans le champ des institutions sociales et éducatives*, 2012.

Frédérique LERBET-SERENI et Franck VIALLE (sous la dir. de), *Mythes et éducation*, 2012.

Joël CLANET (coord.), *Pratiques enseignantes. Quels ancrages théoriques pour quelles recherches ?*, 2012.

Solange CIAVALDINI-CARTAUT (coord.), *Innover en formation. Accompagner autrement les enseignants entrant dans le métier*, 2012.

Marguerite ALTET, Marc BRU et Claudine BLANCHARD-LAVILLE (coord.), *Observer les pratiques enseignantes*, 2012.

Jacqueline FONTAINE et Bénédicte GENDRON, *La retraite au miroir du genre*, 2012.

François AUGÉ, *L'École de A à Z. Petit Dictionnaire personnel*, 2012.

Daniel ARANDA (textes réunis par), *L'enfant et le livre, l'enfant dans le livre*, 2012.

Michel FEBRER, *Enseigner en prison. Le paradoxe de la liberté pédagogique dans un univers clos*, 2011.

Marianne HARDY, Brigitte BELMONT, Elisabeth HUREAUX (coord.), *Des recherches-actions pour changer l'école. Expériences faites*, 2011.

François VILLEMONTAIX, *Informatique scolaire à l'école primaire. Spécificités et devenir du groupe professionnel des animateurs TICE*, 2011.

François AUGE, *L'école est finie*, 2011.

Alain MARCHIVE, *Un collège RAR. Ethnographie d'une rentrée en classe de sixième*, 2011.

Ouvrage dirigé par
Gilles Monceau

L'ANALYSE INSTITUTIONNELLE DES PRATIQUES

Une socio-clinique des tourments institutionnels au Brésil et
en France

L'Harmattan

Du même auteur

LAMIHI A. et MONCEAU G. (2002). *Institution et implication. L'œuvre de René Lourau*. Paris : Syllepse.

MONCEAU G. et SAVOYE A. (coord.) (2003). « L'analyse institutionnelle entre socio-clinique et socio-histoire », (numéro spécial de) *L'Homme et la société*, n° 147-148.

MONCEAU G. (2008). Entre pratique et institution. L'analyse institutionnelle des pratiques professionnelles. *Nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n° 41, p. 145-159.

MONCEAU G. (2010). Technologies de l'implication des parents dans les institutions éducatives, *Revue internationale de l'éducation familiale*, n° 27, pp. 17-35.

© L'Harmattan, 2012
5-7, rue de l'Ecole-Polytechnique, 75005 Paris

<http://www.librairieharmattan.com>
diffusion.harmattan@wanadoo.fr
harmattan1@wanadoo.fr

ISBN : 978-2-336-00359-7
EAN : 9782336003597

SOMMAIRE

[Introduction – Gilles Monceau](#)

[Première partie - Penser le dispositif](#)

[1 – Techniques socio-cliniques pour l'analyse institutionnelle des pratiques](#)

Gilles Monceau

[2 – L'objet de la clinique d'orientation psychanalytique en institution](#)

Laurence Gavarini

[3 – Dans l'après-coup d'un dispositif au long cours : une parole adolescente impliquée et en mouvement](#)

Patricia Bessaoud-Alonso

[Deuxième partie - Former de futurs professionnels](#)

[4 – Formation professionnelle et outils de l'analyse institutionnelle en formation de psychologues](#)

Maria-Lívia do Nascimento et Estela Scheinvar

5 – Rapports à l’institution et rapports à l’écriture : analyse des pratiques d’écriture en formation professionnelle

Dominique Samson

6 – L’importance de l’implication dans l’insertion professionnelle de médecins ayant terminé leur *residência* en Médecine préventive et sociale à Campinas, Brésil

Solange L’Abbate

Troisième partie - Accompagner des équipes professionnelles et/ou militantes

7 – Recherche-intervention sur les pratiques des professionnels de la santé et de l’éducation concernant la relation aux familles. En quoi les conflits au sein des équipes et avec les familles sont-ils analyseurs ?

Roberta Carvalho Romagnoli

8 – Analyser l’implication des professionnels en Santé collective en accompagnant les équipes. Comment la découverte des implications transforme la pratique collective ?

Lucia Cardoso Mourão, Ana Lúcia Abrahão da Silva, Carla Aparecida Spagnol et Lia Bissoli Malaman

9 – Désimpliquons-nous ! Recherche-Action et écriture collective

Jean-François Marchat

Perspectives

Gilles Monceau

Les auteurs

Introduction

Gilles Monceau

L'analyse institutionnelle, théorisée par René Lourau en 1969 dans une thèse d'Etat publiée l'année suivante aux éditions de Minuit, a d'emblée centré son travail sur les pratiques sociales et particulièrement sur les pratiques professionnelles (Lamihi et Monceau, 2002). La psychothérapie institutionnelle puis le courant autogestionnaire de la pédagogie institutionnelle tiennent ainsi des rôles importants dans la genèse théorique et sociale de l'analyse institutionnelle des pratiques. Dès le milieu du vingtième siècle, des personnels soignants puis des enseignants ont mené, de l'intérieur de leurs institutions (Hôpital psychiatrique, École), l'analyse critique de la manière dont l'institué pesait sur les pratiques professionnelles au point de détourner celles-ci de leur « mandat social », selon l'expression de Franco Basaglia.

Avec l'intervention socianalytique, inventée par Georges Lapassade et René Lourau au cours des années 1960, l'analyse institutionnelle se dote elle-même d'une pratique spécifique. En réponse à diverses commandes venant initialement du monde universitaire (paroisses étudiantes françaises, universités belges et canadiennes) et du travail social (instituts de formation de travailleurs sociaux), Lapassade, Lourau, leurs collaborateurs et leurs élèves développent une pratique d'intervention socianalytique.

Depuis la fin des années 1990, différentes publications ont contribué à faire connaître la spécificité de l'analyse institutionnelle des pratiques et la diversité de ses dispositifs. Comme le lecteur pourra le constater à la lecture de cet ouvrage, la démarche ne se focalise pas sur la codification d'une procédure particulière mais sur

l'approfondissement de l'analyse des implications, c'est-à-dire des relations (libidinales, organisationnelles et idéologiques) qui s'établissent entre les sujets et les institutions. Les dispositifs mobilisés peuvent donc mettre l'accent sur telle ou telle dimension des implications mais en situant celles-ci dans leurs contextes institutionnels donc politiques.

Ce faisant, les contributions à cet ouvrage collectif franco-brésilien ne feront pas l'économie de la manière dont les transformations institutionnelles tourmentent les pratiques sociales des deux côtés de l'Atlantique.

C'est à la tribune du colloque Cliopsy 2009, organisé à l'Université de Nanterre, que Dominique Fablet avait lancé l'invitation à un ouvrage collectif consacré à l'analyse institutionnelle des pratiques.

Lorsqu'en 2002 et 2003, Danielle Guillier et moi-même avons commencé à utiliser le vocable « Analyse des pratiques » puis « Analyse institutionnelle des pratiques », nous choissions de nous inscrire dans un mouvement transversal à différentes approches cliniques en sciences sociales. Depuis les années 1990, la professionnalisation des métiers de l'éducation, de la santé et de l'action sociale et l'universitarisation progressive de leurs formations avaient en effet comme « appelé » la mise en place de dispositifs, dits d'analyse des pratiques, donnant une opérativité à la notion de réflexivité.

La collection consacrée à l'analyse des pratiques professionnelles, dirigée par Claudine Blanchard-Laville et Dominique Fablet, a alors joué un rôle structurant par la circulation des savoirs sur l'expérimentation des dispositifs mais aussi sur les appuis théoriques mobilisés. Dans cette période, le « modèle » du « groupe Balint » diffusait dans les instituts de formation de l'enseignement, du travail social et de la santé. L'expression « analyse des pratiques » désignait souvent un dispositif collectif par lequel des sujets appartenant à une même profession travaillaient, sous la conduite d'un animateur, à élucider les enjeux de leur pratique, en particulier leurs relations aux élèves, usagers ou patients. Les publications réalisées dans la collection ont permis

d'éviter cette institutionnalisation d'un modèle unique aussi préjudiciable à la créativité que nécessite toute visée analytique qu'à la connaissance des travaux de Michael Balint lui-même.

L'analyse institutionnelle des pratiques n'est donc pas un dispositif standardisé mais une approche des pratiques mobilisant des concepts (implication, commande, demande, analyseur, transversalité, restitution) et des techniques opératoires que l'on retrouvera exposés au fil des pages. La cohérence de cette démarche ne doit donc pas être recherchée dans les pratiques elles-mêmes (professionnelles, militantes, familiales, adolescentes...), mais dans la manière de les concevoir comme impliquées dans des processus institutionnels.

En France comme au Brésil, les institutions éducatives, sanitaires et sociales sont dans la tourmente. Quelle que soit la place qu'ils y tiennent, les sujets se disent désorientés jusqu'à, bien souvent, ne plus reconnaître leur métier, ne plus identifier leur place dans les rapports sociaux, ne plus comprendre ce que l'on attend d'eux. D'autres, et souvent les mêmes, expriment leur impuissance à mener des luttes instituantes, faute d'un institué identifiable contre lequel se dresser. Pour autant, ces difficultés ne sont pas lues ici comme une panne du « programme institutionnel » (selon la proposition du sociologue François Dubet), mais davantage comme un emballement de l'institutionnalisation. Cet ouvrage vise donc à trouver les moyens de mieux cerner ce phénomène en imaginant des modalités de travail socio-cliniques.

Cet ouvrage apporte une somme de connaissances sur des expérimentations réalisées dans des contextes institutionnels variés. Le lecteur observera probablement que cette variété met d'autant plus en évidence des questions récurrentes concernant l'implication des sujets dans les institutions contemporaines. Les auteurs n'échappent d'ailleurs pas, pour eux-mêmes, à ce questionnement.

Revenant sur ses propres expériences et sur le corpus de l'analyse institutionnelle, Gilles Monceau présente des techniques socio-cliniques pour l'analyse institutionnelle des pratiques. La nécessité de penser les dispositifs d'analyse comme des assemblages de techniques adossées à un cadre théorique

proposant une certaine vision de la dynamique institutionnelle y est posée.

Laurence Gavarini évoque sa trajectoire d'une formation initiale en analyse institutionnelle à une affiliation à la psychanalyse. Ce faisant, elle discute le concept louraldien d'implication au regard des théorisations psychanalytiques et de sa propre clinique des groupes de parole menés avec des adolescents et d'analyse des pratiques conduits avec des professionnels de l'éducation, de la santé et du travail social.

Patricia Bessaoud-Alonso propose de décrire la mise en œuvre, sur plusieurs années, d'un dispositif de recherche mettant des adolescents en réflexivité sur leurs propres pratiques sociales. La parole adolescente apparaît alors, dans l'après-coup, comme fondamentalement impliquée dans un mouvement permanent dans lequel elle cherche à se situer.

Maria Livia do Nascimento et Estela Scheinvar rendent compte de l'usage qu'elles font, au Brésil, des outils de l'analyse institutionnelle dans la formation des étudiants en psychologie. Cette formation comportant un important travail « de terrain », elle tire largement partie de la démarche de l'intervention socianalytique.

Dominique Samson prend appui sur sa longue expérience de formatrice dans différents champs professionnels pour donner corps à la problématique transversale du lien entre rapport à l'écrit et rapport à l'institution. Ce faisant, elle prolonge et actualise les investigations de René Lourau qui avait pointé la dimension scripturale de l'implication institutionnelle.

Rare sociologue directement impliquée dans la formation des médecins, Solange L'Abbate insiste sur l'importance de l'implication dans l'insertion professionnelle de médecins ayant terminé leur *residência* (spécialisation) en Médecine préventive et sociale à l'Université de Campinas au Brésil. Elle croise différentes techniques de collecte de données pour accéder au regard porté par les étudiants sur l'intérêt de l'analyse institutionnelle dans la construction de leur pratique médicale.

À partir de l'exemple d'une recherche-intervention, Roberta Romagnoli propose une démarche d'analyse des pratiques de professionnels de la santé et de l'éducation concernant leurs relations aux familles. Elle montre comment les conflits au sein des équipes et avec les familles peuvent être saisis comme des analyseurs de ces pratiques plutôt que comme des perturbations à taire ou à éliminer au plus vite.

Une équipe du réseau brésilien « Analyse institutionnelle et Santé collective », Lucia Cardoso Mourão, Ana Lúcia Abrahão da Silva, Carla Aparecida Spagnol et Lia Bissoli Malaman, présente différentes recherches montrant comment la découverte des implications transforme la pratique collective. Les modalités d'accompagnement des équipes de professionnels apparaissent nettement comme ne pouvant jamais s'affranchir de l'analyse critique des évolutions institutionnelles vécues par celles-ci.

La contribution de Jean-François Marchat termine l'ouvrage en revenant sur les enseignements d'une recherche-action en cours avec un collectif militant pris dans des transformations institutionnelles et des échéances politiques dans lesquelles il cherche à agir sans s'assujettir. La place de l'écriture y apparaît là aussi centrale et se présente comme un analyseur particulièrement puissant. L'auteur attire finalement l'attention sur la désimplification comme modalité d'analyse. Cette proposition met précisément le doigt sur l'injonction croissante à la surimplication dans laquelle sont prises les pratiques sociales dont il a été question dans toutes les contributions.

Cet ouvrage collectif ne propose ni un manuel d'analyse institutionnelle des pratiques ni une description systématique de tous les dispositifs existants. Mais, en présentant une diversité de situations et de pratiques développées dans des institutions variées, nous souhaitons montrer que la tourmente dans laquelle sujets, pratiques et institutions semblent emportés ne peut être écartée de l'analyse de leurs pratiques les plus quotidiennes.

Il nous faut pour cela, écarter définitivement l'idée selon laquelle les institutions pourraient être comprises par une description de leur institué. Selon l'intuition de René Lourau, c'est plus que jamais l'institutionnalisation qui doit être explorée dans ses contradictions, ses silences et ses tumultes.

Références bibliographiques

GUILLIER D. (2003). L'analyse institutionnelle des pratiques professionnelles. BLANCHARD-LAVILLE C. et FABLET D. (coord.) *Travail social et analyse des pratiques professionnelles*, Paris, L'Harmattan, p. 21-46.

LAMIHI A. et MONCEAU G. (2002). *Institution et implication. L'œuvre de René Lourau*. Paris, Syllepse.

LOURAU R. (1970). *L'analyse institutionnelle*. Paris, Minuit.

MONCEAU G. (2002). Autour de l'analyse institutionnelle : la démarche de formation, *Analyse de pratiques professionnelles et entrée dans le métier*, DESCO/CRDP Créteil, p. 27-35.

MONCEAU G. (2003). Implication et « logique » institutionnelles, *Analyse de pratique et professionnalité des enseignants*, MENRT/IUFM de Versailles, Scérén, CRDP Basse-Normandie, p. 39-47.

MONCEAU G. (2008). Entre pratique et institution. L'analyse institutionnelle des pratiques professionnelles. *Nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n° 41, p. 145-159.

Première partie

Penser le dispositif

Techniques socio-cliniques pour l'analyse institutionnelle des pratiques

Gilles Monceau

L'analyse institutionnelle des pratiques sociales, comme modalité de la socio-clinique institutionnelle, suppose le maniement de techniques opératoires expérimentées sur différents terrains.

Si j'ai essentiellement développé mes recherches à partir de commandes passées par des équipes, des établissements ou des organisations, je travaille également dans le cadre des commandes de recherche passées par de grands organismes privés ou étatiques. De mon point de vue, il n'y a pas rupture entre ces différents types de commandes. Toutes renseignent sur l'actualité des enjeux institutionnels en matière éducative, sanitaire ou sociale. Elles sont aussi en prise à la fois sur les préoccupations des responsables (décideurs) et sur celles des praticiens de terrain. En travaillant à partir de ces commandes et des demandes qui les accompagnent, ce sont des processus institutionnels qui peuvent être saisis dans leur complexité. Chacun de ceux-ci suit une logique d'institutionnalisation qui comporte des tensions internes. La négativité d'un processus (qui freine l'institutionnalisation) informe en effet autant le chercheur que sa positivité (qui la soutient). La distinction entre ces deux phases n'est pas perceptible d'emblée mais elle est produite par le travail analytique auquel les sujets concernés sont nécessairement associés.

Implication et pratique professionnelles

L'implication professionnelle est l'ensemble des relations que le sujet entretient avec la profession (pensée comme une institution ayant sa dynamique propre) à laquelle il « appartient » et avec les autres institutions dans lesquelles ou en lien avec lesquelles il exerce sa profession. Cette implication peut se décliner par rapport à la profession, à l'établissement, à l'organisation de l'Éducation nationale ou encore à l'institution scolaire. Et ceci, selon les dimensions libidinale, organisationnelle et idéologique.

La pratique professionnelle, quant à elle, est constituée de l'ensemble des actualisations de l'implication professionnelle d'un sujet, principalement des paroles, des écrits et des actes. La pratique professionnelle, et plus largement toute pratique sociale, inclut donc les manières d'être relié aux autres membres de la profession (et/ou autres institutions concernées par la profession), de penser celle-ci, de lui attribuer du sens et de la valeur. C'est ainsi que les professionnels se reconnaissent entre eux, par des éléments implicites, partageant des éléments communs de subjectivité.

Les implications professionnelles s'actualisent et se potentialisent selon les situations. Multiples, elles ne sont pas pour autant distribuées de manière aléatoire ; elles ont leur cohérence.

Pour avancer dans cette perspective d'analyse socio-clinique, il importe que le clinicien ne soit pas prisonnier d'un terrain ou d'un objet. Passer de la profession enseignante à celles de la santé ou du travail social est une nécessité pour éviter d'attribuer à une profession de traits qui sont en fait générés par un processus institutionnel transversal à différentes professions. Ainsi, les résistances enseignantes au processus de professionnalisation gagnent à être rapportées à celles que suscite ce même processus dans les métiers sanitaires et sociaux. Il en va de même pour la nécessité d'une dimension internationale, non pas pour dégager des macro-analyses qui s'appliqueraient de manière générale à toutes les réalités mais pour mieux saisir les singularités nationales. Ainsi, les différences sont importantes entre les implications enseignantes dans les écoles publiques française et brésilienne ou mexicaine.

L'idée même de l'existence d'une institution scolaire est souvent difficile à entendre par mes interlocuteurs latino-américains, tant les histoires des rapports entre École et État y sont différentes de l'histoire scolaire française. En retour, cela permet de dénaturiser la scolarisation à la française.

Dans le domaine du travail social et de la santé, les différences sont plus importantes encore. Le travail social, tel qu'il est pensé en Europe, est quasiment inexistant en Amérique latine où les « travailleurs de la santé » jouent souvent le rôle de nos animateurs sociaux. Pour autant, des processus institutionnels similaires traversent ces réalités organisationnelles si différentes. La responsabilisation et l'autonomisation croissantes de ces professionnels en sont de bons exemples. J'ai pu travailler ces processus lors de rencontres et séminaires qui, partant de questions très techniques (éducatives ou sanitaires), donnent quelques accès à ces singularités institutionnelles.

Staff tournant et hétérogène

Lors d'une intervention socianalytique (Monceau, 1997), les activités ordinaires de l'établissement concerné cessent pendant le travail analytique qui dure généralement quelques jours. L'intervention prend alors la place du fonctionnement ordinaire. Cette modalité est plus rare aujourd'hui alors qu'elle constituait la pratique courante dans les années 1970. Les interventions socianalytiques comme les autres modalités de travail socio-clinique se déroulent désormais le plus souvent dans une durée qui peut aller jusqu'à plusieurs années. De fait, depuis la fin des années 1980, les interventions socianalytiques de courte durée sont devenues rares et l'appellation de socianalyse est plus souvent utilisée. Celle d'intervention socianalytique n'est pas abandonnée pour autant, y compris pour désigner un travail qui se déroule sous forme de séances espacées dans le temps. Le mot « intervention », qui qualifiait originellement la brièveté de l'action et sa vigueur (comme il est question d'une intervention militaire ou policière), est plutôt utilisé

aujourd'hui pour signifier le fait de « venir entre » et de pénétrer ainsi l'épaisseur sociale d'une situation. Ce faisant, les praticiens de l'analyse institutionnelle suivent la même évolution que les sociologues d'intervention.

Lors d'une intervention de courte durée (suspendant toute autre activité dans l'établissement), l'équipe d'intervention (le staff) est fixe. Lors d'intervention de longue durée, le staff peut évoluer dans sa composition. Laura Catini et moi-même avons appelé « staff tournant » (Catini et Monceau, 2000) cette technique d'intervention. Il s'agit plus d'une rotation qu'un renouvellement. Les différents membres du staff ne participent pas à toutes les séances mais retournent régulièrement dans l'établissement. Il y a donc à la fois continuité et discontinuité. Cette modalité de travail a été couramment pratiquée, bien avant nous, par Gérard Mendel et son équipe dans le cadre de la sociopsychanalyse (Mendel et Dosse, 1990).

En espaçant leur présence dans le temps, les intervenants se trouvent dans une situation qui les rapprochent de nombreuses pratiques ethnographiques dans lesquelles des observations espacées vont se répéter sur un temps long pouvant aller jusqu'à plusieurs années. L'ethnographe a alors accès à la dynamique sociale de l'établissement et non pas seulement à des instantanés. Cette similitude des démarches méthodologiques permet de dialoguer plus aisément avec les collègues qui pratiquent ce type de travail. C'est aussi ce qui m'a permis de développer, sans rupture particulière, une modalité d'enquête-participation¹ que je désigne comme enquête socianalytique.

Dans les premières années d'expérimentation de l'intervention socianalytique, au cours des années 1960, l'influence de l'autogestion était prédominante. Ainsi, les staffs (équipes d'intervention) qui se constituent à la fin des années 1960 et au début des années 1970 combinent une égalité formelle entre les membres malgré une grande hétérogénéité de leurs expériences. C'est couramment le cas lorsque Lapassade (plus souvent que Lourau dans ces années-là) coopte certains étudiants pour intervenir

avec lui ou que des étudiants constituent entre eux des staffs pour répondre à des commandes.

À partir de 1998, année de mon recrutement à Paris 8, j'ai souhaité que mes nouveaux chantiers soient hébergés par l'université afin de les inscrire dans le fonctionnement de notre équipe de recherche. Ceci supposait la création d'une base financière et organisationnelle. Un effet de cette institutionnalisation a été de rendre plus manifestes les différences de statuts universitaires entre les membres des staffs. L'hétérogénéité n'était plus seulement liée à l'expérience des uns et des autres mais aussi à la diversité de leurs implications universitaires (enseignant, étudiant, ancien étudiant). Par ailleurs, l'activité socianalytique générait des crédits au même titre que d'autres contrats de recherche, elle était donc à la fois reconnue et banalisée. C'est dans ce changement de cadre institutionnel qu'il faut situer ma réflexion sur l'évolution de la technique du staff tournant.

L'intérêt de la technique réside essentiellement dans le fait qu'elle permet un renouvellement des interprétations du staff en limitant les effets de familiarisation entre clients et intervenants. Un dérangement est produit (Gilon et Ville, 1990) dans le fonctionnement du dispositif analytique qui dérange lui-même le fonctionnement habituel de l'établissement.

Quand les interventions sont menées en espaçant les séances dans le temps, celles-ci sont souvent limitées à deux ou trois heures. Un staff tournant produit un type de dérangement différent de celui de l'arrêt de l'activité de l'établissement. En perturbant la relation entre intervenants et clients, la technique génère des résistances. Dans un institut médico-éducatif où j'intervenais avec une équipe, certains participants souhaitaient que je sois présent à chaque séance et des psychologues, impliqués dans le travail, reprochaient au staff de négliger le transfert. J'étais le seul membre du staff à avoir un statut universitaire, ce qui avait des effets dont nous devons tenir compte. Les effets de nos « poids institutionnels » inégaux venaient déstabiliser le staff dans sa culture autogestionnaire. Une

fois cette hétérogénéité reconnue, elle générerait à son tour un certain retrait chez d'autres membres du staff.

Cette intervention faisait suite à une autre au cours de laquelle le même phénomène était apparu. Après une séance difficile où les deux intervenants avaient eu de grandes difficultés à tenir le dispositif, nous avons dû rompre avec un imaginaire collectif (Giust-Desprairies, 1989) égalitaire. Il nous avait fallu distinguer égalité et inégalité en droit (au sein de la structure associative), en compétence (dans le moment de l'intervention) et en reconnaissance sociale (statuts différents). Notre pratique avait alors adopté un mode plus ordinaire en assurant à chaque séance la présence d'un intervenant plus expérimenté afin de limiter la mise en difficulté de ceux qui l'étaient moins. Cependant, limiter cette prise de risque ne la faisait pas disparaître puisqu'elle était constitutive de l'hétérogénéité du staff.

L'expertise collective que nous développons alors s'élaborait à la fois par la pratique *in situ* et par la réflexion « hors sol » menée sur les stratégies à mettre en œuvre pour faire avancer l'analyse. Si la rotation des intervenants dérange le groupe-client, permettant ainsi que l'analyse du dispositif socianalytique reste vivante, elle dérange également le groupe-intervenant lui-même. Dans le cas d'un staff stable pour une intervention de longue durée, une diminution progressive des temps de « boîte noire » (réunion en dehors des clients) est fréquente. Tout se passe alors comme si le vécu commun produisait une analyse commune (Sada, 1994). De ce fait, l'hétérogénéité du staff est amoindrie et l'analyse des implications des intervenants dans le travail perd en intensité.

Inversement, la rotation oblige le staff à un travail analytique collectif plus soutenu. L'instabilité fragilise également l'équipe intervenante en l'exposant plus nettement à l'analyse du groupe-client (le groupe avec et pour lequel est menée l'analyse). Par exemple, ce dernier peut lui-même classer les intervenants entre les « pro » et les « amateurs »². Cet effet de l'« analyste analysé » est aujourd'hui bien identifié dans tous les types de recherche en sciences sociales qui font se rencontrer des enquêteurs et des

enquêtés. C'est le cas avec les travaux de Ruth Canter Kohn en sciences de l'éducation (Kohn et Nègre, 1991 ; Kohn, 1998). Qu'il le veuille ou non, le chercheur (observateur ou intervenant) se trouve impliqué dans une relation d'observation, placé aux deux pôles de celle-ci.

C'est d'ailleurs principalement en prenant en compte ce phénomène et en l'intégrant au dispositif, que l'équipe de Jacques Van Bockstaele a construit sa propre méthode d'intervention (Van Bockstaele M., Van Bockstaele J. et Schein, 1994). Analyser la manière dont les clients perçoivent le staff et les perturbations au sein de celui-ci, renseigne sur la dynamique institutionnelle du groupe-client. Ce travail du contre-transfert institutionnel n'est cependant pas toujours maîtrisé et Laurence Gavarini a montré comment, dans une intervention socianalytique, les clients pouvaient fragiliser le staff-intervenant jusqu'à « l'absorption » des socianalystes dans le fonctionnement ordinaire des clients (Gavarini, 1986).

Aujourd'hui, l'hétérogénéité des équipes socio-cliniques que j'anime est assurée par l'invitation à y participer d'étudiants de master et doctorat ou de collègues étrangers en séjour de recherche. Ceci ne se fait pas nécessairement dans le temps long mais, même de manière ponctuelle, ces présences me permettent de raviver l'analyse du dispositif de travail et les interprétations produites avec et par les sujets/clients. J'ai rarement l'opportunité de travailler sur le terrain avec des collègues enseignants-chercheurs, ceci pour des raisons qui renvoient à nos propres implications professionnelles donc à la conjoncture institutionnelle actuelle.

Chronomètres (planning, calendrier, emploi du temps, budget-temps)

Le travail socio-clinique suppose de mieux comprendre la temporalité dans laquelle s'inscrivent les sujets et dont ils n'ont parfois eux-mêmes qu'une perception confuse ou faussée. Cette recherche de techniques visant à objectiver le temps dans les

pratiques sociales n'est pas propre aux approches cliniques. La technique des budgets-temps élaborée par des sociologues pour étudier les fonctionnements familiaux apporte à cette réflexion.

Un article publié en 1965 par une équipe de sociologue du CNRS posait ainsi d'intéressantes questions méthodologiques (Guilbert, Lowit et Creusen, 1965). Ces chercheurs ont débuté en février 1963 une étude portant sur la comparaison des budgets-temps d'hommes et de femmes exerçant une activité professionnelle et ceci dans différents milieux sociaux. Cette étude en prolongeait deux autres, l'une publiée en 1948 par Jean Stoetzel et une autre en 1958 par Alain Gérard.

Dans leur article méthodologique de 1965, Guilbert, Lowit et Creusen portent une attention particulière à ce qu'ils appellent « le problème du cumul d'occupation ». Il s'agit d'abord d'une difficulté liée à la collecte des données. Les hommes et femmes qui participaient à l'enquête devaient remplir une grille dans laquelle ils indiquaient leurs occupations selon des tranches horaires. Le fait que plusieurs activités peuvent se superposer dans le réel peut conduire le sujet à devoir choisir entre l'une ou l'autre de ses occupations pour renseigner la grille d'enquête (j'écoute la radio ou bien je tricote ?). L'article témoigne d'une volonté de réduire au maximum l'effet de la subjectivité individuelle. Une grille permettant de mentionner l'existence de plusieurs activités simultanées est proposée aux enquêtés : « La notation des cumuls devrait donc permettre d'écarter un élément de subjectivité particulièrement important dans le cas d'un questionnaire "linéaire". » (Guilbert, Lowit et Creusen, 1965, p. 327).

Cette grille fait apparaître que le cumul est extrêmement fréquent puisque seulement 53 questionnaires sur 696 n'en mentionnent pas. Les chercheurs estiment alors que cette complexité des données se rapproche de la « complexité réelle » en faisant apparaître des « constellations d'occupations ». Mais, avec cette complexité croissante, la subjectivité reste pour ces sociologues un « problème » qu'il faut encore réduire : « (...) il devient évident que cette méthode permet d'éliminer des éléments importants de subjectivité dans la notation des réponses. Est-ce à dire cependant que toute

forme de subjectivité aurait disparu ? » (Guilbert, Lowit et Creusen, 1965, p. 331).

Pour avancer dans l'interprétation de cette complexité inhérente à la subjectivité des individus, les chercheurs font l'hypothèse que des « réactions inconscientes » interviennent dans les différences observées entre catégories sociales et entre sexes lors des notations des cumuls³. Remarquons que l'expression de ces différences a été permise par la liberté laissée aux enquêtés de noter des occupations simultanées en l'absence des enquêteurs.

Si les enquêtés déclarent des temps et des cumuls d'activité variables, par exemple pour les soins aux enfants, c'est d'abord selon les sociologues, une question de « perception ». Ensuite sont envisagées les dimensions culturelle et matérielle : ce n'est pas seulement parce que les femmes cadres sont davantage préoccupées par l'éducation de leurs enfants qu'elles leur consacrent plus de temps, c'est aussi parce qu'elles disposent de plus de temps pour cela. Les ouvrières disposant de moins de temps, elles auraient tendance à donner moins d'importance à ce poste, même cumulé à d'autres.

Concernant les différences entre les sexes, il est remarqué que dans un même couple qui écoute la radio durant les repas, les maris déclarent plus de temps cumulé passé à écouter la radio que les femmes. « Or la radio fonctionne durant le repas pour l'ensemble de la famille et pendant le même temps. Il semble évident que, sollicitées par d'autres occupations (...) les femmes ont accordé moins d'importance à l'écoute de la radio. » (Guilbert, Lowit et Creusen, 1965, p. 335).

La conclusion de l'article montre le glissement opéré par les chercheurs dès lors qu'ils ont tenté de canaliser « le problème de la subjectivité ». Ainsi, ils considèrent qu'une enquête de budgets-temps révèle les conditions de toutes sortes dans lesquelles se déroule la vie d'un individu en rapport avec les habitudes, les contraintes, les préjugés et les traditions de la société dans laquelle il vit. « Cette étude peut apporter (en même temps) des éléments d'information sur la manière dont est perçu, (dont est ressenti) ce

déroulement de la vie quotidienne » (p. 335). Ainsi l'outil d'objectivation révèle la subjectivité !

Cet article sociologique ancien me semble particulièrement intéressant, par la démarche qu'il rapporte. L'objectivation y apparaît nettement comme une mise en tension entre techniques de mesure et perception subjective de ce qui est mesuré. C'est par la tentative d'objectiver les comportements humains que le perçu et le ressenti se manifestent.

Dans la pratique socio-clinique, l'usage de ce que j'appelle des « chronomètres » est également le moyen de cette mise en tension. Par la collecte (souvent compliquée), la production (dans le cadre du travail socio-clinique) ou l'analyse collective (toujours délicate) des emplois du temps, plannings, calendriers voire budgets-temps, la manière dont le temps est traité dans une entité sociale peut être travaillée.

Dans un article technique paru en 2002, je faisais remarquer que la littérature en analyse institutionnelle prenait insuffisamment en compte l'évolution des commandes qui leur sont passées (Monceau, 2002). Les premières interventions socianalytiques se déroulaient sous la forme de « stages » ou de « rencontres », dans des temps laissés libres par d'autres activités plus centrales. Les clients réalisaient souvent une démarche volontaire pour y participer. Cette modalité d'inscription des sujets dans la socianalyse avait des conséquences importantes sur sa dynamique. Passer de la forme stage de formation à la forme intervention ne va pas de soi. Georges Lapassade écrivait ainsi en 1973, à propos de ses clients dirigeants de la Mutuelle Nationale des Étudiants de France (MNEF) : « Ils ne voulaient pas voir qu'en fait la rencontre de Royaumont I n'était pas un stage de formation ; c'était une intervention sur les organisations étudiantes. » (Lapassade, 1973, p. 293).

Lourau pointe une limite du même type à propos d'une intervention se nichant dans un cursus universitaire : « Le Département de sociologie de l'U.C.L. (Université Catholique de Louvain) fonctionne en autogestion. Mai 1968 est passé par là... Mais en 1971, cette autogestion ne consiste plus qu'à gérer

quelques miettes du programme, à choisir "librement certains centres d'intérêt et certains enseignants". » (Lourau, 1973, p. 220). Le séminaire d'analyse institutionnelle qu'il anime avec Antoine Savoye est donc « optionnel » et se déroule le week-end.

En passant d'un public (relativement) volontaire à un public (plus) captif⁴, la question du paiement du travail (l'analyste argent) reste pertinente mais elle tend à prendre de nouvelles formes. C'est par exemple le choix à faire entre le financement d'un travail collectif (comme une recherche-action ou un dispositif d'analyse des pratiques) et une série de formations individuelles qui peut faire débat dans un établissement.

Enfin, le temps passé par chacun au travail socio-clinique (de l'acceptation d'un entretien à une participation lourde de plusieurs dizaines d'heures) peut venir en déduction ou en supplément du travail ordinaire, il peut être reconnu comme important par l'établissement ou l'organisation, n'être considéré qu'avec bienveillance ou n'être que toléré. Le temps est donc, dans le dispositif lui-même, un analyseur particulièrement intéressant des implications professionnelles.

Je donnerai ici un exemple à la fois du rapport étroit entre temps et argent et de l'effet analyseur de la répartition du temps. Il s'agissait d'une intervention de longue durée menée dans un établissement médico-éducatif. Je reprendrai ici, à la manière d'une vignette clinique, un extrait d'un article déjà publié :

« Nous y travaillions avec les différentes catégories de personnels socio-éducatifs et médico-psychologiques. Les différences entre eux étaient niées par les participants, en particulier les rapports hiérarchiques entre éducateurs spécialisés et aides médico-éducatives. Nous avons donc proposé d'introduire dans l'analyse la question des salaires en opérant des regroupements en fonction de ceux-ci.

« De fortes résistances se sont exprimées. Les professionnels semblaient choqués par notre proposition. Sur la trentaine de participants, seule une éducatrice a soutenu d'emblée notre proposition. Pour les autres, il n'y avait pas de rapport entre le

salaire perçu et la pratique, l'argument principal étant qu'« on ne travaille pas pour cela ». Cet effet analyseur de notre proposition a donc eu rapidement le grand intérêt de poser une interrogation radicale sur les implications professionnelles des uns et des autres. Il est en effet difficile à un professionnel de soutenir à la fois qu'il ne travaille pas pour gagner de l'argent (donc qu'il obtiendrait de son travail d'autres gratifications) et qu'il est un « vrai » professionnel dont les mobiles ne sont ni caritatifs ni psychologiques. Cette contradiction renvoie à l'institutionnalisation même du travail social. Les discours de professionnalisation qui dominent actuellement ne font qu'attiser ces contradictions.

« Une interrogation a ensuite émergé sur la notion de salaire. Si nous devons nous répartir en fonction de nos salaires, quels revenus allions-nous prendre en compte ? Une différence nette se manifestait alors entre le cas de ceux qui ne travaillaient que dans cet établissement et ceux qui exerçaient aussi ailleurs. La distinction était compliquée par le fait que certains ne travaillaient qu'à temps partiel. C'est finalement la différence entre salariés de l'établissement et vacataires qui s'est imposée, même si le cas de quelques intervenants médico-psychologiques posait problème. En effet, ceux-ci occupaient à la fois un poste dans l'établissement (à temps partiel) et exerçaient dans d'autres établissements ou bien en libéral. Le fait est apparu assez vite que ceux qui passaient le moins de temps dans l'établissement avaient tendance à avoir les revenus les plus élevés. Inversement, celles qui y passaient le plus de temps (les Aides médico-psychologiques) avaient les salaires les plus bas. Enfin, la variable de l'ancienneté venait ajouter à la difficulté.

« Alors que notre proposition de constituer des groupes de travail en fonction des salaires rencontrait encore des résistances (durant deux séances) très analytiques, les salariés ont commencé à se renseigner sur le contenu exact de leurs feuilles de salaire respectives. Certains ont même téléphoné au service de la comptabilité de l'établissement pendant le temps des séances socianalytiques afin de se renseigner sur leur situation. C'est finalement l'indice salarial qui a été retenu comme critère de répartition dans les trois groupes de travail que nous avons

finalement constitués. Ces indices ne tiennent pas compte du fait qu'un professionnel exerce à temps partiel ou à temps plein, par contre il met en évidence sa position hiérarchique et son ancienneté à travers le salaire « virtuel » qu'il percevrait s'il travaillait à plein temps dans l'établissement.

« Les interférences entre argent et temps sont ici nombreuses. Il est important de remarquer que le rapport n'est pas proportionnel entre l'argent gagné et le temps passé. Ainsi, dans cet établissement, un salarié gagne d'autant plus d'argent en une heure qu'il passe peu d'heures dans l'établissement. Cette constatation était déjà en soi un progrès dans l'analyse de la négation des différences entre salariés. Il faut prolonger ce résultat en pointant que ceux qui sont les plus présents dans l'établissement le sont auprès des enfants accueillis et que ce sont eux qui ont le plus de contacts avec les parents.

« Pour terminer sur ce point, il faut ajouter que ce phénomène de proportionnalité inversée touche également des salariés à plein temps dans l'établissement qui, de par leur fonction de cadres, sont souvent à l'extérieur de l'établissement (directeur, chef de service, assistantes sociales) durant la journée. Le contenu de ce travail à l'extérieur constitue véritablement un non-savoir pour ceux qui restent toujours à l'intérieur. Nous avons eu l'opportunité de travailler cette question avec nos clients. Une assistante sociale ne parvenait pas à comprendre la méconnaissance du contenu même de son travail par les éducateurs et AME. Elle avait pourtant le sentiment de ne "rien cacher". Il est un fait que le budget-temps d'un salarié est d'autant moins encadré qu'il est lui-même cadre ! » (Monceau, 2002, p. 107-108).

Comme l'argent, le temps est compté. Il donne lieu à des négociations et à des partages. Mais à la différence de l'argent, le temps passé ne peut se retrouver même s'il peut se monnayer. Dans l'activité professionnelle, ce sont des quantités de temps (de travail) à venir qui sont objets de tractations. Mais le temps n'est pas seulement une donnée objective, comme l'indiquaient déjà les sociologues travaillant par budget-temps.

Intégrer des outils qui comptent et répartissent le temps dans un travail socio-clinique, c'est à la fois ramener les participants à des éléments qu'ils considèrent souvent comme objectifs et ouvrir ainsi à l'exploration de la perception subjective qu'ils ont de ces données objectives. Ce n'est ainsi qu'après avoir demandé à des travailleurs sociaux d'une part et à une équipe de classe relais d'autre part d'établir leur emploi du temps hebdomadaire que, dans les deux établissements, ceux-ci ont pris conscience de l'importance du temps passé à des régulations informelles. Ces plages horaires apparaissaient sans objet sur les emplois du temps individuels qu'ils avaient dressés.

Mais travailler la dimension temporelle, c'est aussi travailler la programmation du chantier socio-clinique lui-même. La plus ou moins grande difficulté qu'il y a à programmer des dates ou à tenir des échéances doit être traitée avec attention mais aucune interprétation automatique ne peut en être déduite. En effet, ces éléments peuvent renvoyer aussi bien au rapport au temps institué dans l'établissement, l'organisation ou la profession qu'aux implications des uns et des autres dans le travail en cours. Ce n'est qu'en restituant ces observations au collectif de travail que des analyses peuvent être construites.

Faire écrire (compte rendu, monographie, journal...)

Avec le journal institutionnel, Remi Hess a apporté à l'analyse institutionnelle un outil d'analyse interne pouvant également être utilisé secondairement comme support de recherche (Hess, 1989). Ce dispositif d'écriture exigeant, par lequel le professionnel doit noter chaque jour un événement significatif concernant sa vie professionnelle, permet aussi par sa diffusion de générer un processus d'analyse plus collectif au sein de l'établissement. J'ai pratiqué ce dispositif et j'en ai mesuré à la fois l'efficacité et les limites. La diffusion de l'écrit produit des réactions qui révèlent des éléments jusque-là imperceptibles mais le fait que le dispositif reste interne à l'entité sociale concernée limite considérablement les

possibilités d'élargir l'analyse et tend à exacerber les tensions, aux dépens du scripteur.

J'ai ensuite expérimenté des dispositifs d'écriture dans le cadre de l'analyse institutionnelle des pratiques. Il s'agissait principalement, durant les séances collectives, de réserver un temps pour une écriture individuelle portant sur la pratique professionnelle de chacun. Ce travail étant mené dans une période (1995-1996) où les formateurs d'Institut Universitaire de Formation des Maîtres étaient pris dans l'universitarisation de la formation, la question de l'écriture était particulièrement sensible.

Lors d'une précédente intervention en collège en 1994-1995, l'écriture s'était révélée également comme ayant un effet socianalytique. Je travaillais alors avec une classe de 5ème sous le mode de séances espacées dans le temps. Des comptes rendus étaient rédigés qui devaient rester la propriété des participants. Cependant, la « saisie » d'un compte rendu par un professeur ne participant pas au travail avait ouvert à une analyse de la place de notre dispositif dans l'établissement. Le caractère illusoire de la confidentialité apparaissait tout autant que l'ambivalence des enseignants curieux, mais craintifs, vis-à-vis de notre activité menée avec les élèves en dehors du cadre des cours ordinaires. Par la suite, j'ai introduit une pratique d'écriture dans le travail socio-clinique à chaque fois que cela me semblait possible et intéressant.

Une technique particulièrement productive est celle du compte rendu tournant. Chaque groupe professionnel rédige à tour de rôle un compte rendu de la séance collective. Les singularités des implications professionnelles dans l'écriture peuvent alors apparaître. Ainsi, dans un établissement médico-éducatif, le seul groupe professionnel qui n'a pas été capable de produire un compte rendu dans les temps impartis a été celui des psychologues. Ceci n'a pas manqué d'ouvrir une réflexion sur le poids institutionnel des écrits des psychologues et sur l'importance qu'ils ont concernant les décisions prises pour les enfants. La rareté et le pouvoir des écrits des psychologues dans l'établissement ont été pointés et les psychologues eux-mêmes ont pu, à cette occasion, exprimer leur

propre difficulté face aux enjeux pesant sur leur écriture. Le dispositif analytique avait provoqué la reproduction d'un élément du fonctionnement ordinaire. Il était alors possible de l'analyser collectivement dans l'ici et maintenant de l'intervention.

Dans un autre établissement, nous avons mis en place un travail régulier par groupes professionnels dans le cadre d'une recherche-action. C'est le groupe des personnels de service qui avait ici le plus de difficultés à produire un compte rendu. Contrairement à l'exemple précédent, c'est le fait que non seulement leurs écrits mais aussi leurs paroles avaient peu de poids qui expliquait, selon eux, cette réticence. La réflexion sur ce point a également amené les membres du groupe à constater que les écrits auxquels ils avaient à faire dans l'établissement étaient principalement des « papiers » destinés à leur donner des consignes de travail. La cuisinière recevait les menus, l'agent de service la liste des travaux à accomplir, le chauffeur les plannings des transports d'enfants... Pour ce groupe, l'écrit était d'abord synonyme d'un rapport de pouvoir entre les cadres et eux. Il était par ailleurs fréquent que ces « papiers » leur soient transmis, sans échange oral, en étant simplement déposés dans leurs casiers individuels, ce qui créait une distance supplémentaire.

Récemment, pour une recherche-action, des monographies ont été rédigées par les militants d'une association d'éducation populaire avec laquelle je travaille. Ces monographies rendent compte de la mise en place et du fonctionnement de dispositifs d'appui à la parentalité. Le plan de ces monographies a été arrêté collectivement suite à une phase dans laquelle chacun avait pu exposer oralement son expérience. C'est ici le modèle de la pédagogie institutionnelle (qui entretient quelques rapports avec le domaine de l'éducation populaire) qui m'a inspiré cette manière de rendre compte de la pratique dans un cadre collectif. La monographie a un double effet de retour réflexif sur la pratique et de structuration collective par la constitution d'un corpus commun.

La découverte de la pratique de la monographie dans le mouvement leplaysien m'a convaincu du fait qu'elle peut constituer une technique sociologique, en particulier parce qu'elle nécessite

une réflexion en amont concernant les éléments retenus comme significatifs, l'ordre de la présentation, la place faite à l'interprétation et permet également une exploitation en aval (Monceau, 2001). La production de monographies est un support particulièrement intéressant dans l'avancée de l'analyse collective puisque, tout comme les « chronomètres », elle suppose un travail d'objectivation qui ouvre à la perception des dimensions subjectives. Des collègues brésiliennes ont donné un bel exemple des effets simultanés d'analyse et de formation que peut avoir ce travail d'écriture à propos d'une intervention socianalytique. En appui sur un stage de formation professionnelle de psychologue, prenant la forme d'un travail de formation, elles ont publié avec les étudiants un ouvrage réflexif sur cette pratique (do Nascimento et Scheinvar, 2010).

Il existe aujourd'hui de nombreux travaux qui prennent pour objet le rapport entre la pratique professionnelle et l'écriture. Après toutes les recherches menées à propos de la rédaction des mémoires professionnels en formation, c'est aujourd'hui la problématique de la mise par écrit de l'expérience sur laquelle les dispositifs de validation des acquis de l'expérience (VAE) mobilisent l'attention de la recherche (Cifali et André, 2007). Cette problématique se retrouve fortement dans les travaux socio-cliniques, sous quelque modalité que ce soit.

Jeux de rôle

La pratique du jeu de rôle a pour moi une double origine. Elle s'enracine tout d'abord dans une initiation au psychodrame et au théâtre forum (Boal, 1996) durant mes années de formation initiale d'instituteur en École normale, puis avec le mouvement Freinet. J'ai renoué avec la pratique théâtrale, dans un cadre associatif, en 2001 et j'ai ainsi participé depuis à de nombreuses représentations publiques dans des cadres divers. Outre les apprentissages techniques, ce sont les investissements successifs dans des rôles très différents qui m'ont le plus apporté. Ces expériences m'ont

soutenu dans l'usage du jeu de rôle comme réflexion collective (en actes) sur la manière dont les rôles sont tenus dans l'institution.⁵

Le fait que cette troupe réponde à des commandes et insère son activité dans l'actualité sociale et culturelle d'un territoire me fait retrouver autrement certains aspects de ma pratique socio-clinique d'analyse institutionnelle. Les séances de formation et les collaborations avec des metteurs en scène et des comédiens professionnels font aussi de cette activité un espace qui, bien que secondaire par rapport à mon activité professionnelle, apporte une autre dimension à ma manière de concevoir le temps et l'espace de la « dramaturgie socio-clinique ».

J'avais observé, dans la première séance d'une intervention socianalytique menée avec René Lourau, les effets accélérateurs du jeu de rôle sur le déroulement du travail analytique. Alors que nos interlocuteurs, un groupe de directeurs d'établissements appartenant à une association du secteur de l'enfance inadaptée, échangeaient depuis un certain temps sur les difficultés rencontrées par l'un d'entre eux avec le délégué syndical de son établissement, Lourau a arrêté la discussion et mis en place un jeu de rôle reprenant la situation en question. Les mêmes directeurs qui, jusque-là ne s'identifiaient qu'à leur collègue dans une sorte de solidarité automatique, ont expérimenté le rôle du syndicaliste. Lors de la reprise de la réflexion collective, la nature même des échanges avait changé : il ne s'agissait plus d'afficher sa compréhension de la situation d'un collègue en difficulté mais d'analyser la complexité d'une situation dans laquelle des logiques antagonistes se confrontent. L'interférence entre institutions (syndicat et association) pouvait enfin être travaillée.

J'ai repris ce type de technique avec des groupes plus importants lors d'interventions socianalytiques et de travaux d'analyse institutionnelle des pratiques, mais aussi en formation à l'université pour sensibiliser les étudiants à la dynamique d'une démarche d'intervention. Son efficacité repose dans son insertion dans le dispositif socio-clinique et dans le moment choisi pour la mettre en œuvre. Elle dépend également de la maîtrise du rythme de

travail et de la précision du cadre. Plus ceux-ci sont tenus par l'animateur et plus facilement les sujets s'engagent dans le jeu. La caricature et l'humour donnent un aspect souvent ludique à ce travail. Après le jeu de rôle, c'est de la situation qui vient d'être jouée qu'il sera question dans les échanges et non plus des situations réelles évoquées par les participants. Cet effet libère la parole. Le dispositif produit ainsi une mise à distance rapide mais évidemment provisoire.

Enfin, le temps d'analyse collective qui suit le jeu de rôle a une importance déterminante. Là encore, la tenue du dispositif est essentielle. Il s'agit à la fois de permettre aux sujets d'exprimer ce qu'ils ont perçu (en jouant ou en regardant) et d'utiliser la représentation qui vient d'être donnée comme support commun de réflexion. Je prendrai deux exemples qui témoignent du fait que ces ressentis individuels fournissent des éléments d'analyse de l'implication.

Le premier exemple concerne un travail mené dans le cadre de la recherche-action avec des classes relais. La situation jouée met en scène un enseignant, un aide éducateur et quelques élèves durant une séquence d'apprentissage. Les participants au jeu de rôle sont exclusivement des aides éducateurs qui jouent donc les différents personnages. Trois scènes sont jouées à la suite par des « comédiens » différents. Les trois situations montrent la difficulté de l'enseignant face aux élèves perturbateurs et le rôle médiateur de l'aide éducateur vis-à-vis de l'enseignant. Les premières impressions des aides éducateurs ayant joué les rôles des enseignants convergent : la protection apportée par l'aide éducateur est très difficile à reconnaître par l'enseignant car elle vient nier l'autorité dont il est investi. Dès lors, au lieu de se poursuivre sur le terrain de la psychologisation croisée⁶, on entre dans une lecture plus institutionnelle de la situation à commencer par la manière dont les uns et les autres ont à tenir (ou croient devoir tenir) leur place dans l'institution.

Le second exemple concerne une intervention socianalytique dans un Institut médico-éducatif. Nous avons partagé les vingt-cinq

participants en deux groupes : d'un côté le personnel éducatif et d'un autre côté les personnels médico-psychologiques, administratifs et d'assistance sociale. Chaque groupe joue les rôles de l'autre partie dans des scènes typiques de la vie de l'établissement. En quelques instants, la méconnaissance réciproque du contenu de l'activité de l'autre groupe (tout particulièrement des psychologues et assistants de services sociaux) apparaît. Là encore, l'effet est immédiat sur la dynamique de l'analyse car il ne s'agit plus de mettre en accusation telle ou telle personne mais d'interroger le cloisonnement institué entre les services qui, malgré des rencontres quotidiennes, rend l'activité des uns opaque aux yeux des autres.

Enfin, il est également important que les animateurs des jeux de rôle soient sensibles à ce que leurs interlocuteurs s'expriment à propos du dispositif lui-même. Le dispositif du jeu de rôle peut, en lui-même, activer des résistances bien qu'aucun participant ne soit contraint d'endosser un rôle. Ces résistances au dispositif ou au mode d'animation doivent pouvoir faire également l'objet de l'analyse collective. Le fait que le staff soit multiple permet de mettre plus aisément en discussion la pratique des animateurs.

Restituer/élargir

En présentant la construction de ma propre posture de recherche socio-clinique, à la fin de la seconde partie de cette note, j'ai montré la place qu'y tient le principe de restitution. Celui-ci ne concerne pas seulement une restitution en fin de recherche, comme on solderait les comptes entre le chercheur et ses interlocuteurs. La restitution est un élément méthodologique à considérer dans toute la durée du travail socio-clinique. Il permet de « tester » des interprétations mais aussi, et peut-être surtout, de s'assurer que le pacte de travail reste actif entre tous les participants. Dans la plupart des cas, le contrat écrit ne lie, de fait, que le commanditaire au chercheur.

Cette pratique de la restitution est, pour moi, devenue indissociable de celle de l'élargissement. Cette dernière est présente dès le début de la socianalyse dans le principe de « cooptation »

travaillé par J. et M. Van Bockstaele. L'élargissement consiste à faire entrer dans le travail socianalytique des personnes concernées par celui-ci (« pertinentes », écrivent J. et M. Van Bockstaele) mais qui n'y étaient pas engagées d'emblée.

Pour ma part, j'organise des séances de restitution intermédiaires ou quasi-finales (jamais véritablement finales car la restitution ne ferme pas l'analyse en cours) en invitant des personnes qui n'ont pas directement participé au travail mais qui sont impliquées par lui.

Ainsi, pour la recherche-action avec les CEMEA (un mouvement d'éducation populaire), les responsables politiques et administratifs de l'association (commanditaire de la recherche) mais aussi les partenaires politiques (municipalités et conseil général) financeurs des actions d'appui à la parentalité ont été invités à une restitution intermédiaire puis à une autre quasi-finale. La séance, préparée avec le groupe de travail de la recherche-action⁷, a permis d'explorer ce que ceux-ci considéraient comme étant les questions les plus importantes et les plus sensibles.

Cette technique produit donc une mise en abîme du travail socio-clinique en assurant la contextualisation organisationnelle mais aussi économique et idéologique des actions menées sur le terrain. Il est alors possible d'approcher le sens que prennent ces actions d'appui à la parentalité dans chacune des entités institutionnelles concernées. Une séance de ce type permet de mieux identifier la manière dont les différentes parties développent leurs propres logiques institutionnelles. L'organisme d'éducation populaire y trouve un nouveau terrain pour son travail militant d'éducation citoyenne « *pour le peuple et par le peuple* »⁸, les élus locaux (y compris d'idéologie éloignée) y trouvent une matière donnant consistance à leur politique en direction des familles. Pour ces derniers, l'expertise technique des animateurs et leur connaissance du terrain peut avoir plus d'importance que la connivence idéologique.

Ce mode de restitution, qui privilégie le questionnement sur les résultats définitifs, permet à cette socio-clinique institutionnelle d'atteindre une certaine « profondeur de champ dans la socianalyse

» (Lourau, 1996). Ici encore, la construction du dispositif de travail « fait » une partie du travail.

Une manière complémentaire d'atteindre cette profondeur de champ, qui permet d'approcher la dimension institutionnelle des implications et des pratiques, est également visible (lisible) dans les produits écrits qui sont issus du travail. Par expérience, je veille aujourd'hui à ce que les contrats passés avec des commanditaires prévoient explicitement deux types d'écrits. Le premier peut être identifié à la forme « rapport », il est éventuellement coécrit et au minimum discuté par les sujets ayant participé au travail⁹. Le rapport tient directement compte de la commande et des demandes, bien qu'il n'y réponde pas de manière directe puisqu'un premier effet du travail est toujours de déplacer la problématique initiale.¹⁰ Ce rapport, dont l'une des premières contraintes est qu'il « parle » aux sujets, n'est pas pour autant consensuel. Au contraire, son utilité pour l'organisme commanditaire est qu'il lui permette d'identifier les points de tension et les enjeux les plus délicats.

La seconde catégorie de produits écrits consiste dans les publications que le chercheur réalisera de manière différée, en particulier en inscrivant le chantier dans un ensemble plus large. Les réactions suscitées par le « rapport » sont elles-mêmes intégrées aux matériaux utiles à l'analyse faisant l'objet des publications scientifiques. Remarquons qu'il est difficile d'intéresser nos partenaires « de terrain » à ces publications secondes, sauf lorsqu'ils entreprennent à leur tour un travail de recherche de type universitaire...

Conclusion

Dans un texte publié en 1949 concernant la méthode clinique en psychologie, Daniel Lagache avançait que le fait que le clinicien soit capable de prévoir la dynamique du sujet avec/sur lequel il travaille est l'un des critères des « relations entre interprétations et faits ». Lagache écrivait alors : « Une interprétation est vérifiée par constatation de faits qu'elle a permis de prévoir » (Lagache, 1949, p.

174). Ce critère participe d'un ensemble de principes et de critères énoncés dans ce texte et destinés à évaluer la pertinence d'une méthode clinique dans l'établissement d'un diagnostic.

Ce rapport « objectif » à la prévision vient sans doute départager la méthode clinique telle qu'elle a été présentée en médecine et en psychologie de la perspective analytique de la psychanalyse ou des socianalyses. En effet, pour ces dernières, le fait qu'une prévision se réalise ne peut guère confirmer la validité de l'interprétation qui l'a soutenue car d'autres causalités peuvent y avoir contribué, comme l'effet de suggestion que le clinicien peut avoir sur le ou les analysants.

À l'inverse de ce critère de prévision énoncé par le Lagache de 1949, j'ai jusqu'à présent plutôt eu tendance à considérer cette capacité à prévoir comme un critère préjudiciable au travail analytique. Cette option a eu des effets très concrets puisque j'ai renoncé en 2000 à négocier la suite de chantiers bien engagés mais dans lesquels ce phénomène se produisait de plus en plus régulièrement. J'ai également mis fin à un autre chantier, de longue durée, parce que l'expertise construite par notre équipe à propos de la dynamique institutionnelle des classes relais ne nous ménageait plus suffisamment de surprise en situation socio-clinique. Je craignais à la fois que nous fussions « absorbés » par l'institution dans laquelle nous intervenions et que notre influence sur les participants à l'intervention y devînt trop forte. Je ne jugeais pas satisfaisants les moyens dont nous disposions pour élaborer un contre-transfert institutionnel suffisamment opérant.

C'est peut-être aussi une singularité de la pratique du clinicien lorsqu'il est chercheur (donc préoccupé par la production de connaissances plus larges que chaque terrain particulier) que de craindre qu'une certaine « routine experte » ne vienne nuire à sa capacité d'étonnement.

Formaliser les techniques qui viennent d'être présentées est une entreprise délicate car le risque est grand de figer une évolution que l'on souhaite laisser ouverte, de transformer en recommandations voire en consignes des éléments qui émanent d'une pratique qui

continue son propre mouvement. Mais cet effort oblige aussi à sortir de l'allant de soi et de l'implicite, il expose à la critique en rendant compte des procédés par lesquels se construisent les interprétations.

Le mot « institution » réapparaît depuis quelques années dans le vocabulaire des sciences sociales pour penser les problématiques contemporaines. Dans le même temps, les institutions sont décrites comme en déclin. L'institution serait donc une entité à la fois défaillante¹¹ et porteuse d'espoir et d'avenir¹². Il importe donc, dans cette tension et ce mouvement, de produire des notions et des outils techniques adaptés aux enjeux présents tout en capitalisant les expériences plus anciennes.

Références bibliographiques

- BOAL A. (1996). *Jeux pour acteurs et non acteurs*, Paris, La Découverte.
- CATINI L. et MONCEAU G. (2000). Le staff tournant, *Les Cahiers de l'implication*, n° 3, 1999/00, p. 145-151.
- CIFALI M. et ANDRE A. (2007). *Ecrire l'expérience. Vers la reconnaissance des pratiques professionnelles*, Paris, PUF.
- GAVARINI L. (1986). L'intervention assommoir. In Feldman J. (dir.), *Le sujet et l'objet : implications*, Paris, Ed. du C.N.R.S.
- GERARD A. (1958). Le budget-temps de la femme mariée dans les agglomérations urbaines, *Population* (octobre-novembre), p. 591-618.
- GILON C. et VILLE P. (1990). *Socialanalystes à EDF* (doc. ronéo), Laboratoire de Recherches en Analyse Institutionnelle, Université Paris 8.
- GIUST-DESPRAIRIES F. (1989). *L'enfant rêvé. Significations imaginaires d'une école nouvelle*, Paris, Armand Colin.
- GUILBERT M., LOWIT N. et CREUSEN J. (1965). Problèmes de méthode pour une enquête de budgets-temps. Les cumuls

d'occupations, *Revue de sociologie française*, Vol. 6, n°3, p. 325-335.

GUILLIER, D. (2003). L'analyse institutionnelle des pratiques professionnelles. BLANCHARD-LAVILLE C. et FABLET D. (coord.) Travail social et analyse des pratiques professionnelles, Paris, L'Harmattan, p. 21-46.

HESS, R. (1989). *Le lycée au jour le jour*, Paris, Méridiens Klincksieck.

KOHN C. R. (1998). *Les enjeux de l'observation*, Paris, Anthropos (1^{ère} édition : PUF, 1982).

KOHN C. R. et NEGRE P. (1991). *Les voies de l'observation*, Paris, Nathan.

LAGACHE D. (1949). Psychologie clinique et méthode clinique. Op. cit., p.174.

LAPASSADE G. (1973). La rencontre institutionnelle, *L'Homme et la société*, n°29-30, p.292-297.

LOURAU R. (1973). Monographie d'une intervention socianalytique. Déplacements à Louvain, *L'Homme et la société*, n°29-30, p. 219-238.

LOURAU R. (1996). Profondeur de champ dans la socianalyse, *Pratiques de formation/Analyses*, n°32, p.19-24.

MENDEL G. et DOSSE R. (1999). *Le vouloir de la création : entretiens avec Roger Dosse*, Paris, Ed. de l'Aube.

MONCEAU G. (1997). L'intervention socianalytique, *Pratiques de formation/Analyses*, n° 32.

MONCEAU G. (2001). Enquête sur les monographies d'interventions socianalytiques (1962-1999), *Les Etudes sociales*, n° 133, p. 101-119.

MONCEAU G. (2002). De l'analyseur argent à l'analyseur temps, *Les Cahiers de l'implication*, n° 5, p. 105-114.

Do NASCIMENTO M.-L. et SCHEINVAR E. (orgs.) (2010). *Intervenção socioanalítica em conselhos tutelares*, Lapa : Lamparina.

SADA, D. (1994). Evaluation socianalytique et piège groupiste, *POUR*, n°144.

STOEZEL J. (1948). Une étude du budget-temps de la femme dans les agglomérations urbaines, *Population* (janvier-mars), p. 47-62.

Van BOCKSTAELE M., Van BOCKSTAELE J. et SCHEIN P. (1994). Problématique de la socianalyse : réquisits de la relation d'observation, *Association Internationale de Sociologie, XIIIème Congrès mondial de sociologie*, Comité de recherche « Sociologie clinique » (RC 46).

L'objet de la clinique d'orientation psychanalytique en institution

Laurence Gavarini

Il s'agit ici d'explorer moins des dispositifs d'analyse clinique, en tant que tels, que les lignes de transformation qu'implique la référence à la psychanalyse dans une pratique clinique auprès d'individus et de collectifs au sein d'institutions éducatives et de soin. Nous verrons comment, du même coup, se trouve déplacée la façon d'envisager l'institution en tant qu'instance sociale, de même que ce qui lie, en eux et en dehors d'eux, les individus à la chose institutionnelle.

De nombreux auteurs ont déjà exploré les voies conduisant des sujets, ou des subjectivités, à l'institution, que ce soit dans les domaines de la psychologie sociale clinique, de la sociologie clinique, de la socio-clinique, de la psychothérapie institutionnelle et même de la psychanalyse. J'aurai l'occasion de me référer à quelques-uns d'entre eux qui permettent de comprendre la fonction simultanément sociale et subjective de l'institution, distributrice de places et contenant par rapport aux pulsions et actes des individus, au-delà donc des dimensions fonctionnalistes et organisationnelles mises en évidence par les sociologues. Je souhaite, cependant, soutenir ici une position singulière consistant en une relecture, avec la psychanalyse pour ancrage, de l'orientation institutionnaliste initiale qui a marqué ma formation de jeune sociologue¹³. Cette trajectoire intellectuelle de la sociologie vers la psychanalyse, et non

l'inverse, est aussi une aventure, qui a révélé rapidement à celle qui l'a poursuivie les impasses de toute tentation de syncrétisme s'agissant des savoirs issus de ces disciplines.

Après cette relecture, j'esquisserai quelques points saillants de l'activité clinique d'orientation psychanalytique qui consiste à prendre soin de la parole des sujets dans l'institution, des espaces potentiels qui peuvent y émerger et, enfin, des processus d'historisation, c'est-à-dire d'inscription des individus et de leurs collectifs dans le social-historique.

Une topique sans césure sujet/institution, espace interne/espace externe

Mon éloignement des analyses des institutionnalistes n'a pas été une désaffection pour la chose institutionnelle. Bien au contraire, mes enseignements, comme mon activité clinique m'y ont ramenée souvent. Toutefois, l'inscription progressive de mon travail dans le champ de la psychanalyse, au tournant des années 1980-1990, a provoqué une révision assez radicale de ma manière de penser la question de l'institution au regard de celle des sujets, en même temps que d'envisager la clinique, faisant se déplacer les lignes de mon travail, enrichi désormais par l'écoute des phénomènes inconscients. Hormis mes réserves, expliquées ailleurs (Gavarini, 2003), relatives à la question des analyseurs et du négatif et au statut central que les institutionnalistes leur accordent dans leurs analyses, l'approche de la psychanalyse a constitué, dans cette évolution, une incitation à dépasser la césure sujet/institution, autrement dit l'idée d'un clivage entre ce qui serait le propre de l'institution et ce qui serait intrinsèque aux sujets relevant des-dites institutions. Disons, schématiquement, qu'avec une lecture orientée par la psychanalyse, il s'agit de passer d'une conception sociologique de l'institution, que l'on pourrait se figurer au moyen d'une cartographie spatiale, temporelle, organisationnelle, voire même libidinale (au sens d'une représentation possible des relations et des affects qui la structurent), à une conception nettement moins

figurative, car plus interne et aux mécanismes moins visibles pour les acteurs sociaux en ressortissant. Je veux pointer par là les fonctions – que je qualifierais d’imaginaires et de symboliques – remplies par l’institution et internalisées/intériorisées par les individus, fonctions qui agencent le réel et produisent des subjectivités, mais se trouvent aussi investies par les sujets dans leurs activités institutionnelles, des plus ordinaires, aux plus symboliques. L’institution doit, selon cette conception, être considérée sous l’angle d’un rapport à, ce qui suppose un mouvement actualisé en chaque individu entre objet interne/objet externe et topos où se nouent l’activité fantasmatique et l’activité sociale du sujet. Voilà sans doute un point central des modifications et déplacements annoncés plus haut et qui engage une posture clinique profondément remaniée par rapport à celle d’un socianalyste par exemple. Je vais essayer de l’expliquer, d’autant qu’il peut m’être aisément objecté que la théorie institutionnaliste a elle aussi dépassé, avec le concept d’implication, cette question de la césure sujet/institution. Je ne m’attarderai pas ici sur la théorisation de l’implication chez Lourau, occasionnée d’abord, rappelons-le, par sa réflexion sur le sociologue pratiquant la socianalyse, puis sur le chercheur dans ses liens à son objet de recherche, et, enfin, par extension, sur l’intellectuel dans son rapport à sa pratique, qu’elle soit intellectuelle, sociale, familiale, conjugale, politique... S’il est question chez Lourau d’envisager l’implication institutionnelle comme « rapport », c’est, dans un premier temps, comme « somme » des appartenances subjectives et objectives et des références dans laquelle s’inscrit l’individu, puis comme « ensemble des rapports » de l’individu aux institutions, pouvant rendre compte de ses appartenances et de son engagement. Au fond, Lourau, par le champ lexical auquel il emprunte (somme, ensemble), indique qu’il vise ici l’exhaustivité des liens des individus aux institutions à travers le projet d’analyse des implications, tout en acceptant le caractère inépuisable de cette analyse à laquelle il invite. Et par ailleurs il semble faire jouer aux implications des individus un rôle équivalent à celui prêté par les sociologues aux déterminants sociaux, l’enjeu étant de mettre au jour l’impact des déterminants, conscients/insus

des individus, agissant en tous cas sur leur posture individuelle dans une situation institutionnelle donnée. Il ne s'agit pas à proprement parler d'envisager la dynamique des implications agissant dans cette situation.

Nonobstant l'intérêt qu'elle a représenté dans le registre de la critique adressée aux scientifiques et au roc que constitue encore la coupure épistémique sujet/objet de recherche pour beaucoup d'entre eux, l'approche théorique que Lourau a élaborée avec l'implication est à mon sens d'une application nettement moins évidente pour comprendre ce qui se produit dans le registre des agencements ordinaires du rapport des individus aux institutions. Je vais en effet rester concentrée sur cette autre césure, dont je pense qu'elle n'a pas constitué le centre des préoccupations des institutionnalistes, césure existant imaginativement entre le Sujet et l'Institution telle qu'elle est mise au travail dans ma clinique (analyse des pratiques professionnelles, groupes de parole) avec des sujets adultes et adolescents au sein d'institutions relevant du champ éducatif, scolaire, formatif ou sanitaire. Cette clinique m'a enseigné la prudence vis-à-vis du projet d'analyse des implications des individus dans les situations institutionnelles qui sont les leurs. Convoquer, par exemple, dans un groupe d'analyse des pratiques, des éléments biographiques de la trajectoire d'un participant peut se concevoir pour éclairer une situation présente. Mais encore faut-il que ce ne soit pas un exercice imposé, consistant à décliner une kyrielle de faits ou d'appartenances auxquels on prêterait une fonction de causalité dans la situation. Des éléments biographiques, renvoyant à une autre scène¹⁴ ne peuvent prendre sens, cliniquement parlant, que si les individus y sont conduits par le matériel qu'ils amènent dans le groupe et par le jeu des associations individuelles et groupales suscitées par les dires ou le récit d'une situation proposé par un participant. Cet exercice requiert donc des configurations singulières, une parole adressée dans un groupe et dans le transfert, pierre angulaire de la clinique d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation telle que nous la pratiquons¹⁵, permettant de lever des résistances ou des mécanismes de défense très fréquents

chez les individus dans leur implication institutionnelle et professionnelle. Il n'est qu'à entendre leur difficulté à se penser, à subjectiver leur expérience de l'intérieur, ramenant toujours sur le devant de la scène et de leurs discours, l'institution comme un non-moi, des autres, de l'Autre. Une des raisons, hormis qu'il ne va pas de soi de savoir quelque chose de ce rapport à, tient aussi au fait qu'une telle coupure est au principe même des sociétés individualistes actuelles : le Tout, qui anime et donne sens aux liens sociaux dans les sociétés holistes, peine, dans les sociétés individualistes, à faire sens et à produire des identifications collectives. À l'échelle micro-sociale, les individus, même s'ils en sont les agents, ne sont pas, ne se pensent pas, ne se représentent pas facilement comme étant une partie de l'institution, et moins encore comme portant en eux cette institution : l'aliénation, la source de l'oppression qu'ils ressentent leur est extérieure, leur vient de l'extérieur. C'est tout un travail – en analyse de pratiques – que de permettre aux individus de resubjectiver leur situation, que de permettre au Sujet d'être plus au fait des liens fréquemment pathologiques qu'il entretient avec ces « autres », professionnels, collègues, hiérarchie, usagers, ressortissants de son action...

Si la théorie de l'implication permet de repenser les liens (appartenances et références) en leur redonnant sens et effectivité, le projet de l'opération de transparence qu'elle vise, son *telos*, contient, à mon sens, une césure. Le rapport à l'institution, qu'à certains moments Lourau a aussi appelé contre-transfert institutionnel, serait déterminé donc de l'extérieur, comme une activité réactionnelle faisant s'affilier, s'identifier ou à l'inverse se démarquer et résister le sujet, en raison de causalités l'agissant ou le faisant réagir contre-transférentiellement. La psychanalyse, à l'inverse, permet déjà de penser cette césure sous l'angle des phénomènes inconscients et des investissements psychiques à l'œuvre dans tout lien social et institutionnel ; puis, elle permet de la dépasser en reconnaissant, depuis les travaux de Freud sur la culture et la civilisation, jusqu'à ceux de Lacan sur le langage, une part d'aliénation nécessaire au vivre ensemble et à la possibilité

même d'advenir comme Sujet. Cette part d'aliénation résiste précisément à toute idée de transparence des implications. Elle est une sorte d'aporie pour la clinique. Ce sont là des considérations sur l'aliénation à distinguer, comme l'a soigneusement fait Castoriadis, de la théorie marxiste ou encore des théories de la domination. Il s'agit de penser l'assujettissement des individus aux institutions non pas comme subordination et comme soumission, fût elle volontaire, mais comme condition nécessaire au lien social et au vivre ensemble dans la société. Des concepts issus de la psychanalyse, comme le contrat narcissique, élaboré par Piera Aulagnier repris, notamment par René Kaës, ou encore le *Kulturarbeit*, travail de la culture, repensé récemment par Nathalie Zaltzman, permettent de mieux comprendre ce type de nouages et les processus dynamiques liant sujets, institutions et collectifs.

Le tropisme institutionnaliste est constitué moins par la question des individus et de leur rapport conscients et inconscients à la chose institutionnelle, que par celle des rapports sociaux et de la dialectique des forces à l'œuvre dans les institutions. Rappelons très rapidement que la théorie institutionnaliste de l'institution que l'on trouve élaborée au tournant des années soixante-dix chez Lourau et Castoriadis considère celle-ci non pas – comme l'on croit de prime abord – comme une unité définie par sa forme et qui se donnerait à voir immédiatement, mais comme le lieu d'une dialectique entre l'instituant et l'institué, productrice de son propre dépassement avec le moment de l'institutionnalisation. En ce sens, elle est une théorie dynamique qui s'intéresse prioritairement aux mouvements et forces actives et passives, aux résistances, individuelles et collectives, à l'œuvre dans les situations institutionnelles.

L'institution ne peut être réductible à sa définition par le droit, par les règles ou les normes. De ce fait, on ne peut à aucun moment la considérer comme statique et immuable. L'unification de la forme d'institution, telle qu'elle est rendue visible dans toute institution en état de marche, est en effet le résultat de ce processus constant et dialectique d'intégration de l'institué (les normes, les règles, la division sociale du travail, les valeurs) et de l'instituant (expression

des individus et des groupes que sont les résistances, transgressions, autonomies de tous ordres). L'équilibre est une résultante de ces forces contradictoires et ne peut donc être assuré, pérennisé en toutes circonstances. Il est atteint par l'opération que constitue l'institutionnalisation.

Sur son versant socio-clinique, cette théorie dynamique suppose que l'on puisse mettre au jour ces mouvements et forces, soit dans des circonstances historiques particulières, soit par un dispositif d'intervention adéquat, et ainsi analyser les pouvoirs, les discours, les actions et *acting* dont l'institution est le siège. Gilles Monceau, dans un texte récent rappelle que l'institution « est la trame cachée des rapports sociaux qu'il s'agit de faire apparaître dans le travail analytique », ce qui l'amène à la conception selon laquelle l'institution « ne peut être perçue que dans les effets qu'elle produit sur les individus et les collectifs » (Monceau, 2008, p. 147). J'en serais d'accord pour autant que, prolongeant ici son image de la « trame cachée », l'on puisse alors envisager que ces effets ne soient pas lisibles comme un livre ouvert, comme une traduction littérale, sans métaphore et sans hors-texte.

Je pense être parvenue – la cure, puis ma formation théorique et clinique à la psychanalyse ayant joué un rôle déterminant dans ce déplacement – à une conception de l'institution où la dialectique est moins au centre que les fonctions que l'on attend ou prête à l'institution. Ceci m'a amenée à tenir plus fermement deux registres ensemble.

D'une part, les fonctions sociales que l'institution, assujettissante, exerce à l'endroit des individus pour leur administration. Nous pourrions entendre ici tout ce qui concerne l'activité fédératrice et séparatrice, simultanément, qu'opèrent les institutions en rassemblant et en distribuant les individus à une place, leur place. Génératrices d'appartenances collectives et productrices d'identités et d'affiliations, les institutions segmentent les groupes d'individus, les tâches, les rôles, discriminent des fonctions et des statuts sociaux.

D'autre part, les fonctions subjectivantes, imaginaires et symboliques, l'activité représentationnelle, que cette instance intériorisée joue pour les individus eux-mêmes. Il s'agit ici des représentations de mots associés à leur place dans l'institution, aux signifiants par lesquels passe leur rapport à ce réel institutionnel et par lesquels se mobilisent leurs idéaux (idéal du moi/ moi idéal) pour signer leur appartenance institutionnelle, singulariser leur posture, s'affilier.

En d'autres termes, aux modalités et fonctions actives/passives (instituant/institué) qui se manifestent au cœur de l'institution, s'ajoute l'activité sociale, subjective, et psychique, propre aux sujets dans les institutions. La dynamique, comme la statique, proviennent, selon moi, aussi de cette activité des sujets, individus et collectifs, sans pour autant que cette activité soit nécessairement synonyme d'instituant : elle peut aussi bien contribuer à l'institué, à sa conservation et son développement.

Castoriadis a ouvert cette voie là en disant que l'institution est « un réseau symbolique, socialement sanctionné, où se combinent en proportions et en relations variables une composante fonctionnelle et une composante imaginaire » (Castoriadis, 1975, p. 184). Ce réseau symbolique est donc porté, supporté par une activité des sujets, individus et collectifs – l'imaginaire – ce dernier étant défini ainsi : « la capacité de voir dans une chose ce qu'elle n'est pas, de la voir autre qu'elle n'est » (...) « l'imaginaire revient finalement à la faculté originaire de poser ou de se donner, sous le mode de la représentation, une chose et une relation qui ne sont pas (qui ne sont pas données dans la perception ou ne l'ont jamais été) » (Castoriadis, 1975, p. 177). Avec sa notion de « significations imaginaires sociales », il permet de penser ce qui fait lien entre les sujets et assure la cohésion de la société, et donc un certain ordre : « La société s'institue en instituant un monde de significations », écrit-il (Castoriadis, 1975, p. 482).

La relecture récente de l'ouvrage *L'institution et les institutions* coordonné par Kaës m'aide à revenir sur ma propre évolution sur ces questions (Kaës, 1987) : de la sociologie vers la psychanalyse,

ce qui a supposé un cheminement de l'institution vers le sujet, et donc une conception où la dialectique internalisation-externalisation est venue complexifier cet autre jeu dialectique évoqué plus haut et qui se manifestait, lui, entre l'instituant et l'institué. Ceci me permet de préciser un autre point de démarcation par rapport au concept d'implication : la dialectique internalisation-externalisation renvoie à un processus également à l'œuvre chez tout sujet, tandis que les implications sont référées à des déterminants sociologiques, affectifs, organisationnels impactant les situations institutionnelles.

Kaës pointe à juste titre que l'institution est difficilement concevable comme objet de pensée, difficulté qui s'origine notamment dans le registre narcissique : « difficulté de penser ce qui, pour une part, nous pense et nous parle : l'institution nous précède, nous assigne et nous inscrit dans ses liens et dans ses discours » et, par ailleurs, nous découvrons aussi que « l'institution nous structure et que nous contractons avec elle des rapports qui soutiennent notre identité » (Kaës, 1987, p. 2). Cette précédence de l'institution sert de point d'appui à la construction des sujets et à l'exercice de leurs fonctions. Un seul exemple pris dans le champ de la parentalité : les fonctions parentales ne sont pas auto-définies par les parents, elles s'imposent aux individus sous la forme de significations sociales instituées vectrices de symbolique. Ainsi père et mère sont des signifiants qui certes peuvent évoluer selon les cultures et les époques mais les sujets n'en disposent pas selon leur bon vouloir, ils peuvent tout au plus leur imprimer leur style. On pourrait dire qu'à ce niveau l'institution est pour partie externe en tant que désignation et figuration, et pour partie interne, en tant que représentations anticipant la fonction. Et cette première topique se complique par le fait que l'institution, rappelle Kaës, nous confronte aussi à « l'externalisation d'un espace interne », c'est-à-dire avec l'idée qu'une partie de nous, de notre Soi propre est « hors de nous » (ibid.) ce qui fonde notre rapport avec les institutions et qui fonde aussi un « espace externalisé commun, indifférencié » dont il pense qu'il est une des composantes de l'inconscient. Conception qui me semble pouvoir être rapprochée de la célèbre formule de Lacan : « l'inconscient c'est le social ».

Au final, il s'agirait, là où j'en suis aujourd'hui, d'appréhender l'institution comme un champ intersubjectif en même temps que socio-historique. Ce qui revient à la considérer dans sa fonction de méta-cadre, au sens de Bleger permettant, lorsqu'elle « tient » et fonctionne, le vivre ensemble en assurant continuité, constance, mais aussi changement, en même temps qu'elle est un lieu de dépôt d'éléments négatifs et partie de Soi du sujet (Bleger, 1966 ; 2004).

Pinel, reprenant Bleger et Kaës, écrit que l'institution est « un fondement de la psyché, une donnée primaire de l'identité et de l'économie psychique », la « psyché s'étaie sur l'institution », c'est-à-dire que l'institution est « un espace de dépossession radicale » et en même temps notre rapport à l'institution est fait d'une « compréhension toujours partielle des processus mis en jeu », il est donc « fondamentalement ambivalent ». Elle mobilise en nous « des affects négatifs tels que la haine et surtout l'envie ». Car l'institution combine et/ou intègre de manière conflictuelle des éléments hétérogènes « en vue du dépassement de cette hétérogénéité », elle est un « appareillage » de registres de logiques et de réalités différentes. Ceci implique que l'on situe l'institution au carrefour du dehors et du dedans, mais aussi du singulier et du pluriel (Pinel, 1996, p. 52).

Une conception de l'institution où il s'agit de porter attention aux espaces potentiels

La clinique que je soutiens tant avec des adolescents, en groupes de parole, qu'avec des professionnels, en groupes d'analyse de pratiques, s'emploie justement à dénouer ces strates du rapport des individus à leurs institutions, à comprendre leurs investissements fantasmatiques dans la chose institutionnelle, le négatif qu'ils y déposent, les emprises imaginaires sous lesquelles ils se mettent, les identifications et loyautés par lesquelles ils tiennent et sont tenus, les représentations et signifiants par lesquels ils (se) parlent, au sens pronominal où ils s'énoncent comme sujet individuel, mais aussi où ils parlent entre eux, dans un groupe de

parole ou d'analyse des pratiques, en tant que sujet pris dans un collectif.

Ceci ne serait envisageable sans ancrer cette approche à un paradigme résolument dynamique : en effet, je me suis aussi employée, depuis les paradigmes de la sociologie et de la psychanalyse, à penser non seulement la dynamique de l'institution et des sujets dans leurs mouvements dialectiques combinés, mais aussi la dynamique qui se joue, toujours, entre les déterminations (qu'elles soient sociales, culturelles, psychiques) et les processus de construction des individus, entre ce qui assujettit le Sujet et ce que sont ses espaces d'expression subjective et éthique, ses zones d'indétermination et de créativité. Il s'agit ici de donner toute sa place à cette question, évoquée plus haut, du *rapport à* (rapport qu'entretiennent les individus avec l'institution en tant qu'instance externe/interne): les liens entre sujets et institutions ne suivent pas la seule logique de l'assujettissement des premiers par les secondes. Pour le dire selon une terminologie empruntée à Piera Aulagnier, lorsqu'elle évoque l'action anticipatrice constitutive du discours, en particulier du discours de la mère qui métabolise l'éprouvé de son enfant pour en faire par ses mots à elle quelque chose pour lui : les individus sont des « interprètes » de l'institution (Aulagnier, 1979, p. 150). L'analogie est sans doute osée. Je voudrais simplement dire que ce sont des individus qui, dans les institutions, donnent sens et forme aux liens sociaux, aux règles, aux codes, aux fonctions et aux actes, des plus ordinaires aux plus symboliques, et qui ont par leurs discours et représentations une action anticipatrice et performative, ainsi qu'une action de transmission de représentations. Cette *interprétation* est l'activité régulière et quotidienne à laquelle se livrent les ressortissants de toute institution pour décoder, comprendre, les significations imaginaires sociales et les attentes relatives à leurs places et à leurs fonctions dans l'institution : les individus « appartiennent » à une société parce qu'ils participent à ses significations imaginaires sociales, ils sont « façonnés, fabriqués par les institutions – c'est-à-dire par d'autres individus, eux-mêmes porteurs de ces institutions et des significations corrélatives »

(Castoriadis, 1996, p. 20). Ces liens peuvent aussi être actifs et créatifs pour autant que l'institution ne soit pas anémique ou, pour employer un terme au champ lexical de la clinique psychanalytique, pour autant que l'institution ne soit pas trop toxique. La clinique nous montre comment et combien les sujets apprennent à se ménager dans les institutions des espaces d'autonomie, ils savent investir ou même inventer des interstices qui sont des aires d'affranchissement de l'institué. Castoriadis et Lourau auraient sans doute qualifié ces espaces d'instituants en ce qu'ils échappent au pouvoir centrifuge et à la normativité. Castoriadis prêtait à l'imaginaire cette capacité instituante. Du moins précisait-il qu'il fallait distinguer la tension existant dans toutes les institutions de la société entre un « imaginaire effectif », qui contribue à la reproduction, et un « imaginaire radical », propice à la création de nouvelles significations. Cette dimension créative, centrale dans sa théorie, renvoie à l'usage qu'il faisait du devenir à la fois au plan individuel et collectif. Il affirmait ainsi qu'il y aura « toujours distance entre la société instituante et ce qui est, à chaque moment, institué, et cette distance n'est pas un négatif ou un déficit, elle est une des expressions de la créativité de l'histoire, ce qui l'empêche de se figer » (Castoriadis, 1975, p. 256).

Dans une thèse récente que j'ai accompagnée, Aurélie Maurin nomme espaces et temps informels les marges spatiales et temporelles dans les institutions éducatives et thérapeutiques dont elle a montré qu'elles étaient particulièrement investies par les adolescents qui s'y construisent, s'y socialisent, s'y rencontrent. Les espaces et les temps informels sont, selon elle, en tant qu'entre-deux « la matérialisation d'un espace potentiel » (Maurin, 2010, p. 118). Cette réflexion s'inspire de la théorie des espaces interstitiels développée par Roussillon (Roussillon, 1987), reprise récemment par Jean Furtos également à propos des adolescents moment paradigmatique d'une « migration » (Furtos, 2011) et particulièrement propice aux processus se produisant dans les interstices de l'institution. Il s'agit pour ces auteurs de transposer sur la scène institutionnelle des phénomènes décrits chez le jeune enfant par Winnicott par les concepts d'espaces potentiels et de

transitionnalité (Winnicott, 1971, 1975). Ceci leur permet de qualifier des lieux et des temps, dans l'institution, particulièrement propices à la subjectivation et à la rencontre intersubjective. La pratique de ces lieux institutionnels peu formels et en tous cas peu formalisés (du point de vue des règles, du temps, des occupations et activités) serait comparable, en terme économique, à ce qui se passe psychiquement pour le jeune enfant dans l'aire transitionnelle, aire dans laquelle il expérimente, en créant, jouant, les réalités internes et externes, le moi, non-moi, qui ne sont pas encore clairement distinctes pour lui, et seront à la source de ses premières expériences culturelles.

Si l'on poursuit avec cette transposition, elle suppose de délier ce qui se passe dans les « angles morts », hors contrôle, et selon des modalités auto-définies par les acteurs de ces lieux institutionnels, de la fonction positive qu'on lui prêterait spontanément. Car l'informel des institutions, ce qui se passe dans ses interstices, peut s'avérer être le lieu d'expériences chaotiques pour tous, adultes, comme adolescents. Ma clinique avec des groupes de parole d'adolescents et des groupes d'analyse des pratiques professionnelles, m'amène d'ailleurs à penser que la quête de sens et la créativité dans l'institution ne se produisent pas nécessairement aux marges, dans les replis et dans les entre-deux de la vie institutionnelle. Ceux-ci peuvent être aussi bien des espaces de liberté et d'émancipation que, au contraire, des territoires exutoires assignés, lieux de polarisation du négatif lorsque les institutions sont en souffrance. L'informel, l'interstice ne sont pas par nature à l'abri d'expériences plus négatives que créatives, en particulier pour les adolescents qui peuvent y expérimenter aussi l'anomie institutionnelle repoussée dans ces marges. Il me semble en tous cas avoir montré par une réflexion sur les groupes de parole d'adolescents que l'institution, au sens actif du terme, de lieux de la parole dans les collèges et lycées, de lieux dédiés à prendre soin collectivement de la parole des sujets dans l'institution, pouvait constituer une rupture clinique avec les fonctionnements ordinaires et permettre aux participants de construire le sens de leur expérience adolescente. Je dirais que ce qui préside à la création de tels groupes relève de l'instituant, c'est-à-

dire d'un désir de rupture avec un ordre institué où précisément la parole est rendue impossible ou est mise à mal. Mais très vite, si ce désir n'est pas relayé par la nécessité d'une institution d'un lieu, d'un cadre, l'opération est vouée à l'échec, à la parlotte, à la causerie, comme il m'a été donné de constater dans un collège où une assistante sociale avait créé un atelier de discussion sur la vie collégienne où étaient amenées comme pour les exorciser les questions chaudes faisant problème dans l'établissement (les violences, le vol, le racket).

Une clinique où il s'agit de prendre soin de la parole : pour une parole individuée dans le groupe et dans l'institution

En plus des apports de la métapsychologie freudienne et d'une conception lacanienne du Sujet, comme sujet de la parole, c'est sans aucun doute avec cette idée d'instituer la parole, de permettre le dépôt du négatif comme un moyen et non comme une fin, mais aussi de favoriser des processus d'historisation au sens de Gaillard (Gaillard, 2011), que je conduis, côté institutionnel, les groupes d'analyse des pratiques professionnelles comme les groupes de parole d'adolescents.

Je voudrais dire fermement ici que des usages assez répandus des groupes de parole, comme l'analyse des pratiques dans certaines institutions éducatives (collèges, lycées, IUFM...) s'avèrent *in fine* assez ante-cliniques. Ce serait un degré zéro de la démarche clinique, comme a pu l'être historiquement l'hypnose par rapport à la psychanalyse. La « découverte » du transfert par Freud, de ce qui se passe dans une parole subjective adressée à l'analyste, des répétitions névrotiques qui s'actualisent dans le dispositif de la cure, l'importance du cadre, le renoncement au traitement du symptôme, sont autant d'éléments qui ont radicalement déplacé l'objet de la cure.

Je pourrais aussi penser mon propre déplacement à cette aune et dire que la véritable rupture par rapport à l'analyse institutionnelle telle qu'elle se pratiquait durant les années 1970-1980, a été pour

moi sans doute d'avoir pu penser la question du sujet et de sa parole sous un angle nouveau, depuis la psychanalyse, avec la psychanalyse pour boussole. Il s'est alors agi de considérer que dans le Sujet « ça parle » : bien sûr de lui, mais aussi de ce qui n'est pas lui, tous ces autres qui, dans son discours, se concatènent confusément sous le vocable Institution : ses pairs, ses collègues, ses chefs, sa hiérarchie... et quand il parle de l'institution (dont il se plaint, dont il souffre, qui l'opprime, l'exploite, qui le met en conflit, en rivalité, etc.), il dit aussi comment il est atteint, attaqué dans ce qu'il a mis de lui dans celle-ci. La plainte et la souffrance sont d'autant plus grandes que l'institution ne tiercéise plus, n'exerce plus sa fonction de Tiers pour les individus. C'est ainsi que je schématiserais le déplacement circulaire qu'on opère en allant de l'extériorité vers l'intériorité et réciproquement, pour comprendre ce qui se joue pour les Sujets dans les institutions. Cette topique recèle un mode opératoire nouveau pour la clinique, reconnaissant que l'institution se dépose dans tout individu qui ressortit d'elle, qu'il en sera habité selon des formes variables, plus ou moins frappées de reproduction sociale, en fonction des déterminants socio-culturels et des signifiants auxquels il a été exposé, en fonction également du niveau de contrainte et d'emprise exercé par l'institution. Il s'agit alors de reconnaître ce que chacun dépose de lui, de son histoire réelle et fantasmatique, de ses illusions, de ses idéaux, dans l'institution.

Ainsi, depuis mon inscription dans le champ théorique et clinique de la psychanalyse, je ne peux plus concevoir séparément la question de l'institution et celle des sujets, leurs intrications et la réciprocité de leurs activités. La psychothérapie institutionnelle, à travers Jean Oury, en particulier, a toujours ambitionné de penser leurs articulations. Mais ce n'est pas dans cette orientation que j'ai inscrit mes travaux, bien que la trouvant sans conteste très féconde pour penser l'aliénation mentale et sociale des sujets et les mécanismes par lesquels les institutions peuvent y contribuer si elles ne favorisent pas l'émergence du collectif. L'accent mis par Oury sur le soin à apporter à l'institution hôpital psychiatrique pour qu'elle soit soignante, ouvre des perspectives cliniques intéressantes par rapport au traitement du négatif, de l'anomique. Je peux dire que

cette démarche, comme celle de la pédagogie institutionnelle, m'inspire lorsque, par exemple, je pense le dispositif des groupes de parole avec les adolescents comme nécessité d'instituer des lieux de la parole dans l'institution scolaire pour qu'une parole adolescente à la fois plus subjectivée et plus responsable puisse advenir. Il s'agit sans aucun doute de penser ces lieux comme cadre contenant, susceptible en effet de contenir par ses invariants, par sa permanence et dans le transfert, la destructivité, l'indifférenciation, l'activité fantasmatique des sujets et sans doute justement cette aliénation de soi dans/par l'institution.

Vincent de Gaulejac s'est lui aussi intéressé à la question du sujet et de ses rapports à l'institution (de Gaulejac, 2002), distinguant d'ailleurs à ce propos sa position de clinicien (postulant l'existence du sujet, qu'il rapproche des personnes désireuses de comprendre « en particulier en quoi l'histoire est agissante pour eux » (p. 80), de celle du sociologue (plus dubitatif et pointant, à juste titre, le « risque de l'idéologie du sujet » (p. 79). Comme il le rappelle l'individu est d'abord le produit d'une histoire, il « ne naît pas sujet, il le devient » (p. 76). Ceci m'amène à dire qu'il ne naît pas non plus « individu » car le processus d'individuation répond, selon moi, au processus d'institution du sujet par un texte, au sens legendrien du terme : c'est-à-dire être institué sujet humain dans une généalogie, dans une filiation, dans le langage, par un nom, à une place par des autrui (les parents). L'enjeu de cette opération étant de sortir de l'indifférenciation. Gaulejac oscille entre plusieurs conceptions du sujet mais s'en tient à le penser d'abord dans sa capacité réflexive et dans son « vouloir », un vouloir « se déprendre » (de Gaulejac, 2002, p. 76) de ses diverses formes d'assujettissements, social, culturel, psychique. Ce sujet qui se soustrait à la domination extérieure et intérieure (à la servitude volontaire) correspond à un sujet de l'action, un sujet politique : citoyen ayant des capacités, ou encore un sujet conscient de ses déterminations. Certes, cette conception a tout son sens dans le registre sociopolitique et donc dans une sociologie clinique dont le projet serait de résorber l'hétéronomie dans laquelle se trouvent les individus par rapport aux institutions sociales et à leur propre histoire. Toutefois, en tant que

vouloir émancipateur, elle n'intègre pas, ou alors en les altérant, les dimensions de l'inconscient et de la division du sujet.

Je rejoins tout à fait Claudine Blanchard-Laville évoquant son travail clinique d'analyse des pratiques avec les enseignants, lorsqu'elle écrit : « (...) 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. » (Blanchard-Laville, 2006).

Comment faire alors par exemple avec des opérations comme le déni, le refoulement, les mécanismes de défense, et, plus encore, avec la pulsion de mort qui habitent le Sujet et que nous ne manquons pas d'entendre dans les groupes que nous animons ?

C'est un élément central, hérité de la psychanalyse, dans ma démarche : l'importance accordée à la parole telle qu'elle s'énonce chez le Sujet. Disons qu'avec l'analyse institutionnelle il s'agissait de faire émerger, dans le cadre d'un dispositif d'assemblée générale de l'établissement, une parole collective sur les non-dits des institutions et, en particulier, sur ceux relatifs aux pouvoirs ; tandis qu'avec les groupes de parole selon une orientation clinique, il s'agit de promouvoir et soutenir une parole subjectivée, celle de sujets qui seraient plus au fait de leurs liens et de ce par quoi ils sont aliénés en tant que ressortissants de telles ou telles situations institutionnelles et/ou groupales et relationnelles.

Ainsi, les groupes de parole avec les adolescents¹⁶ permettent de penser cette question. Pour un certain nombre d'adolescents avec lesquels nous avons conduit ce travail en groupe, l'enjeu premier a déjà été la découverte de leur capacité à faire groupe, un groupe pas n'importe comment, mais selon un agencement formel précis et qui puisse se tenir, avoir une place durable, dans

l'institution scolaire. Il s'agit alors pour eux d'élaborer leurs liens avec leurs pairs, au collège, leurs liens avec les adultes ; l'enjeu étant alors, ils le réalisent très vite, de s'affranchir par la parole, autant que faire se peut, des formes de liens pouvant être très négatifs et anoniques qui les agglutinent les uns aux autres, liens si caractéristiques de leurs déambulations en grappes, entre les murs du collège. Et le fait de pouvoir faire groupe, dans le cadre du dispositif clinique des groupes de parole, produit une sorte de paradoxe à leurs yeux : être individués, mais non isolés, tout en faisant du Un.

L'expérience qui fut la mienne avec les groupes de parole a en effet consisté en une sorte d'opération d'individuation des sujets par rapport aux agrégats adolescents tels qu'ils se donnent à voir spontanément, agrégats que Winnicott avait déjà fort bien repérés dans son article de 1962 sur les adolescents : « Les jeunes adolescents sont des isolés rassemblés, qui s'efforcent par divers moyens de former un agrégat en adoptant une identité de goûts. Ils peuvent se grouper s'ils sont attaqués en tant que groupe, mais c'est là une organisation paranoïde en réaction à l'attaque ; si la persécution cesse, les individus redeviennent un agrégat d'isolés. » (Winnicott, 1989, p. 401).

Ce sont ces pensées qui m'ont accompagnée dans la conception et l'animation de ces groupes sur lesquels j'avais d'emblée une certitude : ils ne devaient pas être un déversoir du malaise adolescent dans l'institution, quand bien même faudrait-il en passer par là. Ces Groupes de parole illustrent assez bien, en raison des processus qui s'y engagent, l'orientation de mon travail depuis une dizaine d'années. Je les ai construits avec quelques autres collègues¹⁷ comme étant des lieux instituants/institués de la parole adolescente dans l'institution (Gavarini, 2009). Par cette forme, nous nous éloignons d'un projet de facilitation de la communication ou de l'expression citoyenne collégienne. Par ailleurs, nous avons bien conscience, en proposant ces espaces-temps de parole dans les collèges et lycées, de l'écueil des « parlottes libérales » (Lesourd, 2006) que notre époque produit, dont le « modèle » est le débat

télévisuel. Avec ces groupes, nous portons un soin particulier à cette parole dans l'institution scolaire.

Les groupes d'analyse des pratiques que je conduis par ailleurs avec des professionnels de l'enseignement, de la santé et du travail social selon une orientation clinique s'inspirent, quant à eux, de l'approche de Michael Balint et s'appuient sur la méthode pensée, à sa suite, dans le champ des sciences de l'éducation par Claudine Blanchard-Laville (Blanchard-Laville et Fablet, 1996). Nous y travaillons autour de situations professionnelles amenées dans le groupe selon un cadre clinique précis et répondant à de strictes règles éthiques requérant le consentement des participants. Ils se déroulent assez rarement *in situ*, dans une institution scolaire ou éducative, ou une équipe : je les qualifierais plutôt, pour ma propre expérience, de « hors-sol », en ce qu'ils regroupent ponctuellement des professionnels venus de divers horizons, dans le cadre d'une formation professionnelle ou personnelle. C'est une première distinction de cadre par rapport aux Groupes de parole. Mais on peut aussi les distinguer par la méthode et par leurs objets respectifs : partir de situations professionnelles rencontrées par les participants, pour les uns, ou partir de ce que sont l'adolescence et leur construction adolescente, pour les autres. Toutefois, cette distinction m'est apparue quelque peu factice si on les considère les uns et les autres au plan de leurs visées de subjectivation de la pratique et de leurs fonctions élaboratives : dans tous les cas, il s'agit de (se) penser au regard des liens institutionnels, sociaux et affectifs dans lesquels le sujet est pris. Les nominations par lesquelles on épingle et distingue ces deux types de groupes, ne peuvent suffire à les discriminer définitivement : ils sont également concernés et par la pratique et par la parole. Je dirais même que les groupes d'analyse de la pratique sont pour moi une sorte de toile de fonds sur laquelle s'impriment et se reflètent les groupes de parole adolescents. Pour les conduire, il faut apprendre à travailler dans le transfert et avec les résistances, les silences, les mi-dires, les dénis, les ambivalences des sujets, laissant de côté une option plus volontariste et en tous cas plus militante de la parole. Ici la formation à la psychanalyse et

notamment la cure sont, à mes yeux, indispensables, même si cette dernière n'est pas un réquisit reconnu de tous puisque notre travail n'est pas inscrit dans le champ thérapeutique, mais répond à une demande de réflexivité et d'élaboration dans le champ des pratiques.

Une clinique dans le social¹⁸ ou une clinique à visée d'inscription dans le social-historique ?

Pour penser les rapports sujet/institution, mais surtout le rapport à, dans ses dimensions fantasmatique, imaginaire et symbolique, il m'est nécessaire de mettre en résonance la métapsychologie freudienne et une conception héritée des travaux de Lacan : l'écoute des signifiants dans le langage et dans les représentations avec lesquelles chacun pense le monde, les autres, et se pense, tout en étant frappé par le cachet du social et de la culture. Cette métapsychologie ne saurait par conséquent être ignorante de la dimension du social-historique : les phénomènes et mécanismes inconscients sont à l'œuvre dans la civilisation, dans les liens sociaux et institutionnels et ces configurations produisent elles aussi de la subjectivation, comme des subjectivités singulières.

C'est mon affiliation à la psychanalyse qui m'a permis de penser mon activité comme relevant d'une clinique, tandis qu'elle ne se posait pas en ces termes lorsque je pratiquais la socianalyse, autrement dit l'analyse institutionnelle comme méthode d'intervention : d'autres aspects mobilisaient à l'époque (les années 1970-1980) notre énergie, comme l'autogestion de l'espace-temps de l'analyse selon, toutefois, un cadre imposé, ou encore le « dérangement » apporté par l'intervention socianalytique dont il était fait l'hypothèse qu'il serait source à la fois d'analyse et de changement dans les institutions. Je ne peux plus penser ainsi, même si cette méthode première peut encore être porteuse de repères pour mon travail, par exemple dans l'exploration de la commande et des demandes portées par l'institution, des collectifs ou des individus.

Le social-historique, aujourd'hui, je le constate avec beaucoup d'autres, est marqué par la fragilité des institutions, caractérisée,

comme l'évoque Jean-Pierre Pinel, par des moments de conjonction et des moments de disjonction dont il fait l'hypothèse que ce sont des « phénomènes de déliaison pathologique des liens institutionnels » mis en relation par lui avec « une dérégulation économique groupale » (Pinel, 1996) faite d'excès ou de manque d'investissements des sujets. Pour appréhender cette négativité, Pinel s'appuie sur l'exemple des institutions de soins, qui rencontrent cette déliaison pathologique comme s'il s'agissait d'une « résonance négative entre la pathologie centrale des patients accueillis et les failles latentes de la structure institutionnelle ». Il utilise à ce propos le concept d'homologie fonctionnelle « désorganisation du cadre institutionnel homologue à celle des patients accueillis ». Pinel se demande, comme clinicien, comment intervenir sur ces liens : « quels dispositifs d'intervention peuvent favoriser le rétablissement de liens institutionnels plus vivants et plus tempérés » (Pinel, 1996, p. 50).

À mon tour, j'insisterai sur l'inscription de ma clinique dans des contextes institutionnels et socio-politiques contemporains. Je ne saurais en effet séparer cette clinique de son enracinement dans le social-historique. Le singulier des situations reflète le social-historique, sans pour autant rabattre ce concept, à la manière d'une certaine sociologie, sur une simple question de contextualisation. Il s'agit d'y accorder autant d'attention qu'ailleurs nous le faisons pour l'inconscient, dans notre clinique : comment ce social-historique s'actualise-t-il dans cette clinique, comment parle-t-il par la bouche des sujets, par les bouches des individus et des collectifs réunis dans les groupes de parole et des groupes d'analyse des pratiques ? Je reprends volontiers à mon compte ce qu'écrivent Pinel et Blondeau. « Ce qui soutient l'adresse à un intervenant (ou à plusieurs) est du registre du « mal-être », ce dernier pouvant prendre différentes tonalités, depuis le souhait d'une simple amélioration d'un fonctionnement d'équipe jusqu'à l'attente sidérée d'un ressenti catastrophique, en passant par une mélancolie persistante, ce « mal-être s'étant diffusé entre les individus, les groupes et les collectifs, et – c'est là le niveau de recherche attendu – , en arrière-fond du

collectif : dans le corps social dans son entier » (Blondeau et Pinel, 2010, p. 9).

C'est ainsi que j'ai été particulièrement sensible au fait que les adolescents des collèges les plus reclus des banlieues nord de l'Ile-de-France pouvaient penser dans le cadre de groupes de parole, leur « exclusion de l'intérieur » comme la résultante de phénomènes institutionnels inscrits dans une longue histoire, histoire dont ils avaient conscience qu'ils pouvaient ne pas y être totalement étrangers. De la même manière, il m'apparaît important que dans ces groupes, des adolescents aient pu, contre tout le discours des experts qui les réduisent à leurs déficits langagiers, expliciter leur passion du verbe, du bien-dire, alors qu'ils disent ne pas pouvoir dialoguer par ailleurs avec leurs parents ou avec les adultes en général. C'est ici que se pose la question d'un lieu d'adresse de la parole au sens spatial, faire une place à la parole déjà, mais aussi au sens symbolique d'une hétérotopie (telle que définie par Foucault) dans l'institution où la parole serait entendue et prise en considération. On trouvera parfois chez les cliniciens groupalistes la notion de dépôt, au sens d'un lieu de dépôt. Il me semble qu'avec l'idée d'un lieu d'adresse on déplace la fonction prêtée au groupe d'un lieu imaginaire, vers un lieu symbolique. Là commence véritablement la clinique d'orientation psychanalytique dans l'institution...

Références bibliographiques

AULAGNIER P. (1979). *La violence de l'interprétation. Du pictogramme à l'énoncé*. Paris, PUF.

BLANCHARD-LAVILLE C. et FABLET D. (dir.) (1996). *L'analyse des pratiques professionnelles*. Paris, Éditions l'Harmattan.

BLANCHARD-LAVILLE C. (2006). L'analyse clinique de situations d'enseignement et de formation : un espace pour élaborer ses pratiques professionnelles, *L'analyse des pratiques dans la formation*

des enseignants. Conférence de consensus, IUFM de Créteil 25 janvier 2006.

http://www.creteil.iufm.fr/fileadmin/documents/siteFFO/Service/Productions/CBL_CC2006.pdf (Consulté le 30/07/2012).

BLEGER J. (2004). Psychanalyse du cadre psychanalytique. In KAËS R. (dir.) *Crise, rupture et dépassement*. Paris, Dunod (1^{ère} éd. 1966).

BLONDEAU S. et PINEL J.-P. (2010). Un emboîtement de crises : de la crise du social-historique à celle du collectif. *Connexions*, n° 94, p. 9.

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

CASTORIADIS C. (1996). La crise des sociétés occidentales (1982). In *Les carrefours du labyrinthe IV, La montée de l'insignifiance*. Paris, Seuil.

CIFALI M. et GIUST-DESPRAIRIES F. (dir.) (2006). *De la clinique. Un engagement pour la formation et la recherche*, Bruxelles, De Boeck.

FURTOS J. (2011). Les interstices en institution. *Revista Salud Bosque*, vol.1, n° 1, pp 55-65 (en ligne).

GAILLARD G. (2001). La généalogie institutionnelle et les écueils du travail d'historisation : entre filicide et parricide. *Connexions*, n°7 6.

de GAULEJAC V. (2007). Le sujet en question (s) (du point de vue de la sociologie clinique. in WIEVIORKA M. (dir.) *Les sciences sociales en mutation*, Auxerre, Éditions Sciences humaines.

GAVARINI L. (2003). L'institution des sujets. Essai de dépassement du dualisme et critique de l'influence du néolibéralisme dans les sciences humaines. *L'Homme et la Société*, n° 147-148, pp.71-93.

GAVARINI L. (2009). Des groupes de parole avec les adolescents : l'émergence d'une parole « autre ». *Cliopsy*, n° 1.

KAES, R. (1987). Réalité psychique et souffrance dans les institutions. In

KAËS R. (dir.) *L'institution et les institutions. Études psychanalytiques*, Paris, Dunod.

LESOURD S. (2006). *Comment taire le sujet ? Des discours aux parlottes libérales*. Ramonville Saint Agne, ERES.

MAURIN A. (2010). *Les couloirs de l'adolescence. Les espaces et les temps informels, leurs pratiques et leurs sens dans les institutions éducatives pour adolescents*. Thèse pour le doctorat en sciences de l'éducation, GAVARINI L. (dir.), Université Paris 8.

MONCEAU G. (2008). Entre pratique et institution. L'analyse institutionnelle des pratiques professionnelles, *Nouvelle Revue de l'Adaptation et de la Scolarisation*, n° 41.

PINEL J.-P. (1996). La déliaison pathologique des liens institutionnels dans les institutions de soins et de rééducation. in R. Kaës, J.-P. Pinel, O.

Kernberg, A. Cooreale, E. Diet et B. Duez. *Souffrance et psychopathologie des liens institutionnels*. Paris, Dunod.

ROUSSILLON R. (1987). Espaces et pratiques institutionnelles. Le débarras et l'interstice. In KAËS R. (dir.) *L'institution et les institutions, L'institution et les institutions. Études psychanalytiques*. Paris, Dunod.

WINNICOTT D. W. (1975). *Jeu et réalité : l'espace potentiel*. Paris, Gallimard (1^{ère} éd. 1971).

WINNICOTT D.W. (1989). De l'adolescence. in *De la pédiatrie à la psychanalyse*. Paris, Éditions Payot (1^{ère} éd. 1962, 1^{ère} éd. fr. 1969).

3

Dans l'après-coup d'un dispositif au long cours : une parole adolescente impliquée et en mouvement

Patricia Bessaoud-Alonso

« Une multitude de petites histoires insignifiantes trahissent, chacune à sa manière, une aspiration à la liberté : chaque fois que se forme une société, une vie clandestine apparaît. » (Goffman, 1968, p 358)

Le silence à l'origine d'un dispositif

En 2005/2006, alors que je travaillais à la construction de l'histoire familiale concernant ma recherche sur les enjeux éducatifs des mémoires algériennes coloniales et post-coloniales, je me suis trouvée en situation d'observation de classes de 4^e et 3^e au sein d'un collège de centre-ville dans le centre ouest de la France. Mon objectif, à l'époque, était d'observer et de tenter d'analyser un groupe d'élèves dans son rapport aux savoirs historiques, en particulier pendant les séances consacrées à la colonisation/ décolonisation. Durant ces observations j'avais été interpellée par un certain nombre de faits sans lien avec la recherche en cours.

Tout d'abord, la répartition des élèves dans l'espace classe, quand celle-ci n'était pas imposée par l'enseignant, et différente selon le niveau (4^{ème} ou 3^e) : les garçons d'un côté, les filles de l'autre, quelques binômes, un brassage total. L'essentiel de mes observations se fixa sur la manière dont ils se touchaient ou non : les

maines sous les tables, l'effleurement des épaules, les têtes inclinées, les jeux de mains avec le matériel, les tapes, les pieds qui se bousculent, les jambes qui s'entrecroisent... Ou bien une distance excessive parfois marquée par un vêtement entre les deux chaises, ou une trousse, un livre au centre du bureau séparant l'espace de chacun. Dans toutes ces attitudes, ces gestes, j'avais été saisie par une forme de mixité ou plutôt de « distribution » à part égale de l'approche du corps de l'autre sans réel stéréotype de sexe.

Parallèlement une recherche sur la construction de l'identité des enfants et des adolescents, CoPsyEnfant, démarrait en Seine-Saint-Denis. Je participais aux premières réunions de travail et nous avons élaboré une grille d'entretien qui portait principalement sur la différence des sexes, la place dans la famille et les relations entre les générations. Nous décidâmes de réaliser une première série d'entretiens « exploratoires ».

C'est dans ce contexte, au croisement de questionnements issus de deux terrains de recherche, qu'allait se construire au fur et à mesure un dispositif impensé avant d'entamer ma première série d'entretiens.

Dans l'après coup, un autre élément (constitutif) a été fondamental dans l'imbrication de ces deux terrains : la question du silence. Je réfléchis depuis quelque temps à l'écriture d'un article mettant en scène, entre autres, l'institutionnalisation de certaines pratiques familiales hors contexte, hors sol, dans des temporalités et spatialités présentes. Cette mise en abîme réflexive m'a amenée vers des questionnements élaborés lors de ma recherche sur les enjeux éducatifs des mémoires coloniales et post-coloniales, en particulier, et de manière assez inattendue, celui du silence. La construction du sens, c'est-à-dire « le silence a-t-il un sens ? », s'est déplacée sans cesse tout au long de la recherche et se pose en d'autres termes aujourd'hui. La recherche montrait que le silence convoqué comme premier objet s'est trouvé comme « pris » au piège dans les méandres de l'Histoire et de la mémoire des sujets. Ce silence a pris de multiples visages qui m'ont permis d'identifier et d'analyser les prismes institutionnels et subjectifs qui ont produit des effets perturbateurs puis réparateurs pour ce corps familial. En

prenant le visage des non-dits, du secret, de la souffrance, de la honte, du traumatisme historique, j'ai pu construire mon travail et m'assurer de ma place de chercheuse en interrogeant des notions, des concepts que j'ai transposés parfois du champ de la psychanalyse à celui de l'histoire, plus précisément l'interpénétration que j'ai pu saisir de la notion d'événement.

Sans doute existe-t-il un paradoxe à signifier le silence comme un outil de compréhension et d'interprétation de ce qu'est le langage, celui de la parole pensante qui fait de l'Homme celui qui dit. Il s'agissait de faire émerger ce qui du silence pouvait donner à entendre ce qui avait été tu pendant plusieurs décennies. Il n'était pas question de déceler une vérité quelconque porteuse de dévoilement prouvant ou désapprouvant un passé complexe et tumultueux. Mais plutôt d'articuler l'émergence d'une parole signifiante pour les sujets sur ce qui, pour eux, avait contribué à l'institutionnalisation d'un silence pour ce corps familial en lien permanent avec l'Histoire politique d'un territoire, à travers une réalité et une symbolique institutionnelles. Entre le dire et le non-dire, l'analyse s'est fondée sur les mots et les maux qui s'élaboraient au fil de l'enquête et à la re-construction du corps étendu et froid que j'entreprenais. Ma prétention était, à travers ce travail minutieux de dissection, de passer d'une perception plus ou moins mortifère à la lumière au sens platonicien.

Au départ la recherche me renvoyait à la place que j'occupais comme objet et sujet sans pour autant que je sache en maîtriser tous les effets du point de vue psychique et institutionnel. J'appartenais à ce corps. J'étais, à l'intérieur, un petit morceau comme les autres. J'étais, à l'extérieur, celle qui l'observait, l'analysait pour le signifier, au-delà de la transmission (Hassoun, 2002) donnée en héritage, pour en construire un objet vivant, éclairant. Au fil des investigations de recherche, ce que je nommais « intuitions » m'apparurent, en adéquation avec les « découvertes » que je faisais. En la circonstance, Dolto aurait évoqué « les secrets de polichinelle ». Sauf que les processus historiques et institutionnels restaient distincts des processus subjectifs que les

individus mettaient en œuvre. C'est à dire que la simple intuition qu'un silence d'état produisait des effets perturbateurs sur les sujets, en fabriquant une interpénétration entre une question sociétale – le fait colonial en Algérie – et la subjectivation, ne pouvait suffire à en dénouer les enchevêtrements.

Le silence, en restant dans le registre des intuitions premières, suggérait une turbulence. Cet emprunt littéraire au roman d'André Brink, *Un turbulent silence*, où l'analogie se situe au cœur de la saga familiale et dans ce qu'elle produit de désirs et violences, n'a cessé de me questionner pendant la recherche. J'ai joué avec cette turbulence comme un objet conceptuel difficilement identifiable, en tout cas dans un premier temps. Le sens commun nous amène au chaos, au désordre, à l'incohérence, ou, comme dirait Durkheim, à une sorte d'anomie.

Dans tous les phénomènes turbulents persistent de la cohérence, de « l'ordre des choses ». Cet ordre des choses, des normes, des règles, des rapports de force dominants/dominés a participé d'une certaine manière à la transposition de notions et de concepts, du champ de la psychanalyse à celui de l'Histoire et de la mémoire, pour interroger à la fois l'institution familiale et de l'État. Le point de départ, processus en partie inconscient dans le déroulement de la recherche, était fondé partiellement sur une dimension inconsciente pour la famille comme pour l'Etat d'être pris dans un processus politique et subjectif destructeur, celui de la perte et de la marque de l'arabité¹⁹. Cependant, il serait réducteur d'associer ce « turbulent silence » au seul aspect destructeur, voire mortifère, de l'histoire familiale et de son interpénétration à l'histoire de l'Algérie coloniale. En effet, si l'association est bien fondée, le silence fut la marque d'une forme de destruction pour la génération de l'exil et l'amorce d'un processus de reconstruction à la génération suivante avec la particularité de s'élaborer sur le même modèle familial silencieux. *A posteriori* c'est bien la recherche dans sa lecture actuelle qui en est le révélateur. Cette question première, en devenant une question secondaire dans le travail de recherche dans sa construction et son élucidation, devint peu à peu l'oubliée même

de la recherche. Comme si, d'une certaine manière, j'avais mis en place un système de pensée à la limite de ce qui me permettait de penser le silence comme un mode de fonctionnement significatif voire constitutif du corps familial.

Le lien avec la recherche sur le « groupe adolescent » (groupe symbolique) et la mise en place d'un dispositif au long cours prend sa source dans cette réflexion sur ma propre confrontation à cet objet silence inscrit en filigrane dans les deux terrains. Le prolongement – il s'agit bien de cela – s'inscrit dans le silence d'une parole, non restituée, non utilisée comme matériau de recherche, volontairement mise à l'écart. Mon refus, mon incapacité voire ma crainte d'entamer un travail à partir des récits potentiels des adolescents me renvoyait à une place, à la marge de la recherche, que je refusais d'occuper : celle de parent. Le périmètre m'apparaissait alors trop délicat pour une nécessaire distanciation. Cette posture m'amena à substituer une parole recevable à un acte silencieux.

Le rendez-vous comme cadre

La première série d'entretiens qualifiés d'exploratoires a été réalisée auprès de jeunes filles et garçons élèves du collège dans lequel je menais mes observations. La négociation du terrain eut lieu avant les vacances d'été. Nous décidâmes d'un commun accord de reprendre contact à la rentrée de septembre. À ma grande surprise, c'est toujours la crainte de l'accès au terrain qui resurgit à chaque fois, une vingtaine d'entre eux acceptèrent un premier rendez-vous pour un entretien. Je les retrouvais lycéens, traversés par des sentiments controversés, entre excitation et appréhension. À partir de mon échantillon de départ, une vingtaine d'adolescents, quinze entretiens ont été finalement réalisés. Certains échos de la recherche en Seine-Saint-Denis puis une participation aux groupes de parole mis en place m'incitèrent à revisiter les premiers entretiens non exploités après leur retranscription. Je pensais, à ce moment-là, que l'analyse de ces matériaux pouvait d'une manière ou d'une autre

produire un effet de contrepoids à celle de Seine-Saint-Denis en m'impliquant dans un dispositif « hybride » à distance. En réalité, elle marqua le désir de construire un dispositif distinct qui dans l'après-coup, s'est avéré être une co-construction signifiante entre la chercheuse et les enquêtés. Dès lors, mon intention fut double : m'attacher à entendre une parole adolescente non-stigmatisée et travailler dans la durée.

Le terme « rendez-vous » peut paraître inapproprié mais c'est bien dans ce cadre que le dispositif s'est bâti et a tenu pendant plusieurs années. La rencontre a posé le contexte, pas seulement comme un outil technique opérant au service de la recherche. Elle a produit une forme d'entre d'eux entre le dit et le non-dit afin de travailler les dissemblances tout en préservant l'empreinte nécessaire des sujets dans une forme de collectif symbolique.

Délibérément, j'ai continué d'utiliser cette métaphore. Elle me semblait la plus pertinente car elle évoquait l'idée d'attente entre deux moments, entre deux individus. Mon attente de chercheuse pour répondre à l'avancée, à l'élaboration de mon enquête, l'attente des adolescents pour satisfaire leur désir de maintenir cet espace ou dire c'est faire (Austin, 1962).

L'idée même du « rendez-vous » n'aurait pas été tenable sans cet accord tacite, moral et impliqué des sujets. Ils ont fait vivre un espace qui leur permettait de réfléchir sur eux-mêmes sur le monde qu'ils fabriquaient. Souvent, je fus la première à entendre une parole qui se dénouait et qui rendait compte de questionnements profonds sur leur relations aux autres, au corps de l'autre, aux parents, à l'école à des moments clés de leur existence ceux des choix. Le retour sur soi, sur les institutions familiales et scolaires lors des entretiens, souvent précédé d'une conversation informelle et d'un retour sur le précédent, nous a permis, de chaque place, d'élaborer une analyse de la relation qu'ils entretenaient à l'autre ainsi qu'une analyse de leur propre construction.

Du point de vue de la recherche, ce temps de l'adolescence ne m'était pas très familier. Mon immersion auprès de jeunes ne fut qu'un prétexte à l'élucidation de questionnements et à l'analyse de la complexité d'une histoire familiale, qui servait ma recherche en cours

de l'époque. Toutefois, les discussions informelles et les observations de type ethnographique effectuées à cette période, avec les adolescents qui composaient l'essentiel de la 4^{ème} et 5^{ème} génération²⁰, suscitèrent le désir de m'intéresser à cet âge de la vie. Dans un premier temps, un désir « refoulé » et demeuré dans les méandres du silence.

Depuis quelques années les objets de recherche liés aux questions adolescentes se sont déplacés dans la mesure où la focalisation principale sur la crise de l'adolescence n'était plus suffisante pour analyser la complexité d'un âge inscrit dans des mutations sociétales majeures. Des travaux récents (Gavarini, 2009 ; Rubi, 2002), par exemple, ont mis en perspective de nouvelles formes et modalités de « penser » l'adolescence aujourd'hui à travers le prisme de la différence des sexes et la place du genre dans les relations d'altérité entre les jeunes, en particulier au sein des milieux populaires. Des « crapuleuses » aux constructions narratives défailantes du sujet, la problématique de l'adolescence apparaît comme un vaste champ à appréhender. Cependant, les études portaient essentiellement sur une population adolescente ciblée (banlieues, milieux populaires, enfants de l'immigration).

Ma recherche s'est déroulée auprès d'adolescents « ordinaires » voire « invisibles », issus des classes moyennes et supérieures, même si certaines pratiques groupales associées à la consommation d'alcool ont été analysées (Huerre, 2007) et en dispensent une visibilité certes réelle mais parcellaire. Ma démarche, à travers un dispositif élaboré à partir d'entretiens non-directifs au long cours - 2005/2010 - auprès de 15 filles et garçons (15/16 ans au début de la recherche, 20/21 ans à la fin du dispositif) a été d'identifier le sens de cette période adolescente, inscrite dans un processus intergénérationnel, en la plaçant au cœur du temps présent. L'émergence d'une parole s'est construite autour des représentations, des places réelles et symboliques des filles et des garçons, dans un monde transformé, turbulent et en mouvement qui efface l'ordre des âges (Gauchet, 2004) sans pour autant construire une alternative palpable. Toutefois, dans cet interstice, des

adolescents expriment leur vision de la différence des sexes et de la sexualité et mettent en lumière, à travers elle, l'évolution et la relation qu'ils entretiennent aux institutions familiales et scolaires ainsi qu'aux groupes de pairs.

Conditions et usages des entretiens

La première série d'entretiens, au moment de leur exploitation, fut un tremplin pour la recherche. Elle me confortait dans l'idée que la parole d'adolescents ordinaires sans stigmates apparents, pouvait être entendue et porteuse de savoirs. Pour ce faire, l'entretien non-directif (Rogers) était le plus approprié pour le recueil et la circulation d'une parole libre. Au fil du temps la narration s'est construite dans la continuité du précédent entretien et dans l'élaboration du récit présent.

Les conditions temporelles et spatiales de la première série répondirent aux exigences et disponibilités des uns et des autres. Différents cas de figure se sont dessinés. Certains entretiens se sont déroulés au domicile des adolescents, d'autres au sein d'un local associatif, ou encore dans un café. La première rencontre ne préfigura que partiellement le travail mené par la suite. La consigne de départ, définie par la recherche mise en route à Saint-Denis, à savoir une grille d'interprétation des entretiens à partir d'une première question : être une fille, un garçon aujourd'hui quand on est adolescent ?

Le chemin vers la mise en route d'un dispositif prit forme lors d'un deuxième contact pour une autre série d'entretiens. Plusieurs mois s'étaient écoulés depuis et leur première année au lycée s'achevait. Mon idée : poursuivre le travail autour de la question de la différence des sexes, du genre, et des relations dans la famille et dans leurs divers groupes d'appartenances. Ce second rendez-vous renégocié, en termes de demande, marqua le réel point de départ de la recherche. Ce moment fut celui de la mise à plat des exigences et des attentes de la recherche, des conditions de passation des entretiens, de leur fréquence, du retour sur les entretiens, de la

confidentialité et l'acceptation des adolescents d'entrer dans un processus au long cours. Cette phase a sous-tendu mon projet d'une relation visant à permettre aux adolescents d'y jouer une part active, pour une expression originale, construite par les sujets mettant face à face le chercheur et le jeune.

Cependant, le doute persistait sur ma capacité à tenir ce dispositif sur la durée. La difficulté la plus importante me semblait l'objet même de mes investigations : l'adolescent et les questions liées au sexe et la sexualité. Traversée, moi-même, par mes propres aprioris sur la constance et la capacité des adolescents à s'impliquer et se mobiliser dans la durée au sein d'un processus de recherche. Cette considération accentua ma détermination afin de construire un espace de parole, dans le cadre de nos « rendez-vous », suffisamment contenant et structurant afin de susciter le désir de s'y maintenir. Ce désir s'est progressivement animé dans l'usage de cet espace de parole. Ils l'ont investi et s'en sont emparés dans un mouvement d'appropriation de leur discours ainsi que dans l'évolution et le sens qu'il revêtait pour eux et dans l'intersubjectivité de la recherche.

L'environnement dans lequel se sont tenus les entretiens a eu une importance non négligeable et s'est modifié au fil du temps. Dès la deuxième série le lieu de rendez-vous est devenu une « institution » avec ses règles, ses rites, et sa stabilité dans le temps - pour les trois années de la période du lycée - fini le rendez-vous au café. Les entretiens ont été menés au domicile²¹ des adolescents à l'exception de deux d'entre eux. L'impact s'est situé dans l'expression de leur parole, des attitudes, des gestes, des temps silencieux et dans l'établissement croissant d'un climat de confiance et d'écoute. Puis ce lieu s'est déplacé pour les derniers entretiens, la plupart d'entre eux, poursuivaient leurs études supérieures dans une autre ville souvent très éloignée. Les rendez-vous sont devenus des rendez-vous de « retours » en territoire familial. Une transformation assez nette s'est alors dessinée dans le choix du déplacement de notre espace de rencontre. Divers motifs ont été évoqués. Le plus récurrent : s'éloigner du « giron » familial. Un retour sur l'analyse des

entretiens met en évidence que l'éloignement s'était opéré depuis un moment. Leur départ du domicile familial, pour poursuivre leurs études, a marqué réellement et symboliquement une étape. Dès lors, le lieu de rendez-vous s'est déplacé d'une institution à l'autre celle de la famille au groupe de pairs²².

Ce changement politique, dans le sens actif et stratégique, d'une mise en scène différente de l'intime a modifié ce rendez-vous – de leur point de vue – d'une place de sujet/enfant à celle de sujet indépendant de la sphère familiale. Cette posture d'un déplacement de territoire s'inscrit dans la continuation d'un processus de séparation et de socialisation dans un autre espace intermédiaire (Winnicott, 1975) dans un interstice assez informel de ce moment de fin d'adolescence. Pour en faire quelque chose dès lors qu'il s'agit de créer un savoir nouveau, sur soi-même (Mosconi, 1996), de l'ordre du désir, pour rêver, pour inventer, pour exister en tant que sujet.

À ce moment précis de la recherche je me suis trouvée, plus intensément que d'ordinaire, à une place d'observatrice de l'usage du dispositif par les adolescents. Notre cadre institué des rendez-vous était en mouvement. Ils déjouaient les codes de l'institué pour aller vers l'instituant (Lourau, 1969). En formalisant, un autre espace qui allait à son tour s'institutionnaliser dans un temps plus bref, il rompait symboliquement avec le précédent. Une manière de signifier le passage d'une institution première, celle de la famille, à une institution secondaire, celle du groupe de pairs.

J'avais noté, lors de notre reprise de contact après la 1^{ère} rentrée dans l'enseignement supérieur, outre leur enthousiasme à se considérer comme des « grands », l'extrême nécessité pour eux de changer de lieu de rendez-vous y compris pour ceux qui ne poursuivaient pas leurs études ailleurs. À ce propos, l'émergence d'un collectif où comme dit précédemment d'un groupe symbolique c'est concrètement formalisé. L'expression de l'un d'entre eux m'était apparue significative « *On fonctionne comme un groupe, un groupe bizarre jamais ensemble (...) mais un groupe* ».

Dans sa définition de l'Homme comme être « social-historique » (Castoriadis, 1975) lié et dépendant de son milieu ce qu'il nomme

l'infrainstitué, existe la puissance d'affirmer une volonté d'autonomie en relation avec les transformations du collectif et en fonction des mutations sociétales, de l'Histoire, et de la société à laquelle il appartient ainsi que la faculté à s'auto-altérer, lui-même, c'est-à-dire se transformer en un sujet actif. Cette émergence du sujet implique la représentation de significations imaginaires sociales qu'il peut investir. Ce qui renvoie, en quelque sorte, à une transposition du concept d'implication et du rôle de l'instituant au sein de l'institution (Lourau, 1969).

Dans la durée d'un dispositif

Le dispositif a tenu cinq ans dans des espaces qui se sont modifiés au fil du temps. L'audace, peut-être de ce dispositif, c'est son existence même et son inscription dans la durabilité. Celles-ci auraient été impossibles sans la volonté des adolescents à le faire vivre. Dans cette co-construction, les attentes et désirs ont pu s'exprimer, s'élaborer, se confronter dans la circulation d'une parole signifiante pour chacun. Ce dispositif est devenu contenant car il répondait aux attentes de la recherche comme aux attentes des jeunes filles et garçons qui ont pu dire et parfois se taire. Quand j'évoque les attentes de la recherche c'est presque surprenant. Mes attentes étaient bien modestes. Quelques entretiens oubliés et revisités, puis une deuxième série dans une zone d'incertitude (comme en sociologie des organisations) d'un prolongement possible.

Cependant, la deuxième série a été fondatrice du dispositif. Ce moment fut suffisamment révélateur pour me permettre de penser qu'un travail au long cours avec ce groupe d'adolescents était envisageable. L'analyse des premiers entretiens avait suscité ma curiosité, en particulier sur une des récurrences transversales, à propos de leur interprétation et définition « d'une fille et d'un garçon ». Après en avoir défini les caractéristiques biologiques sexuées « *des seins, un vagin, des règles* » ou bien encore « *un corps de garçon plus grand, plus fort physiquement, plus poilu* », jusqu'ici rien

de très nouveau dans la représentation normée de la différence des sexes. Les discours se sont ensuite poursuivis sur la place dans la société, « *on doit plus se battre, les hommes n'ont pas grand-chose à revendiquer, ils ont tout* » ou bien « *comme les filles font les enfants, elles ont plus que les garçons l'instinct de survie, c'est la différence la plus importante et qui doit conditionner les filles* » s'inscrivant, là encore, dans une symbolisation et une dichotomie intégrée des uns et des autres. Ce qui m'a interpellé c'est la notion de « genre humain » qui apparaissait en filigrane dans les entretiens. Mon hypothèse a été de saisir ces mots-là comme prémisse d'un questionnement. Qu'avaient-ils à dire, à penser, de cette notion à travers le prisme de la différence des sexes et de la construction de leur sexualité par rapport à la génération précédente ; dans ce temps de l'adolescence, au sein de ce groupe singulier dans un territoire et un environnement donné. L'analyse discursive de ces évolutions et tensions fera l'objet d'un article distinct.

Je souhaiterais revenir sur ce que j'ai écrit quelques lignes auparavant (... *qui ont pu dire et parfois se taire*). J'ai évoqué au début de ce texte ma confrontation au silence et la complexité de son abord à la fois en tant qu'objet de recherche et dans les traces mnésiques de mon histoire familiale. Un des objectifs, non avoué et formulé, était sans doute de sonder ma compétence « à faire » avec du silence au sein de cette génération dans un jeu de va-et-vient avec ma propre résistance aux espaces silencieux. Il ne s'agit pas, bien sûr, du silence de la rêverie ou de la réflexion que j'affectionne tout particulièrement ou celui qui s'apparente au calme d'un lieu.

Il s'agit du silence qui pèse comme un fardeau parce qu'il emprunte le chemin de l'impensable, de la honte, de la souffrance. Et qu'il exige, pour vivre, une reconstruction.

La recherche sur les enjeux éducatifs des mémoires algériennes coloniales et post-coloniales a servi ma démarche dans la mise en œuvre du dispositif avec les adolescents. Ces deux terrains, ces deux recherches sont très différents au regard de l'objet étudié mais ils sont indissociables du point de vue de l'élaboration de la parole des sujets impliqués dans les institutions qui les traversent du point

de vue politique, ici la différence des sexes et la sexualité, et dans l'appréhension du « silence ». Cet objet silence est en réflexion, en mouvement pris en compte dans la recherche, il meut mon regard sur l'autre. Ce n'est pas exclusivement la parole qui peut être entendue. Ce qui la retient, la précède ou la succède doit être pris en compte comme participant du dispositif. Le silence en est un élément constitutif parce qu'il donne à entendre un autre langage que celui des mots.

À travers ce dispositif au long cours mes résistances au silence se sont dissipées, l'effet boomerang ne s'est pas produit !

Références bibliographiques

AUSTIN JL. (1970). *Quand dire, c'est faire*, Paris : Seuil (trad. fr. de Gilles Lane, 1^{ère} éd. 1962).

BEILLEROT J., BLANCHARD LAVILLE C. et MOSCONI, N. (1996). *Pour une clinique du rapport aux savoirs*, Paris, L'Harmattan.

BESSAOUD-ALONSO P. (2007). Figure du père, figure du silence : Non dit familial et étatique à propos de la décolonisation algérienne, Parentalités d'aujourd'hui et d'ailleurs, *Revue internationale la clinique lacanienne*, Ramonville Saint Agne, Erès.

BRINK, A. (1982). *Un turbulent silence*, Paris, Stock.

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

DURKHEIM E. (1897). *Le suicide*, Paris, PUF (ré-édition, 2007).

GAUCHET M. (2004). La Redéfinition des âges de la vie, Gallimard, *Le Débat*, n° 132.

GAVARINI L. (2009). Des groupes de parole avec les adolescents : à la recherche d'une parole « autre », *Cliopsy*, n°1 (revue en ligne).

GOFFMAN E. (1968). *Asiles*, Paris, Minuit.

HASSOUN J. (2002). *Les contrebandiers de la mémoire*, Paris, La Découverte.

HUERRE P. et MARTY F. (2007). *Alcool et adolescence, jeunes en quête d'ivresse*, Paris, Albin Michel.

LOURAU R. (1969). *L'instituant contre institué*, Paris, Anthropos.

RUBI S. (2002). « Les crapuleuses » masculinisation des comportements ou applications de la loi des plus fortes ?, *VEI Enjeux*, n° 128.

WINNICOTT D. (1975). *Jeu et réalité, l'espace potentiel*, Paris, Gallimard.

Deuxième partie

Former de futurs professionnels

Formation professionnelle et outils de l'analyse institutionnelle en formation de psychologues

**Maria Lívia do Nascimento
Estela Scheinvar**

Présentation d'un projet de stage

Le stage de la formation en psychologie de l'Université Fédérale Fluminense s'organise en deux périodes d'une année. Les étudiants soumettent leur candidature pour l'un des projets présentés dans le cours « Introduction au stage » et, s'ils sont sélectionnés, doivent y rester au moins un an, tout en ayant le choix de se maintenir ou non dans la même équipe durant leur deuxième année. La plupart des étudiants alternent d'ailleurs les expériences en circulant dans deux projets.

L'un des objectifs du cours « Introduction au stage » est d'offrir à nos étudiants des propositions de travail dans lesquelles ils peuvent s'engager. Durant notre présentation, nous mettons l'accent sur les caractéristiques singulières du conseil de tutelle, équipement social dans lequel nous sommes intervenus en psychologie sociale et qui privilégie les relations collectives, les productions historiques et les perspectives politiques à partir desquelles nous travaillons. En ce qui concerne le conseil de tutelle, si son nom est connu des étudiants, son mode de production historique et sa pratique leur sont totalement étrangers ce qui nous oblige à être plus explicites.

Le conseil de tutelle est un équipement social institué à partir de l'élection populaire de cinq conseillers qui sont responsables des demandes découlant de la violation des droits établis dans la loi 8069 de 1990, le « Statut de l'enfant et de l'adolescent » (Brésil, 2011) [23](#).

C'est au gouvernement municipal de garantir les conditions adéquates de travail du conseil en rémunérant les conseillers et en équipant le local d'accueil du public. Ainsi, certaines communes fournissent des équipes administratives (chauffeurs, secrétaires, personnels d'accueil, etc.) et une équipe technique (psychologues, avocats, pédagogues, etc.) avec des variantes pour chaque commune. Chaque conseil de tutelle se trouve donc doté d'équipes différentes et c'est selon ce scénario que les stagiaires vont devoir explorer leurs possibilités de travail.

Il est important d'expliquer que, dans la lutte pour la défense des droits des enfants et des adolescents, la loi s'en remet aux ressources et volontés locales. En effet, les instances politiques n'ont pas instauré jusqu'ici un fonctionnement identique pour tout le pays. Ceci incite chaque localité à agir en accord avec sa propre culture, ses propres ressources et sa propre réalité. Cette situation n'est pas négative puisqu'elle permet des initiatives locales. Ainsi, des pratiques spécifiques sont définies dans et par chaque commune et les possibilités d'articulations, d'alliances, de procédures, de construction de réseaux et de réalisation de projets sont plus adéquates à chaque contexte particulier et sont source d'une créativité qui se fonde sur les caractéristiques du local et des personnes prises en charge.

Ceci étant dit, nous apportons aussi des informations sur la méthodologie de notre intervention : la socianalyse, principal outil de structuration de notre travail.

Le discours de l'équipe de stagiaires, à partir de son expérience, met toujours en évidence l'importance des outils d'analyse institutionnelle pour l'intervention, grâce surtout à la manière dont se produit, dans ces conseils, la rencontre avec la pratique psychologique et la possibilité de fréquentes analyses des

implications. Comme le disent les stagiaires qui ont participé au projet, l'une des caractéristiques de ce travail est qu'il n'y a ni endroit fixe ni routine préétablie, mais qu'il existe des rencontres produisant de multiples demandes, entremêlées à des pratiques quotidiennes et toujours pleines de singularité.

Le concept même de demande est une question que nous travaillons tout au long du stage. Le conseil de tutelle est une proposition qui se trouve dans une loi dont la finalité est de restaurer des droits qui ont été violés. La démarche est utilisée pour comprendre ce qu'est un droit et comment il est violé. Qu'est-ce qui est considéré comme une assistance et quels sont les événements que l'on peut considérer comme violeurs des droits ? Ceci constitue un vaste terrain, traversé par des processus subjectifs qui circulent entre conseillers, usagers des conseils, personnes qui composent les réseaux d'accueil du public et représentants du gouvernement conviés à participer au travail. L'analyse des implications, l'utilisation d'analyseurs, l'analyse de la transversalité lors de la réception des personnes sont des outils qui, selon l'expérience des étudiants et leur formation dans le conseil de tutelle, aident à potentialiser les singularités au lieu de les annuler.

Après la phase de sélection, durant laquelle sont choisis les stagiaires qui feront partie de l'équipe, deux lectures initiales et primordiales leur sont indiquées : d'une part un texte sur l'urgence et les pratiques du conseil de tutelle, de l'autre l'ouvrage *René Lourau à l'UERJ : Analyse institutionnelle et pratiques de recherche* (Lourau, 1993). Ce dernier rassemble cinq conférences de René Lourau au Brésil, conférences où il présentait de manière didactique les outils fondamentaux de l'analyse institutionnelle.

Le quotidien du processus de formation

Dès le début de l'intervention, nous abordons le contexte historique de la création des conseils de tutelle au Brésil et, plus spécifiquement, des conseils de tutelle au sein desquels les étudiants vont travailler, leurs fonctions et leurs manières d'opérer

quotidiennement, ainsi que les caractéristiques de la commune dans laquelle nous intervenons. Comme on l'a déjà signalé, puisque la politique pour l'enfance est décentralisée, les pratiques gouvernementales et les réseaux de service au public ont des caractéristiques locales.

En ce qui concerne les outils utiles pour un stage, nous avons problématisé, à partir du texte de Lourau (1993), notre perception de la pratique du stage. Contrairement à l'idée selon laquelle il s'agirait d'un moment d'observation, nous comprenons, à partir de l'analyse institutionnelle, que toute pratique est en elle-même une forme d'intervention. Il s'agit d'une idée bouleversante, car au Brésil, lorsqu'on parle de stage, l'idée d'observation est implicite. La conception qui domine serait que l'apprentissage se fait par absorption des connaissances d'une personne expérimentée, comme si les stagiaires n'apportaient aucune contribution et comme si une expérience – quelle qu'elle soit – pouvait être transférée et être mécaniquement incorporée à l'apprenti. Sur un terrain comme celui du conseil de tutelle, où chaque situation possède des singularités, inciter à une pratique d'intervention est stimulant. L'inventivité doit rompre avec des règles fixes, avec des modèles et des normes techniques pour construire une démarche éthique permettant la rencontre avec les mauvaises conditions de vie des personnes qui se présentent au conseil en raison de la violation de leurs droits.

Ainsi : « En nous appuyant sur l'analyse institutionnelle, nous pensons que l'observation se fait en même temps que l'intervention. Les stagiaires sont peu familiarisés avec les lieux où ils interviennent, leurs apprentissages ne se font pas seulement en regardant les pratiques instituées, mais surtout en participant à la pratique. Ainsi, ils arrivent au conseil pour y intervenir et découvrent en même temps ce qui s'y passe. En même temps qu'ils participent aux routines, ils les interrogent, ils font des propositions, ils découvrent les situations de travail. » (Nascimento et Scheinvar, 2008, p. 159).

Un concept fondamental pour conduire le débat est celui de *l'analyse de l'implication*. Selon Lourau, l'implication se réfère à l'ensemble des conditions d'une recherche, d'une relation, d'un établissement, du contexte dans lequel nous opérons une intervention (Lourau, 1993, p. 16). Si un domaine n'est pas seulement produit par l'accumulation de l'expérience, celui-ci se réfère aussi au mode de travail, aux conceptions présentes dans les pratiques, aux subjectivités qui les produisent, c'est-à-dire, aux relations impliquées dans l'action. Ainsi, toute présence contribue aux pratiques, car elle intervient sur le contexte dans lequel le stage se déroule.

C'est cet outil de l'analyse des implications que nous utilisons le plus durant les supervisions. Lorsque les stagiaires nous apportent leurs rapports quotidiens pour la supervision, nous menons – sans faire intervenir les notions d'erreur ou de réussite – une analyse des implications de leurs expériences quotidiennes sur le terrain de l'intervention. Les réunions collectives hebdomadaires qui ont lieu dans les conseils de tutelle – connues comme « réunions du collège » – en présence des conseillers, de l'équipe technique et des stagiaires, sont des espaces fondamentaux pour rompre avec la logique individualisée présente dans les pratiques professionnelles.

Cependant, les retards fréquents dans la convocation de ces réunions, voire l'annulation de certaines rencontres sont ressentis par les stagiaires comme un manque de respect à leur égard. En effet, eux se présentent au conseil de tutelle à l'horaire prévu pour participer à cette activité. Ces manquements sont également considérés comme une négligence vis-à-vis des accords institués.

Dépasser ce malaise personnel et mettre en analyse ses implications, nous permet de penser à la façon dont sont institués les conseils de tutelle. À Niteroi, par exemple, le conseil a été installé sans un projet de réunion collective (absente aussi de nombreux conseils de tutelle) et donc en réaffirmant la logique individualisée présente dans la plupart des pratiques professionnelles. Il s'agit, entre autres, de quelques éléments qui émergent de l'analyse de l'implication des activités des réunions hebdomadaires du collège.

Un tel outil contribue à dénaturer et désindividualiser les analyses des relations quotidiennes, en nous détachant des opinions techniques pour nous orienter vers l'analyse des réseaux transversaux, des processus de subjectivation et des processus d'institutionnalisation.

L'objectif de l'intervention, comme le montre Lourau (1973), est de comprendre que toute relation est faite d'implications. Le défi est de ne pas procéder par jugement ou par imposition de nos propres attentes mais de nous ouvrir aux logiques, aux sensations et aux histoires présentes dans l'équipe de travail.

Le concept d'institution émerge comme une autre référence centrale. Il dénature les relations, mots, propositions ou affects en leur donnant une puissance propre à l'histoire. Distinguer l'institution de l'établissement est difficile quand nous avons appris à les considérer comme identiques. Tous les jours, nous sommes confrontés au défi de recourir à l'histoire et au concept de production de subjectivité, qui dévoile les multiples sens présents dans ce qui sont d'abord vus comme pétrifiés.

Comme l'a dit Lourau (1993) durant ses conférences à Rio de Janeiro, « l'institution n'est pas une chose observable, mais une dynamique contradictoire qui se construit dans (et en) l'histoire et dans le temps » (p. 11). Reprendre cette histoire, recourir à ce temps, sont des manières de chercher les sens et les articulations qui ont produit une relation. L'institution comme production historique et l'intervention comme domaine de possibilités sont deux outils qui mettent en échec les attentes qu'ont les étudiants de s'inscrire dans des routines préexistantes.

En ce sens, l'institution psychologie est elle aussi mise en analyse, puisqu'il existe toute une attente sur la formation dans ce domaine. On exige, en effet, des étudiants d'avoir une position basée sur une psychologie instituée à partir du XIX^e siècle, qui la définit comme une science de l'observation et de la résolution des problèmes. Appuyée sur des connaissances cliniques et sur des vérités immuables et universelles, elle tend à considérer les individus

comme a-historiques puisqu'elle se fonde sur des modèles explicatifs et fixes.

Arrivant au conseil de tutelle, les psychologues en formation apportent avec eux les outils d'analyse institutionnelle qui s'opposent à de telles affirmations. C'est avec ces outils qu'ils essaient de dénaturiser ces croyances et de construire un autre domaine de cohérence pour désinstitutionnaliser la formation *psy*, ponctuée par des discours et des pratiques qui défendent la compréhension objective du monde et de l'être humain, la nature spécifique et identitaire des objectifs et les dichotomies. De cette manière, la direction politique du stage est de vivre une transdisciplinarité, ou plutôt de se défaire des spécialismes techniques.

Les tensions sont multiples car, dans le conseil de tutelle, on ne dirige pas les étudiants en leur attribuant une place déterminée, des tâches fixes et des modèles interprétatifs. D'ailleurs, le conseil ne suit lui-même aucune routine prédéfinie puisque sa dynamique dépend des dénonciations et des sollicitations qui lui parviennent et des ressources dont il dispose.

Ces ressources, comme ces sollicitations, varient en fonction de la précarité du réseau d'accueil du public, des relations avec l'administration municipale chargée d'affecter des ressources à disposition du conseil de tutelle et des articulations que les conseillers construisent en partenariat pour mettre en place les services d'accueil du public.

Analyser toutes les institutions qui traversent le quotidien du conseil est pour les stagiaires une manière de comprendre la pratique professionnelle à partir d'un champ de possibilités et non d'un contenu techniquement bien précis, absorbable mécaniquement.

Une situation qui illustre bien cette complexité est la dénonciation de l'abus sexuel. Dans la majorité des cas, il y a des suspicions et non des certitudes, devant les doutes immenses qui pèsent sur de telles dénonciations. Comment comprendre et aborder ces actes que nous condamnons non seulement par rapport à la loi mais aussi par rapport à la morale ?

Certaines victimes affirment ne pas être atteintes par ces abus dénoncés par des membres de leur famille ou par des voisins. Devons-nous imposer un modèle moral et légal, quand la personne même qui a été violée ne semble montrer aucune gêne vis-à-vis de la relation sexuelle pratiquée ? Et même dans les cas où la personne se sent agressée, la procédure n'est pas simple, car il arrive que l'agresseur condamné par la loi soit un soutien financier pour la famille. Or, la loi qui va condamner cet individu, n'offre aucune alternative pour que la famille s'organise financièrement. De même, quand il arrive que l'agresseur menace de se venger si la dénonciation suit son cours, les services publics n'ont aucune structure capable de défendre les dénonciateurs. Cette relation dénonciateur/dénoncé comporte donc plusieurs implications qui nécessitent une attention à la transversalité. L'analyse doit dépasser le niveau individuel, particulier, et circuler par les voies historiques, affectives, morales, éthiques.

Ainsi, ce stage au conseil de tutelle met en question la pratique du psychologue stagiaire, lequel va tenter de travailler avec une connaissance qui se construit dans l'exercice même de cette pratique. Cela ne signifie pas pour autant qu'il n'existe ni critère, ni direction. Notre intervention est guidée par des tracés qui se composent à partir de la multiplicité présente dans le quotidien (Deleuze et Parnet, 1998). Ainsi, le processus de formation mobilisé ici n'est pas construit à partir d'un ensemble de règles à suivre, de connaissances transmises de manière passive ou par la pratique de l'assimilation. Il se produit dans le mouvement et par la problématisation de la rencontre avec l'expérience.

Cette perspective de travail met en question la demande avec laquelle nous avons construit le projet de stage au conseil de tutelle. À l'origine nous sommes entrés au conseil de tutelle, conviés par d'anciens étudiants qui, ayant travaillé avec nous, connaissaient les outils de l'analyse institutionnelle sur lesquels nous nous appuyons. À la fin du mandat de ces conseillers, la reconnaissance de notre travail plaidait pour une continuité, mais de manière tendue et problématique. Le principal motif de cette tension était dû au fait que

nous laissons les pratiques instituées pour d'autres qui allaient au-delà du dévoilement ou de la « pacification des âmes ».

Penser les pratiques comme un tout, écouter chaque dénonciation de violation de droits comme contenant de nombreuses relations à problématiser, penser aux agencements possibles à l'intérieur et à l'extérieur du conseil de tutelle, explorer les incertitudes et parier sur l'autonomie des personnes qui s'adressent à un établissement considéré comme un espace de salut, constitue un mouvement d'incertitude non seulement pour les équipes des conseils de tutelle, mais aussi pour les étudiants eux-mêmes. Ces derniers sont en effet traversés par les processus de subjectivation qui définissent la formation comme le territoire des certitudes.

Chaque semestre, problématiser la demande produite dans chaque conseil avec lequel nous travaillons nous aide à circuler de manière créative et à ouvrir et fermer des portes quand des discours et des pratiques ne sont pas en accord avec nos perspectives de travail ou celles des équipes des conseils.

Analyser la production de la demande est une forme de dénaturalisation des institutions permettant de soustraire la pratique professionnelle au territoire de la morale. Être professionnel ne signifie ni être bon, ni avoir toujours raison, cela ne signifie pas non plus avoir un modèle de fonctionnement immuable. Partir de l'analyse de la demande et chercher à comprendre sa dynamique est provocateur, à l'opposé de l'idée selon laquelle un bon professionnel est capable de répondre à toutes les situations. Discuter la production des demandes ne signifie pas seulement mettre en analyse les autres, mais aussi nous-mêmes : les demandes que nous produisons et les fonctionnements qu'elles ont institutionnalisés.

Dans ce champ d'analyse, qui fait que chaque jour et chaque pratique sont considérés dans leur singularité, le journal rédigé quotidiennement sur le terrain constitue un outil puissant. Grâce à ce dispositif, on peut historiciser, enregistrer le quotidien de notre intervention et mettre celle-ci en analyse. La rédaction du journal de terrain potentialise et problématise les faits ignorés, considérés comme perturbateurs et déviants, considérés comme interdits ou

bien peu d'importance. Nous avons incité nos stagiaires à tenir leur journal non seulement en tant que méthode analytique, mais aussi comme un exercice du processus de formation. Ceux qui se plongent dans cette tâche expérimentent la force de l'écriture, comme manière de penser leur propre pratique. En décrivant leurs quotidiens, les stagiaires redécouvrent après coup des faits qui n'avaient pas retenus leur attention au moment où ils s'étaient produits. Ils remarquent qu'avec l'écriture, il leur est possible de produire un vécu dans lequel d'autres voix, d'autres mouvements, ont leur place.

Écrire pour penser, écrire comme une création, écrire comme stratégie d'analyse, voici la proposition de René Lourau en nous présentant le journal quotidien de terrain comme l'un des outils de l'analyse institutionnelle. Il écrit : « Le journal quotidien nous permet la connaissance des vécus quotidiens de terrain (non pas le « comment faire » des normes, mais le « comment a été fait » de la pratique). » (Lourau, 1993, p. 77). Durant le stage, nous essayons de faire de cette technique de rédaction un dispositif de formation. Le stagiaire n'y est pas obligé, mais l'incitation est forte. Certains n'écrivent pas leur journal car ils ne s'y sentent pas préparés, par timidité ou par manque d'habitude. Ceux qui prennent le risque disent se sentir transformés et poursuivent cette expérience dans d'autres espaces de leur formation, y compris aux deuxième et troisième cycles universitaires.

À ce sujet, Lourau écrit : « Je considère que la production d'un journal quotidien a beaucoup trop d'implications subjectives pour que nous l'imposions comme travail obligatoire. Mais même quand il est imposé, curieusement, tous les étudiants le réalisent avec plaisir. » (Lourau, 1993, p. 81). De la même manière, entre nous, ceux qui le tiennent, cédant à la pression du groupe, découvrent qu'ils apprennent avec l'expérience, et découvrent l'importance de l'écriture du journal pour la restitution.

Pratiques collectives comme référence professionnelle

Pour chaque groupe, le stage se clôture par la restitution de nos analyses à l'équipe du conseil, à travers des rapports finals élaborés par les stagiaires. Cette proposition ne vise pas à décrire ou à rendre des comptes, mais à amplifier les analyses sur les pratiques de manière collective de telle sorte que la discussion permette au groupe de s'approprier ses processus quotidiens de travail, par la construction d'analyses et non de sentences conclusives.

Le journal de terrain est un dispositif d'analyse et non un rapport mécanique de routine. Soit au moment de sa rédaction, soit durant sa socialisation, soit durant le processus de transformation de son contenu en matériaux pour l'élaboration des rapports et de nouveaux projets, le journal contient le regard collectif de la pratique du stage.

Hebdomadairement, il faut mettre en analyse les expériences quotidiennes de l'intervention à partir des multiples regards des membres de l'équipe du stage et à partir de l'étude de textes et de processus historiques. De plus, le fait d'écrire peut être une façon d'actualiser les idées, de suspendre le rituel automatique du quotidien, pour mieux comprendre les expériences.

Même quand le journal est rédigé individuellement (puisque'il peut l'être aussi collectivement), nous bénéficions des éclairages apportés par les interactions dans le groupe. Le journal induit des analyses collectives et il est traversé par les résonances de ce que nous étudions, de ce que nous vivons, de ce que nous discutons, de ce que nous lisons. C'est-à-dire qu'il est produit par les différentes voix présentes dans la formation, par les constructions subjectives qui traversent l'expérience du stage.

Dans notre pratique, les analyses faites dans les journaux de terrain alimentent la réflexion que nous présentons dans la restitution, dispositif puissant par les effets qu'il produit. D'une part, il permet de penser les différentes places qui peuvent être occupées par la psychologie, introduisant d'autres manières de faire/savoir ; d'autre part, les textes académiques perdent leur place souveraine quand ils s'ouvrent à la discussion collective, permettant aux stagiaires d'incorporer dans leurs rapports les multiples visions sur les relations en analyse. Du fait de ne pas nous baser sur des paramètres de certitude mais de nous ouvrir à différentes manières

de voir le monde, la restitution est une manière de socialiser, auprès des équipes avec lesquelles nous travaillons, les analyses construites durant la période de stage. C'est un moyen d'éviter les jugements sur les pratiques quotidiennes du conseil, mais plutôt, tous ensemble, techniciens, conseillers et stagiaires de les mettre en analyse en fonction des effets qu'elles produisent. Il faut présenter les idées de manière argumentative et motivée, car elles sont exposées à différentes conceptions, dont le débat est, à nos yeux, fondamental durant toute l'activité professionnelle.

En plus de donner un caractère incontestable aux pratiques des spécialistes, le discours académique a aussi le pouvoir de faire en sorte que les professionnels se sentent intouchables face à d'autres visions et perspectives venant de leurs propres collègues du même domaine d'activité. Présenter, à partir de la formation professionnelle, la connaissance académique comme une connaissance produite, historique, discutable parce que plurielle, est un des objectifs de notre projet.

Il est impensable d'opérer dans un monde multiple sans avoir la capacité d'écouter les discours divers et d'apercevoir les logiques plurielles des professionnels comme de ceux à qui ils fournissent des services.

La logique privée ne l'emporte pas seulement dans l'accumulation matérielle. La subjectivité « individu »²⁴ produit la technocratie comme un symbole pour appliquer les connaissances à partir des modèles. L'omission des débats sur leur genèse protège les pratiques des questionnements et leur permet de fonctionner à la manière des engrenages d'une machine. Est-il important de penser ce qui est mis en fonctionnement ? Y a-t-il des connaissances qui seront toujours appliquées parce qu'apprises à l'université ? Contre cette vision, nous proposons une ouverture – que ce soit en forme de doute ou de certitude – des savoirs qui instrumentalisent l'attention vis-à-vis des familles qui arrivent au conseil. Un débat dans lequel les pratiques seraient exposées, tant au niveau de la discordance que des accords, à partir des choix professionnels les plus variés avec lesquels on reçoit les usagers.

La restitution est un moment de rencontre entre des idées plurielles. Comme lors des réunions du collège, l'accueil du public, réalisé ordinairement de manière compulsive, peut s'interrompre pour que l'on puisse réfléchir aux pratiques de l'établissement. Si un conseiller pense qu'il faut retirer un bébé à sa mère qui vit dans la rue et qui, malgré l'adversité, éduque son enfant, d'autres pourront penser qu'avec sa forme singulière de vie, en tenant compte des alliances et des appuis obtenus dans son territoire à ciel ouvert, cette famille remplit les conditions pour être préservée. Certains optent pour le destin d'un enfant dans un foyer, d'autres pour sa permanence auprès de sa mère. Les décisions font non seulement l'objet d'un débat, mais les échanges gagnent aussi en force si toute l'équipe choisit de penser les pratiques. L'expérience du collectif fait apparaître un monde professionnel avec ses fragilités mais aussi sa puissance analytique. Couronner la vie professionnelle avec des certitudes et des places fixes suppose de refouler les incertitudes et les tensions qui sont pourtant si importantes pour la débureaucratization de la vie.

Le chemin que nous avons parcouru ici a été celui de l'entrecroisement des outils de la socioanalyse. En discutant une expérience de formation, obtenue par la voie du stage, l'analyse des implications est mise en évidence. Cependant, les débats sur cet outil ne sont pas isolés de ceux qui font référence à la restitution, à l'analyse des demandes, au journal quotidien de terrain, qui montrent la puissance de la discussion collective.

Notre intervention a pour caractéristique d'être de longue durée mais nous sommes régulièrement confrontés à des demandes correspondant à des situations d'urgence. Il faut donc que le travail prenne en considération ce qui a été appris avec le temps tout en ayant recours à un travail fréquent d'analyse des implications. Cet outil appartient au réseau des concepts de l'analyse institutionnelle, concepts toujours dynamiques pour rompre avec la naturalisation de l'institution.

Références bibliographiques

DELEUZE G. et PARNET C. (1977). *Dialogues*, coll. « Champs – Essais », Paris : Flammarion (réed. 1996).

GUATTARI F. et ROLINK S. (1986). *Micropolítica : Cartografia do desejo*, Petrópolis, RJ, Vozes.

LOURAU R. (1973). Objets et méthodes de l'analyse institutionnelle : un nouvel esprit scientifique, *Pour*, n° 32.

LOURAU R. (1993). *René Lourau na UERJ. Análise Institucional e práticas de pesquisa*. Rio de Janeiro, UERJ.

do NASCIMENTO M.-L. et SCHEINVAR E. (2008). Les tensions comme outils de professionnalisation, *Revue d'analyse institutionnelle, Les Cahiers de l'implication*, n° 2, Université Paris 8.

Rapports à l'institution et rapports à l'écriture : analyse des pratiques d'écriture en formation professionnelle

Dominique Samson

Cette contribution repose sur un ensemble de séquences de formation menées dans des départements universitaires de formation continue ou des Instituts de Formation en Soins Infirmiers (IFSI). Ces séquences font écho à d'autres moments de formation s'adressant à des publics de niveaux V ou IV dans la mesure où un objectif commun les rapprochait, à savoir l'accompagnement à la production d'écrits dans des cursus professionnalisants.

Cet ensemble s'échelonne sur plus d'une dizaine d'années, une durée qui permet de repérer des constantes dans les demandes de formation mais aussi l'émergence d'exigences nouvelles quant au savoir-écrire. Ce sera le premier point de cette contribution.

Puis je présenterai quelques-uns de ces moments de formation – moments dans lesquels j'ai été amenée à poser l'écriture comme une pratique partagée à analyser. L'angle d'attaque choisi pour amorcer cette analyse est la reconstitution de la commande d'écriture et le repérage de ses effets sur les modalités d'implication des différents participants, formés et formateurs. Ce sera mon deuxième point.

Difficultés d'écriture et/ou nouvelles exigences en formation professionnelle ?

Une constante : l'idée de « manque »

Résoudre les difficultés d'écriture - potentielles ou constatées - des formés est une demande récurrente en formation d'adultes. Cette demande, portée tant par les formateurs et les organismes de formation que par les formés eux-mêmes, traverse tous les secteurs qui ont affaire avec des adultes en formation : de l'insertion sociale à la formation permanente universitaire en passant par la formation professionnelle, qu'elle soit initiale ou continue.

Ceci va entraîner la programmation de séquences de formation qui peuvent prendre plusieurs formes : des cours classiques de « remise à niveau » grammaticale et orthographique, des cours de méthodologie (à l'argumentation, à la communication écrite, à l'écriture du mémoire, etc.), des dispositifs centrés sur le « faire-écrire » inspirés le plus souvent du mouvement des ateliers d'écriture²⁵. Ces appellations, en soi, sont déjà indicatives des différents diagnostics qui sont portés quant aux raisons de cette difficulté. Par ailleurs, cette difficulté est souvent énoncée sur le mode de la plainte, de la récrimination, voire même de la colère ou de l'indignation par les formateurs comme par les formés.

Côté formateurs, l'idée de « manque » est prégnante : manque de niveau, de méthode, d'habitude d'écrire, d'autonomie, de travail personnel, de motivation, voire même d'intelligence. Ces plaintes, qui se disent en réunion mais également dans les couloirs ou au cours du repas de midi, peuvent prendre totalement à rebrousse-poil le projet pédagogique de l'établissement - comme ce « manque d'intelligence » qui a valu à la formatrice qui l'énonçait lors d'un apéritif une réprimande de la part de la directrice de l'établissement. Le constat peut être parfois très fortement argumenté et s'avérer totalement illogique dans sa démonstration. Telle cette responsable pédagogique énumérant les obstacles que rencontrait un stagiaire pour produire un rapport de stage lors d'une formation de Technicien de l'Intervention Sociale et Familiale : après m'avoir expliqué que le français n'était pas la langue maternelle de celui-ci et qu'il n'avait quasi pas été scolarisé en France, elle concluait que cette difficulté à écrire ce rapport prouvait son manque de motivation.

Même prégnance du manque chez les formés - quoique sur un registre différent : manque d'habitude, d'explication, de consignes claires, de temps, etc. Mais ces derniers se plaignent également de la difficulté des tâches à effectuer. Pour ma part, il me semble que certaines de ces plaintes sont à prendre au sérieux - notamment celle de la difficulté des écrits à produire, difficulté redoublée par le fait que ces écrits sont souvent déterminants pour la validation d'un diplôme professionnel.

L'émergence de nouvelles modalités d'évaluation écrite

En effet, en formation professionnelle comme en formation initiale, l'écriture sert principalement à évaluer les acquisitions et à obtenir le diplôme final tout en étant fortement concurrencée par d'autres modalités qui paraissent plus pertinentes tant aux formés qu'aux formateurs : mises en situation professionnelle, évaluation par des professionnels en poste qui les observent « en action » au moment des alternances, etc. Toutefois, ces vingt dernières années me semblent être caractérisées par l'émergence de nouvelles formes de productions écrites. Dans celles-ci, l'écriture n'est plus seulement sollicitée pour contrôler la capacité des formés à « stocker » des connaissances et à les restituer de manière pertinente. Elle est aussi utilisée pour mener un travail réflexif et analytique sur sa pratique et sur soi, l'écrit produit dans ce contexte constituant la preuve de la capacité à réaliser ce travail réflexif et analytique. La généralisation du mémoire professionnel, de l'analyse des pratiques et du modèle du « praticien réflexif », ainsi que les nombreux travaux universitaires qui accompagnent cette généralisation, ont sans doute joué un rôle non négligeable dans l'émergence de ces nouvelles formes scripturales. Toutefois, leur complexité – et donc leur difficulté – n'est pas toujours perçue par les formateurs.

Les exemples qui suivent proviennent pour l'essentiel du secteur professionnel du soin, un secteur dont j'ai pu suivre l'évolution au fil des demandes de formation qui m'ont été faites. Cependant une recherche en cours²⁶ sur les évolutions des filières de formation professionnelle du social, de l'animation et de la formation m'a permis de repérer certaines convergences.

Dans le secteur du soin, la récente réingénierie des diplômes d'État d'aidesoignant (DEAS) et d'auxiliaire de puériculture (DEAP) – menée notamment dans la perspective de la loi de janvier 2002 dite « de modernisation sociale » afin de permettre leur obtention par la voie de la Validation des Acquis de l'Expérience – a entraîné l'apparition de nouvelles modalités d'évaluation écrite dans lesquelles la description de « situations » est privilégiée.

Ainsi, une des huit compétences du DEAS et du DEAP, la compétence 5 (Relation-communication), se valide par un travail écrit « *approfondi et personnalisé* » d'environ quatre à cinq pages qui repose sur la description et l'analyse d'une « *situation relationnelle* » ou « *de communication* » rencontrée lors des stages. La description est également le mode narratif privilégié dans le livret à remplir pour l'obtention des mêmes diplômes par la voie de la VAE. Il est à noter que le document à produire dans le cadre de la VAE s'inscrit à la croisée des anciennes manières d'évaluer des connaissances à l'écrit et des nouvelles exigences. Le postulant doit répondre à plus d'une centaine de questions mais ces questions lui laissent toute latitude dans le choix des « bonnes » situations et lui laissent également une latitude importante dans la rédaction²⁷. La capacité du postulant à s'emparer de cette latitude va être décisive pour l'acquisition du diplôme. On va retrouver cette même caractéristique en formation initiale dans le travail écrit nécessaire pour valider l'acquisition de la compétence 5 : latitude quant aux choix des situations et quant à la menée de l'argumentation notamment dans la partie « analyse ».

La réingénierie du Diplôme d'État Infirmier (DEI), dans la perspective d'une reconnaissance au niveau Licence, a entraîné également la mise en place d'une nouvelle modalité d'évaluation écrite, le « *portfolio de l'étudiant* ». L'objectif de document est de faire le lien entre temps de formation en Institut et temps de formation en stage. Cet ensemble - conséquent - de fiches pré-imprimées et de tableaux réunis dans un classeur doit être complété par l'étudiant et le tuteur lors de chaque stage. Dans la partie dévolue à l'étudiant, à nouveau la description occupe une place privilégiée même si ce

terme n'est pas utilisé. Deux « situations » ou « activités » doivent être choisies et analysées en tenant compte des critères indiqués dans la consigne dont voici le libellé : « *lesquelles, pour quelle demande, en relation avec qui, les informations dont vous avez eu besoin, les contraintes particulières, les marges d'autonomie, les modalités de réalisation, le matériel, l'organisation, les connaissances utilisées, les habiletés nécessaires, les informations transmises, les résultats, ce que vous avez appris (observation, étonnements et points que vous souhaitez approfondir).* »

En fait, ce portfolio s'appuie sur des pratiques déjà existantes en IFSI mais il les systématise et les rend nécessaires pour obtenir le diplôme. Et surtout il rend obligatoire l'usage de l'écriture alors que généralement c'était l'oral qui était privilégié lors des retours d'alternance. À ce titre donc, ce portfolio est exemplaire de la place croissante que prend l'écriture en formation. Il s'inscrit dans la continuité de certaines exigences qui sont progressivement apparues dans les textes de cadrage du Travail de Fin d'Etudes (TFE)²⁸ : outre l'insistance sur l'adjectif « *personnel* », il est précisé que le TFE « *est un des moyens qui permet à l'étudiant de construire son identité professionnelle par l'appropriation d'une démarche de recherche* ». Une précision complétée par cette finalité, souvent mise en exergue dans les documents donnés dans les écoles : « *Former des infirmières capables de s'interroger et d'analyser leur pratiques* ». Cette dimension « analyse de la pratique » est également explicite dans le portfolio qui peut ainsi servir d'avant-texte au TFE.

Des productions écrites qui exigent un surplus de travail

L'ensemble de ces exemples permet de repérer des traits communs qui traversent ces différents « objets écrits et graphiques »²⁹. Ainsi de la capacité à développer une certaine fluidité d'écriture. Pendant longtemps, cette capacité relevait d'un « plus », d'un versant « développement personnel » ajouté à la formation par des responsables de formation ou des formateurs militants. Maintenant, elle devient peu à peu un critère à évaluer alors même qu'elle n'est pas forcément requise en situation professionnelle. Cette fluidité est

d'autant plus nécessaire que ces écrits font appel à des opérations cognitives et argumentatives qui ne vont pas de soi : décrire une pratique, l'analyser et défendre ses choix d'actions, montrer en quoi l'échec peut être formateur, en tirer des conclusions, etc. Cette nécessité de fluidité d'écriture est renforcée par le fait qu'une dimension personnelle est très souvent exigée dans ces écrits comme l'atteste l'injonction à écrire au « je » qui apparaît implicitement ou explicitement dans certaines consignes³⁰. Même lorsque des plans sont suggérés, un travail important de construction reste à la charge des formés et l'angoisse de « ne pas y arriver » va être décuplée lorsque ceux-ci vont se rendre compte qu'il n'y a pas forcément une « bonne réponse », un « bon modèle » à suivre.

Ensuite, le travail qui est nécessaire pour la réalisation de ces écrits requiert un temps long d'écriture, de lecture et de réécriture, hors les murs du centre de la formation – contrairement aux modalités d'évaluation du type examen, devoir sur table. Ceci est également un motif de plaintes qui a entraîné, peu à peu, la programmation dans l'emploi du temps de plages horaires « libres » dévolues à l'écriture. Encore faut-il que les formés soient conscients de la durée nécessaire pour réaliser la tâche requise. Ce qui est loin d'être le cas puisque rares sont ceux qui ont déjà l'expérience d'un tel travail d'écriture. Côté formateurs, c'est une lecture qui est plus coûteuse en temps que, par exemple, la correction d'un QCM. Ce coût commence à avoir des effets – à nouveau un motif de plaintes – dans la répartition du travail à l'échelle d'une équipe ainsi que sur les modalités de rémunération en termes de correction de copies³¹.

Plus largement ces différents exemples témoignent de la mise à l'écriture – et à une écriture analytique et réflexive – de nouvelles catégories socioprofessionnelles : des catégories intermédiaires comme les infirmières, des catégories subalternes, ayant un rôle d'auxiliaire comme les aides-soignants et les auxiliaires de puériculture³². Souvent cette mise à l'écriture accompagne ou anticipe un déplacement dans la hiérarchie du secteur professionnel – c'est le cas, me semble-t-il, des Techniciens de l'Intervention Sociale et Familiale.

Les expériences de formation auxquelles je me référais au début de cet article ont été modelées par ces différentes évolutions que je viens de retracer rapidement. De ce fait, des dispositifs de formation centrés sur l'écriture, que j'avais proposés initialement dans un cadre universitaire, se sont avérés pertinents en formation professionnelle - y compris dans des cursus de niveau IV ou V. Au fil des années, certains de ces dispositifs ont été pérennisés³³ et ont donné lieu à un travail de définition de grilles et de supports d'évaluation ; ils ont entraîné ma participation à des réunions d'équipe pour expliciter et « harmoniser » des critères de validation qui n'allaient de soi ni pour les uns ni pour les autres... Même si ces démarches témoignent de la persistance d'un rapport instrumental à l'écriture, le regard porté sur l'acte d'écrire s'est quelque peu transformé et ce d'autant plus que dans les équipes d'encadrements, certains formateurs ont dû reprendre des études et s'affronter à leur tour à la production d'écrits diversifiés.

Poser l'acte d'écrire comme une pratique institutionnelle à analyser

Le module « Écriture du mémoire » du Diplôme Universitaire de Formation d'Adultes (DUFA) de Paris 8 a servi de laboratoire pour expérimenter différentes approches en termes d'accompagnement à l'écriture. Cette dimension expérimentale a été favorisée d'une part, par l'adossement de cette formation au département de Sciences de l'Éducation de Paris 8 dont était issue la majorité des intervenants, d'autre part par la co-animation de ce module. Une étape importante de ce processus a été une recherche-action mise en place à la suite de la suppression des tuteurs de mémoire.³⁴ L'objet même de cette recherche-action, la production et la non-production des mémoires, plaçait au cœur de la réflexion la question de la difficulté d'écriture ainsi que les angoisses des Dufistes en manque de tuteurs.³⁵

Un élément-moteur dans cette co-animation a été le tandem que j'ai formé avec une autre doctorante : nous partagions toutes deux une même approche théorique et méthodologique, celle de l'Analyse

institutionnelle, et un objet de recherche commun, celui de l'écriture adulte. Nous poursuivions donc un double objectif à travers ce module : alimenter notre réflexion pédagogique de formatrices d'adultes et nos travaux de recherche réciproques. Un des résultats de cette double réflexion a été l'abandon d'une « *installation*³⁶ » du module autour de la question du rapport à l'écriture au profit d'une autre, reposant sur une description de pratiques d'écriture des uns et des autres et sur une analyse collective de la commande d'écriture.

En partant sur la diversité des pratiques scripturales

Nous commençons la mise en place de cette installation par un premier « tour de table » au cours duquel les participants se présentaient et présentaient leurs différentes pratiques d'écriture. Ce qui au départ pouvait sembler relever d'un artifice de formation – potentiellement violent³⁷ – s'est avéré une réalité. Ainsi dans le DUFA, la diversité des pratiques scripturales était conséquente : pratiques « personnelles » allant de la correspondance à la tenue d'un journal en passant par la publication littéraire souvent à compte d'auteur, pratiques « professionnelles » allant des comptes rendus de réunion à la rédaction de rapports en passant par toute une gamme de « micro-écrits » spécialisés, pratiques « étudiantes » qui pouvaient avoir été minimisées lors des entretiens de recrutement et qui avaient comme conséquence qu'un certain nombre de Dufistes avaient déjà rédigé, ailleurs et parfois il y a quelques années, un mémoire universitaire.

La diversité dans les pratiques d'écriture n'est pas toujours aussi large que dans cet exemple mais elle existe. La faire émerger amorce la possibilité d'entrer ultérieurement dans une analyse de la transversalité au sens que donne l'Analyse institutionnelle à cette notion : la pluralité des appartenances et des références tant positives que négatives. Cette pluralité réfracte les jeux de force institutionnels. La transversalité est toujours plus ou moins niée notamment parce que cette négation permet l'existence d'un collectif : c'est parce que les formés n'ont pas d'expériences d'écriture qu'un module sur ce thème se justifie. Un effet de ce que j'ai appelé dans

ma thèse le déni des transversalités scripturales³⁸ est la mise « hors champ » par les formés de certaines de leurs pratiques d'écriture parce qu'elles n'auraient rien à voir avec la situation présente. Autres effets : les individus et le collectif s'installent dans une situation de grande dépendance vis-à-vis des formateurs et de l'institution et/ou réactualisent une hiérarchie implicite entre les genres scripturaux. Voici deux illustrations rapides de ces processus :

- une dufiste avait rédigé, avant son entrée en formation et pour son « plaisir », un pan entier de son histoire de vie en s'appuyant sur des références théoriques qu'elle avait découvertes par elle-même. Bien que l'histoire de vie soit un outil proposé durant ce cursus, elle n'osait pas s'appuyer sur ce texte pour écrire son mémoire à écrire. Il lui a donc fallu mon « autorisation » pour qu'elle se décide à l'intégrer à son mémoire – une autorisation qui ne relève nullement d'une quelconque aide psychologique ou pédagogique. Au contraire, elle est de nature institutionnelle : c'est bien parce que j'avais le statut de tutrice et que j'intervenais dans le module « Écriture du mémoire » que cela a fonctionné. Par ailleurs, en niant un travail conséquent d'écriture réalisé en amont, elle niait également un certain nombre de valeurs fondatrices du DUFA : la valorisation de l'autoformation, de l'idée même de formation permanente, l'importance de l'expérientielle pour acquérir des connaissances, etc.
- dans un master 2 réunissant des professionnels issus des secteurs du travail social et du soin ayant comme projet d'enseigner dans des instituts de formation professionnelle, l'idée de devoir écrire un mémoire universitaire suscitait une grande angoisse qui s'exprimait par une focalisation quant au nombre de pages à produire. Revenir sur leurs pratiques scripturales au travail (notamment la rédaction de rapports pouvant avoir des effets sur le devenir de tierces personnes) et les mettre en regard avec celles requises par ce mémoire à produire a permis au collectif de prendre conscience de la dépréciation systématique du travail d'écriture déployé en situation professionnelle au profit d'une survalorisation du travail nécessaire en situation universitaire. Ce processus de dépréciation/survalorisation les « bloquait » avant même d'entrer

dans le processus de rédaction. Là aussi, cette dépréciation de l'écriture professionnelle entraînait la négation de valeurs fondatrices, voire même du projet à l'origine de cette reprise d'études.

Il est à noter que ce déni des transversalités scripturales peut être aussi le fait des intervenants qui, trop souvent, minimisent ou déprécient les pratiques d'écriture des formés. Ou plutôt, les deux processus interagissent et s'alimentent réciproquement.

L'analyse des pratiques scripturales fait ressurgir, bien entendu, la question du rapport à l'écriture mais les classiques oppositions binaires (plaisir/dégoût – facilité/difficulté– doué/pas doué) sont contextualisées et relativisées. Elles deviennent un fait banal, constitutif de toute pratique d'écriture. Ce dont témoignent d'ailleurs régulièrement des « professionnels » de l'écriture : journalistes, écrivains, chercheurs. Par ailleurs, la dimension institutionnelle de ce(s) rapport(s) à l'écriture va être plus particulièrement travaillée lors de la seconde étape qui repose sur un emprunt à la socianalyse institutionnelle – à savoir l'analyse de la commande et des demandes.

En rendant visibles commandes et demandes d'écriture

Classiquement, dans une socianalyse, l'analyse de la commande et des demandes est la première « opération », celle par laquelle les intervenants ouvrent la session en restituant aux participants la commande qui leur a été faite à des fins d'analyse collective. Transposer cette méthode à une situation d'écriture pose un certain nombre de questions – notamment quant à l'acception des termes de *commande* et de *demande*. Pour l'Analyse institutionnelle, le pôle *commande* renvoie aux notions de pouvoir et d'autorité alors que le pôle *demande* renvoie à la notion de dépendance. Toutefois, derrière la commande se trouvent souvent des demandes latentes ou implicites. Le couple commande/demande met, certes, en lumière des rapports de force, des rapports de pouvoir et de dépendance qui jouent dans la situation. Mais ces rapports ne sont pas figés ; au contraire, ils sont à replacer dans un processus dialectique. Pour ce

faire, ce sont souvent les contradictions dans la commande qui vont être privilégiées durant l'analyse.

Dans le contexte présent – celui d'un dispositif d'analyse des pratiques d'écriture en formation professionnelle – la définition de l'expression « commande d'écriture » est volontairement large et pragmatique. Toutes les prescriptions données à propos de l'écrit à produire sont prises en compte : cahier des charges, textes de cadrage, textes officiels lorsque ceux-ci existent, supports d'écriture préétablis – par exemple le livret 2 de la VAE – guide explicatif, plan indicatif, documents internes et, si c'est possible, les différentes grilles de correction et/ou de notation ainsi que les instructions données aux membres des jurys, etc. Les écrits déjà produits (avec leur notation et leurs annotations), les commentaires faits par les différents intervenants sont également intégrés à cet ensemble. Il s'agit donc de reconstituer collectivement cette commande en juxtaposant différents éléments. Ce travail de reconstitution est parfois continué au-delà du temps du dispositif par certains étudiants à l'occasion, par exemple, des moments de régulation.

Dans le cadre des modules d'accompagnement à l'écriture de la VAE, analyser collectivement la commande d'écriture – en examinant le livret 2 et ses annexes – a permis aux participants de s'approprier la logique d'évaluation de l'expérience mis en place par la loi de 2002. Cela les a également aidés à entrer dans la lecture des référentiels de compétences et d'activités des diplômes préparés. Ces temps collectifs d'échange ont aussi été des temps d'analyse critique de cette procédure durant lesquels sa pertinence a été questionnée et ce qu'on appelle pudiquement des « effets pervers » dénoncés : le renforcement de la sélection opéré par le choix d'évaluer les compétences acquises par l'écriture et non par une mise en situation (alors que le texte de cadrage permet pourtant ce mode d'évaluation), l'usage qu'en font les établissements en se dédouanant ainsi de l'obligation de former leur personnel, etc.

Dans le cadre du module « écriture du mémoire » du DUFA de Paris 8, cursus dans lequel presque tous les intervenants commentent le mémoire à produire, nous travaillons essentiellement sur la différenciation entre le pôle « commande » et le pôle «

demande » (demandes des intervenants, demandes des scripteurs), vigilantes à l'emploi d'expressions telles qu' « il faut », « on doit ». Le plan même du mémoire³⁹ – et son évolution au fil des années – s'avère un analyseur opératoire car il réfracte la spécificité du DUFA de Paris 8, à savoir une dimension existentielle et expérientielle. Il est à noter que cette dimension est souvent sous-estimée ou oubliée en cours d'écriture alors même que, bien souvent, elle a été importante dans le choix du lieu de formation. Il réfracte également le rapport contradictoire du DUFA de Paris 8 à la visée professionnalisante de ce diplôme : ainsi à la différence de la majorité des mémoires professionnels, l'analyse de la pratique professionnelle et/ou du stage pratique n'est pas centrale. Au contraire, cette analyse est déportée en fin de mémoire comme le stage pratique lui-même l'est en fin de cursus. Il est accordé moins d'importance à cette dernière partie qu'aux deux autres ; elle est de fait moins commentée et moins accompagnée et généralement moins achevée dans les mémoires sans que cela ne semble se répercuter sur la notation.

Plus largement, ce travail d'analyse permet généralement de « dénaturer » l'objet mémoire en repérant la très grande variabilité de ce genre, l'importance du contexte, du particulier, dans sa définition. L'analyse des demandes des différents intervenants rend visible le travail d'institutionnalisation dans lequel le mémoire est pris : institutionnalisation – grâce à l'écriture des formés – des thématiques de recherche ou des choix méthodologiques des intervenants dont les propositions sont quasi toujours interprétées en termes de commandes par les formés. Si le scripteur en prend conscience et se déprend de l'idée qu'il existe des règles universelles et intangibles, il peut à son tour s'appuyer sur ses demandes pour écrire.

En analysant les variations dans les modalités d'implication

Généralement, les formés s'emparent assez volontiers de ce dispositif d'analyse de la commande et des demandes – notamment parce qu'ils ont des choses à dire sur le sens même de ce travail d'écriture nécessaire pour obtenir le diplôme. En effet, la question «

À quoi cela va-t-il nous servir dans notre futur métier ? » est souvent un leitmotiv dans des formations à visée professionnelle.

Mais ce dispositif peut également déranger formés comme formateurs. D'abord, en termes de relation pédagogique et de rapport au savoir, la procédure même d'analyse collective d'une commande n'est pas anodine. En effet, la majorité des formés attendent une explication des différentes consignes ainsi qu'une liste de règles à suivre permettant de réaliser l'écrit dont il est question le plus vite possible, le plus facilement et avec l'assurance d'une note correcte. Dans cette logique, le formateur est celui qui sait et qui a toutes les réponses... Dire que ce n'est pas le cas, pointer les contradictions dans la commande ou laisser les formés repérer les contradictions et les commenter engendre parfois des sentiments de colère ou de panique. Cette colère et cette panique peuvent déborder le cadre du dispositif d'analyse et être exprimées à l'occasion des bilans ou des temps de régulation. C'est donc une posture qui n'est pas évidente à tenir et qui n'est pas toujours tenable – notamment lorsque les formateurs ont un statut précaire dans l'institution – ce qui est souvent le cas.

Ensuite, le terme même de commande associé à celui d'écriture va à l'encontre d'une hiérarchisation implicite des pratiques d'écriture. Cette hiérarchisation repose sur une idéalisation de certaines formes, la plus aboutie étant l'écriture créative réalisée par un auteur libre de toute contrainte et s'exprimant en toute authenticité et en toute originalité. Dans cette « fiction-auteur⁴⁰ », écrire sur commande est la marque d'une limitation ou d'un manque – de créativité, d'originalité, d'authenticité, voire de véracité ou de sincérité.

Ainsi, en première année du Diplôme d'État Infirmier, l'idée d'une commande d'écriture exerce des effets paradoxaux : elle provoque simultanément la colère – car l'écriture devrait relever d'une libre expression et du désir du scripteur – et la volonté de « bien faire », d'apporter une réponse parfaite à cette commande. Lorsque les adjectifs « personnel » et « original » apparaissent dans les cahiers des charges accompagnant le TFE, ils renforcent ce sentiment de

dérangement. Lorsque celui-ci est analysé, la majorité des formés insistent sur la contradiction entre le très fort « cadrage scriptural » (Balcou-Debussche, 2004) ⁴¹ des écrits à réaliser et l'injonction à produire des travaux personnels et originaux.

Dans les échanges collectifs, la question de la pertinence du terme de commande actualise les différentes transversalités scripturales. Ainsi, certains participants du Master que je mentionnais plus haut établissent une distinction entre les écrits au travail pour lesquels une commande d'écriture se justifie et le mémoire universitaire à produire qui ne devrait pas être assujéti à une commande. Au fil de ces échanges, d'autres contradictions sont posées : entre injonction à écrire au « je » et nécessité de s'appuyer sur des citations, entre dresser un état de la question et faire une recherche originale, etc. À travers ces échanges, un certain nombre de valeurs sont affirmées et il devient vite évident que le mémoire à produire est hautement idéalisé alors que l'écriture professionnelle quotidienne est systématiquement dévalorisée. Cette notion de commande permet donc de rentrer dans l'analyse des implications – plus particulièrement de la surimplication⁴² dans laquelle sont pris formés comme formateurs.

Plus largement, ces nouvelles modalités d'évaluation écrites, que j'ai évoquées au début de cette contribution, me semblent relever de ce que Nicolas-Le Strat nomme une « ingénierie de l'implication » mise en œuvre au travers des « technologies de l'implication » (Nicolas-Le Strat, 1996). Cette ingénierie repose sur une injonction à l'expertise de soi (par le biais d'une succession des bilans comme dans le « portfolio de l'étudiant »), à l'auto-assignation ou à l'auto-confirmation identitaire (comme dans le TFE à travers lequel l'étudiant doit « construire une identité professionnelle » qu'il ne possède pas encore et qu'il ne peut pas construire en solitaire). Autre exemple, le livret 2 de la VAE dans lequel les candidats doivent « dire le vrai sur leur situation » alors même que ce « vrai » frôle l'illégalité de par leur statut de « faisant fonction » : en effet, ils vont devoir décrire des actes professionnels qu'ils ont mis en pratique sans avoir le diplôme requis.

Ainsi, l'écriture deviendrait aujourd'hui à la fois l'espace et la modalité permettant de reconduire une implication tout à la fois « fortement intellectualisée » et fortement personnalisée tout au long de la formation.

Conclusion

D'un point de vue pédagogique, poser d'emblée l'écriture comme une expérience commune, une pratique partagée par tous, change la perspective des formations à l'écriture ainsi que leur dynamique. Notamment l'attention n'est plus – seulement - focalisée sur les connaissances des intervenants ; cela permet, au contraire, des échanges de savoir-faire, des analyses collectives et la mise en place de groupes de travail entre pairs qui auront plus de chance de perdurer après le départ des formateurs.

Cela permet également d'amorcer une réflexion sur ce qu'est écrire, c'est-à-dire sur les représentations de l'écriture, sur les valeurs, les investissements et non investissements des uns et des autres - intervenants y compris. Replacer ce travail sur les représentations, les valeurs, les investissements et les désinvestissements dans une perspective institutionnelle permet de combattre une trop grande psychologisation de l'acte d'écrire ainsi qu'une vision dominante qui en fait un acte solitaire, individuel et individualisant. Dans cette optique, la reprise du dispositif socianalytique de l'analyse collective de la commande et des demandes s'avère opératoire.

La direction et l'ampleur que va prendre cette analyse collective sont très variables – y compris dans la succession de groupes formés autour d'un même « objet » graphique. Le pari est que les scripteurs seront mieux « armés » pour produire leur écrit s'ils repèrent les contradictions dans la commande ainsi que les demandes cachées derrière cette commande. Ce repérage peut atténuer un rapport passif et prescriptif à la commande – notamment par la prise de conscience des marges de manœuvres possibles.

Cette analyse collective permet également l'apport réciproque d'éléments de connaissance relatifs au contexte institutionnel : éléments en termes d'histoire de la profession, de rapport aux institutions présentes/absentes dans la situation, etc.⁴³ Il est à noter que, bien souvent, ces éléments de connaissance sont déjà en possession des participants mais qu'ils sont « oubliés » en situation d'écriture.

En termes de recherche, la conduite de ce type de dispositif rend tangible l'enchevêtrement des rapports à l'institution et des rapports à l'écriture. Dans cette perspective, la formation est à la fois un moment de déconstruction et de reconstruction de ces rapports, alimenté par les injonctions à s'auto-évaluer, à authentifier soi-même son identité, à faire soi-même la preuve de ses compétences. La difficulté est d'arriver à mener l'analyse collective de cette mise au travail de l'implication dans ses dimensions institutionnelle et politique alors que les dimensions psychologique et personnelle sont privilégiées par le collectif.

Plus largement, l'analyse collective de la commande et des demandes – associée à d'autres modalités de recherche telles que l'observation des supports d'écriture – rend possible le repérage du travail d'institutionnalisation qui se fait dans et par l'écriture. À ce titre, les secteurs professionnels du soin et du travail social sont particulièrement intéressants : les travaux écrits des étudiants contribuent à la diffusion des référentiels de compétences mis en place ces dernières années. Ils contribuent ainsi à l'institutionnalisation de « nouvelles » compétences – notamment parce que leurs écrits circulent entre centre de formation et lieu de travail à la faveur des stages pratiques – voire même à la redéfinition des professionnalités (Samson, 2010 ; 2012).

Références bibliographiques

BALCOU-DEUSSCHE M. (2004). *Écriture et formation professionnelle. L'exemple des professions de la santé*. Lille, Presses Universitaires du Septentrion.

BLANCHARD-LAVILLE C. et FABLET D. (coord.) (1998/2000). *Analyser les pratiques professionnelles*. Paris, L'Harmattan.

BLANCHARD-LAVILLE C. FABLET D. (coord.) (2003). *Écrire les pratiques professionnelles. Dispositif d'analyse de pratiques et d'écriture*. Paris, L'Harmattan.

CIFALI M. ANDRÉ A. (2007). *Écrire l'expérience - Vers la reconnaissance des pratiques professionnelles*. Paris, PUF.

DARDY C. (2001). *Objets écrits et graphiques à identifier*. L'Harmattan : Paris.

DE LAGAUSI C. (1998/2000). Écrire en groupe pour analyser sa pratique.

Analyser les pratiques professionnelles. In Blanchard Laville C. et Fablet D. (coord.). Paris, L'Harmattan, 112-138.

DELCAMBRE P. (1997). *Écritures et communication de travail. Pratiques d'écriture des éducateurs spécialisés*. Lille, Presses Universitaires du Septentrion.

LOURAU R. (1990). Implication et surimplication, *La revue du Mauss*, n° 10.

MONCEAU G. (2002). De l'analyseur argent à l'analyseur temps. *Les Cahiers de l'implication, Revue d'analyse institutionnelle*, « L'analyseur argent », n° 5.

NICOLAS-LE STRAT P. (1996). *L'implication, une nouvelle base de l'intervention sociale*. Paris, L'Harmattan.

NOAILLE S., LAROUCSI N., SAMSON D. (2002). Écrire avec ou sans tuteur ? - Regards croisés sur une recherche-action, *Pratiques/analyses de Formation - Écriture et formation*, n° 44.

SAMSON D. (2002). *L'ombre de l'auteur - Des rapports de force dans l'acte d'écrire*. Thèse pour doctorat en Sciences de l'Éducation, Département des sciences de l'éducation, Paris VIII.

SAMSON D. (2005). Les technologies de l'implication : une dérive productiviste dans la présentation de soi. *Éducation permanente*, n° 162.

SAMSON D. (2010). La VAE dans le secteur du soin : dispositif d'écriture, professionnalisation et raison graphique. *Éducation*

Permanente, n° 182.

SAMSON D. (2012). De nouveaux « objets écrits » en formation professionnelle. Un exemple : les secteurs du soin et du travail social. *Études de Linguistique Appliquée*, n° 168.

**L'importance de l'implication dans l'insertion
professionnelle de médecins ayant terminé leur
residência en Médecine préventive et sociale à
Campinas, Brésil⁴⁴**

Solange L'Abbate

Introduction

Ce texte analyse l'importance de l'analyse institutionnelle, et plus particulièrement du concept d'implication, dans la formation de médecins ayant effectué une *residência*⁴⁵ en Médecine préventive et sociale au Département du même nom (DMPS)⁴⁶ de la Faculté de sciences médicales de l'Université de l'Etat de São Paulo à Campinas (Unicamp), Brésil, seul département de ce pays à proposer l'Analyse institutionnelle (AI) dans son cursus.

L'implication est un concept fondamental de l'AI élaborée surtout par René Lourau (1970) à partir des points de vue de la théorie et de l'intervention (Lourau, 1981 ; 1988). Elle concerne les relations que nous établissons tous, consciemment ou non, avec notre objet d'étude et/ou d'intervention, notre champ épistémologique de référence, nos écrits et les autres instances influant sur nos conditions de travail : rémunération, carrière, institution qui nous emploie, etc. Elle renvoie également aux dimensions affectives de notre vie personnelle et familiale et, finalement, à nos rapports à la société plus ample où nous vivons.

La *residência médica*, pour sa part, est un master professionnalisant ouvert aux titulaires d'une licence en médecine, spécialement à ceux qui viennent de recevoir leur diplôme. Parmi ses différentes spécialités, celle de Médecine préventive et sociale vise à former des professionnels aptes à travailler dans le Système Unique de Santé (SUS), créé par la constitution de 1988⁴⁷, qui réaffirme la santé comme droit de tout citoyen et la prestation de services résolutifs et de qualité comme le devoir de l'État.

Notre analyse se fonde sur une recherche qualitative auprès des personnes ayant terminé leur *residência* en Médecine préventive et sociale au DMPS de la faculté de sciences médicales (FCM) de l'Unicamp entre 2006 et 2010.

Ce texte est divisé en trois parties : la première aborde les principales caractéristiques de la *residência médica* au Brésil, dans l'État de São Paulo, et à la FCM-Unicamp, la deuxième analyse les résultats de notre enquête sur la pratique professionnelle d'anciens *residentes* et la troisième fait référence, de manière bien résumée, au dispositif de formation des *residentes* pour ce qui est des activités d'intervention, suivie d'une brève conclusion.

Brève caractérisation de la residência en général et de la residência en Médecine préventive et sociale

Selon des données de 2010, au Brésil, environ 180 écoles médicales, essentiellement concentrées dans les régions Sud et Sud-Est, forment à peu près 16 000 professionnels par an, dont plus ou moins 10 000 entrent en première année de *residência médica* dans une institution de santé publique ou privée (université, hôpital, clinique ou service médical spécialisé).⁴⁸

L'expression ***residência médica*** ne peut être employée que pour désigner les programmes accrédités par la *Comissão Nacional de Residência Médica* (CNRM), qui reconnaît 53 spécialités médicales et 52 champs d'action. Chaque programme doit comprendre pour le moins 1 920 heures de cours par an : 80 % d'activités pratiques de formation en service et 20% de disciplines théoriques.⁴⁹

L'Etat de São Paulo compte environ 4 450 *residentes* (26 % du total brésilien) dont 70 % reçoivent une bourse du Secrétariat d'Etat à la Santé (SES),⁵⁰ d'une valeur de 2 238,06 BRL et une aide au logement de 392,10 BRL, soit un total de 2 630,16 BRL.⁵¹

Le premier programme de *residência médica* de la FCM-Unicamp date de 1966. Aujourd'hui, 45 programmes de spécialités médicales et 30 de champs d'action, tous accrédités par la CNRM, fonctionnent sous la responsabilité de la Commission de *Residência médica* (COREME), coordonnée par un enseignant désigné par la direction de la FCM et composée par les *preceptores*⁵² de chaque programme et des représentants des *residentes*. En 2011, 1 715 candidats se sont inscrits, soit presque huit par place, ce qui montre qu'il s'agit de l'une des *residências* les plus disputées du pays. Cette même année, tous programmes confondus, il y avait 499 *residentes* à la FCM.⁵³

Les *residências* en Médecine préventive et sociale (RMPS) et en Médecine familiale et communautaire (RMFC) passent la plupart de leur temps de formation dans des *Unidades Básicas de Saúde* (UBS) et/ou dans des *Centros de Saúde* (CS),⁵⁴ à la différence des *residências* en clinique médicale ou chirurgicale qui prennent essentiellement place au Complexe Hospitalier de l'Unicamp⁵⁵.

Avec la création du SUS à la fin des années 1980, on s'attendait à une participation accrue de professionnels médicaux à la RMPS, car elle est centrée sur la formation de gérants dans le champ de la Santé publique/Santé collective.⁵⁶ Or, le nombre d'inscrits est en forte chute, ce qui est somme toute contradictoire.

Cette diminution a été étudiée par Barros *et al* (2007) et Massuda *et al*. (2009) qui ont analysé les programmes existant encore au moyen d'une recherche documentaire et des entrevues avec des *preceptores*. Leur panorama montre que, en 2007, il n'existait plus que 11 programmes de RMPS, qui formaient environ 20 *residentes* par an, ce qui est bien loin des 180 des années 1980 (Barros, 2007) marquées par la mobilisation pour la Santé collective

au sein du mouvement pour la réforme sanitaire qui déboucherait sur la création du SUS.

Cela se doit principalement à des circonstances d'ordre politicoinstitutionnel et socioéconomique, car, bien qu'il ait institué le SUS, l'État n'a pas vraiment réuni toutes les conditions nécessaires à le concrétiser complètement à cause du manque de projet politique clair et objectif et des intérêts du secteur privé de santé, extrêmement organisé dans la société et fortement représenté au Congrès national.

En outre, pendant les années 1980, l'*Associação Brasileira de Pós Graduação em Saúde Coletiva* (ABRASCO, 2002), organisme regroupant la plupart des professionnels du champ de la santé, très puissant au niveau universitaire et politico-idéologique, adoptait une politique de valorisation de la RMPS, alors que depuis les années 1990, elle donne la priorité aux masters et doctorats.

Le SUS n'en a pas moins connu une croissance remarquable en 23 ans (L'Abbate, 2011) et, de nos jours, la discussion des relations entre les sphères publique et privée s'accroît pour ce qui est de l'offre de services de santé à la population, comme le montrent plusieurs articles publiés récemment par la revue *Saúde em Debate*.⁵⁷

À mes yeux, cela constitue un paradoxe, car s'il était important de constituer des effectifs professionnels au moment de l'*institutionnalisation fondatrice* des débuts de la Santé collective et du SUS, il serait certainement aussi important de continuer et d'augmenter cette formation au moment de l'*institutionnalisation ordinaire* (ou permanente), pour reprendre les termes de l'analyse institutionnelle socio-historique proposée par A. Savoye (1988).

À la FCM-Unicamp, les RMFC ont été plus recherchées que les RMPS,⁵⁸ ce qui, à mon avis, se doit à l'essor que le Ministère de la Santé (MS) a donné au Programme de santé de la famille, depuis sa création en 1994 (L'Abbate, 2011).

En effet, depuis 2008, des cours de 4 ans (licence) en Santé collective ont été créés dans certaines universités publiques pour former des professionnels sanitaires à travailler dans les sphères

publique, privée et du troisième secteur,⁵⁹ dont les premiers étudiants recevront leur diplôme en 2012. Quelques théoriciens importants de la Réforme sanitaire brésilienne dont J. Paim (2006) ont défendu la création de ces cours en s'appuyant surtout sur l'argument de ce qu'ils forment des professionnels plus rapidement que les cours de spécialisation et/ou de troisième cycle universitaire en santé publique ou collective.

Or, deux questions doivent être prises en compte : 1) la formation exclusive pour médecins (ce qui est le cas de la RMFC et plus encore de la RMPS) est toujours très importante, en raison de leur rôle d'agents privilégiés dans les institutions de santé ; 2) l'insertion de ces « nouveaux » étudiants de licence dans le secteur de la santé va dépendre d'importants changements de la législation sur les formes de recrutement de ce type de professionnels.

En vérité, ce qui est en jeu, c'est le besoin d'instituer, à partir de l'État, une politique de ressources humaines⁶⁰ privilégiant une plus grande inclusion de professionnels généralistes dans les soins de santé primaires par la création de carrières et de niveaux de rémunération décents pour faire en sorte que les services de santé garantissent ce que la législation ayant institué le SUS détermine.

Comment les personnes ayant terminé leur RMPS s'appuient sur l'AI et analysent leur implication : résultats de la recherche

L'AI a été incorporée au cursus en 2005, à partir d'une « commande » du *preceptor* de la RMPS-Unicamp d'alors à la professeure-analyste institutionnelle,⁶¹ auteur de ce texte, tous deux étant convaincus de l'importance de cette discipline pour la formation de ces *residentes*. De fait, alliée aux autres disciplines du cursus de la RMPS (Planification et gestion, Épidémiologie, Sciences sociales, Éducation en santé, Santé environnementale et des travailleurs, Santé communautaire [pour des groupes spécifiques] et Surveillance de la santé)⁶² et comme partie de la discussion et de l'analyse des situations vécues par les *residentes* sur leur lieu de stage, l'AI peut être extrêmement utile.

Et ce parce que les *residentes* en MPS affrontent des défis importants au quotidien de leur stage dans les services de santé en raison de la dualité de leur insertion : à la fois professionnels en formation et médecins diplômés disposant de connaissances intrinsèques au champ des soins de santé primaires pouvant donc contribuer concrètement au fonctionnement du service de santé où ils suivent leur formation, même dans la réalité de Campinas.⁶³

Grâce à l'AI, mon contact plus étroit avec la RMPS a augmenté mon implication avec les *residentes* et la *residência* en soi, ce qui m'a conduite à assumer, en 2006, la coordination de la Commission de *residência* du DMPS⁶⁴ et, en 2007, sur désignée des *residentes*, à en devenir la *preceptora*, fonctions que j'ai exercées jusqu'à juillet 2010. En 2011, j'enseigne encore la discipline AI : théorie et pratique, aux élèves des 1^{re} et 2^e années de ce cours.

L'analyse de mon implication avec la RMPS m'a poussée à m'intéresser aux anciens *residentes* : quelle serait leur implication avec et dans leur pratique professionnelle, après leur *residência* ? Cela a fait naître en moi le désir de faire cette recherche, concrétisée par l'élaboration d'une enquête ne comportant que des questions ouvertes, envoyée par courriel au 2^e semestre 2010, aux 16 *residentes* ayant terminé leur RMPS entre 2006 et 2010. Dix (4 femmes et 6 hommes) y ont répondu.⁶⁵ La présentation et l'analyse de leurs réponses complétées par quelques informations obtenues en 2011 sont présentées ci-dessous.

Pour ce qui est de la situation de travail, six professionnels travaillent dans le réseau de soins de santé primaires du SMS (Secrétariat municipal à la Santé) de Campinas : quatre sont médecins de centres de soins (CS), dont un est de nos jours devenu le coordinateur ; une est « appuyeuse institutionnelle » d'un district de santé (DS) ;⁶⁶ une est membre du *Núcleo de Saúde Coletiva* (Centre de Santé collective) d'un complexe hospitalier. Une des quatre cliniciens de CS travaille également pour l'ONG « Institut pour le développement de la gestion publique et des organisations d'intérêt public ». Quant aux quatre autres, un est « appuyeur institutionnel » auprès de l'organisme de coordination des soins de

santé primaires du Secrétariat à la santé de l'Etat de Bahia ; un autre, qui a fait un master en santé publique aux États-Unis après sa *residência*, est devenu consultant du Programme de coopération internationale de l'Organisation panaméricaine de la Santé (OPAS) à Brasília-DF ; et les deux derniers sont consultants : l'un au programme de Politique nationale d'humanisation (PNH) du MS et l'autre au Plan régional d'attention à la santé de la SES de l'Etat du Mato Grosso do Sul (il est également facilitateur du cours d'humanisation pour les travailleurs et administrateurs du SUS dans un centre régional de la SES de São Paulo). Depuis 2010 et 2011, ces deux derniers et celui qui est coordinateur de CS à Campinas font un master en Santé collective dans le même département où ils ont fait leur *residência*.

Ces 10 professionnels travaillent donc presque exclusivement dans le secteur public. En fait, ils étaient déjà fortement engagés, politiquement et idéologiquement, dans la santé publique ou collective, ce qui explique qu'ils aient choisi une RMPS qui les formerait pour évoluer dans ce champ et leur permettrait de contribuer à la Réforme sanitaire qui a conduit à la création du SUS, soit directement, en travaillant dans l'une de ses institutions, soit indirectement, comme consultants. En outre, trois de ces anciens *residentes* participent à une association qui lutte depuis des années pour améliorer le SUS.⁶⁷ L'un d'entre eux, alors qu'il était encore *residente*, a été représentant des usagers auprès du Conseil national de Santé qui siège à Brasília-DF. Par ailleurs, certains militaient déjà pour ces idéaux dans le mouvement étudiant pendant leur licence en médecine.⁶⁸

Cette implication ou quasi-surimplication (Lourau, 2004 a, 2004 b ; Coimbra et do Nascimento, 2009) a été fondamentale dans leur décision de faire une *residência* au DMPS-FCM-Unicamp :

« *En raison de sa [du DMPS] participation à la construction de la Réforme sanitaire du SUS, de son rôle prépondérant, de son originalité dans les discussions actuelles et de la production technique et politique de ses professeurs et étudiants de master doctorat. Son cursus comprend des disciplines extrêmement*

importantes pour une formation adéquate à la gestion en santé et [...] vise à porter un regard différent, critique sur les questions de santé publique. » [69](#)

Selon eux, cette formation a eu une influence sur le fait qu'ils occupent maintenant des postes dans des UBS, surtout en raison de la conception du cours, qui allie des contenus théoriques à la pratique dans les champs de stage. Deux d'entre eux sont d'ailleurs coordinateurs du réseau de soins de santé primaires de Campinas, là où ils ont suivi leur stage. [70](#)

Certains ont mentionné l'insertion de l'AI dans le cursus comme important dans leur fonction actuelle :

« La [RMPS] de l'Unicamp a un cursus sui generis visant à former des médecins sanitaires ayant une bonne vision des 3 domaines fondamentaux de la santé collective : gestion, politiques publiques et planification, sciences sociales appliquées à la santé et à l'épidémiologie. Sans parler de ses approches de la santé environnementale et des travailleurs, de l'éducation en santé et de l'accent mis sur l'AI.

« Le fait d'étudier l'AI a été très important lors de ma résidence à l'Unicamp. C'est essentiel dans la fonction que j'exerce de nos jours. [...] L'insertion du résident dans les différents scénarios de pratique du SUS-Campinas permet de mieux comprendre leur modus operandi.

« [Ce cours] m'a fourni plusieurs outils, dont l'AI, pour affronter des situations quotidiennes dans les services et potentialiser ma pratique. »

« [...] J'ai travaillé les concepts et compétences exigés par la fonction de consultant pendant ma résidence, spécialement en termes de Gestion-planification et d'AI, [...] qui sont fondamentales pour ma pratique et pour la fonction d'« appuieur institutionnel » que j'exerce maintenant. »

Presque tous ont affirmé qu'il « est difficile de considérer le travail médecin sanitaire sans certains concepts de l'AI ».

Et ils ajoutent :

« [...] Les concepts d'institution, demande et transversalité ont été les plus utiles, même si je les applique plus à ma réflexion intime qu'à mon action externe et à la mobilisation d'autres acteurs sociaux.

« [...] Les concepts de l'AI aident à comprendre les dits et les non-dits, l'implication des différents fonctionnaires dans l'institution de santé, les transversalités des politiques de santé publique municipales, régionales, des Etats et nationales. Des conflits institutionnels surgissent à différents moments et les interprétations que les fonctionnaires et l'équipe font des commandes et demandes des usagers et du gouvernement, [m'ont aidées, ne serait-ce qu'implicitement, car] la réflexion rend les discussions plus productives, vastes et profondes [...] et élargit la vision de l'hygiéniste et l'action du professionnel dans son travail. »

Ils ont explicité certaines situations ou circonstances où ces concepts ont vraiment été utiles.

« Commande et demande : au quotidien du rapport de la PNH à ses interlocuteurs qui exigent des processus de formation et/ou d'intervention. Implication : pour appuyer les analyses de commandes, demandes, offres et déroulement du travail. Analyseur : indispensable dans la discussion sur l'intervention. Transversalité : fait partie du cadre conceptuel. Journal institutionnel : je m'en sers constamment comme méthodologie de travail.

« Institution : la force de l'institué est bien présente, ce qui [...] favorise l'inertie des actions développées par les professionnels. [...] Je perçois l'instituant sous deux perspectives : la première, comme une certaine crainte, voire aversion aux changements, de la part des travailleurs, ce qui entrave les changements au sein de l'institué ; puis [...] quand ils sont le fruit de projets collectifs, les processus instituants sont beaucoup mieux reçus par les travailleurs. Commande/demande : [je sens], au quotidien de l'UBS, qu'il existe des demandes [...] et j'ai cherché à proposer des actions/projets/technologies en vue d'améliorations, [même quand il n'y a pas] de commandes explicites. Implication : j'essaie de réfléchir sur ce concept un peu partout dans l'UBS, dans les conversations

personnelles et les espaces collectifs. La perception du degré d'implication de mes collègues de travail m'oriente dans les actions/développements de projets dans le Service. Analyseur : instrument précieux dans mon quotidien pour percevoir des situations/informations/actions analysantes [...] et pour trouver des améliorations dans la bonne marche du service et dans les relations interpersonnelles au travail et les mettre en œuvre.

« Les concepts de l'AI sont fondamentaux pour mon action en groupe ou individuelle quand j'analyse des événements, des situations et des institutions de santé publiques et privées, et quand je participe à des réunions d'équipe, et même dans l'assistance médicale des usagers. Institution : nous trouvons toujours des institutions dans une organisation, que ce soit un CS, un hôpital ou un Secrétariat ; Implication : dans les institutions, j'identifie différents sujets présentant une implication, et d'autres plutôt surimpliqués ou désimpliqués. »

L'un d'eux qui travaille dans un SES en plein processus de changement a commenté les difficultés de l'équipe de gestion dont il fait partie pour développer « [...] des mouvements instituants, en raison de la force de l'institué. [Et il a affirmé que, dans ces heurts,] le concept d'implication est également très important, car il n'y a pas de neutralité, nous sommes tous engagés dans des idéaux, des perceptions, des positions qui traversent toutes nos attitudes professionnelles et personnelles. [Le concept d']analyseur est utile aussi, car il faut comprendre des événements et des situations qui surgissent comme « partie visible de l'iceberg » en prenant en compte les relations en jeu et comment cette situation est apparue ».

En gros, tous sont membres ou coordinateurs de différentes équipes de services de santé : équipes responsables de l'organisation générale d'UBS (ce que nous appelons des comités de gestion) ; équipes de coordination de DS, plus liées aux activités de planification et d'appui au travail des administrateurs et professionnels des unités ; et équipes de soins directs pour la population de la région des CS (« équipes de référence »). Sans

parler des équipes d'organisations aux niveaux des Etats, comme dans les SES, de la Fédération, comme au MS, ou internationales, comme à l'OPAS. Celui qui est consultant de cette dernière a affirmé avoir pu utiliser l'AI, car, « *les concepts de commande, demande, analyseur, implication [...] sont constamment discutés entre nous [...]* »

Ces principes ont surtout été pertinents dans la perception de la force de l'institué et de ses conflits avec le surgissement de mouvements instituants. Les concepts d'implication et d'analyseur sont également cités :

« *La présence d'un institué très fort intensifiait le besoin de surgissement d'un instituant, mais, en même temps, la force de l'institué matait toute tentative instituante. [Cette perception] m'a clairement montré la position du groupe d'appui technique comme assujetti et les implications des engagés. En outre, aussi bien mon arrivée dans le groupe que l'annonce de mon départ [parce qu'elle allait travailler ailleurs] a servi d'analyseur de toute la situation du groupe. »*

L'un des interviewés qui travaille avec des équipes d'au maximum vingt-cinq « appuieurs institutionnels » répartis dans quelques macrorégions de l'Etat de Bahia, et est lui-même membre de l'une de ces équipes, affirme que :

« [...] *ces concepts ont été utiles pour comprendre et analyser de manière critique les propos, réactions et relations impliqués dans chaque action. [Alors], le concept d'implication est constamment utile pour comprendre ce qui est dit, les intérêts en jeu. [Même si je n'ai pas toujours pu l'explicitier] il a été utile au quotidien pour comprendre les différentes relations établies. [Quant] au concept d'analyseur, des problèmes sont souvent évoqués aux réunions d'« appuieurs », et il nous faut les affronter et présenter des solutions. À certains moments, j'ai réussi à expliciter ce concept pour analyser les problèmes de manière plus ample et [...] profonde. »*

Et, dans ce contexte spécifique, « [dans certaines équipes,] en vertu du grand nombre de personnes engagées dans des formations et des intérêts politiques et historiques [...] différents, le concept

d'implication a parfois été l'un des plus utiles pour comprendre les relations entre les membres d'une équipe et le travail en santé. Les concepts d'analyseur, de commande et de demande et [la pratique du] journal institutionnel ont également été très utiles pour le travail de ces équipes et mon action. »

Une ancienne *residente* utilisait « [le concept d'analyseur pour réfléchir sur] *l'interaction de la gestion locale avec les travailleurs, discussion qui a surgi en raison de différentes déclarations lors d'une réunion d'équipe où quelques travailleurs ont exposé leurs angoisses envers certaines attitudes de la gestion locale, [et ces propos] ont convergé sur un consensus [de ce qu'il s'agissait] d'une gestion autoritaire ne respectant ni les positions ni les potentiels des travailleurs. Dans cette situation, j'ai cherché à aborder ce fait en tant qu'analyseur, à la lumière d'une conjoncture de la politique de santé municipale et de gestion du système, qui ne semblent pas favoriser la participation effective des différents acteurs (travailleurs et usagers y compris) aux processus de gestion des divers services de santé municipaux ».*

Une autre donne un exemple :

« [À un moment donné,] *l'équipe d'« appuyeurs » d'un DS était gêné de participer à une activité proposée par le niveau central du Secrétariat municipal à la Santé. Plus tard, l'on a compris que l'une des raisons [de cette] résistance [...] était le manque de confiance de certains membres de l'équipe envers une des représentantes du niveau central, avec qui ils avaient déjà eu quelques différends. La reconnaissance de cette implication a été très productive pour le groupe [...] [et pour ma propre compréhension]. [Elle ajoute avoir utilisé] le concept d'analyseur pour discuter avec l'équipe la perception des travailleurs quant à l'augmentation de l'agressivité des usagers envers l'équipe. »*

Cinq anciens *residentes* ont affirmé coordonner des groupes éducatifs avec des usagers, en général hypertendus et diabétiques et/ou voulant s'arrêter de fumer en raison du lien entre cette habitude et quelques maladies chroniques, surtout le cancer. Ce type

d'intervention suit une recommandation du MS⁷¹ visant à encourager la réalisation de ces groupes éducatifs pour contrôler certaines maladies, selon des recherches réalisées à Campinas (Granada, 2004) et à São João da Boa Vista (Etat de São Paulo) (Malaman, 2006). Ils mentionnent également qu'ils organisent des groupes d'adolescents pour leur donner des informations sur les questions sexuelles et les précautions à prendre pour éviter les maladies sexuellement transmissibles (MST) et le Sida.

Le témoignage d'une interviewée le montre bien, quand elle raconte une situation avec un groupe d'usagers qui a révélé un certain préjugé des professionnels car, quand un patient a essayé d'expliquer ce qui avait causé son hypertension, il « *a raconté en détail un épisode où un jaguar l'aurait poursuivi suite à quoi sa pression aurait augmenté et, depuis, n'était plus jamais revenue à la normale. [Explication acceptée et qui a eu] une grande répercussion dans le groupe, mais alors certains professionnels ont essayé de la discréditer [en doutant] de la véracité de son vécu et le disqualifiant devant leurs collègues* ».

Lors d'une réunion postérieure avec les travailleurs, « *la situation est apparue comme déclencheur de discussion et de réflexion conduisant aux remises en question suivantes : comme cette équipe conduisait-elle ce groupe ? Dans quel but ? Quel type de valeurs et préjugés pourraient être [travaillés ?] Cette situation a été un analyseur [...] de la manière dont les professionnels travaillent avec les groupes d'usagers* ».

Un autre interviewé, qui travaille avec un groupe de tabagisme, s'est servi « *du concept d'institution, parce qu'[il a réussi] à travailler avec les usagers les différentes institutions en jeu dans l'acte de fumer, et de transversalité, lors de la discussion des différentes variables traversant la décision de fumer ou de s'arrêter* ».

Quant à l'importance de l'AI pour les activités de gestion, l'un des interviewés, de nos jours⁷² coordinateur d'un CS, a affirmé que son poste l'a conduit « *[à travailler] avec les commandes sous deux perspectives : d'abord en cherchant à « capter » les commandes du*

groupe de travailleurs et usagers [très fréquentes] au quotidien du service et, à partir de ces dernières, essayer de diriger les actions développées. Ensuite, en réalisant des commandes au groupe de travailleurs (primordialement) et d'usagers (au Conseil local de Santé). Ces dernières sont celles qui me semblent exister, en raison de ma prérogative de gestionnaire, pour chercher à implanter des politiques de santé dans l'espace du CS. La perception du « degré » d'implication des travailleurs de l'unité est quelque chose que je cherche à observer au jour le jour [...], [pour] obtenir un diagnostic situationnel me permettant de travailler de manière plus cohérente avec la potentialité de chaque travailleur, en cherchant à faciliter le processus de « signification » du travail de chacun. Car, je crois que cela rend les activités développées plus consensuelles [...] et elles tendent à une meilleure qualité et à produire plus d'effets sur la santé de la population concernée ».

En outre, quand il a mis en place une gestion démocratique avec une forte participation des professionnels et des usagers, il a cherché, au quotidien, « à travailler avec l'implication des sujets, en utilisant les espaces collectifs de gestion en tant qu'outils pour ce faire, et, par conséquent, pour la gestion de l'UBS ».

Mais dans une compréhension plus ample de l'activité managériale, un ancien *residente* a commenté :

« En tant que consultant de la PNH, l'usage des concepts de l'AI est constant. Très souvent [...] explicitement, comme, par exemple, l'analyse de commande et demande lorsque l'on offre un nouveau front d'action (d'appui aux services, municipalités, équipes, etc.). L'Analyse des implications est aussi extrêmement importante au cours du travail. Le journal de terrain a été un outil important pour consigner et analyser le quotidien. »

Une interviewée a cherché à expliciter comment l'AI peut s'articuler et potentialiser son activité managériale d'« appuieuse institutionnelle ».

« Toute fonction de gestion exige une certaine capacité à affronter des conflits et des collectifs, et les concepts et les principes

du champ de Gestion-planification sont très liés à ces questions. Ceux de l'analyse institutionnelle, pour leur part, peuvent nous aider à comprendre et à mieux gérer les divers groupes de travailleurs, usagers et collègues gérants et les différentes situations qui surgissent lorsque nous sommes face aux « institutions » du champ de la santé. [...] Ils peuvent donc être facilement articulés et nécessaires dans le champ de la gestion-planification, principalement dans les lignes de conception de gestion en santé publique développées à Campinas, sous l'influence de la production scientifique de l'Unicamp [...]. »

Cinq anciens *residentes* ont informé que, après le cours, ils ont participé au Centre brésilien d'études en santé (CEBES), et au Sindmed,⁷³ mais aussi aux réunions des Conseils local et municipal de santé de Campinas (CLS. et CMS).⁷⁴ D'autres instances ont été mentionnées comme le Groupe de travail de ressources humaines en santé du Conseil de l'Union de Nations sud-américaines de l'OPAS. Ces participations varient de la coordination et des conseils professionnels à la militance et à l'« assistance » dans le cas des réunions des Conseils.

L'un des interviewés faisant partie de la commission exécutive du CEBES, a rappelé l'importance de l'« *implication, car nous percevons que la militance politique peut potentialiser l'action professionnelle quand nous nous identifions aux principes de l'organisation à laquelle nous appartenons ou quand nous essayons de la transformer* ».

Une autre, qui participe aux réunions du Conseil municipal de santé, considérait assez important « [...] *le concept d'institution et ses moments, [pour comprendre] qui parle et de quel lieu de l'institution il parle* ».

Donc il est important, car, « *si nous gardons à l'esprit les conflits institutionnels et la transversalité des différentes institutions, il est plus facile de contextualiser et de comprendre ce qui se passe dans les réunions des Conseils. Comme, par exemple, le conflit entre les organismes gouvernementaux et non gouvernementaux de contrôle*

social, la mairie de Campinas et l'accord entre une Organisation sociale (OS)⁷⁵ et le Secrétariat à la santé pour gérer [...] [le complexe hospitalier dans une région assez peuplée de la périphérie de cette ville] ».

À la question finale « Avez-vous réussi à réfléchir à votre implication dans les différentes situations de travail ? », tous ont répondu affirmativement, même s'ils ont parfois déclaré que « *la vitesse des événements et la pression pour des solutions rapides à des problèmes complexes n'aident pas à une réflexion systématique sur l'implication* ». Il est important de distinguer les situations où le concept ne s'applique pas et d'autres où il aide à « *analyser les relations dans lesquelles nous sommes engagés, aussi bien comme professionnels que comme militants et personnes, [surtout quand il permet de percevoir que] cette militance politique favorise la création d'une éthique de valorisation de la défense du SUS et des politiques publiques* ».

D'autres ont affirmé que :

« *Implication : c'est probablement le concept qui m'apparaît le plus dans les situations de pratique et y réfléchir me façonne et me fait évoluer comme personne et comme médecin [...]. Nous sommes des sujets impliqués, point final, faut faire avec.*

« *[Avec plus de clarté] de mes objectifs dans cet espace (directement influencés par mes implications), je crois que j'arrive à centrer et potentialiser mes actions, mais aussi à mettre plus de « légèreté » et de plaisir dans mon travail, car mes implications et les actions que je développe sont cohérentes.*

« *Cela permet une réflexion critique autour des degrés d'implication, ainsi que sur les problèmes de la désimplication et de la surimplication.* »

Une interviewée assume que :

« *Réfléchir sur mon implication dans les différentes situations de travail a été très utile pour ma pratique professionnelle et ma vie personnelle. Quand on commence à comprendre les multiples facteurs pouvant conditionner certaines attitudes ou manières de*

faire face aux situations, au travail ou dans la vie, on a plus d'outils pour affronter les obstacles, obtenir des changements dans la manière de travailler et conduire certaines relations et même faire des choix dans la vie personnelle ou au travail. Analyser les implications n'est toutefois pas un exercice facile et naturel. Il faut une disposition personnelle et une disponibilité pour faire face aux facteurs de notre propre subjectivité qui, bien souvent, nous sont très chers. »

Une autre interviewée a considéré l'implication dans sa propre histoire :

« L'implication dans le travail de santé est intense, mon histoire de vie, mon idéologie, l'implication d'avoir fait une residência à l'Unicamp et de connaître plusieurs administrateurs, l'implication d'avoir choisi d'être d'abord à la base, de faire de la clinique, puis de monter graduellement dans la gestion. Le fait d'être médecin dans l'équipe et, naturellement, le rôle de leader, voilé ou non, vous revient, [et avec lui] la difficulté de travailler vraiment en équipe et de comprendre les implications de l'autre sans juger. Enfin, les implications surgissent et sont des points de réflexion presque quotidiens. »

Dispositif de formation des *residentes* par rapport à l'intervention

Certaines situations rapportées ci-dessus par les *residentes* révèlent qu'ils participaient à des processus d'intervention et/ou les coordonnaient, et bien que, explicitement, aucune commande n'ait été dirigée à la réalisation d'une intervention socio-analytique, ils s'appuyaient sur les concepts primaires de l'analyse institutionnelle pour comprendre ce qui se passait dans ces situations et mieux diriger leurs actions.

En tant que *preceptora* et professeure de la discipline d'AI, j'ai organisé des réunions d'analyse/supervision tous les quinze jours, en commun accord avec les *residentes*, pour qu'ils rapportent dans

quelles situations ils réalisaient une intervention quelconque, pour mettre en évidence les difficultés qu'ils ressentaient quant à la manière dont ils traitaient les questions qui surgissaient, qu'elles soient liées à la prise en charge des usagers ou aux difficultés de relations à l'intérieur des équipes elles-mêmes.⁷⁶

Parmi les différentes situations analysées lors de ces rencontres, je cite en exemple celle décrite par une *residente* qui a reçu de la coordinatrice du centre de soins où elle suivait son stage la commande de coordonner des réunions avec les professionnels d'une des équipes qui présentait des difficultés de relations, ce qui portait préjudice à la prise en charge de la clientèle. Au début, elle ne se réunissait qu'avec l'équipe, et le travail avançait de manière satisfaisante, car il correspondait à une demande de l'équipe elle-même. Mais, à partir d'un certain moment, la coordinatrice du centre a décidé de participer à ces rencontres, ce qui a ajouté une énorme difficulté pour la *residente*, car, en réalité, la coordinatrice était également sa tutrice de stage⁷⁷.

En même temps, la *residente* savait combien l'équipe de professionnels avait besoin de cet espace. Malheureusement, après un certain temps, j'ai conclu, dans mon travail de supervision, que la *residente* ne pourrait pas continuer ce travail d'analyse avec ce groupe en raison du caractère de surimplication apporté par la coordinatrice du centre, qui d'ailleurs n'arrivait pas à « *sortir de son rôle de chef* » lors des rencontres avec les professionnels, qui, en réalité, étaient ses subordonnés.

Cette situation a fait que non seulement la *residente* directement impliquée, mais encore ses collègues se rendent compte de certaines contraintes qui peuvent surgir et surgissent dans une intervention, et empêchent sa continuité. Ces moments de supervision constituaient, sans aucun doute, un espace de formation de *residentes* pour ce qui est de la théorie et de la pratique de l'AI, qui les préparait à agir et à coordonner d'autres processus d'intervention avec lesquels ils auraient affaire plus tard, à la fin de leur internat.

En guise de conclusion

Je crois que les témoignages transcrits ne font que confirmer l'importance de l'AI dans la formation des personnes ayant terminé leur RMPS à l'Unicamp, car les interviewés montrent comment ils ont incorporé l'approche de l'AI à leur pratique professionnelle, bien qu'aucun d'entre eux ne se soit déclaré « *analyste institutionnel* ». Cela renforce la potentialité de ces instruments dans l'analyse des ou dans l'intervention dans les situations quotidiennes des services de santé sur leurs différents niveaux de complexité et extension, et même dans les situations de groupe où il n'existe pas de commande pour une socio-analyse.

Comme nous l'avons dit, très souvent les concepts de l'AI, surtout celui d'implication, ont été indispensables à l'action de ces professionnels dans différentes situations et contextes. À mes yeux, quand un médecin, qui est sans aucun doute un agent privilégié du champ de la santé, incorpore cette approche à sa pratique professionnelle et l'allie aux autres disciplines du travail dans le champ de la santé publique ou collective, il est plus à même de contribuer à ce que ces services acquièrent une compétence et une effectivité croissantes dans l'attention à la santé de la population.

Ainsi, ce professionnel aura entre ses mains « *la clé des champs* » c'est-à-dire « *La liberté* »⁷⁸. La clé des champs ou la liberté, comme l'a dit Lourau dans l'un de ses derniers et plus beaux livres (Lourau, 1997), qui est donnée par l'implication, par laquelle le professionnel peut vraiment agir et percevoir que les aspects à caractère affectivo-libidinal, professionnel et idéologique sont des dimensions inhérentes à sa pratique et que, en acceptant et en analysant ces dimensions, il pourra agir pour donner plus de puissance et de légitimité à son travail.

Références bibliographiques

BARROS N.F et al. (2007). Caracterização dos Programas de Residência em Medicina Preventiva e Social no Brasil.

ObservaRH/SP, São Paulo.

CAMPOS G.W.S. (2003). *Saúde Paidéia*. São Paulo, Hucitec.

COIMBRA C.M.B et NASCIMENTO M.L. (2009). Sobreimplicação: práticas de esvaziamento político? Instituto de Ciências Humanas e Filosofia- IFCF, Universidade Fédérale Fluminense (UFF). Voir : <http://www.slab.uff.br/prodacad.php>.

GRANADA G.G. (2004). *Grupos educativos multiprofissionais e promoção da saúde: a experiência em um Centro de Saúde-Escola*. Campinas-SP, (Mémoire de master, FCM - Unicamp).

L'ABBATE, S. (2002). L'Analyse Institutionnelle et la Santé collective. In : NASCIMENTO, M.L. et MONCEAU, G. (orgs) *Éducation, médecine et action sociales : de la recherche clinique au politique*. (Actes du Séminaire de recherche franco-brésilien 9, 10, 11 septembre 2002), Université de Paris-VIII (Saint-Denis), pp. 51-64.

L'ABBATE S. (2011). La professionnalisation dans le domaine de la Santé collective au Brésil, *Revue Africaine des Sciences Sociales et de la Santé Publique* (Mali). n° 3, p. 58-67.

LOURAU R. (1970). *L'analyse institutionnelle*. Paris, Minuit.

LOURAU R. (1981). *Le lapsus des intellectuels*. Toulouse, Privat.

LOURAU R. (1988). *Le journal de recherche*. Paris : Méridiens Klincksieck.

LOURAU R. (1997). *La clé des champs. Une introduction à l'analyse institutionnelle*.

Paris, Anthropos.

LOURAU R. (2004 a.). Implicação e sobreimplicação. In : ALTOÉ, S. (Org) *René Lourau: analista institucional em tempo integral*. São Paulo, Hucitec, p.186-198.

LOURAU R. (2004 b.). Implicação: um novo paradigma? In : ALTOÉ, S. *René Lourau: analista institucional em tempo integral*. São Paulo, Hucitec, pp. 246-258.

MALAMAN L.B. (2006). *O Processo de adesão de pacientes diabéticos aos grupos educativos como analisador das relações institucionais nas Unidades Básicas de Saúde*.

Campinas,-SP (Mémoire de master FCM – Unicamp).

MOURA A.H., MAIA de VASCONCELOS, C., PASCHE D. F., DUARTE BENEVIDES R., ONOCKO CAMPOS R. T. et L'ABBATE S. (2002).

Analyse du travail institutionnel mené auprès des équipes des districts sanitaires et de l'hôpital Maria Gatti de Campinas, São Paulo/Brésil. Actes du Séminaire de recherche franco-brésilien : *Éducation, médecine et action sociales : de la recherche clinique au politique*, 9, 10, 11 septembre 2002, Université de Paris -VIII (Saint-Denis). de NASCIMENTO M.L.et MONCEAU G. (coord.). p. 147-156.

PAIM J.S. (2006). *Desafios para a Saúde Coletiva no Século XXI*. Salvador - BA, EDUFBA.

SAVOYE A. (1988). Du passé faisons l'analyse. *Perspectives de L'Analyse Institutionnelle*. In : HESS, R. et SAVOYE, A. (coords). Paris, Méridiens Klincksieck. pp.153-164. (Texte repris dans : SAVOYE, A. Análise Institucional e pesquisas sócio-históricas: estado atual e novas perspectivas. *Mnemosine* (revue en ligne), Vol 3, nº 2, 2007, pp. 181-193).

Troisième partie

Accompagner des équipes professionnelles et/ou militantes

**Recherche-intervention sur les pratiques des
professionnels de la santé et de l'éducation concernant
la relation aux familles
En quoi les conflits au sein des équipes et avec les familles
sont-ils analysés ?**

Roberta Carvalho Romagnoli

Ce texte se propose de présenter une recherche-intervention portant sur les relations équipe/famille. L'objectif était d'analyser la complexité de la participation de la famille au traitement des enfants et des adolescents reçus au Centre Psychopédagogique (CPP) Renato de Avelar Azevedo de la mairie de Nova Lima, Minas Gerais, Brésil.

Le CPP de Nova Lima

Le CPP a été fondé il y a 25 ans. C'est un service public opérant dans les domaines de la santé et de l'éducation. Situé à cette interface, il traite des enfants et des adolescents et opère dans les crèches et les écoles municipales par une approche psychosociale des situations en impliquant les enfants, leurs familles et des éducateurs. L'équipe est composée d'une psychiatre, d'assistants sociaux, d'orthophonistes, de psychopédagogues et d'un ergothérapeute. Au quotidien, il est très difficile de créer une coopération effective avec les familles des enfants, ce qui peut conduire à l'échec des interventions.

Le CPP est un organisme municipal de Nova Lima, ville de la région métropolitaine de Belo Horizonte fortement marquée par la colonisation anglaise et l'activité minière. Cette ville présente aujourd'hui une croissance accélérée. Le développement du secteur tertiaire, par la spéculation immobilière et la création de lotissements pour les classes moyennes et aisées, a pris la suite de l'extraction de l'or et du fer. Nova Lima est aujourd'hui une banlieue prospère de Belo Horizonte. Ces transformations économique et urbaine non planifiées ont eu une série d'effets sur les métiers exercés, les modes de vie et la culture de la population mais aussi sur l'aggravation de la pollution et du sous-emploi.

Les pratiques politiques locales restent clientélistes et ont pesé sur la fondation du CPP. Le projet initial du CPP se basait sur des actions visant le dépassement du travail clinico-pédagogique traditionnel en refusant de focaliser les interventions sur la maladie et sur l'individu. Le projet, à forte préoccupation sociale et communautaire, était donc de tenter un élargissement vis-à-vis de la forme instituée d'exercice professionnel par consultation individuelle. Cependant, la proposition de travailler avec des groupes, des familles et par des programmes communautaires a été progressivement minée par des questions politiques.

Aujourd'hui le CPP est un service d'accueil offrant une clinique traditionnelle, calquée sur la demande institutionnelle et ayant un objectif curatif. Les politiciens sont intervenus directement sur l'organisation du service en maintenant les centres de pouvoir local et régional, les propositions institutantes du service étant perçues comme des menaces. Ce type de gestion, très fréquent dans les villes rurales du Brésil, s'appuie sur le népotisme et promeut des actions individuelles au détriment de postures institutionnelles, ceci pour maintenir le contrôle électoral (Avelar et Walter, 2008). Face à cette situation, l'équipe a créé, dès sa fondation, des espaces de réflexion et de discussion, dans le but de maintenir une certaine posture critique vis-à-vis de ses relations avec la mairie et le réseau municipal, et de proposer d'autres voies d'intervention qui se sont souvent concrétisées.

Au-delà des entraves initiales, une autre difficulté a été le déplacement du siège du CPP en 1997. Le siège initial se situait initialement dans le centre-ville, ce qui favorisait la locomotion des professionnels et des usagers, souvent originaires des quartiers périphériques de Nova Lima. La délocalisation a été vécue par tous comme une violence. Les professionnels n'ont pas été consultés sur ce sujet et le nouveau bâtiment n'offrait pas les conditions nécessaires pour les recevoir. Ceci a impliqué des adaptations constantes jusqu'à aujourd'hui. Les usagers ont également été amenés à de plus importants déplacements pour pouvoir utiliser les services du CPP.

Actuellement, le CPP maintient la clinique d'accueil des enfants et adolescents, réalisée en équipe, en interaction avec le réseau municipal. Par ailleurs, il agit dans le domaine de l'éducation en répondant à la demande scolaire mais surtout par des actions de prévention. La problématique de la plainte scolaire est travaillée en association avec les professeurs et les familles. Ainsi l'orientation de l'élève-problème vers le CPP est décidée conjointement, et pas seulement par les professionnels.

La recherche-intervention

Pour prendre connaissance de l'institution, nous utilisons la méthodologie de la recherche-intervention, à partir d'une articulation entre l'Analyse Institutionnelle de René Lourau, et la Schizo-Analyse de Gilles Deleuze et Félix Guattari. Cette proposition aborde l'institution à travers les présupposés suivants :

- la réalité est construite par les pratiques ;
- l'intervention favorise la transformation/invention des pratiques ;
- les analyseurs qui émergent dans l'intervention produisent l'analyse des relations entre les chercheurs et le terrain ainsi que celle des jeux de pouvoir dans le quotidien.

Cette articulation entre recherche et intervention fait partie de l'histoire du mouvement institutionnaliste au Brésil. Les idées institutionnalistes sont arrivées dans le pays par le biais des

Argentins dans les années 1970. Selon Heliana Rodrigues, l'institutionnalisme a été introduit d'abord à Rio de Janeiro et dans d'autres villes du Sud-Ouest, dont Belo Horizonte. Le domaine initial d'opération était la santé mentale, selon une pratique groupaliste, avec une articulation interdisciplinaire et associée à des secteurs populaires (Rodrigues, 1999). Dans les années 1980, à partir de travaux théoriques et de différentes interventions, deux approches se sont affirmées, principalement dans les domaines de la santé, de l'éducation et de l'assistance sociale, ceci avec une insertion hétérogène dans le milieu « psy » brésilien.

Dans tous les domaines où il a été diffusé, le concept d'implication soutient la proposition institutionnaliste de recherche-intervention. Certains auteurs reconnaissent son émergence au sein de l'Analyse Institutionnelle mais l'associent également à la cartographie proposée par la Schizo-Analyse (Kastrup, 2008). D'après Kastrup, cette association est faite par la notion d'implication. Selon les mots de l'auteure : « [...] ce que le concept d'implication apporte de plus important, c'est de signaler qu'il n'y a pas de pôles stables sujet-objet, mais que la recherche se fait dans un espace du milieu, déstabilisant de tels pôles et répondant à sa transformation [Traduction personnelle] » (Kastrup, 2008, p. 466)⁷⁹, c'est-à-dire que la recherche-intervention s'oppose aux recherches traditionnelles dans le but de rompre avec les dichotomies théorie-pratique, sujet-objet, chercheur-terrain de recherche. Selon Rocha et Aguiar, cette méthodologie articule aussi des analyses macro-politiques et micro-politiques, en se caractérisant par une étude réalisée par un travail en commun avec la population étudiée (Rocha, Aguiar, 2003).

Tenter de transformer une institution ne peut se faire qu'à l'intérieur de celle-ci, en analysant les actes quotidiens, ses dispositifs et ses relations, comme nous le rappelle Monceau (Monceau, 2010). Pour connaître/intervenir dans une institution, il est nécessaire de travailler à partir des relations que nous développons, de ce qui nous lie à elle, autrement dit de notre implication. Analyser l'implication, c'est parler des institutions qui nous traversent, ce qui,

selon Lourau, va beaucoup plus loin que notre perception subjective, que notre histoire individuelle et que les jugements de valeur destinés à mesurer la participation et l'engagement dans une situation donnée (Lourau, 1990). L'implication révèle que ce que l'institution provoque en nous est toujours l'effet d'une production collective, renvoyant à des valeurs, à des intérêts, à des attentes, à des croyances et à des insertions sociales. En faisant une analyse historique du concept d'implication, Guillier et Samson affirment d'ailleurs que l'implication, pour l'Analyse Institutionnelle, correspond à un champ conceptuel dans lequel les frontières ne sont pas fixes ou rigides, mais fréquemment remaniées par sa genèse théorique et sociale (Guillier et Samson, 1997). Ce remaniement possède une composante dialectique qui imprime un caractère dynamique et historique inégalable, et qui favorise des connexions et des dispositions toujours provisoires. Ainsi, analyser l'implication est un exercice toujours singulier, qui considère les institutions présentes et le moment institutionnel dans lesquels le chercheur est inséré.

L'analyse de l'implication, dans la recherche-intervention, nous permet d'accéder à l'institution en produisant une connaissance à partir de ses contradictions. Celles-ci se manifestent entre des forces instituées et institutantes, comme le précise René Lourau (Lourau, 1975). Il convient de souligner que l'institution est un processus qui se localise entre la répétition de relations sociales et de normes instituées et la possibilité instituante de modifier, de créer une autre forme sociale, processus qui caractérise celui d'institutionnalisation. Dans ce champ de forces, les analyseurs révèlent l'éclosion de forces institutantes qui nient les relations hiérarchiques et instituées et se dirigent vers le changement de l'institution (Lourau, 2004).

À partir de ce référentiel, nous abordons les relations équipe-famille au sein du CPP. Nous misons sur l'émergence des analyseurs et des forces institutantes pour faire surgir une autre relation, un autre penser/faire dans la santé et dans l'éducation, en ce qui concerne la famille. Nous utilisons les dispositifs de collecte de données/intervention suivants : assemblées générales avec toute l'équipe du CPP et de la recherche ; entretiens semi-dirigés avec les professionnels et les familles ; observations des projets réalisés au

CPP ; supervisions et groupes d'étude avec une partie de l'équipe qui s'occupe des familles. Les assemblées générales ont été réalisées tous les un à deux mois et les rencontres avec l'équipe qui reçoit les familles sur une périodicité bimensuelle ou mensuelle. Ceci selon la disponibilité et la nécessité du service. Le suivi des projets était hebdomadaire, sur une période de quatre mois. Les entretiens étaient enregistrés et retranscrits, répondant aux normes du comité d'éthique en recherche de la PUC-Minas, par lequel le projet de recherche a été approuvé. La sélection des professionnels interviewés s'est faite de manière aléatoire et celle des familles a été décidée conjointement avec l'équipe. Toutes ces procédures ont été accompagnées par l'analyse des demandes, des implications, des transversalités et de la transversalité par l'équipe de recherche et, quand nécessaire, conjointement avec l'équipe du CPP.

L'équipe de recherche était composée de la coordinatrice et de trois étudiants boursiers d'initiation scientifique. Le processus de recherche s'est déroulé sur deux ans et a été extrêmement fécond dans l'association université/académie et réalité/terrain de recherche. Nous avons été attentifs aux effets institutionnels et politiques de la production de connaissances dont l'analyse partielle est présentée dans cet article. Nous invitons le lecteur à y effectuer son propre parcours, ainsi qu'à être l'analyste de nos implications, surtout de celles que nous ne sommes pas parvenus nous-mêmes à percevoir.

Connaître et intervenir : les relations équipe-famille au sein du CPP de Nova Lima

La demande de recherche est apparue à partir de l'invitation faite par la direction du CPP à donner un cours de courte durée, en septembre 2007, sur une lecture institutionnaliste de la famille brésilienne. Ce cours a fait surgir une question adressée à l'équipe de professionnels : comment favoriser des médiations inventives avec les familles ? À travers cette question, transparaissaient déjà des obstacles dans le fonctionnement quotidien de l'équipe. À cette

occasion, une proposition de recherche-intervention a été formulée. Elle a ensuite été acceptée et soutenue par la direction et par l'équipe de professionnels du CPP.

Nous avons entamé le processus avant l'approbation de l'agence de subvention, en août 2008, avec le groupe d'étude « Micro-politique et Recherche-Intervention ». Ce groupe avait pour public cible des étudiants en études supérieures en Psychologie à l'Université Pontificale Catholique de Minas Gerais (PUC Minas) et des employés du CPP. Son objectif était d'étudier l'institutionnalisme et la recherche-intervention. Le groupe était hétérogène et a permis à tous de réfléchir en associant théorie et pratique mais aussi d'échanger sur les expériences distinctes des uns et des autres. Nous considérons ce groupe comme un dispositif d'intervention sur la réalité et nous nous proposons de l'étudier.

Dès que la recherche a été approuvée, en novembre 2008, nous avons eu une première rencontre avec l'équipe du CPP, ceci afin de présenter l'équipe de recherche et de mettre formellement en place la proposition. Les étudiants boursiers d'initiation scientifique avaient été sélectionnés conjointement avec la direction du CPP. Les premières séances de travail avec les boursiers ont porté sur l'analyse de l'implication, en partant du présupposé défini par Lourau selon lequel il n'y a pas de possibilité d'analyse neutre d'une institution. Le concept d'implication trace ainsi une ligne de séparation avec la science instituée et permet d'accéder à l'analyse de l'institution, comme nous l'avons vu précédemment (Lourau, 2004).

Dans ce contexte, cette analyse a débuté avec la problématisation des questions suivantes : qu'est-ce que l'institution a provoqué chez nous ? Quelles ont été nos impressions ? Comment pensons-nous cette recherche ? Quelles difficultés percevons-nous ? Quelles possibilités ? Dans l'équipe de recherche, insérée dans un contexte universitaire, avec toutes les demandes et forces que cela implique, on misait sur la recherche-intervention, en opposition aux recherches traditionnelles encore dominantes au Brésil, comme sur une stratégie de transformation. L'accueil de l'équipe du CPP était très favorable et elle manifestait un réel désir de trouver des

solutions aux problèmes vécus au quotidien avec les familles. Notre objectif de recherche était néanmoins impliqué dans toutes les représentations instituées de santé, d'éducation, de famille, de maladie, d'accueil, des rôles et places de chacun des professionnels, y compris du chercheur. Ces représentations étaient sédimentées et normalisées sous la forme de lignes instituées qui accompagnaient la relation équipe-famille et tendaient à se reproduire. Au fil de la recherche, nous avons tenté de mettre en analyse cette relation dans les situations quotidiennes, en pistant le champ des forces instituées et institutantes et en poursuivant les effets de ce champ chez les chercheurs, les professionnels et les familles.

Au cours de notre première visite, nous avons appris que le CPP était associé au Secrétariat d'Éducation et non au Secrétariat de Santé de la ville, comme c'est généralement le cas pour ce genre de service. Cette situation générait une plainte de la part de la majorité des professionnels à propos des difficultés administratives, du manque d'espace physique et de l'insuffisance des ressources. Ces questions provoquaient des désagréments au quotidien, comme le manque de soutien pour les travaux réalisés dans le domaine de la santé et la difficulté à savoir vers qui se diriger pour émettre des réclamations.

L'hybridisme éducation-santé amenait par ailleurs à un plus grand travail en réseau. L'articulation de divers secteurs sociaux visait le dépassement des problèmes de fragmentation de la connaissance et des structures sociales ainsi que la production d'effets plus significatifs sur la santé de la population. Il existait cependant des obstacles à cette orientation, liés aussi bien à la dimension macro-politique (relations avec la mairie et ses secteurs) qu'à la dimension micro-politique (insistance sur l'identité de chaque secteur du réseau) (Romagnoli, 2010). Les problèmes avec les instances supérieures ont été et sont constants mais l'équipe du CPP tient cet affrontement pour traditionnel. Dans toutes les assemblées au cours desquelles ces problèmes, anciens ou actuels, surgissent, l'équipe atteste de l'importance du collectif pour ouvrir la voie aux forces institutantes s'opposant à l'institué.

L'équipe se plaint également de la faiblesse du dialogue et des échanges entre les professionnels du réseau. Ce manque est fréquemment dû à la menace vécue par les secteurs et les services concernés de perdre leur espace propre et la reconnaissance de leur spécificité.

Dans le processus de collecte de données, les entretiens semi-dirigés ont peu apporté à la recherche-intervention. Nous pensions que les entretiens pourraient également être un dispositif d'intervention favorisant l'émergence de quelque chose de nouveau dans la relation des professionnels et de la famille. En analysant ce fait, nous revenons à l'implication. En plus des implications primaires, qui correspondent à nos relations avec le terrain étudié, Gilles Monceau souligne l'importance de l'analyse des implications secondaires. Ces dernières concernent des éléments institutionnels qui échappent à l'interlocution locale et atteignent des domaines plus vastes, en l'occurrence l'université. Ces implications secondaires influent cependant sur ce que nous faisons sur le terrain d'intervention (Monceau, 2008). Le manque d'expérience des boursiers d'initiation scientifique dans la réalisation d'entretiens les a empêchés d'échapper au scénario de questions/réponses établi par le questionnaire. Ils se sont basés sur l'apprentissage en salle de cours, en stages, dans les disciplines suivies, dans les activités académiques soutenues par l'idée de neutralité du chercheur, héritage positiviste du paradigme moderne et propriété du domaine de l'institué. Nous pensons que l'idée de non-interférence du chercheur dans les informations données pourrait être un des points d'empêchement à l'émergence de forces institutantes. Il convient de dire aussi que la coordination de la recherche n'a pas discuté préalablement de l'importance d'entretiens qui produiraient des effets sur les interviewés et dans l'institution. Elle était alors davantage préoccupée par les échéances du programme de recherche et par la divulgation des résultats de la recherche.

Dans les universités, et surtout en troisième cycle, on observe une tendance, de la part des programmes, à suivre une logique productiviste et quantitative, sans évaluer les effets politico sociaux de cette modalité de production de connaissances, au détriment

d'une discussion politique plus vaste (Castro, 2010). Cette posture conduit à la sur-implication, que René Lourau définit comme un refus d'analyser les implications du fait d'un grand investissement dans le travail et de la nécessité de « s'impliquer » commune aux intellectuels (Lourau, 1990). L'obligation de respecter des délais vis-à-vis de l'agence de subvention et de réaliser l'intervention parallèlement à l'écriture des textes sur la recherche a conduit, dans une certaine mesure, à négliger des possibilités de transformation et à favoriser la reproduction de l'institué.

Dans le processus de la recherche, c'est un entretien non réalisé qui a fonctionné comme un de ses plus effectifs analyseurs. Une mère devait être interviewée pendant que son fils était reçu par un professionnel. Mais, le jour de l'entretien, les deux parties ont eu un retard, l'intervieweur et l'interviewée. En arrivant au CPP, le boursier d'initiation scientifique a trouvé la mère très agitée et nerveuse, car du fait de son retard, le fils n'allait pas pouvoir être reçu. Cette mère était une personne souffrant de troubles mentaux. Elle était suivie par le Centre d'Attention Psychosociale – CAPS, service du réseau de santé mentale-, où elle devait suivre un traitement médicamenteux, ce qui ne se réalisait pas en pratique. Ce fait a généré une grande tension entre la mère et le service. Selon l'équipe du CPP, la résistance et le désintérêt des familles s'expriment fréquemment par des retards et des absences de la part des patients. Ces faits perturbent le processus thérapeutique et les professionnels et aboutissent très souvent à un mauvais suivi ou à l'abandon du traitement.

Cet épisode du double retard fut rapporté à l'assemblée générale et la nécessité d'une plus grande discussion avec l'équipe qui s'occupait de la famille a été apparue. Cette rencontre a commencé avec l'énonciation d'un constat, mis en évidence par les entretiens avec les familles, à savoir qu'elles apprécient l'accueil qui leur est fait. La discussion s'est ensuite concentrée sur les raisons pour lesquelles les familles, bien que reconnaissant le travail du service, ne participaient ni ne s'intéressaient aux traitements. Dans un premier temps, l'équipe a insisté sur la dimension personnelle en évoquant, de manière accusatrice, le mauvais accueil réalisé par

certaines professionnels de l'équipe. Dans un second temps, nous avons recentré la réflexion sur la dimension institutionnelle de la relation « équipe-famille », ceci à partir du cas évoqué plus haut et en tentant d'éviter une régression institutionnelle du politique vers le subjectif. L'équipe a alors avancé que « l'imposition » qui marquait leur rapport à la politique de la mairie, marquait aussi leurs propres relations avec les familles.

Ainsi, se trouvant sous la pression des organismes d'action sociale et des institutions judiciaire et scolaire, les professionnels n' « écoutent » pas les familles. Ces dernières « acceptent » le traitement qui leur est prescrit afin d'être bien traitées par les services. Dans ce sens, les institutions opèrent par transversalité, ce qui signifie que « [...] le réseau social de l'Institué-Organisé-Etabli, dont la fonction principale est la reproduction, opère conjointement. Chacune des entités opère *dans* l'autre, *par* l'autre, *pour* l'autre, *depuis* l'autre [Traduction personnelle] » (Barembly, 1992, p. 156)⁸⁰, opérant conjointement pour le maintien de l'établi, de la passivité et du manque de questionnement des familles. Le processus d'accueil du CPP devrait alors corriger de telles distorsions en accueillant l'enfant et sa famille de façon à ce qu'ils puissent formuler une demande propre et investir les propositions faites en retour par le CPP.

L'équipe a encore analysé que la relation de cette mère avec le CAPS n'était pas satisfaisante, pointant ainsi le non-fonctionnement de l'opération en réseau. Une discussion collective sur la configuration de l'accueil, faite à la demande de la mère, de l'enfant, de l'institution et de l'équipe a commencé. Nous en sommes arrivés à la conclusion qu'un accueil de la famille serait pertinent. Mais l'équipe de professionnels, bien qu'elle ait déjà suivi des cours sur ce type d'intervention, a évoqué son manque de confiance et sa faible formation dans l'accueil des familles. Parmi les différentes approches offertes à la famille par le CPP, celle qui présentait les plus grandes difficultés d'adhésion était la thérapie familiale. Celle-ci implique la distribution du focus thérapeutique, auparavant restreint à l'enfant ou l'adolescent, à tout le groupe familial. Selon l'expérience

de l'équipe, la thérapie familiale éveillait des évocations persécutrices et effrayantes pour les familles. Généralement les parents voient le CPP comme un lieu qui traite exclusivement les enfants, dans lequel la famille s'engage seulement comme informateur et accompagnant. Ce regard est également celui des écoles vis-à-vis des élèves orientés vers le centre, attribuant aux enfants des pathologies séparées des processus qui les génèrent. Ces lectures se fondent sur la conception d'un sujet individuel, à part et isolé des forces et des mouvements que l'entourent et le produisent, ce qui génère presque toujours des postures thérapeutiques stigmatisantes et inefficaces.

Pour l'Analyse Institutionnelle, l'offre de services est directement associée à la formation que les spécialistes possèdent. C'est à partir de l'offre qu'une demande est créée dans la population traitée et dans l'équipe de travail. Demande qui concerne les services offerts par l'équipe de professionnels. Ainsi, réfléchir sur l'offre de travail consiste à examiner, dans la proposition de services/interventions, la création de la demande, de la part du professionnel, chez le patient, comme le souligne Rocha (2006). En proposant une visibilité sur l'offre/demande dans notre terrain d'intervention, nous pensons en effet que la demande d'accueil familial ne s'énonce pas dans les entretiens avec la famille, du fait du manque de confiance de l'équipe vis-à-vis de ce type de prise en charge.

Ce manque de confiance de l'équipe s'appuie également sur le manque de formation à l'université. Les professionnels de l'équipe rapportent qu'ils n'ont pas étudié ce type d'intervention durant leur formation. En examinant celle des psychologues qui opèrent dans la santé publique, Romagnoli confirme cette constatation, en signalant que « [...] la clinique apprise dans les cours universitaires est une clinique encore individuelle, l'action en groupe étant méconnue ou non-favorisée, ce qui crée de sérieux problèmes, principalement dans la santé publique qui, comme nous l'avons vu, est un domaine qui exige de nouvelles méthodologies [Traduction personnelle] » (Romagnoli, 2006, p. 12)⁸¹. La méconnaissance concerne également la réalité des familles qui sont reçues dans les services

publics. Les codes, croyances et dynamiques de fonctionnement des familles des différentes classes sociales sont distincts et doivent être pris en considération par les professionnels sous peine de déqualification de la différence par l'ignorance. Etant donné que la majeure partie des professionnels appartiennent à des classes sociales moyennes dont le modèle dominant est la famille nucléaire. D'un autre côté, la majeure partie des familles reçues dans ces services appartiennent aux classes sociales modestes et sont fréquemment stigmatisées comme déstructurées. Sarti souligne que les familles de classe modeste présentent une configuration en réseau et non en noyau et qu'après le mariage les liens avec la famille d'origine tendent à continuer, surtout à cause de l'instabilité des relations (Sarti, 2007). Quand il y a une rupture de la relation, on assiste fréquemment à la circulation d'enfants, avec activation de ce réseau et collectivisation de la responsabilité des mineurs. La notion de famille se définit autour d'un axe moral qui est caractérisé par ceux sur qui on peut compter et à qui on peut se confier. Il n'y a pas de relations avec les parents de sang s'il n'a pas été possible de donner, recevoir et rétribuer car le groupe est une source de soutien et d'aide face à l'abandon social. Dans ce contexte, la difficulté des professionnels à s'accrocher à l'idée d'un modèle de famille est évidente.

Malgré cette méconnaissance des familles, l'importance de la formation peut également être questionnée, étant donné qu'elle peut renforcer l'idée selon laquelle le savoir garantira l'action professionnelle et apportera des certitudes dans le travail avec les familles. Sur ce point nous avons fait deux réflexions, conjointement avec l'équipe. La première concerne la scission entre théorie pratique, généralement perpétuée par l'académie. La seconde porte sur l'imaginaire que les professionnels ont du savoir spécialisé, imaginaire qui les rendait souvent passifs et aliénés dans la pratique, comme s'ils étaient assujettis à un savoir qu'ils ne construisaient pas.

Dans ce contexte, nous avons opté collectivement pour un accueil du cas, sous la supervision de la coordination de la recherche, en provoquant une certaine rupture dans le

fonctionnement institué. La problématisation des effets de ce dispositif était demeurée constante durant tout le processus, puisque nous cherchions à potentialiser, à collaborer à une autre lecture de la famille et à une meilleure approximation du groupe, autrement dit à quel point nous contribuions à une dépendance de l'équipe vis-à-vis de notre savoir. Nous avons tenté de délimiter cette question avec le groupe d'étude réuni bimensuellement au CPP, dont l'objectif était d'étudier la clinique des familles, en réalisant une articulation avec la pratique du traitement. Les rencontres de la supervision avec le groupe d'étude étaient intercalées : une semaine, supervision à la PUC Minas, l'autre semaine, groupe d'étude au CPP. Le groupe d'étude était composé d'assistants sociaux et de psychologues, qui participaient également à la supervision, et par les boursiers d'initiation scientifique. Ce groupe a favorisé la circulation de la connaissance et la connexion avec la pratique : les boursiers voyaient l'articulation de ce qui est étudié avec la pratique, surtout dans les exemples du quotidien qui ont surgis dans les discussions et les professionnels reprenaient leur habitude d'étude, très souvent engloutie par les demandes et par l'accélération du quotidien du service.

Au final, un bilan a été réalisé avec l'équipe chargée des familles. Selon les professionnels, la recherche-intervention a considérablement élargi l'analyse de la famille, au point que des changements de modalité de travail sont en cours pour d'autres familles. Un groupe de grands-parents a même été imaginé, l'équipe ayant constaté les interférences de ceux-ci dans certaines dynamiques familiales.

Dans l'assemblée de restitution de la recherche, les données analysées ont été divulguées et nous avons évalué l'expérience de recherche-intervention. L'équipe du CPP a évoqué l'illusion initiale d'une recherche-intervention qui apporterait un manuel sur la façon de gérer les familles. Au fil du travail, ils ont dû se confronter au singulier, à la recherche de solutions tissées dans la rencontre avec chaque famille spécifique. Risquer de nouvelles collaborations avec les familles et avec l'université leur a permis de reprendre confiance en eux. Les institutions n'opèrent pas seulement par transversalité,

mais peuvent également opérer par transversalité, mouvement dans lequel l'institué s'entrelace avec le réseau social pour faire éclore quelque chose de nouveau. Ainsi, les forces instituanes prennent également forme, transversalement, en unissant équipe, famille et université, en permettant à l'analyste de produire un certain changement.

Considérations finales

En s'appuyant sur la conviction selon laquelle théorie et pratique sont indissociables, nous avons tenté de pister, dans ce texte, de forme circonstancielle et provisoire, les forces instituées et instituanes de la relation équipe-famille du CPP, en mettant partiellement en évidence tant la processualité du terrain de recherche que la construction d'alternatives de travail avec la famille. Nous avons constaté le manque de formation des professionnels pour travailler avec les familles et la difficulté du travail en réseau. Dans la supervision et dans le groupe d'étude, nous avons tenté de soutenir l'importance de l'intervention avec les familles et la capacité de l'équipe à l'assurer, surtout à une période où le groupe est le support des politiques publiques au Brésil, espaces de protection et de socialisation primaires. Opérer avec la famille correspond en effet également aux demandes des institutions publiques. Néanmoins la clinique enseignée à l'université est encore une clinique individuelle. Le travail avec les familles est méconnu ou non-favorisé. Cela génère de sérieux problèmes, principalement face à la complexité des cas traités, qui exigent continuellement de nouveaux dispositifs d'action.

Au cours de cette recherche-intervention, nous avons constamment réfléchi sur notre insertion au CPP à partir de ce que nous avons intercepté, de ce que nous avons laissé passer et de ce que nous avons barré. La grande question qui demeure pour l'équipe de recherche est de savoir si nous avons réussi, à un certain moment, à soutenir les analystes, à tromper l'institué et à ouvrir la voie aux forces instituanes. En considérant que la réalité n'est pas

donnée, mais bien construite à travers les productions de connaissances qui se constituent comme pratiques discursives, sociales et historiques, nous devons nous interroger sur les formations, les théorisations et les interventions qui sont en cours de réalisation. Au-delà de l'académie, les professionnels affrontent de plus en plus de conflits et d'obstacles dans le quotidien, vécus en situations complexes et multi-déterminées. Dans cette perspective, nous espérons avoir contribué à la construction de solutions et d'inspirations pour l'équipe du CPP.

Références bibliographiques

AVELAR L., WALTER M. M. T. (2008). Lentas mudanças - o voto e a política tradicional. *Opinião Pública*, 14 (1), p. 96-122.

BAREMBLITT G. (1992). *Compêndio de Análise Institucional e outras correntes*.

Rio de Janeiro, Rosa dos Tempos.

CASTRO L. R. de. (2010). Privatização, especialização e individualização: um outro mundo (acadêmico) é possível? *Psicologia e Sociedade*, Florianópolis, 22(3), p.622-627.

GUILLIER D. et SAMSON D. (1997). Implications : des discours d'hier aux pratiques d'aujourd'hui. *Les Cahiers d'implication*, 1 (1), p.17-29.

KASTRUP V. (2008). O método da cartografia e os quatro níveis da pesquisa-intervenção In : Castro. L. R. de; Besset V. L. (Orgs.). *Pesquisaintervenção na infância e juventude* (p. 465-489). Rio de Janeiro, Trarepa/ FAPERJ.

LOURAU R. (1975). *A análise institucional*. Petrópolis, Vozes.

LOURAU R. (1990). Implication et surimplication. *Revue du Mauss*, 10, p. 110-120.

LOURAU R. (2004). Objeto e método da Análise Institucional. In : Altoé, S. (Org). *René Lourau: analista institucional em tempo integral* (p. 66-86). São Paulo, Hucitec.

MONCEAU G. (2008). Implicação, sobreimplicação e implicação profissional. *Fractal. Revista de psicologia*, Université Fédérale

Fluminense, Niterói (Brésil), vol. 20, n°1, p. 19-26.

MONCEAU G. (2010). Analyser ses implications dans l'institution scientifique : une voie alternative, *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 10 (1), p. 13-30. Adresse électronique :

<http://www.revispsi.uerj.br/v10n1/artigos/pdf/v10n1a03.pdf>.

PAULON S. M. (2005). A análise de implicação como ferramenta na pesquisa-intervenção. *Psicologia e Sociedade*, 17 (3), p. 16-23.

ROCH, M. L. (2006). Psicologia e as práticas institucionais : a pesquisa intervenção em movimento. *PSICO*, 37(2), p. 169-174.

ROCHA M. L., AGUIAR K. F. (2003). Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises. *Psicologia : Ciência e Profissão*, 23(4), p. 64-73.

RODRIGUES H. de B. C. (1999). Notas sobre o paradigma institucionalista: preâmbulo político-conceitual às aventuras históricas de “sócios” e “esquizes” no Rio de Janeiro. *Transversões : periódico do Programa de Pós-Graduação da Esso UFRJ*, 1 (1), p. 169-199.

ROMAGNOLI R. C. (2006). A formação dos psicólogos e a saúde pública. *Pesquisas e Práticas Psicossociais*. 1(2), p. 01-15. Adresse électronique : <http://www.ufsj.edu.br/Pagina/ppp-lapip/index.php>.

ROMAGNOLI R. C. (2010). Entre a educação e a saúde: o desafio das redes. *Pesquisas e Práticas Psicossociais*. 4 (2), p. 182-192. Adresse électronique : http://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/revistalapip/volume4_n2/romagnoli.pdf .

SARTI C. A. (2007). Famílias Enredadas. In : Acosta, A. R. et Vitale, M. A.

Família : redes, laços e políticas públicas, (p. 21-36). São Paulo, Cortez/IEC PUC SP.

**Analyser l'implication des professionnels en Santé
collective en accompagnant les équipes
Comment la découverte des implications transforme la pratique
collective ?**

**Lucia Cardoso Mourão
Ana Lúcia Abrahão da Silva
Carla Aparecida Spagnol
Lia Bissoli Malaman**

Introduction

Pour analyser les implications des professionnels dans les pratiques quotidiennes dans le domaine de la Santé collective, nous devons d'abord décrire rapidement l'évolution de la politique de santé au Brésil et contextualiser la naissance de la santé publique de sa création à nos jours. Nous préciserons ainsi les fondements sur lesquels nous travaillons en tant que chercheurs et éducateurs de la force de travail en santé.

La politique de santé au Brésil a été structurée par un État-providence favorable aux populations défavorisées. Puis nous sommes passés par une période d'offre de services de santé plus spécialisés, en particulier en direction des personnes entrées sur le marché du travail. Ces services ont été organisés par un système d'assurance financé et géré par les gouvernements, les syndicats et les salariés. Depuis les années 1980, avec l'établissement du Système Unique de Santé (SUS), financé et géré avec la

participation de toute la société, le Brésil assure des soins de santé complets, gratuits et universels à tous les citoyens.

Cette évolution de la politique de santé est contemporaine de l'expansion des espaces démocratiques et du progrès des connaissances scientifiques. L'idée de citoyenneté, actuellement inscrite dans la Constitution brésilienne, a été durement gagnée par les citoyens, elle désigne les idéaux de liberté et de droits pour tous, elle guide l'organisation du SUS.

« Le processus de construction du système national de santé est le résultat d'une série de batailles politiques et idéologiques entre différents acteurs sociaux au cours des années. Mobilisant des concepts variés, les politiques de santé et l'organisation actuelle des services résultent d'une longue histoire d'affrontements et d'élaborations. La recherche de références historiques dans la construction progressive des politiques de santé et la prise en compte du lien de la santé avec le contexte politique plus large du pays, peuvent contribuer à une meilleure compréhension de la situation actuelle et du sens même du SUS. » (Cunha et Cunha, 1998).

Tout au long de l'histoire, le capitalisme a socialisé les corps comme une force de production, une force de travail. La médecine sociale a accompli sa grande tâche d'intervenir dans la vie politique et sociale et de « *souligner les obstacles qui entravent le processus vital* » (Rosen, 1963, pp. 35-36).

Influencé par des changements internes et externes dans les années 1970 au Brésil, le domaine de la Santé collective commence à se structurer. Cela arrive surtout avec la formation de personnel spécifique. Avec la parution de certaines réflexions des intellectuels, des hypothèses théoriques sont posées et c'est la VIII^e Conférence Nationale de Santé qui instaure l'organisation du dispositif juridique et organisationnel de la politique de santé actuelle.

Il y a eu plusieurs tentatives pour définir la Santé collective. Tous ces concepts tendent à briser l'hégémonie de la connaissance biologique en lui ajoutant d'autres dimensions de la vie des gens comme l'historique, l'économique et le culturel.

« La perméabilité, apparemment plus immédiate, des inflexions des domaines économique et politico-idéologique dans ce champ n'est pas indifférente. Avec la notion de collectif, l'engagement dans des manifestations historiques et concrètes apparaît plus nettement. Cependant la médecine de "l'individu" tente de protéger son statut par l'état des domaines scientifiques spécifiques de connaissances qui le sous-tendent. » (Donnangelo, 1983, p. 21).

Selon L'Abbate (2003), la Santé collective est une invention typiquement brésilienne qui a émergée à la fin des années 1970 en vue d'établir un nouveau paradigme établissant un lien entre les différentes institutions du domaine de la santé. Elle regroupe actuellement un ensemble complexe de connaissances et de pratiques liées au domaine de la santé, allant des organisations qui fournissent des soins de santé à la population, des établissements d'enseignement et de recherche et des organismes de la société civile.

Ainsi, la Santé collective d'aujourd'hui, au Brésil, est en même temps un champ d'intervention et un champ d'analyse pour les professionnels qui y travaillent. Ces personnes exercent leur profession dans un mouvement permanent de réinvention de leur pratique professionnelle et universitaire.

La notion de profession est née à partir du moment où les individus organisent un mode de production et offrent des produits pour la consommation issus de connaissances spécifiques. La professionnalisation de la santé vient de l'Antiquité où les soignants recevaient des salaires pour prendre soin de l'hygiène et appliquer des traitements de toutes sortes.

L'investissement dans la professionnalisation des personnels médicaux et infirmiers est particulièrement encouragé par les guerres pour s'assurer que les investissements publics dans les armées n'ont pas été gaspillés par des décès évitables de soldats blessés (Foucault, 1992). Le processus de professionnalisation est hiérarchique à cause de la division sociale technique du savoir. D'un côté il génère les penseurs et planificateurs du processus de travail de santé (les médecins et les infirmières) et, d'un autre côté, les

exécutants de ce qui a été décidé pour le succès du projet thérapeutique (les aides-soignantes et autres).

Aujourd'hui, dans le domaine de la santé, nous voyons une fragmentation progressive des mesures prises. Chaque membre de l'équipe a des responsabilités spécifiques concernant les soins aux personnes et celles-ci ne sont souvent pas bien articulées dans un projet thérapeutique commun.

Nous allons présenter plusieurs études portant sur les pratiques des professionnels de santé. L'humanisation, malmenée par l'incorporation de la technologie dans le soin, constitue maintenant l'un des principaux objectifs de la politique de formation continue pour répondre aux droits des citoyens à la santé.

Nous proposons de montrer ici comment les professionnels de santé peuvent travailler la promotion, la prévention et le traitement lorsqu'ils travaillent dans les secteurs de l'assistance, de la gestion ou de la formation, ceci à partir de l'analyse de leurs implications. Nous avons donc analysé la manière dont les professionnels sont impliqués dans les processus institutionnels et comment cette analyse modifie progressivement le sens qu'ils donnent à leur action, donc leur subjectivité.

Pour Lourau (1995), il n'y a pas de différence de « niveau » entre la pratique et l'institution dans laquelle elle s'actualise. La dynamique institutionnelle pénètre à travers les pratiques. L'institution n'est pas « au-dessus » des pratiques, mais « à l'intérieur ».

Les dispositifs de recherche comme déclencheurs de changement

Afin de réfléchir sur les analyses d'implications réalisées pendant les recherches avec des professionnels de santé qui travaillent dans le SUS, soit aux soins, soit dans la gestion, soit dans la formation en santé, nous avons sélectionné des études développées par les quatre auteurs de cet article, dans les cinq dernières années.

Nous sommes toutes membres du groupe de recherche « Análise Institucional e Saúde Coletiva », lié au Conseil National de

Recherche, CNPq, qui a comme objectif d'intervenir sur l'institutionnalisation du SUS en accord avec ses principes constitutionnels.

Selon Monceau, l'analyse institutionnelle des pratiques professionnelles s'intéresse « au quotidien de la vie sociale, à la disposition des lieux, à la structuration du temps, aux rapports économiques et matériels entre les individus et plus largement à tout ce qui participe, en continu, à la production des institutions » (Monceau, 2008, p. 146).

Pour Guillier (2003), l'implication professionnelle est le vecteur par lequel la dialectique de l'institution se manifeste dans la réalité institutionnelle des situations étudiées. C'est la façon dont les praticiens font face aux faits et agissent volontairement ou non.

C'est à partir de nos observations des pratiques, dans le quotidien des services de soins en santé ou dans les universités, que nous essayons de comprendre comment la découverte des implications produit des changements dans le domaine de la santé au Brésil, y compris par l'analyse de nos propres implications.

Implications des professionnels de la santé dans le domaine de la promotion, de la prévention et du traitement

Malaman (2006) analyse l'adhésion des patients diabétiques au groupe éducatif qui leur est offert dans les Unités Sanitaires de Base de São João da Boa Vista, ville située dans l'État de São Paulo (Brésil). Elle révèle comment les implications des professionnels de santé influencent la nature des activités de santé qui y sont offertes.

L'auteur mobilise une démarche de recherche socio-clinique. Les données ont été recueillies par entretiens semi-dirigés individuels avec les infirmières et les coordonnateurs des unités de santé étudiées. À travers des groupes de discussion avec le personnel infirmier, elle a enquêté sur la manière dont les activités éducatives ont été offertes dans les unités. Elle a aussi réalisé des entretiens semi-dirigés avec des utilisateurs enregistrés dans le programme de

l'hypertension et du diabète – Hiperdia – qui ne participaient pas aux activités éducatives de groupe.

L'analyse des informations recueillies conduit la chercheuse à conclure que la participation positive des professionnels est la variable majeure dans le fonctionnement du groupe de patients. Les professionnels engagés vivent l'activité du groupe avec intensité. Plus qu'à l'injonction institutionnelle, ils croient à l'efficacité de l'activité et s'investissent pour la rendre plus forte encore. En conséquence, ils ressentent assez négativement le non-respect, par les patients, des activités proposées au sein du groupe. Ceci se transforme en difficulté pour l'équipe. Les professionnels reconnaissent l'efficacité des activités éducatives pour le traitement de la maladie mais comme il y a une grande variabilité de participation dans les groupes, ils imaginent des stratégies les plus variées pour attirer et fidéliser les usagers. Les activités éducatives de groupe semblent ainsi augmenter les liens des personnels avec les patients diabétiques.

Quant aux usagers des services de santé, ceux qui adhèrent à des activités de groupe constatent l'amélioration de leur situation sanitaire et comprennent aussi l'importance de ces activités dans leur vie quotidienne. On peut aussi observer que les utilisateurs qui ne suivent pas les activités proposées dans leur projet thérapeutique ont plus de difficulté à accepter la maladie.

Malaman (2006) conclut qu'il est probable que la faible adhésion des patients aux activités éducatives de groupe est liée au manque d'engagement des professionnels dans cette activité. Un tel comportement résulte souvent d'un manque de formation appropriée et de faibles liens avec la communauté dans laquelle l'utilisateur est inséré avec ses problèmes, empêchements et caractéristiques. Malaman stipule que la responsabilité de ce désengagement peut aussi provenir du manque de transversalité (donc de la vision trop étroite) du coordonnateur des groupes éducatifs.

Ayant ainsi compris, par ces analyses, que leur activité professionnelle n'est pas neutre et qu'elle est beaucoup moins bureaucratique que les pratiques traditionnelles, les professionnels-sujets agissent davantage pour contribuer à la construction d'un

système de santé producteur de citoyenneté que pour respecter une décision hiérarchique.

Je m'implique, tu t'impliques, nous nous impliquons : la possibilité de parler de nos implications professionnelles et émotionnelles dans la pratique

Spagnol (2006), dans sa thèse de doctorat intitulée *L'intrigue de conflits vécus par le personnel infirmier à l'hôpital : comment expliquer ses nœuds*, a réalisé une enquête, du point de vue des infirmières de l'Hôpital de l'Université Fédérale du Minas Gerais (HC-UFMG), sur les situations de conflit qui se produisent à l'hôpital. La motivation pour effectuer cette recherche était principalement due à l'absence de littérature sur le conflit organisationnel dans le processus de travail du personnel infirmier et des difficultés des infirmières à traiter de telles situations.

Dans les services de santé, les infirmières coordonnent l'équipe soignante et sont constamment appelées à faire face à des situations de conflit survenant sur le lieu de travail. De telles situations se présentent de différentes façons, allant de problèmes relativement simples, comme le manque de consensus dans l'équipe pour la réalisation de certaines tâches, à des problèmes plus complexes, comme des affrontements entre des membres du personnel ou de mauvais traitements reçus par les patients.

Des études portant sur les conflits dans plusieurs organismes de santé ont montré que les infirmières ignorent souvent l'existence de ce phénomène dans le personnel soignant. Quand ils évoquent l'insécurité et leur impréparation à gérer les conflits, les professionnels expriment le désir d'échapper à ces situations lorsqu'ils y sont confrontés. Ceux qui cherchent néanmoins à les résoudre utilisent des stratégies pour permettre l'écoute et le dialogue pour améliorer la situation ou bien sanctionnent les personnels concernés en mobilisant des mesures bureaucratiques (tels que des mémos, des avertissements verbaux et même écrits). D'autres essaient de contourner ces situations car ils ne se sentent

pas capables de traiter des questions liées aux comportements et aux relations humaines au sein du personnel infirmier (Bulcão, 2004 ; Agostini, 2005 ; Spagnol, 2010).

Dans ce contexte, le conflit doit être compris au-delà de la lutte des contraires et des différences dans les idées, les valeurs et les perceptions entre individus. Ce phénomène survient en raison du fait que l'organisation est mise en place par des professionnels qui marquent ainsi une position, s'opposent à propos de projets concurrents et ont des actions et des regards divergents. Leurs relations sont donc constamment traversées par diverses institutions. Nous tenons à souligner que, souvent, les conflits qui surviennent au sein des équipes se rapportent à un contexte plus large, qui peut alors nécessiter une véritable analyse.

Ainsi, en cherchant des solutions aux conflits organisationnels, l'infirmière doit être attentive au fait qu'ils peuvent être analyseurs de phénomènes cachés dans l'organisation (L'Abbate, 2004 b). Cette manière de penser peut être un facteur positif pour les relations interpersonnelles et le développement du travail, car il permet de considérer autrement les dits et les non-dits de l'équipe et de l'organisation.

Le dispositif utilisé pour collecter les données de cette recherche était basé sur certains principes de la socianalyse, essentiellement l'auto-analyse et l'autogestion, visant à créer un espace qui permet au chercheur/socianalyste et aux sujets de la recherche de produire ensemble l'analyse de la pratique professionnelle des soins infirmiers, en se concentrant sur les conflits vécus dans le travail quotidien.

Campos (2000, p. 189) mentionne que les espaces collectifs sont traversés par un flux permanent d'émotions : « Souhaits, blocages, interdictions » sont des éléments qui ne cessent de traverser ces espaces « sans que ceux qui sont impliqués soient pleinement conscients de ces mouvements. Il y a donc de l'affection et de l'émotion dans les relations établies entre les membres des équipes dans les organisations (...) ».

Ainsi, les sentiments qui envahissent les relations sociales peuvent être compris comme des implications à la fois émotionnelles

et professionnelles vis-à-vis d'un individu, d'une entreprise ou d'une institution mais ils ne sont généralement pas analysés dans la routine organisationnelle.

Compte tenu de la nécessité d'éclairer les implications dans les situations de conflit, Spagnol (2006) avance que les implications sont principalement liées au pouvoir et aux statuts. Des décisions autoritaires prises par les dirigeants de l'hôpital peuvent ainsi générer des situations conflictuelles entre les personnels soignants. Est-ce que les mesures autoritaires dans le travail quotidien sont dues à l'absence d'analyse des implications affectives, politiques et idéologiques des infirmières ?

Selon Lourau (1993), les implications des travailleurs dans un processus d'intervention, comme celles de l'analyste/chercheur, sont d'ordre affectivo-libidinale, politique et idéologique. Dans cette perspective, il a été constaté que le dispositif utilisé pour l'analyse a permis aux infirmières d'identifier leurs implications émotionnelles et professionnelles en ayant l'occasion de dire à leurs collègues ce qu'elles voulaient exprimer depuis longtemps sans pouvoir le faire. Ainsi, parler dans le cercle du dispositif socianalytique a libéré les infirmières en les plaçant dans l'analyse. Ce moment caractéristique de la socianalyse a permis aux membres de l'équipe de (re)-vivre certaines situations passées et d'analyser leurs implications affectives, libidinales, politiques et idéologiques vis-à-vis de leurs collègues, des soins infirmiers, et de l'hôpital.

Une des infirmières interrogées voit l'importance de l'analyse des implications des infirmières car celles-ci ont un regard privilégié sur l'ensemble de l'équipe. Ce travail analytique pourrait, selon elle, limiter certaines décisions injustes ou autoritaires. Les implications doivent être analysées en permanence, tant pour les émotions positives que négatives. Les positions politiques et idéologiques peuvent en effet considérablement influencer les décisions au travail.

La chercheuse a également eu l'occasion d'analyser ses propres implications dans le déroulement du travail socianalytique. Elle se souvient d'un conflit entre l'une des infirmières et les infirmiers-dirigeants à propos d'un remboursement. Cela a été un moment délicat de confrontation d'opinions entre les gestionnaires et leurs

subordonnés. La situation impliquait le directeur des soins infirmiers et semblait ne pas concerner la chercheuse car celle-ci appartenait à l'École des Sciences Infirmières et non à l'hôpital. Le chef du service des soins infirmiers avait lui-même été enseignant à l'École et pensait que la chercheuse était là pour interroger les professionnels sur leurs conduites, détournant ainsi les objectifs de recherche.

Les notes dans le journal de bord ont aidé la chercheuse à analyser ses implications avec les infirmières concernées par son intervention et dans le travail de recherche. Ce dispositif l'a aidée à prendre la décision de restituer ce qui précède à toute l'équipe, déclenchant un processus important pour l'analyse lors de réunions ultérieures du dispositif socianalytique.

Pour insister sur l'importance d'analyser les implications, nous renvoyons à une citation de Souza et Rodrigues (1987, p. 33) : « L'idée d'implication provient de l'idée de transversalité. Les individus, groupes et organisations sont liés d'une manière ou d'une autre, avec les institutions en question, comme avec tous les systèmes institutionnels. (...) Personne n'est plus seulement ce qu'il paraît être (« membre » du Groupe « A », par exemple). Cela peut être une façon de comprendre l'énoncé énigmatique "nous sommes traversés" par les institutions ainsi que de penser le "coefficient de transversalité" que nous atteignons dans nos analyses. »

Enfin, soulignons qu'avec l'instauration du dispositif socianalytique et le développement de la capacité à analyser les implications, les infirmières ont quitté leurs routines ordinaires de travail, c'est-à-dire les prescriptions de soins infirmiers, car dans l'espace d'analyse, il fallait effectuer d'autres actions : parler, écouter, s'émouvoir, analyser et réfléchir afin de (re)- penser la pratique professionnelle.

Travailler avec des groupes multidisciplinaires : les implications pour l'enseignement et l'apprentissage

La formation en santé au Brésil est animée, ces dernières années, par la perspective d'un changement dans la façon d'enseigner et d'apprendre. Cette évolution dans l'enseignement des pratiques de soin a reçu les encouragements du gouvernement brésilien qui a financé des programmes qui encouragent l'adoption de nouvelles modalités de formation. Un de ceux-ci est le Programme de formation par le travail (Programa de Ensino a partir do Trabalho – PET) dans lequel des groupes d'étudiants sont employés dans les unités de santé afin d'y effectuer leur apprentissage. Ces groupes sont accompagnés par un universitaire et par des professionnels de la santé.

À l'Université Fédérale Fluminense à Niteroi, nous avons choisi de mettre en place des groupes multidisciplinaires afin de développer une meilleure connaissance des interactions entre les différentes professions impliquées dans les soins aux patients. Cette initiative a encouragé les formateurs de différentes professions à construire une nouvelle façon d'enseigner.

Dans notre expérience, les élèves forment des groupes multidisciplinaires et sont accompagnés par un tuteur dont le rôle est de guider l'enseignement de la recherche interdisciplinaire. Un professeur de pharmacie a, par exemple, à enseigner et guider des étudiants de soins infirmiers, etc. Ce travail est mené dans les centres de santé et non dans la salle de classe. Il est effectué en lien avec des professionnels de terrain qui guident les étudiants pendant qu'ils soignent les usagers. Enseignants, étudiants et professionnels de ces groupes multidisciplinaires sont ainsi confrontés à une formation et à une pratique interdisciplinaire de soins.

Le processus d'apprentissage doit être participatif dans le travail quotidien des services de santé. C'est précisément en situation de travail que se consolident les comportements et les pratiques professionnelles, individuelles et collectives. Le paradigme de l'interdisciplinarité devient l'axe structurant de la pratique pédagogique dans les services de santé.

Les groupes formés avec les étudiants, les enseignants et les professionnels de différentes professions agissent à partir du diagnostic de santé effectué sur une région sanitaire donnée,

diagnostic construit conjointement par les professionnels du service de santé et de l'université.

L'analyse de la situation sanitaire est nécessaire pour cerner les aspects biologiques, sociaux, économiques, environnementaux et politiques qui y interfèrent.

Dans l'expérience que nous rapportons ici, un étudiant du cours de pharmacie au début de sa formation peut collaborer avec un étudiant en médecine qui en est déjà à la moitié de son cursus. Former des groupes d'étude et de travail est une pratique courante dans la formation en santé au Brésil. L'hypothèse est que le contact avec l'autre oblige à une pratique plus collective et limite l'enfermement dans une spécialisation excessive. Comme Rodrigues l'a écrit, nous devons abandonner nos « spécialités mortelles et commencer à développer les connaissances et les pratiques (...) qui peuvent mettre en place les moyens de savoir, faire et être en faveur de la différence et de la vie » (Rodrigues, 2000, p.118).

Pendant deux ans, Ana-Lucia Abrahão a été la coordinatrice des neuf premiers groupes PET à l'Université Fédérale Fluminense à Niterói, Brésil. L'expérience a été d'autant plus intéressante que, dans les services de santé, des litiges sont produits en permanence entre les différentes professions de santé.

Les réunions du groupe PET, dans lequel le processus d'enseignement et d'apprentissage était planifié et discuté, se tenaient avec la participation des tuteurs et de la coordination du projet. Chaque semaine, pendant trois heures, les tuteurs décrivaient et évaluaient collectivement le développement des activités menées auprès des services de santé. Ces réunions étaient toujours tendues. Le suivi de la pratique des groupes de travail y était réalisé par l'évaluation des progrès et des difficultés. Être à la fois enseignant et garant du service de santé apporté à la population nécessite une double dynamique : répondre à la fois à la demande des usagers et favoriser la formation des futurs professionnels.

Pendant ces rencontres, la profession médicale établie a toujours été présente dans les débats collectifs avec ses vérités et ses faux mouvements instituants. Le mouvement dialectique entre l'institué et l'instituant a soulevé des questions qui ont fini par interroger les

fondements de l'institution, à savoir la primauté donnée au bio-médical dans toutes les professions de santé. L'institué du savoir médical a réagi à ces interrogations avec de fausses déclarations en imposant sa propre vérité (Hess, 1975).

Pour la coordinatrice, il a été difficile d'assurer à la fois la continuité (donc une certaine stabilité) du travail et le développement d'une analyse qui pouvait remettre en cause certains fondements institués.

L'une des manières d'amener les étudiants de différentes professions à construire leur propre pratique clinique était de leur demander de s'appuyer sur des « preuves » de l'efficacité de leur action. Le pouvoir médical n'avait donc plus le monopole de l'administration de la preuve. Cependant, en faisant ainsi, nous renforçons aussi une démarche de type bio-médical.

Inciter les étudiants à travailler en croisant différents savoirs conduit à mettre l'accent sur la pratique de soin elle-même. Ce faisant, les formateurs doivent apprendre à ne pas enseigner leurs savoirs propres, ils doivent « désapprendre » à penser avec un seul type de connaissance et « désapprendre » à écarter les affects toujours présents dans les situations de soin. Ce désapprentissage est ainsi devenu le principal élément du dispositif mobilisé par la coordinatrice du programme qui a, elle-même, été confrontée aux limites de sa propre implication professionnelle d'infirmière.

Dans cette expérience, l'implication apparaît comme un nœud de relations inévitablement présentes, ni bonnes ni mauvaises.

Travailler avec des groupes d'enseignants universitaires et de professionnels de terrain qui cherchent à apporter des changements dans la formation aux pratiques de soin est un mouvement complexe et dense, surtout quand ce processus se passe dans les services de santé, ce qui est bien différent de la salle de classe.

L'expérience du groupe PET-Niterói contribue à l'élaboration d'un modèle de travail et de formation en santé qui n'est pas centré sur la maladie. Une pratique qui considère le groupe comme un véritable dispositif et qui modifie le mode d'enseignement et d'apprentissage. On y a observé aussi des flux et des forces, issus de différentes institutions et professions, qui peuvent s'intégrer dans un même

processus de subjectivation. L'analyse des implications tente d'en suivre le mouvement.

L'implication des personnels formateurs des professionnels de santé

Nous allons maintenant examiner les implications des enseignants universitaires dans l'institutionnalisation de la Santé collective au Brésil, en particulier dans le domaine de la formation universitaire des professionnels (médecins et infirmières). La Santé collective est une construction militante, surtout produite par des intellectuels de gauche qui ont proposé, à partir des années 1970, l'idée d'une société démocratique fondée sur la garantie des droits des citoyens, notamment le droit à la santé, dans une période de dictature militaire.

Analyser les implications de ces professionnels qui travaillent à l'université pour la professionnalisation des techniciens du système de santé, c'est se centrer sur une population qui a fait le choix d'un type singulier de participation sociale, celui de la Santé collective.

Des années 1970 aux années 1980, Lucia Cardoso Mourão, auteur de ce passage de l'article, a participé activement à des organisations étudiantes et à des syndicats, ce qui lui a permis d'élargir sa compréhension du rôle qu'elle pouvait jouer dans la restauration de la liberté. Ces affiliations ont guidé son choix de passer de la formation technique d'une infirmière travaillant à l'hôpital à celle d'une infirmière, plus critique, de santé publique. Cela l'a aussi guidée vers le domaine des sciences de l'éducation pour la santé où elle a découvert des connaissances et des dispositifs favorables à une utopie de société à laquelle elle est attachée.

Son entrée dans l'université publique en 1996, comme professeur, arrive dans un contexte de reformulations des programmes de formation en santé. Ces modifications sont le résultat des pressions exercées par des groupes qui visaient une formation plus « humaine » des professionnels. Les programmes antérieurs, marqués par l'incorporation de la technologie dans des

processus de travail de plus en plus spécialisés, étaient devenus inefficaces car ils ne permettaient pas d'établir le nécessaire partenariat professionnel/patient dans le processus thérapeutique.

Le statut socio-économique du Brésil, pays du tiers monde, endetté vis-à-vis des institutions financières internationales, a également limité la mise en œuvre d'une politique sociale susceptible d'agir sur la qualité de vie de la population. La logique de privatisation a été consolidée et la souveraineté nationale a été de plus en plus menacée. La société brésilienne vivait dans une tension entre une insuffisance de ressources pour mettre en œuvre une politique publique et une gestion de la richesse que favorisait le secteur financier.

L'Université a toujours été un lieu de résistance et de discussions de fond entre les différents points de vue sur l'organisation de la société. Le dynamisme des débats auxquels participaient fortement les intellectuels de gauche a influencé les professeurs de l'Université Fédérale Fluminense (UFF), en particulier un groupe de l'École de Médecine. De nouvelles idées sur la formation du médecin brésilien, incluant une compréhension plus large du processus santé-maladie s'est progressivement affirmée et a influencé la pratique pédagogique des enseignants. Depuis 1994 et la création d'un nouveau cursus médical, la connaissance des modes de vie des populations est devenue l'objet d'enseignements au-delà des murs de l'hôpital.

Ce processus a donné lieu à des tensions. Les enseignants qui ne partageaient pas la conception du professionnel engagé dans la société ont boycotté ces changements. Ils ne partageaient pas la volonté de prendre en compte les sujets au-delà des aspects physiopathologiques et de leur reconnaître un rôle actif dans tous les aspects de leurs vies. La création du Système Unique de Santé (SUS) a rendu nécessaire que les professionnels aient des compétences et des aptitudes à agir dans l'intégralité des soins. Les innovations curriculaires de l'école de médecine de l'UFF ont par ailleurs influencé les ministères de l'Education et de la Santé dans le sens d'une meilleure articulation de leurs champs d'action.

Avec la publication des Lignes Directrices Nationales pour la réorientation des cours de formation en santé dans les universités, le programme de soins infirmiers est mis en œuvre en 1996 à l'échelle nationale. Il cible la formation d'un professionnel compétent techniquement, possédant en outre une éthique personnelle et professionnelle.

Le recrutement de Lucia Cardoso Mourão en tant que professeur à l'UFF, à partir de 1996, a donc eu lieu dans cette période d'effervescence. L'Institut de la Santé Communautaire, auquel elle est rattachée, avait été créé en 1995 et rassemblait des enseignants qui partageaient une vision moins privatisée des soins de santé. Cette unité était chargée des cours de Santé collective dans différents cursus de santé ainsi que pour quelques filières du domaine des humanités et des technologies. Beaucoup de ses enseignants sont issus de départements de la Faculté de Médecine. L'UFF est une organisation endogène où la plupart des enseignants sont d'anciens étudiants, c'est d'ailleurs le cas de Lucia C.M. Cette situation produit une implication libidinale avec l'organisation dans laquelle il manque une certaine extériorité. Les anciens étudiants, devenus maîtres aujourd'hui, faisaient la critique du caractère réductionniste de leur formation depuis leur entrée dans l'enseignement supérieur. Aujourd'hui, comme leurs anciens maîtres, ils encouragent leurs élèves à participer aux concours pour enseigner à l'UFF.

Comme professeur, Lucia C. M. participe aux enseignements dans les écoles de médecine et de soins infirmiers, ceci en premier cycle et en cycles supérieurs. Elle siège aussi lors des réunions des différentes disciplines, dans les réunions de départements et de collège administratif de l'institut. Elle est aussi fréquemment invitée à d'autres réunions pour la mise en œuvre d'actions politiques plus spécifiques entre unités.

Lors de ces réunions, elle imagine comment les concepts de l'analyse institutionnelle se manifestent, principalement ceux d'institution, d'institué et d'institutionnalisation. Plus précisément, elle s'intéresse à l'influence de l'analyse des implications dans la professionnalisation des personnels de la Santé collective.

Elle constate ainsi, lors de ses rencontres avec les étudiants, leur quête d'une formation plus technique et moins critique. Dans les cours d'épidémiologie dans lesquels elle a commencé à enseigner, les étudiants s'intéressaient beaucoup moins aux discussions sur les déterminants historico-sociaux qu'aux aspects physiopathologiques des maladies. Les cours magistraux devant des salles de près de 80 étudiants mettaient l'enseignant en position d'opresseur disposant, de plus, du pouvoir de donner un avis ayant une incidence sur la suite de la scolarité.

Les recommandations pour une relation qualitative entre l'enseignant et de petits groupes d'élèves formulées dans les nouveaux projets pédagogiques ne pouvaient pas être mises en pratique. La réduction des effectifs enseignants de l'université nationale pendant les années 1990 ne le permettait pas. Par ailleurs, de nombreux professeurs refusaient de participer à ces nouveaux programmes dont l'orientation idéologique n'était pas compatible avec la leur. Certains enseignants surimpués dans les changements pédagogiques acceptaient alors ces conditions de travail pour ne pas retarder la mise en œuvre des nouveaux cours. Cependant, tous ces obstacles aux changements renforçaient les forces instituées dans leur refus, soutenu par de nombreux étudiants, de voir évoluer les programmes. D'autres tensions se sont manifestées dans la mise en œuvre concrète des horaires d'enseignement dans les différents cursus.

Ce changement curriculaire est ainsi un important analyseur de l'expérience universitaire au Brésil. Si nous concevons maintenant l'interdisciplinarité comme un principe de progrès pour la construction des connaissances, la pratique disciplinaire reste forte et nous avons peu d'exemples d'articulation entre les différents savoirs dans la formation des professionnels de la santé.

L'élucidation de la nature du processus collectif de production de subjectivité, dans le processus d'apprentissage, se révèle à partir de l'analyse des institutions qui traversent l'activité des professeurs dans le domaine de la formation en santé. La réforme des programmes de formation en santé est un sujet délicat et il est encore difficile aujourd'hui de stimuler les rencontres pour l'évaluer.

Les conflits de pouvoir et les critiques formulées sur la manière de travailler de l'un ou l'autre professeur ne sont pas explicités publiquement. Les prendre en compte permettrait pourtant d'entrevoir collectivement d'une part les contradictions qui existent entre le programme et sa réalisation et d'autre part les diverses responsabilités impliquées dans cette situation (Mourão, 2006).

Aujourd'hui, plus d'une décennie après la mise en œuvre de nouveaux curricula et dans un contexte plus large de démocratie politique, nous observons un renouvellement du personnel enseignant mais d'importants déficits quantitatifs freinent encore la mise en pratique des propositions pédagogiques visées.

Les étudiants ont renforcé leur organisation et exigent l'amélioration de leur formation. À la Faculté de médecine, ils organisent périodiquement des rencontres pour discuter du programme d'étude avec l'ensemble de la communauté impliquée dans leur formation. Les conclusions de leurs débats se transforment en recommandations qui sont transmises au coordinateur du cours et mises en délibération au Conseil des cours de médecine. Il est important de noter la participation active des enseignants dans l'organisation de ces débats des étudiants.

La société brésilienne est aujourd'hui plus proche de la réalisation des idéaux d'une société civique et d'autres organismes que les universités ont contribué à cette transformation. Les autres appartenances des enseignants qui s'engagent dans la professionnalisation de ces étudiants, qu'elles soient politiques, sociales, ou religieuses orientent leurs actions quotidiennes à l'université.

Conclusion

L'analyse des implications est un dispositif pour produire des connaissances qui conduisent les professionnels et/ou le chercheur à percevoir/intervenir dans le réseau institutionnel à travers leurs relations sociales et collectives. Ce thème est devenu un axe important pour penser ensemble les genèses théorique et sociale de

la pratique dans les différents domaines professionnels et dans la formation des futurs professionnels et des chercheurs.

Dans nos pratiques quotidiennes, nous agissons/intervenons dans notre terrain en reproduisant aveuglément des modes de production qui détruisent la pulsion de vie des établissements de santé. L'analyse institutionnelle lourau-lapassadienne, particulièrement dans ses propositions socio-historique et socianalytique, facilite la réflexion/ intervention dans le domaine de la santé publique. Ceci est particulièrement important au moment où nous sommes incités à procéder à l'analyse interne de nos pratiques de soin, de gestion et de formation professionnelle.

Prendre conscience de ce que nous sommes tous impliqués dans les institutions qui nous produisent et que nous produisons renouvelle notre regard, et ouvre de nouvelles perspectives pour le travail en équipe et réoriente nos pratiques professionnelles dans une perspective d'émancipation des sujets y compris dans la Santé collective.

À partir de l'analyse de nos implications de professionnels du système de santé et de la formation en santé, travaillant en équipe dans un champ de forces tendu, nous pouvons mieux comprendre notre rôle et transformer la pratique collective.

Références bibliographiques

AGOSTINI R. (2005). *O conflito como fenômeno organizacional: identificação e abordagem na equipe de enfermagem de um hospital público*. [dissertação]. Ribeirão Preto (SP), Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto-USP.

BARROS RDB. (1997). Dispositivos em ação: o grupo. In *Saúde Loucura*, 06. São Paulo, Hucitec. p.34-41.

BOSI Gelisa de Lara Couto (1996). *Administração de recursos Humanos em pequenas empresas*. São Paulo, Atlas.

BULCÃO TN. (2004). *O conflito no trabalho na perspectiva da enfermeira, técnica e auxiliar de enfermagem*. 2004. [dissertação]. Salvador (BA), Universidade Federal da Bahia.

CAMPOS G. W. S. (2000). *Um método para análise e co-gestão de coletivos: a constituição do sujeito, a produção de valor de uso e a democracia em instituições- o Método da Roda*. São Paulo, Ed. Hucitec. p. 236.

CEFOP. *Breve história das políticas de saúde no Brasil*. São Paulo, s.d. (mimeo) CUNHA, J.P.P., CUNHA, R.E. (1998). Sistema Único de Saúde - SUS: princípios. In : CAMPOS, F.E., OLIVEIRA JÚNIOR, M., TONON, L.M. *Cadernos de Saúde*. Planejamento e Gestão em Saúde. Belo Horizonte, COOPMED, Cap. 2, p. 11-26.

DONNANGELO M. C. F. (1983). Medicina Preventiva e Social no Brasil, A pesquisa na área da saúde coletiva no Brasil - a década de 70. In *Ensino da saúde pública, medicina preventiva e social no Brasil*, Rio de Janeiro, Abrasco, vol. 2 : 17-35, p. 19-35.

FOUCAULT M. (1992). *Microfísica do poder*. 10 ed. Rio de Janeiro, Graal.

GUILLIER D. (2003). L'analyse institutionnelle des pratiques professionnelles. In BLANCHARD-LAVILLE C. et FABLET D. *Travail social et analyse des pratiques professionnelles*, Paris, L'Harmattan, p. 21-46.

HESS R. (1975). *La Socianalyse*. Paris, éditions universitaires.

L'ABBATE S. (1994). Educação em Saúde uma Nova Abordagem, *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, 10(4): Outubro/Dezembro. p.481-490.

L'ABBATE S. (2003). A análise institucional e a Saúde Coletiva. *Ciência e Saúde Coletiva*. 8(1), p. 265-274.

L'ABBATE S. (2004 a.). Análise Institucional e Educação em Saúde: um diálogo produtivo. BIS *Boletim do Instituto de Saúde*, nº 34, dez São Paulo, p. 6 -9.

L'ABBATE S. (2004 b.). O analisador dinheiro em um trabalho de grupo realizado num hospital universitário em Campinas, São Paulo: revelando e desvelando as contradições institucionais. In : RODRIGUES, H.B.C; ALTOÉ, S. (org.). *Saúde Loucura- Análise Institucional*. São Paulo, Hucitec, cap. 07, p. 79-99.

LOURAU R. (1981 a.). *Le lapsus des intellectuels*. Paris, Privat.

LOURAU R. (1981 b.). Balance de la intervención socioanalítica. In :

- GUATTARI, F. et al. *La intervención institucional*. Mexico, Folios, 1979/1981, p.171-198.
- LOURAU R. (1983). Genèse du concept d'implication. *Pour*, Paris, v. 88, p. 14-18, mars/avril.
- LOURAU R. (1993). *René Lourau na UERJ: Análise Institucional e práticas de pesquisa*. Rio de Janeiro, UERJ.
- LOURAU R. (1995). *A análise institucional*. Ed. Petrópolis, Vozes, (1^{ère} éd. Française, 1970).
- LOURAU R. (2004). Grupos e Instituição. In ALTOÉ, S. organizadora. *René Lourau analista institucional em tempo integral*. São Paulo : Hucitec. p.176-185.
- MALAMAN L. B. (2006). *O processo de adesão dos pacientes diabéticos aos grupos educativos com analisador das relações institucionais nas unidades básicas de saúde*. Lia Bissoli Malaman. Campinas, SP : [s.n.] (Dissertação– Mestrado - Universidade Estadual de Campinas).
- MONCEAU G. (2008). Entre pratique et institution. L'analyse institutionnelle des pratiques professionnelles. In *Nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n° 41, p. 145-159.
- MOURÃO L C. (2006). *O Professor e a instituição formação em saúde: implicações nas transformações curriculares*. Lucia Cardoso Mourão. Campinas, SP, [s.n.] (Tese de doutorado – Universidade Estadual de Campinas)
- NÓVOA A. (1987). *Le temps des professeurs*. Vol. I. Lisboa, Instituto Nacional de Investigação Científica.
- NUNES E.D. (2000). A Doença como Processo Social. In CANESQUI, AM.(org), *Ciências Sociais e Saúde para o ensino Médico*, São Paulo: Hucitec/Fapesp. p. 217-229.
- RODRIGUES H. B. C.; SOUZA, V. L. B. (1987). A análise institucional e a profissionalização do psicólogo. In : SAIDON O. et KAMKHAGI V. R. *Análise Institucional no Brasil: favela, hospício, escola*, FUNABEM. Rio de Janeiro, Espaço e Tempo, p. 17-36.
- RODRIGUES H de B C. (1993). *As subjetividades em revolta – Institucionalismo francês e novas análises*. Rio de Janeiro

(Dissertação de mestrado, Universidade Estadual do Rio de Janeiro)
RODRIGUES H de B C, LEITÃO, M B S et BARROS R D B (org.).
(2000). *Grupos e instituições em análise*. 2ª edição. Rio de Janeiro,
Rosas dos Tempos.

ROSEN G. (1994). Uma história da Saúde Pública. Tradução:
Marcos F. da Silva Moreira. São Paulo. Editora
Unesp/HUCITEC/ABRASCO.

SA M de C. (2001). Subjetividade e projetos coletivos: mal-estar e
governabilidade nas organizações de saúde. In. *Ciência & Saúde
Coletiva*. V.6 n. 1.

SPAGNOL CA. (2006). *A trama de conflitos vivenciada pela equipe
de enfermagem no contexto da instituição hospitalar: como explicitar
seus “nós”?* [Tese]. Campinas (SP): Universidade Estadual de
Campinas.

SPAGNOL CA, SANTIAGO GR , CAMPOS BMO, BADARÓ MTM,
VIEIRA JS, SILVEIRA APO. (2010). Situações de conflito
vivenciadas no contexto hospitalar: a visão dos técnicos e auxiliares
de Enfermagem. *Rev. Esc. Enf. USP*. 44 (3), p.803-811.

Désimpliquons-nous ! Recherche-Action et écriture collective

Jean-François Marchat

« Il est vrai qu'écrire dans et sur l'autre C de C^{*} institue un véritable problème d'écriture... transductive ! Comment actualiser tout ce que l'institution nous oblige à potentialiser afin de survivre sans trop de vagues, comment potentialiser sans honte la réalité de l'acte de recherche ? »
René Lourau (1997)

« J'écris pour avoir de mes nouvelles. »
James Noël (2010)

En France, le « malaise » semble constitutif des professions du secteur de l'action sociale et de l'éducation : malaise idéologique, largement commenté, chez les travailleurs sociaux saisis par la mauvaise conscience de leur rôle aux lendemains de 1968, malaise psychologique, chez les enseignants qui, depuis toujours, se distinguent de toutes les autres catégories socioprofessionnelles par la longueur de leur espérance de vie et les maladies psychiques dont ils sont atteints... L'avenir dira si le tournant qui s'engage aujourd'hui sera un simple épiphénomène : reste que ces milieux sont frappés, comme le reste du monde du travail, des pathologies que les nouvelles formes d'organisation génèrent.

La constitution d'un Collectif Limousin⁸² Autogéré de Recherche-Action (le CLARA), groupe de réflexion également centré sur les nouvelles donnes du travail social et sur la Recherche-Action, a conduit à l'émergence d'une démarche empirique qu'il est possible de lire à la lumière du modèle socianalytique (Lourau 1972, 1996 ; Monceau, 1996). Ce faisant, c'est ce modèle sur lequel rétroagit cette expérience qui se trouve interrogé. Le présent article se propose de retracer les conditions d'émergence de ce groupe local, de montrer comment, en s'inscrivant dans la perspective instituante d'une initiative nationale, il a engagé un processus d'individuation (Simondon, 1989 : psychique et collective !) où l'écriture devait jouer un rôle central. Sa prise de distance avec le mode d'institutionnalisation choisi par les leaders du mouvement national exprime moins une condamnation de ce choix que le souhait de préserver un espace interférentiel singulier, de « désimplication » ; il affiche l'espoir de se maintenir dans la zone *d'indétermination* (au sens de Dewey⁸³) qui permet l'ouverture vers de nouvelles connaissances dont la Recherche-Action peut être porteuse.

Origine et expérience d'un collectif de Recherche-Action

Peut-être faut-il parler du CLARA comme d'un objet phéniste. Dans son moment initial – instituant ? – ce groupe se cherche par tâtonnements. L'initiative revient à une assistante sociale, en lien avec les travailleurs sociaux et militants de l'éducation populaire qui ont lancé un appel à mobilisation suite à l'embrasement des banlieues provoqué par la mort de deux adolescents de Clichy-sous-Bois en 2005⁸⁴. Cette assistante sociale mobilise un petit groupe composite⁸⁵, appelé à se réunir, une dizaine de fois en 2010 sur la base très ténue d'un intérêt pour une réflexion tournant autour des notions de « collectif » et de « communautaire », du sentiment d'une lente évolution, plutôt dégénéréscente, de ce que ces principes évoquaient encore dans les années 1980, de la référence faite, dans l'appel lui même, à la nécessité de renouer avec la Recherche-Action pour éclairer le présent. On veut faire quelque chose. Mais

quoi ? Avec qui ? Dans quel(s) but(s) ? Le couteau sans manche auquel il ne manque que sa lame cherche sa forme, son utilité, quelque chose qui serait de l'ordre d'un horizon à partager.

Pour les uns, sans doute, la démarche est trop hésitante, incertaine. Pour les autres, elle est gage d'ouverture, de liberté, de rencontre. Le temps partagé n'a pas la même intensité pour tous.

« C'est le 20 août (2009) que Martine L. est venue à Bilhac pour m'expliquer son projet de Recherche-Action. A. C. (ancien collègue de la fac croisé quelques mois plus tard, au hasard d'une visite aux Archives départementales de Limoges) lui avait donné mes coordonnées : nous voici partis pour une aventure qui me vaudra une bonne demi-douzaine de réunions à Tulle, Aubusson, Limoges (où je fais le lien avec le labo)... je le dis : cette action est surtout pour moi l'occasion de rencontrer du monde en Corrèze, en qualité de futur jeune retraité (même si je ne sais pas encore que j'opterai pour cette situation dès l'année suivante... mais il est possible que cela m'ait aidé à prendre ma décision). Martine est chaleureuse et active - ses points de vue d'Assistante sociale me laissent un peu perplexe parfois, mais le dialogue aide à trouver le ton juste... »
(extrait du journal JFM du 4 juillet 2010).

Les auteurs de l'Appel s'étant fixé un rendez-vous pour un colloque, en janvier 2011, à Aubervilliers, les membres du « collectif » limousin décident d'y participer et, pour s'y préparer, de produire une publication qui sera le reflet des échanges réalisés au fil de leurs réunions. Dans l'évolution de ces réunions, cette décision fait suite à une tentative, plus ou moins réussie, d'intégrer dans nos rencontres des temps d'échanges partant, non plus seulement de la présentation des attentes de chacun à la faveur de tours de table auto-régulés et qui deviennent quelque peu répétitifs, mais de petites communications ouvrant ensuite à débats. Tout en se délestant d'une partie de ses premiers participants, le groupe ne parvient pas à engager cette forme de structuration. Il serait difficile de dire ici, comment, la décision qui finit par émerger, invente en la réalisant, une autre forme qui débouchera sur la production d'un document

d'une centaine de pages, témoignant à la fois d'une diversité et d'une cohésion imprévues⁸⁶.

Cette production étonne ses auteurs eux-mêmes : la méthode dont elle est le fruit a, en effet, permis de révéler *la pluralité* des questionnements dont le groupe était porteur, tout en témoignant de la convergence de leurs contributions dont nous postulons qu'elle trouve son origine dans la douzaine de réunions et les contacts tissés depuis un an. Elle est aussi liée aux implications⁸⁷ qui nous sont communes. Étonnement, aussi, lors du colloque d'Aubervilliers, de la part des organisateurs – qui n'en attendaient pas tant ! – comme de la part des auteurs – encore surpris de leur passage à « l'action d'écrire ».

En outre, le colloque d'Aubervilliers surprend les membres du CLARA pour d'autres raisons. Ils sont choqués par la posture adoptée par les organisateurs de la manifestation. Tout se passe comme si l'*institutionnalisation* du mouvement provoqué par l'Appel de 2006, s'inscrivait systématiquement en opposition des termes de cet appel. Rarement l'effet Mühlmann (principe selon lequel l'institution naît et se nourrit de l'échec de sa prophétie) aura été aussi évident, tant sur le fond que sur la forme : les « publics » du travail social sont cruellement absents et l'animation particulièrement directive des débats verrouille leur conclusion programmée : le lancement d'un mouvement appelé à promouvoir l'*empowerment* dans les politiques sociales et urbaines du gouvernement socialiste à venir⁸⁸ et à l'action duquel les organisateurs veulent être très directement associés.

Le CLARA réagit en adressant au Comité de Pilotage un message (produit collectivement) dans lequel il indique qu'il choisit un autre mode d'institutionnalisation – dont il ne peut dessiner clairement le devenir : simplement, nous pensons qu'il faut se rapprocher des populations dont nous parlons, qu'il s'agit même à présent d'essayer de parler *avec elles* et que la Recherche-Action constitue effectivement une voie à emprunter pour ce faire – comme l'Appel de 2006 le mentionnait... une voie qui vaut la peine d'être conduite, à mon sens, jusqu'à un terme qui met en jeu l'écriture.

Maltraitance au travail et analyse de l'implication

Il est possible de comprendre le rejet de la forme organisationnelle du colloque d'Aubervilliers par les membres du CLARA, comme ayant tenu au fait que cette forme témoignait d'une conception *finaliste* et *gestionnaire* de la démocratie à laquelle notre collectif ne pouvait adhérer en raison de sa propre expérience où « démocratie *dit le devoir d'inventer la politique* non pas comme ordre des fins *mais des moyens d'ouvrir et de garder des espaces pour les inventer* » (Nancy, 2008).

L'absence des « publics » de l'action sociale et de l'éducation populaire authentifiait un projet bureaucratique aux allures de mauvais plat réchauffé, dans un contexte radicalement différent de celui qui prévalait encore lors des premières cuissons des années 1980.

C'est en effet dans le contexte socio-historique du fordisme, dans le domaine économique, et de la recherche d'une alternative libertaire à la tragédie du « communisme réel », dans le domaine politique, que la théorie de l'implication a été produite. René Lourau, avait procédé à la transposition du concept psychanalytique de *transfert* en proposant celui d'*implication* dans le champ de la « contre-sociologie ». L'analyse de l'implication concerne donc bien celle de la relation à l'autre – et à soi-même – induite par la position sociale, libidinale, psychologique singulière, constitutive de tout un chacun.

Lorsque, dans ses derniers ouvrages, l'auteur de *L'Analyse Institutionnelle* (Lourau, 1970) poursuit ce travail, c'est en mesurant l'ampleur de la crise de la représentation dans laquelle nous sommes entrés. Pour une part, cette crise de la représentation pourrait être une bonne nouvelle, puisque la perte des repères anciens est la condition pour qu'émergent les formes neuves d'intelligibilité nécessaires à l'instauration de formes sociales libératrices. La perspective louraldienne le conduit à y voir l'invalidation de la dualité sujet/objet que les sciences instituées continuent de faire prévaloir : la perte des repères que cela induit

laisse dès lors place à une toute autre conception logique qui prend en compte la réalité transductive de l'ensemble des relations du vivant et ouvre à la conception de nouvelles articulations entre champs d'intervention et champs théorique – en d'autres termes : de nouveaux champs de cohérence.

Pour nombre de professionnels du travail social ou de l'éducation, l'analyse de l'implication – sous ses formes non dévoyées par une tendance parfois marquée des idéologies de l'aveu et de la transparence ! – aura constitué un outil particulièrement utile de la trousse de survie en milieu hostile nécessaire à ceux qui ne peuvent se résoudre aux violences institutionnelles ordinaires. Elle fournissait les repères permettant une certaine emprise – donc, prise de distance – sur les organisations telles que l'État-Providence en avait dessiné les contours en les enserrant dans les règles bureaucratiques des codifications sociales, fiscales, commerciales. Elle permettait aussi d'envisager des formes de surimplication⁸⁹ compatibles – avec les principes productivistes et progressistes qu'elles affichaient. Ceci, jusque dans la contestation de ces principes !

Les croyances ainsi partagées, expression d'une « représentation » désormais en crise, ont fait leur temps : quelque chose du sens dont le travail a été investi au XIXe siècle meurt un peu plus chaque jour. On s'est successivement réjoui puis alarmé de ce que l'on percevait comme une « raréfaction » de l'activité productrice, alors que la prise du pouvoir hégémonique par le marché financier dès les années 1990, la discrédite radicalement. Dans la pratique, ce discrédit a généré des pathologies organisationnelles d'un nouveau type, d'abord perçues comme autant de dysfonctionnements regrettables⁹⁰. Le « capitalisme fluide », « cognitif » se satisfait toujours de la simple exploitation de la force de travail dans les pays à faible coût salarial mais n'épanouit pleinement ses fonds spéculatifs dans les vieux pays industriels qu'en générant l'enfer psychique et collectif au sein des organisations en voie de résorption⁹¹ par réagencements réticulaires : la dialectique du centre et de la périphérie a définitivement fait son

temps : les organisations échappent aux cadres interprétatifs qui les enserraient. Pour les individus, à tous les niveaux de la hiérarchie et dans l'ensemble du monde du travail (incluant ses « marges » que sont le chômage, la maladie, l'exclusion...), le temps de la soumission aux injonctions paradoxales est venu où l'absurde le dispute à l'arbitraire. « Tout le monde ment » (Dejours, 2009) et s'épuise dans *la fatigue d'être soi* (Ehrenberg, 1998). Les maltraitements au travail ne constituent pas des situations exceptionnelles mais sont l'ordinaire des organisations⁹² et touchent prioritairement les salariés les plus « engagés » dans leur travail⁹³. Comme le montre Gilles Monceau (2004) en analysant les résistances d'enseignants à investir un lieu d'analyse, l'heure est au retrait prudent, au désengagement « de fait ». Si tant est qu'elle soit encore préconisée, la « *nouvelle base de l'intervention sociale* » (Nicolas-Le Strat, 1996) par « surimplication », ne fait plus recette parce qu'elle propose un recentrage sur l'organisation désormais psychologiquement dangereux.

Faut-il en conclure que l'analyse de l'implication a fait son temps ? L'expérience improbable du CLARA m'incite à ne pas le penser. Tout au contraire, il me semble que c'est en dépassant les limites dans lesquelles la socianalyse s'est enfermée jusqu'ici, que nous pouvons envisager de « potentialiser sans honte la réalité de l'acte de recherche ». Le passage à un autre C de C ne peut faire l'économie d'une individuation psychique... et collective.

Formatages graphiques et révoltes logiques

On peut parler de « l'entrée en écriture » comme on parle d'entrée en religion : pour partager et contribuer à reproduire les croyances⁹⁴ du groupe dominant de la société à laquelle on appartient. L'écriture contribue puissamment à la subjectivation des « suppôts du capitalisme » que nous sommes tous, du fait même de notre implication. Pour autant, comment pourrions-nous, aujourd'hui, espérer un désœuvrement « illettré » alors même que nous savons

que c'est dans l'écriture que se réalise l'inavouable communautaire
!? [95](#)

La production écrite est, plus encore qu'une étape de la pensée, le vecteur au cœur duquel opère « la raison graphique », cette forme spécifique de rationalité dont Goody (1979, 2007) montre qu'elle est l'attribut des sociétés qui subjuguent celles qui en sont dépourvues. Au sein même de la société occidentale, l'histoire de la diffusion de la maîtrise de l'écrit et l'investissement de certaines de ses formes classificatoires accompagne, l'infléchissement des subjectivités. C'est ce que je comprends de l'usage de *l'Agenda* et *du biomètre* édités par Marc Antoine Jullien à partir de 1808, auxquels Maine de Biran se réfère lorsqu'il reprend la tenue de son journal en 1815 : on sait la crise existentielle que celui-ci vécut du fait même de sa difficulté à concevoir l'unité de sa personnalité à partir du cadre théorique sensualiste auquel il se référait (Marchat, 2006).

Ainsi, lutter contre l'illettrisme, accompagner les chômeurs dans un travail d'écriture, créer des « ateliers d'écriture », procéder à la validation d'acquis professionnels^{[96](#)}... constitue autant de modalités de soutien qui se sont diffusées depuis une vingtaine d'années. Cet accompagnement peut aussi être tenu pour un asservissement à la « raison graphique » en ce que les dispositifs très concrets qui permettent d'y accéder (et qui en font un facteur d'implication matérielle) induisent les cadres de l'implication formelle de la pensée appelée à la rendre opératoire – ce que René Lourau nomme l'*effet Goody*^{[97](#)}. Or, l'implication matérielle ne renvoie pas qu'aux seules manières de raisonner ou, plus exactement, les manières de raisonner doivent être en adéquation avec les réalités qu'elles expriment : Richard Sennet (2000) perçoit très justement que l'une des conséquences majeures de la diffusion du *travail sans qualité* tient au fait qu'il rend impossible la « mise en récit » de l'expérience salariée, mais les préconisations qu'il tire de ce diagnostic sont d'une naïveté consternante. Il écrit : « La restauration de l'ancien capitalisme bureaucratique n'est à l'évidence pas la solution. Le défi, c'est de parvenir à mettre en place un système qui permette à l'individu de se définir au travers de ses mutations professionnelles,

dans une société où les compétences ont tendance à devenir rapidement obsolètes. Il faut aider l'individu à retrouver le sentiment de respect de soi et des autres qui a disparu, et que les politiques publiques fondées sur la compassion et l'assistanat ont échoué à rétablir. Cela passe en particulier par la reconnaissance du travail bien fait. » (Sennet, 2009).

Encourager un rapport « désintéressé » au travail, revenir aux notions de « métier » et de « travail bien fait » pour le bonheur pur de ces satisfactions – sans esprit de compétition ni de rivalités est parfaitement inconcevable ! À trop laisser son nez dans le rétroviseur, Sennet, dont l'écoute de la vie ouvrière du monde fordiste fut parmi les plus fines, nous conduit dans le mur. On l'a vu : les salariés les plus investis dans leurs tâches sont les premières victimes des mutations socio-organisationnelles actuelles et de la crise de la raison graphique à laquelle l'école les a formés !

Face au désarroi narratif dans lequel sombrent ces populations, la pratique des cliniciens évolue : Marie Pezé (2008) abandonne l'approche exclusivement psychologique qu'elle pratiquait initialement, et invite ses patients à analyser les transformations du contexte organisationnel dont ils sont victimes ; pareillement l'équipe pluridisciplinaire (psychologues, sociologue, médecin du travail, juristes) de la Cellule d'appui à la prévention des risques psychosociaux UMIF-FNATH de la Région Parisienne⁹⁸ ont mis au point une méthodologie qui vise à passer d'une formulation individuelle à une formulation collective des problèmes en associant représentants syndicaux du personnel, collègues de la personne en souffrance mais aussi direction du personnel. Dans une note présentant ses travaux, l'équipe souligne qu'elle conduit une « réflexion-action » avec les personnes accueillies afin d'engager des changements très concrets dans les organisations. L'écrit tient une place dans cette méthode : à une responsable commerciale qui dénonce les maltraitances dont elle est l'objet de la part d'une supérieure hiérarchique, il est ainsi conseillé d'établir un courrier synthétisant quelque 200 pages d'un dossier déjà constitué par l'intéressée, de

faire valider ce courrier par les membres syndiqués du CHSCT⁹⁹ et de l'adresser à ladite responsable.

Ces nouvelles approches « thérapeutiques » invitent à reconsidérer le rapport à l'écriture dans une dimension collective.

L'écrit est ainsi porteur de pratiques multiples ; comme toute institution, elle est traversée de contradictions que l'Analyse Institutionnelle nous a appris à travailler.

L'expérience du CLARA nous a confrontés à la question centrale du rapport de l'écriture au projet autogestionnaire. La sensibilité socianalytique de plusieurs de ses membres (ceux, du moins, pour qui l'œuvre de Georges Lapassade constitue une référence commune) préparait sans doute à une pratique originale qui, elle-même, vient en retour interroger l'héritage institutionnaliste dont nous bénéficions.

L'écriture peut-elle être collective ?

La question de la pratique d'une écriture collective a été posée, au sein de ce qui devait devenir le CLARA, par l'un de ses membres par ailleurs très impliqué dans le développement du Laboratoire d'Innovation Sociale par la Recherche-Action (LISRA¹⁰⁰). Ce laboratoire, fondé par le chercheur indépendant Hugues Bazin propose un développement de la Recherche-Action dans la perspective d'une problématisation visant l'exploration des espaces interstitiels que génère le capitalisme fluide dans un monde désormais façonné par les technologies numériques. La démarche est résolument ouverte à ces technologies, acquise à la certitude qu'elles constituent l'opportunité, de toute façon incontournable, de nouvelles libertés créatives.

À l'invitation d'engager la production d'un texte collectif, à partir d'un espace collaboratif que le LISRA mit à notre disposition dès l'été 2010, le groupe qui se réunissait depuis six mois et qui envisageait une évolution de ses modalités de travail, devait opposer une passivité assez lourde, en partie justifiée par une résistance opposée à une diffusion trop rapide de textes « balbutiants »,

inachevés, impropres à l'exposition publique. Lenteur, donc, au futur CLARA¹⁰¹ qui tâtonne dans sa recherche d'une expression collective, oscillant entre l'invitation à laisser tomber les blocages du passé en investissant pleinement les logiciels de l'écriture « libre », « coopérative », « décomplexée »... et la retenue de ceux pour qui un texte demande un lent travail de gestation mûri par la confrontation « rigoureuse et bienveillante », des contributions individuelles.

En fait, parler d'écriture collective tient de l'oxymore pour nombre d'auteurs. Duras (1993) est catégorique : « La solitude de l'écriture, c'est une solitude sans quoi l'écrit ne se produit pas, ou il s'émiette exsangue de chercher quoi écrire encore. » Mais de quelle écriture parle-t-elle ? De celle qui lui fait dire aussi, que « Sartre n'a rien écrit... c'est un moraliste ». Quelques exemples fameux tendent malgré tout à prouver l'entreprise d'écriture littéraire, sinon collective du moins en couple, possible. Lauracatinidéborasadadominiquesamson (1999) qui, ce faisant, ouvre(nt ?) la voie d'une écriture réellement collective du côté des sciences sociales, cite(nt ?) quelques cas pris chez les littéraires et mentionne(nt) les stratégies développées par beaucoup pour résoudre le douloureux problème de la perte d'identité individuelle que cette pratique leur impose : Allain et Souvestre marquent les chapitres dont ils sont alternativement auteurs pour *Fantomas* ; Borgès et Casares s'inventent un pseudonyme de camouflage (Bustos Domecq) pour leurs premiers romans policiers. Les cas d'Erckman et Chatrian ou de Jules et Edmond de Goncourt, que notre triade des *Cahiers de l'implication* ne cite pas, mériteraient aussi d'être interrogés dans leur entreprise de désindividualisation autorale.

Parmi les exceptions remarquables, Gilles Deleuze et Félix Guattari, reprenant *Rhizome* en introduction à *Mille Plateaux* (1980), posent immédiatement la réalité plurielle de leur autorat : « Nous avons écrit l'*Anti-Œdipe* à deux. Comme chacun de nous était plusieurs, ça faisait déjà beaucoup de monde. » Ce faisant, ils disent peut être l'une des raisons pour lesquelles une telle démarche reste exceptionnelle : seul, je suis déjà si nombreux que je peine à suivre

le fil de l'individuation psychique et collective qui me travaille ! Mais se tenir à cette solitude est aussi le leurre qui rend, sinon impossible, du moins rarissime¹⁰² qu'un chercheur « écrive » (au sens de Duras).

On pourrait s'attendre à ce que la pratique de l'écriture collective ait trouvé, avec l'Analyse Institutionnelle, un milieu particulièrement favorable à son développement. Force est de constater que, si la question y a été posée, la pratique en reste beaucoup moins fréquente.

Écriture et analyse institutionnelle

Dominique Samson, bouclant le deuxième numéro (avril 2008) de la *Revue d'analyse institutionnelle* centrée sur les professionnalisations, souligne la place que tient la question de l'écriture, au fil de la plupart des articles de cette livraison. Gilles Monceau (2003) lorsqu'il recense les « techniques » mises en œuvre dans les « pratiques socianalytiques », mentionne pareillement ce recours à l'expression écrite dont il attribue l'origine probable aux pratiques de la pédagogie institutionnelle, elle-même héritière de Freinet¹⁰³. La question de l'écriture constitue un axe central dans la recherche institutionnaliste : l'œuvre de René Lourau pose « la recherche comme acte de création » et montre qu'« il existe un continuum entre la question de l'écriture (de l'exposé des résultats) et celle de l'acte social de recherche », comme le rappelle un beau texte de Christine Delory-Monberger (2000) qui cite ici un passage de l'avertissement de *Implication-transduction* (Lourau, 1997).

Au cours des années 1970 (pendant lesquelles l'AI s'institutionnalise à l'Université) dans les lendemains immédiats de Mai 68, la question de l'écriture collective n'est pas totalement ignorée, bien qu'elle marque le pas derrière celle de la « prise de parole » qui mobilise dans « l'instant de la rencontre heureuse... » (Blanchot 1983) de ce moment chaud de l'Histoire. On ne saurait pour autant oublier qu'alors « *les murs prennent la parole* », empruntant souvent le principe du détournement scriptural des

messages qui envahissent la littérature de la société du spectacle aux situationnistes, héritiers du lettrisme. Dans une filiation plus maoïste, dazibaos et retour au peuple favorisent une certaine incitation à une « *mise à l'écoute des masses* » auxquelles la parole doit être rendue : dans leur tendance libertaire, *Les Cahiers de Mai* se proposent de diffuser le *récit* des luttes par leurs protagonistes mêmes.

Parmi les rares tentatives d'écriture collective, et sans remonter aux expériences surréalistes qui bousculèrent définitivement l'imaginaire littéraire hérité du XIX^e siècle – avec la pratique du cadavre exquis ou de l'écriture automatique – on pourrait ici mentionner certaines expérimentations sociales : j'ai été ainsi associé à la fin des années 1970, avec d'autres « institutionnalistes »¹⁰⁴ à la création d'une coopérative, qui puisait une part déterminante de sa dynamique dans l'attachement à l'écriture que nous étions quelques-uns à y investir. En témoigne l'article que je publiais à son sujet dans *Autogestions*¹⁰⁵ qui met cette pratique au centre de sa restitution. Après avoir offert quelques extraits des textes produits par les coopérateurs je rappelais comment un dispositif d'écriture participait de l'organisation autogestionnaire de ce restaurant, au même titre que la rotation des tâches, l'assemblée hebdomadaire des salariés, l'égalité des salaires :

« *Voilà qu'en juillet 77, dans les pots de peinture et la graisse d'une cuisine qu'on remettait en état, je guerroyais pour qu'on produise... du texte. D'ailleurs, qui n'en produit pas depuis que l'école est obligatoire et que l'écriture traverse les faits les plus futiles du quotidien ? Pas un kilo de poireau qui ne soit marqué de sa petite ardoise, pas un poissonnier qui n'ait son petit crayon sur l'oreille, pas un restaurant qui n'ait son menu, ses affiches et surtout, en coulisse, ses livres de comptes, cahier de bord que viendra consulter le prince pour jauger la fidélité du sujet économique. D'ailleurs, n'est-ce pas précisément de là qu'historiquement nous vient l'écriture avant que « le scribe, qui est là pour compter, se mette comme un salaud, un pervers, à jouer avec les signes, à faire des poèmes ? »*¹⁰⁶

Il s'agit ici d'expérimentation plutôt que de Recherche-Action dans la mesure où la dimension de la recherche n'apparaît pas

comme constitutive des objectifs auxquels souscrivent tout – ou partie – des participants : l'écriture peut même alors constituer un objet de désaccord (comme cela se vérifia lors de la première crise de Restoscop¹⁰⁷). Elle peut effectivement jouer alors un rôle analyseur.

Dans le cas de la Recherche-Action, on pourrait penser la question de la socialisation de l'écriture plus systématiquement abordée. Force est de reconnaître qu'il n'en est rien, y compris dans son modèle socianalytique où le partage entre chercheurs et praticiens persiste cruellement, alors même qu'on y professe que « l'écriture est la pierre de touche, l'interprétant final de nos théories et méthodologies » (Lourau, 1997) ! Nous ne sommes pas encore au seuil des pratiques qui permettront le passage (critique) aux nouveaux Champs de Cohérence que la réalité annonce.

À partir d'une analyse des implications « structuro-professionnelles » (Barbier, 1977) un peu rapide, il serait possible de voir dans l'oubli de mise en écriture collective des groupes, tout le poids de l'institution universitaire qui, dans le champ des sciences sociales, en récuse presque totalement le principe même. De fait, les cas d'écriture collective sont rarissimes en sciences sociales et psychologiques. Des exceptions existent pourtant, comme en témoigne *Du développement à l'évolution au XIXe siècle*, ce numéro spécial de la revue *Thalès* (Canguilhem, 1962) co-signé par Georges Canguilhem, Georges Lapassade, Jacques Piquemal et Jacques Ulmann. Pour qui porte quelque intérêt au darwinisme en particulier ou à la conceptualisation scientifique en général, cet ouvrage constitue une référence incontournable. Or, pour ce qui nous intéresse, il témoigne d'une véritable écriture collective : c'est le seul point dont traite Canguilhem, dans son très bref avant-propos de présentation. En deux paragraphes, il nous dit qu'il s'agit d'un « bilan du travail collectif » de son Institut (sur cinq trimestres entre 1958 et 1960), que « le texte a été élaboré dans ses différentes sections, par l'un ou l'autre des quatre signataires, soumis à la critique de tous, et remanié quant à la forme et au fond, à la suite et en fonction des jugements qu'il a suscités. C'est un travail d'équipe que chacun des

rédacteurs déclare assumer dans sa totalité ». Il indique ensuite le nom et parfois la profession (deux agrégés de philosophie, un professeur de sciences naturelles) des sept autres participants au séminaire qui ont contribué à ce travail – les co-producteurs indirects, en quelque sorte. Le dernier paragraphe donne les raisons de cette « étude historique de l'élaboration des concepts de développement et d'évolution » : le fait qu'une « nouvelle technocratie » s'y réfère pour fonder de nouvelles pratiques « en psychologie et en pédagogie » : les modalités collectives de production de connaissance sont intimement liées aux objectifs pratiques poursuivis ! Reprenant attentivement cette introduction, je mesure à quel point elle propose une méthodologie de recherche et d'écriture collective qui vaudrait aujourd'hui au CLARA pour explorer les concepts de *Travail social communautaire*, de *collectif*, d'*empowerment* autour desquels ce groupe s'est « aussi » constitué.

Voici pour l'exemple ! Parmi les co-signataires, on aura remarqué la présence de Georges Lapassade auquel je regrette de n'avoir pas demandé témoignage de cette expérience qui aura nourri le travail de thèse qu'il préparait alors (*L'Entrée dans la vie* sera soutenue en 1963)... sans l'inciter à en transférer la pratique dans le cadre de la socianalyse alors naissante.

Écriture collective et socianalyse

Un bref retour sur les restitutions de ces socianalyses emblématiques que furent les interventions en milieu chrétien dont René Lourau rend compte dans *Les analyseurs de l'Église* (1972 ; 1996) et « l'expérience d'analyse institutionnelle » conduite par Georges Lapassade à l'Université du Québec à Montréal (Lapassade, 1971 a ; 1971 b ; 1971 c) permet de mieux comprendre comment *n'est pas posée* la question de l'écriture collective dans cette phase fondatrice de la méthode. On constate en effet, avec l'étonnement que provoque la prise en compte des analyses qu'il conduira ultérieurement sur la question de l'écriture, que René Lourau semble ne jamais postuler de ce que celle-ci doive et puisse

intervenir dans le déroulement d'une intervention. Il est vrai que les sessions sont brèves et qu'un dispositif intégrant l'écriture y aurait posé problème. Georges Lapassade adopte une attitude un peu différente que favorise effectivement la durée de son séjour à Montréal : le bilan institutionnel, « analyseur construit », est un écrit produit par le groupe d'étudiants mandatés pour ce faire ; on apprend en outre, en lisant *l'Arpenteur* (1971 b) que les étudiants marginaux qui constituent « le clan de la nuit » produisent *Le nouvel analyseur*, journal du « tout dire » qui ne manque pas de faire scandale, en excellent « analyseur naturel ». Le lecteur veut bien croire que ce quotidien est produit dans des conditions conférant à ses auteurs le statut d'analyste (« chacun ici était analyste, sans règle, sans hiérarchie ») mais il constate aussi que cette écriture collective (ainsi que la production de collages héritiers du cubisme) est ici réduite au statut de *medium*¹⁰⁸, sans autre approfondissement collectif ni prise en compte de ses éventuelles potentialités théoriques.

Les fondateurs de la socianalyse la constituent en modalité de production de connaissance et de changement (ce qui en fait une forme de Recherche-Action) par la mise en autogestion de groupes centrés sur l'analyse de la réalité organisationnelle des institutions au sein desquelles ils mènent leur activité commune. Ce dispositif « contre-sociologique » active, par « temps froid », leur capacité naturelle à conduire l'analyse « dans les temps chauds de l'histoire ». Mais tout se passe comme si la seule pratique délibérative valait d'être prise en compte, comme si elle n'avait jamais échappé au contexte littéraire de son exercice. Cette conception ne résisterait à aucune vérification historique !

Une autre raison explique le retrait socianalytique à l'égard de l'écriture : j'y vois l'effet de la distinction, soulignée par René Lourau, qu'il convient de faire entre champ d'intervention et champ d'analyse. Cette distinction est absolument nécessaire d'un point de vue logique mais tout semble s'être passé comme si son application avait généré la fausse évidence selon laquelle le « staff client » est voué à rester enfermé dans les limites du champ d'intervention, comme s'il

ne pouvait contribuer à l'élaboration théorique à laquelle l'analyste seul aurait accès. Le maintien de la division du travail au cœur même de la critique radicale constitue un cruel refoulé institutionnel.

Si ce refoulé remonte aujourd'hui aussi manifestement à la surface, c'est bien parce que les conditions sociales et subjectives de sa production sont désormais, sinon défaites, du moins déstabilisées. De nouvelles formes d'action et de recherche s'imposent. L'avenir dira si le CLARA n'est pas déjà, entré dans la phase de résorption dont la singulière position qu'il manifeste le menace : nous pouvons voir dans ce collectif, une étrange configuration réunissant des professionnels inscrits dans des champs organisationnels divers, préoccupés d'une transformation des conditions d'exercice de leurs métiers ou de leurs engagements militants en procédant à l'analyse de leurs implications. Sans l'avoir véritablement décidé, c'est par la mise en chantier d'une production écrite collective que ce groupe a engagé sa dynamique désimplicationnelle. Les perspectives ainsi dégagées sont prometteuses, mais imposent des avancées méthodologiques exigeantes : les chantiers que nous ouvrons actuellement ne trouvent leur origine que dans notre propre « commande/demande » (une « co/demande ? »). Pour ne citer qu'un exemple, je pourrais évoquer le travail engagé auprès d'une Association de femmes d'un quartier, créée voici plus de vingt ans, avec le soutien de professionnels acquis aux principes du travail social communautaire. L'initiative de la démarche revient à une assistante sociale, membre du CLARA, qui, aujourd'hui s'interroge sur le devenir de cette action à laquelle elle avait participé. Un autre membre du CLARA et moi, sans autre « co/commande », avons d'abord entrepris une opération de valorisation du passé de cette association en procédant à la numérisation et au classement de ses archives – c'est-à-dire de sa « mémoire écrite ». Ce faisant, nous avons commencé à établir les relations de confiance avec ses responsables afin de créer le climat à partir duquel nous espérons voir surgir une mobilisation des membres propice à l'expression de l'attente d'un *devenir* qui justifiera l'engagement d'une véritable Recherche-Action socianalytique.

D'une façon ou d'une autre, il faudra bien que cela passe par la rencontre de nos écritures *a priori* si différentes.

Inutile de nous demander comment nous parviendrons à ces fins. Nous savons seulement que le chemin passe par un travail qui, par-delà l'analyse de nos implications, invite à se laisser « désimpliquer » – ce qui ne s'opère ni par la fuite dans des périphéries lointaines, ni par un engagement exclusif dans des alternatives utiles mais éphémères. Simondon (1989) nous a appris que c'est dans l'individuation même qu'il faut chercher le principe de l'individuation, ce qui impose de considérer celle-ci comme résultant de l'émergence d'un état de pré-individuation à la faveur du processus inter-relationnel que l'être en devenir fermente avec son milieu. « L'être en devenir » qui porte le projet de la Recherche-Action Socianalytique tisse son fil en produisant ses écrits collectifs. Ce faisant, nous savons qu'il faut laisser toute sa place au *moment de la discontinuité*. Parce que « l'inconnu qui est en jeu dans la recherche n'est ni objet ni sujet. Le rapport de parole où s'articule l'inconnu est un rapport d'infinité » qui impose la *mise en jeu du langage même* (Blanchot, 1969). La socianalyse avait ouvert une voie nouvelle en permettant cette mise en jeu dans le cadre d'un dispositif où l'Assemblée générale vise à libérer la parole de chacun. Nous pouvons maintenant aller plus loin, par l'écriture collective nécessaire à la production des énoncés publics dont les désimplifications en cours ne sont que l'expression active.

Références bibliographiques

BARBIER R. (1977). *La Recherche-Action dans l'institution éducative*. Paris, Gauthier-Villars.

BLANCHOT M. (1969). *La parole infinie*. Paris, Gallimard.

BLANCHOT M. (1983). *La communauté inavouable*. Paris : Éditions de Minuit.

CANGUILHEM G., LAPASSADE G., PIQUEMAL J. et ULMAN J. (1962). *Du développement à l'évolution au XIXe siècle*, numéro spécial de la revue *Thalès : Recueil annuel des travaux de l'Institut*

d'histoire des sciences et des techniques de l'Université de Paris.
Tome XI, 1960 (Réédité en 1985, aux PUF, collection Quadrige).

DEJOURS C., BEGUE, Florence (2009). *Suicide et travail : que faire ?* Paris, PUF.

DELEUZE G., GUATTARI. F. (1980). *Mille plateaux*. Paris, Les Éditions de Minuit.

DELORY-MONBERGER C. (2000). Une poïétique de la recherche. *Pratiques de formation/Analyses*, n° 40.

DEWEY J. (1938). *Logic : The Theory of Enquiry*. New York, Henry Holt and Company (tr. fr. par G. Deledalle 1993, *Logique. La théorie de l'enquête*. Paris, PUF).

DURAS M. (1982). *La maladie de la mort*. Paris, Éditions de Minuit.

DURAS M. (1993). *Ecrire*. Paris, Gallimard.

EHRENBERG A. (1998). *La fatigue d'être soi*. Paris, Odile Jacob.

GOODY J. (1979). *La raison graphique – la domestication de la pensée sauvage*. Paris, Les Éditions de Minuit.

GOODY J. (2007). *Pouvoirs et savoirs de l'écrit*. Paris, La Dispute.

GUIGOU J. (2001). *L'institution résorbée*. Texte numérisé transmis par l'auteur.

HOUELLEBECQ M. (1994). *Extension du domaine de la lutte*. Paris, *J'ai lu*.

LAMIHI A. (2001). Texte libre et monographie d'élèves chez Célestin Freinet et Fernand Oury. *Les Études Sociales*, n°133.

LAPASSADE G. (1971 a.). Un bilan institutionnel, *L'analyste et l'analyste*,

« Recherches institutionnelles » 3, Paris, Editions Gaultier Villars.

LAPASSADE G. (1971 b.). *L'Arpenteur. Une intervention sociologique*. Paris, Epi.

LAPASSADE G. (1971 c.). *Le livre fou*. Paris, Epi.

LAURACATINIDEBORASADADOMINIQUESAMSON (1999),
Plusieurs, c'est qui ? *Les Cahiers de l'implication*, n° 2, St-Denis,
Université de Paris 8,

Laboratoire d'Analyse Institutionnelle, Sciences de l'éducation.

- LOURAU R. (1970). *L'Analyse Institutionnelle*. Paris : Éditions de Minuit.
- LOURAU R. (1972). *Les analyseurs de l'Église. Analyse institutionnelle en milieu chrétien*. Paris, Anthropos.
- LOURAU R. (1988). *Le journal de recherche, matériau pour une théorie de l'implication*. Paris, Méridiens Klincksieck.
- LOURAU R. (1990). Implication et surimplication, *Revue du MAUSS*, n°10.
- LOURAU R. (1996). *Interventions socianalytiques. Les analyseurs de l'église*, Paris, Anthropos.
- LOURAU R. (1997). *Implication transduction*. Paris, Anthropos.
- LOURAU R. (1997). *La clé des champs. Une introduction à l'Analyse institutionnelle*. Paris, Anthropos.
- MARCHAT J.-F. (1980). Cadavre exquis. *Autogestions* (3-4).
- MARCHAT J.-F. (2006). Institution du sujet démocratique et éducation de la mémoire. In : Beniamino, M., Filteau, C. (dir), *Mémoire et culture*. Limoges : PULIM.
- MONCEAU G. (1996). L'intervention socianalytique. *Pratiques de formation/Analyses*, n° 32.
- MONCEAU G. (2003). Pratiques socianalytiques et socio-clinique institutionnelle, *L'Homme et la Société*, n° 117-118.
- MONCEAU G. (2004). Les résistances des enseignants à l'élargissement de leur champ d'intervention professionnelle. In J-F Marcel (dir.). *Les pratiques enseignantes hors de la classe*. Paris, L'Harmattan.
- NANCY J.-L. (2008). *Vérité de la démocratie*. Paris, Galilée.
- NOËL J. (2010). *Des poings chauffés à blanc*. Paris, éd. B. Doucey.
- PEZÉ M. (2008). *Ils ne mouraient pas tous, mais tous étaient frappés. Journal de la consultation « souffrance et travail »*. Paris, Pearson.
- Recherches*, n°13 (1973). Généalogie du capital. 1 - les équipements du pouvoir.
- SAMSON D. (2009). Raison graphique et technologies de l'intellect - un exemple : le dossier de VAE, *Les dossiers des Sciences de l'Education*, n° 22.

SENNET R. (2000). *Le travail sans qualité, les conséquences humaines de la flexibilité*. Paris, Albin Michel.

SENNET R. (2009). Redonner un sens au travail, *L'express*, 22 septembre.

SIMONDON G. (1989). *L'individuation psychique et collective*. Paris, Aubier.

Perspectives

Gilles Monceau

L'analyse institutionnelle des pratiques conçoit les pratiques sociales comme étant produites par des individus (souvent pensés comme des sujets sous l'influence de la psychanalyse) impliqués dans des institutions. Elle prend donc simultanément pour objets ces sujets et ces institutions qu'elle considère comme indissociables. Ce faisant, elle a l'ambition d'éclairer à la fois le devenir des pratiques et l'institutionnalisation des formes sociales dans lesquelles elles s'actualisent. Cette singularité est déjà apparue en 2003, lorsqu'Antoine Savoye et moi-même avons coordonné un numéro de la revue *L'Homme et la Société* auquel nous avons donné le titre *L'analyse institutionnelle entre socio-clinique et socio-histoire*. Les différentes contributions au présent ouvrage collectif le montrent encore, au-delà des concepts utilisés par les différents auteurs. Que ce soit au Brésil ou en France et dans les différents secteurs professionnels évoqués, analyser les pratiques c'est initier l'analyse des processus institutionnels qui tourmentent ces pratiques, ne les laissant jamais en paix.

L'analyse institutionnelle des pratiques mobilise des dispositifs socio-cliniques réflexifs et collectifs. Ils prennent des appellations diverses et font une large place à l'expression orale des participants. L'écriture y tient également un rôle important (et même croissant) mais elle n'intervient souvent que dans un second temps, souvent en vue d'une restitution ultérieure à un collectif analytique. Les dispositifs qui ont été décrits ici font parfois usages de l'entretien ou de l'écriture individuels mais ils font toujours exister un collectif, parfois virtuel, dans lequel l'expression individuelle prend sens. Cette seconde singularité s'inscrit, bien sûr, dans l'histoire de l'analyse

institutionnelle et de sa pratique de l'intervention socianalytique. Ce que disent, montrent et pensent les individus/sujets de la manière dont ils sont impliqués dans l'institutionnalisation concerne à la fois leur devenir propre et celui des collectifs (plus ou moins visibles) auxquels ils appartiennent plus ou moins consciemment. Que l'on pense prioritairement en termes d'individuation ou de subjectivation, la méthodologie mobilisée doit tirer les conséquences de la posture théorique.

Ce postulat théorique (l'indissociabilité sujet/institution) et ce parti pris méthodologique (l'usage de dispositifs collectifs) ne sont pas anodins dans une période où la gestion des « ressources humaines » et les « nouvelles » formes de management privilégient bien souvent l'individualisation des pratiques et de leurs évaluations par une injonction à l'autonomie et à la responsabilité individuelle.

Au Brésil comme en France, dans l'éducation, la santé et le travail social, ces modalités de gestion individualisée de l'activité humaine touchent probablement leurs limites à force d'avoir été systématisées. Non seulement elles ont un coût humain (souffrance au travail, risques psycho-sociaux...) qu'il n'est plus possible d'ignorer mais leur efficacité, au-delà du très court terme, est mise en doute. L'isolement et la perte de sens sont aujourd'hui des diagnostics courants pour caractériser les difficultés des professionnels au travail. Face à ces situations, des étayages collectifs divers sont de plus en plus fréquemment instaurés (parfois dans l'urgence) à travers différents types de groupes de parole, dispositifs d'analyse des pratiques professionnelles, supervisions... Nos expériences montrent que ceux-ci n'ont pas de vertus magiques et que des conditions exigeantes doivent être réunies, en particulier la possibilité pour le collectif d'interroger l'institution.

Les théorisations qui ont été mobilisées dans cet ouvrage font toutes référence aux travaux de René Lourau. Sa conceptualisation dynamique de l'institution d'une part et ses théorisations de l'implication d'autre part, inspirent durablement (y compris pour en mener l'analyse critique) ceux qui cherchent à mieux comprendre ce

que deviennent les pratiques dans des institutions plus complexes, moins lisibles.

En 2003, le n° 6 de la revue *Les Cahiers de l'implication* était consacré à la discussion de l'idée d'une disparition des institutions (« École : la fin de l'institution ? »), pour la contester. C'était alors également le point culminant, en sociologie, de l'idée selon laquelle les individus seraient désormais affranchis des institutions et livrés à eux-mêmes. Comme si les pratiques d'individualisation d'éducation et de gestion des humains avaient définitivement fait advenir un modèle d'individu sans attache, entrepreneur libéral de lui-même. Comme si ce modèle était incompatible avec la permanence du fait institutionnel. Comme si les institutions n'avaient pas intégré ces évolutions post-modernes.

Au début des années 2010, le concept d'institution fait un retour remarqué en sociologie. Différentes manifestations scientifiques et publications le remettent à l'honneur. Dans les courants psychanalytiques de la psychologie, au Brésil comme en France, le concept n'avait pas été abandonné. Dans ce domaine, les cliniciens étaient restés à l'écoute des tourments institutionnels exprimés par les sujets. Ils n'avaient pas jeté le bébé de l'institution avec l'eau du bain de l'institué mais avaient souvent interrogé la possibilité pour les nouvelles formes institutionnelles d'être suffisamment « contenant » pour les sujets.

En publiant cet ouvrage collectif, nous nous inscrivons dans ce mouvement de revitalisation du concept d'institution. Nous voulons surtout poursuivre la réflexion et l'échange sur les possibilités d'une meilleure compréhension de la manière dont les pratiques s'y inscrivent. L'objectif est donc tout à la fois scientifique et praxéologique.

Un réseau international de recherche en socio-clinique institutionnelle existe déjà, de manière encore assez informelle. Il réunit des chercheurs travaillant dans les domaines de l'éducation, de la psychologie, de la sociologie, de la santé et du travail social. Les résonances entre leurs travaux produisent un savoir sur les

institutions contemporaines. Il s'agit donc de continuer à le capitaliser et à le diffuser.

Des conventions inter-universitaires, des échanges de chercheurs et doctorants, des rencontres scientifiques se mettent en place, en particulier entre la France et les Amériques latines (Brésil, Argentine, Mexique, Québec). Le laboratoire EMA, de l'Université de Cergy-Pontoise, en est le point d'appui. Le réseau « Analyse institutionnelle et Santé collective » en est, au Brésil, un autre support de développement.

Des projets sont en cours, en particulier dans le domaine des pratiques professionnelles en direction des parents et des familles. Ce champ de recherche, qui met en interférence institutions familiales et institutions étatiques, est particulièrement approprié au développement d'un travail collectif à dimension internationale.

Les auteurs

Ana Lúcia Abrahão da Silva, Professeur en Santé publique, École en soins infirmiers, Université Fédérale Fluminense (UFF) Niteroï (Brésil).

Patricia Bessaoud-Alonso, Maître de conférences en Sciences de l'éducation, laboratoire Fred, Université de Limoges et CIRCEFT Université Paris 8 Vincennes Saint-Denis (France).

Lucia Cardoso Mourão, Professeur à l'Institut de Santé collective, Université Fédérale Fluminense (UFF), Niteroï (Brésil).

Laurence Gavarini, Professeur des universités en Sciences de l'éducation, Université Paris 8 Vincennes Saint-Denis (France).

Solange L'Abbate, Professeur de sociologie au Département de Médecine préventive et sociale de la FCM, Unica mp, Campinas (Brésil).

Lia Bissoli Malaman, Doctorante en Santé collective, Université de Campinas, Campinas (Brésil).

Jean-François Marchat, Maître de conférences honoraire en Sciences de l'éducation, laboratoire Fred, Université de Limoges et CIRCEFT Université Paris 8 Vincennes Saint-Denis (France).

Gilles Monceau, Professeur des universités en Sciences de l'éducation, laboratoire EMA, Université de Cergy-Pontoise et CIRCEFT Université Paris 8 Vincennes Saint-Denis (France)

Maria Lívia do Nascimento, Professeur au Département de psychologie, Université Fédérale Fluminense (UFF), Niteroï (Brésil).

Roberta Carvalho Romagnoli, Professeur au Département de Psychologie de l'Université Pontificale du Minas Gerais (PUC) Belo Horizonte (Brésil).

Dominique Samson, Docteur en Sciences de l'éducation, Ingénieur de recherche au laboratoire EMA, Université de Cergy-Pontoise (France).

Carla Aparecida Spagnol, Professeur à l'École en soins infirmiers, Université Fédérale de Minas Gerais (Brésil).

Estela Scheinvar, Professeur à la faculté de formation des professeurs, Université de l'Etat de Rio de Janeiro (UERJ) (Brésil).

L'HARMATTAN, ITALIA

Via Degli Artisti 15; 10124 Torino

L'HARMATTAN HONGRIE

Könyvesbolt ; Kossuth L. u. 14-16
1053 Budapest

ESPACE L'HARMATTAN KINSHASA

Faculté des Sciences sociales,
politiques et administratives
BP243, KIN XI
Université de Kinshasa

L'HARMATTAN CONGO

67, av. E. P. Lumumba
Bât. – Congo Pharmacie (Bib. Nat.)
BP2874 Brazzaville
harmattan.congo@yahoo.fr

L'HARMATTAN GUINÉE

Almamy Rue KA 028, en face du restaurant Le Cèdre
OKB agency BP 3470 Conakry
(00224) 60 20 85 08
harmattanguinee@yahoo.fr

L'HARMATTAN CAMEROUN

BP 11486
Face à la SNI, immeuble Don Bosco
Yaoundé
(00237) 99 76 61 66
harmattancam@yahoo.fr

L'HARMATTAN CÔTE D'IVOIRE

Résidence Karl / cité des arts
Abidjan-Cocody 03 BP 1588 Abidjan 03
(00225) 05 77 87 31
etien_nda@yahoo.fr

L'HARMATTAN MAURITANIE

Espace El Kettab du livre francophone

N° 472 avenue du Palais des Congrès
BP 316 Nouakchott
(00222) 63 25 980

L'HARMATTAN SÉNÉGAL

« Villa Rose », rue de Diourbel X G, Point E
BP 45034 Dakar FANN
(00221) 33 825 98 58 / 77 242 25 08
senharmattan@gmail.com

L'HARMATTAN TOGO

1771, Bd du 13 janvier
BP 414 Lomé
Tél : 00 228 2201792
gerry@taama.net

Achevé d'imprimer par Corlet Numérique - 14110 Condé-sur-Noireau N° d'Imprimeur :
93089 - Dépôt légal : novembre 2012

L'analyse institutionnelle des pratiques

*Une socio-clinique des tourments institutionnels
au Brésil et en France*

L'analyse institutionnelle, théorisée par René Lourau en 1969, a centré son travail sur les pratiques sociales et particulièrement sur les pratiques professionnelles. La psychothérapie institutionnelle puis le courant auto-gestionnaire de la pédagogie institutionnelle tiennent ainsi des rôles importants dans la genèse théorique et sociale de l'analyse institutionnelle des pratiques. Dès le milieu du vingtième siècle, des personnels soignants puis des enseignants ont mené, de l'intérieur de leurs institutions (hôpital psychiatrique, école), l'analyse critique de la manière dont l'institué pesait sur les pratiques professionnelles au point de détourner celles-ci de leur « mandat social », selon l'expression de Franco Basaglia.

Depuis la fin des années 1990, différentes publications ont contribué à faire connaître la singularité de l'analyse institutionnelle des pratiques et la diversité de ses dispositifs. Le projet de cet ouvrage est d'approfondir la réflexion sur l'analyse des implications, c'est-à-dire des relations (libidinales, organisationnelles et idéologiques) entre les sujets et les institutions. Les différents dispositifs et approches présentés ici abordent l'analyse institutionnelle des pratiques par différentes voies mais ils les situent systématiquement dans leurs contextes institutionnels donc politiques.

L'ouvrage s'adresse aux chercheurs et aux formateurs travaillant dans les domaines de l'éducation, de la santé et de l'action sociale. Il intéresse également les professionnels et les étudiants concernés par les dispositifs d'analyse des pratiques.

Ont participé à cet ouvrage : Ana Lúcia ABRAHÃO DA SILVA, Patricia BESSAOUD-ALONSO, Lucia Cardoso MOURÃO, Laurence GAVARINI, Solange LABBATE, Lia Bissoli MALAMAN, Jean-François MARCHAT, Gilles MONCEAU, Maria Livia do NASCIMENTO, Roberta CARVALHO ROMAGNOLI, Dominique SAMSON, Carla Aparecida SPAGNOL et Estela SCHEINVAR.

Illustration de couverture © Rémi Monceau-Baroux.

- 1 Dont j'avais trouvé la genèse dans les travaux d'Antoine Savoye.
- 2 Comme cela est arrivé dans l'un des chantiers.
- 3 En particulier pour les cumuls permis par l'écoute de la radio, les activités ménagères et les soins portés aux enfants.
- 4 Nos travaux socio-cliniques actuels se menant généralement en réponse à des commandes de dirigeants, même si des demandes plus larges leur préexistent.
- 5 Quelles déterminations institutionnelles pèsent sur eux et comment ils sont endossés (tout en étant souvent niés) par les sujets.
- 6 Du type : « Les enseignants sont autoritaristes et ils nous considèrent comme des incapables immatures alors que nous leur facilitons le travail. »
- 7 C'est-à-dire les militants engagés dans les dispositifs de terrain.
- 8 Comme le déclare la responsable nationale de l'organisme présente lors de la séance.
- 9 Le « rapport » n'est généralement pas attendu lorsqu'il s'agit d'intervention socialanalytique ou d'analyse institutionnelle des pratiques. Il est par contre courant dans les cas de recherche-action et enquête-participation.
- 10 Par exemple en passant de la violence des élèves à celle des conflits entre adultes.
- 11 En particulier les institutions dites « traditionnelles » qui correspondent à de grands services publics ou à des pratiques sociales instituées comme le mariage.
- 12 En particulier pour les entreprises à but lucratif dans lesquelles la réalisation d'un bénéfice ne semble pas suffire à donner sens à l'investissement individuel.
- 13 Une précédente occasion d'en traiter m'avait été fournie par un article commandé dans le cadre d'un numéro spécial « Entre socio-clinique et socio-histoire » (Gavarini, 2003).
- 14 Je veux dire par là une scène autre que celle des raisons institutionnelles rassemblant des participants à un groupe de parole ou à un groupe d'analyse des pratiques : scène subjective, intime, autrement dit scène psychique du Sujet aux prises avec son inconscient.
- 15 On peut se reporter ici notamment aux travaux de Claudine Blanchard-Laville, Bernard Pechberty, Philippe Chaussecourte, Catherine Yelnik parus dans la revue *Cliopsy* en ligne www.revue.cliopsy.fr ainsi qu'à l'ouvrage coordonné par Mireille Cifali et Florence Giust-Despairies en 2006.
- 16 Ces groupes de parole que j'ai conduits dans des établissements scolaires se sont tenus pour certains dans le cadre d'une recherche (Copsy-Enfant, ANR Blanc, 2005-2009) et pour d'autres à la demande d'une Principale de collège.
- 17 Nous avons conçu ces Groupes de parole lors d'une recherche auprès d'adolescents en collèges et lycées (Copsy-Enfant, ANR, Blanc, 2005-2008) au sein de notre équipe d'enseignants-chercheurs et cliniciens (Eric Bidaud, Jean Cahors, Gilles Monceau, Françoise Petitot, Frédéric Rousseau). Tous avaient une longue expérience clinique : animateurs de groupes d'analyse de pratique, psychanalystes, intervenants en analyse institutionnelle. Puis nous avons repris ce dispositif dans un autre cadre avec mes collègues Maurice Borgel, Philippe Chaussecourte et Ilaria Pirone, à la demande d'un chef d'établissement.
- 18 Plutôt que de parler de clinique « du » social, je reprends la notion de clinique « dans » le social à Frédéric Rousseau, qu'il soit ici remercié de me l'avoir suggérée.
- 19 J'entends par là ce que j'avais nommé dans la recherche *patronyme empêchant* qui signifiait la filiation algérienne niée.
- 20 J'avais décidé de ne faire aucun entretien avec les membres mineurs de cette famille.

[21](#) Les entretiens se sont tenus en l'absence des parents. J'avais préalablement sollicité une autorisation de leur part.

[22](#) Chez des amis étudiants vivant seuls.

[23](#) Le Conseil de tutelle est né de la lutte contre le Code de mineurs, une loi pour les enfants pauvres, qui fut en vigueur de 1927 à 1990. Il concernait ceux que la loi désignait comme des « mineurs irréguliers » soit à cause d'une action particulière, soit au vu de leurs conditions de vie. La justice était l'unique espace d'application de cette loi. À la fin des années 1980, dans le contexte de la lutte contre les pratiques issues de la dictature militaire qui a sévi entre 1964 et 1985 et des actions en faveur de formes démocratiques d'organisation, une autre loi sur les mineurs de moins de 18 ans a été approuvée. Il s'agit du « Statut de l'enfant et de l'adolescent » qui inclut la société civile organisée dans les mécanismes de gestion politique. Cette loi propose la création de conseils des droits de l'enfance et de l'adolescence, qui comprennent la représentation paritaire d'entités gouvernementales et non-gouvernementales et opèrent dans les trois sphères administratives formulant des politiques : c'est pourquoi on les a nommés conseil municipal, conseil provincial et conseil national des droits de l'enfant et de l'adolescent. Cette loi a créé le Conseil de tutelle, organe exécutif municipal, organisé autour de cinq conseillers, élus par la population locale et rémunérés par la ville. Ces conseillers ont pour fonction de recevoir les plaintes quand il y a violation des droits et de renvoyer chaque cas aux instances compétentes pour qu'il y soit traité de manière adéquate. Chaque commune doit se doter d'au moins un conseil.

[24](#) Félix Guattari (Guattari et Rolnik, 1986) écrit que l'individu est le résultat d'une fabrication de masse, qui le transforme en une série, un registre, un modèle. Il appelle cette production de subjectivité : « individu ». Dans son vocabulaire, la « perspective de l'individuation collationne divers processus d'intégration et de normalisation » (p. 37). « C'est donc, par un seul mouvement que naissent les individus et meurent les puissances de singularisation » (p. 38).

[25](#) J'ai emprunté, dans ma thèse de doctorat (2002), cette expression de « faire-écrire » à Alain André qui évoque cette « *étrange posture* » des « *professionnels du faire-écrire* » dans *Babel Heureuse - L'atelier d'écriture au service de la création littéraire* (1989). Une expression qui me semble rendre compte de la contradiction dans laquelle cette posture est prise : entre une dimension d'aide, d'accompagnement, voire d'accouchement et une dimension de mise à l'écrit sous contrainte.

[26](#) Menée pour l'Université de Cergy-Pontoise dans le cadre de la composante IUFM et du Laboratoire Ecole, Mutations, Apprentissages (EMA).

[27](#) Le nombre de pages du livret, quand celui-ci est achevé, fait partie de cette latitude. Ainsi certains produiront des livrets d'une cinquantaine de pages avec des annexes conséquentes, compilant des écrits et des outils recueillis dans leurs différents contextes professionnels.

[28](#) Le TFE apparaît au début des années 1970. Il est défini comme un « *travail écrit de recherche et d'analyse en rapport avec le stage à temps complet* » et est fréquemment désigné dans les IFSI par l'expression « Mémoire de fin d'études ». Au fil des années, il va devenir de plus en plus important pour l'acquisition du DEI, jusqu'à être noté à part égale avec la mise en situation professionnelle finale. Dans le même temps, la dimension « application » des connaissances acquises (via la mise en place d'un projet d'action dont on doit rendre compte dans l'écrit) va disparaître au profit d'une dimension recherche et de caractéristiques scripturales issues du monde universitaire (rédaction d'une problématique,

d'un « état de la question », description et justification d'un dispositif de recueil de données utilisant des outils tels les questionnaires et les entretiens).

[29](#) En référence au livre de C. Dardy, *Objets écrits et graphiques à identifier* (Dardy, 2001) et à la posture d'observation socio-ethnologique qu'elle y défend. Dans un article récent (2012), je montre en quoi cette métaphore d'« objets écrits » à observer est opératoire tant dans une logique pédagogique que dans une logique de recherche.

[30](#) Par exemple, dans les guides qui accompagnent le « livret de présentation des acquis de l'expérience » de la VAE, communément dénommé livret 2.

[31](#) Pour l'Analyse institutionnelle, l'argent est un analyseur qui est fréquemment utilisé en situation d'intervention (socioanalyse). G. Monceau le conjugue avec un autre analyseur, le temps (Monceau, 2002).

[32](#) Point de vue également défendu par Delcambre concernant les secteurs du social et de l'éducation spécialisée (Delcambre, 1997).

[33](#) Et ce d'autant plus facilement que la procédure de la VAE a contribué à diffuser la notion d'accompagnement à l'écriture.

[34](#) Cette recherche-action a contribué à élargir le collectif qui co-animait ce module et a également permis une augmentation des heures consacrées à la question de l'écriture durant le cursus. Cette R.-A. a été prolongée par un numéro de *Pratiques de Formation/Analyse* intitulé « Ecriture et formation » (2002), dont la coordination a réuni les différents intervenants du module.

[35](#) Ceux-ci ont d'ailleurs été sollicités dans le cadre du numéro de *Pratiques de Formation/Analyse* et un article collectif a été écrit, rendant compte de cette recherche-action en appui sur des avant-textes produits par les différents groupes de travail (Noaille, Laroussi, Samson, 2002).

[36](#) Pour reprendre le mot et la métaphore artistique qui l'accompagne proposés par Camille de Lagausie dans sa contribution à l'ouvrage collectif *Ecrire les pratiques professionnelles - Dispositifs d'analyse de pratique et écriture* (Blanchard Laville et Fablet, 2003). Il s'agit en fait d'une triple « installation » qui se joue en une matinée : mise en scène des intervenants, du groupe et de l'écriture du mémoire.

[37](#) « Mais ils n'écrivent pas ! Vous allez les mettre en difficulté en commençant ainsi », tel fut le commentaire d'un des participants de la R.-A. lorsque nous avons proposé cette consigne d'entrée.

[38](#) C'est-à-dire la réfraction des appartenances dans des genres scripturaux, dans des dispositifs d'écriture et dans les rapports de place que ceux-ci instituent. Le déni des transversalités scripturales coïncide souvent avec l'usage du verbe « écrire » conjugué au mode intransitif, sans compléments (j'écris ou je n'écris pas), un usage marqué par l'universel, qui nie la commande, l'adresse, les particularités de l'écrire et essentialise l'acte d'écrire.

[39](#) C'est un plan en trois parties reliées les unes aux autres par un « fil rouge » - c'est-à-dire une thématique ou un questionnement personnel. Ce fil rouge « doit » émerger de la première partie qui est consacrée à une analyse de l'implication du formé, de son rapport à la formation et/ou à l'éducation. La deuxième partie est consacrée à une réflexion sur la formation reçue durant le DUFA intégrant une analyse critique des modules et de la dynamique du groupe. La troisième est consacrée au stage pratique. Chaque partie « doit » éclairer et faire vivre le fil rouge.

[40](#) J'ai proposé cette expression dans ma thèse de doctorat (2002) en référence à la notion de fonction-auteur de Foucault. Cette « fiction-auteur » repose à la fois sur une

méconnaissance des usages en cours dans l'institution éditoriale et sur un déni des dimensions institutionnelle et organisationnelle qui permettent l'émergence de la figure de l'auteur.

[41](#) Notamment, dans le cahier des charges du TFE, tout est normé : du plan jusqu'au au nombre de pages de chaque sous-partie. Il est à noter que ce « cadrage scriptural » se retrouve dans d'autres documents relevant du domaine de la formation (livrets 2 de la VAE, portfolio de l'étudiant) ou de la pratique professionnelle (les « transmissions ciblées »).

[42](#) La notion de surimplication a été proposée par R. Lourau pour désigner la valorisation de l'implication, du fait de s'impliquer, marquée par des jugements « portés sur soi-même ou sur les autres, et destinés à mesurer le degré d'activisme, d'identification à une tâche ou à une institution, la quantité de budget-temps qu'on y consacre [...] ainsi qu'en l'occurrence la charge affective investie dans la coopération ». (Lourau, 1990).

[43](#) Par exemple, dans le cadre de la VAE pour l'obtention du DEAP, le constat d'une survalorisation des situations de soin au détriment des situations éducatives ou d'éveil dans le livret 2 a entraîné un retour sur l'histoire de la profession d'auxiliaire de puériculture et l'histoire des crèches. Dans le cadre du DUFA de Paris 8, l'analyse de la commande et des demandes entraîne un retour sur l'histoire de l'université et du département de Sciences de l'Éducation.

[44](#) Traduction : Alain François.

[45](#) Instituée par le Décret no 80.281 du 5 septembre 1977, « la *residência médica* est une modalité d'enseignement de niveau master sous forme de cours de spécialisation destinés à des médecins (les *residentes*), fonctionnant dans des Institutions de santé sous la direction de professionnels médicaux ayant une qualification éthique et professionnelle élevée, et considérée comme la "norme d'excellence" de la spécialisation médicale. Ce même décret a créé la Comissão Nacional de Residência Médica (CNRM – Commission nationale de *Residência médica*) » (Page du CNRM- Ministère de l'Éducation. Dernier accès : 19/05/2011).

[46](#) Les noms complets sont donnés lors de leur première apparition dans le texte, mais seules les abréviations apparaissent ensuite.

[47](#) *Constituição da República Federativa do Brasil* de 1988. Capítulo III, Título VIII - Da Ordem Social; Capítulo II - Da Seguridade Social, Seção II - Da Saúde. Editora Revista dos Tribunais, 1988, p. 196-200.

[48](#) Informations disponibles sur les sites suivants : <http://www.escolasmedicas.com.br/http://www.abem-educmed.org.br/escolas.php>; http://sistemascensosuperior.inep.gov.br/censosuperior_2010/; <http://www.escolasmedicas.com.br/http://www.abem-educmed.org.br/escolas.php>; http://sistemascensosuperior.inep.gov.br/censosuperior_2010/; http://www.escolasmedicas.com.br/news_det.php?cod=1375

[49](#) Résolution du Conseil Fédéral de Médecine (CFM) n° 1845/2008 ; Universidade Estadual de Campinas. Catálogo dos Programas de Residência Médica, Campinas, 2011.

[50](#) CARRO, A.R. et al., Caracterização da Residência Médica no Estado de São Paulo. *ObservaRH/SP*, 2004 :1-47. Je n'ai malheureusement pas trouvé de données plus récentes.

[51](#) Ce qui, au taux de change de début juin 2011, équivaut à environ 1 050 euros.

[52](#) Les *preceptores* sont les professeurs qui doivent accompagner l'ensemble des activités des residentes, établir le partenariat avec le réseau de services où ces deniers vont faire leur stage et représenter le programme auprès du COREME/FCM/Unicamp.

- [53](#) Informations fournies par la COREME/FCM/Unicamp.
- [54](#) Centres de soins traitant les problèmes de santé ou maladies les plus simples de la population résidant dans leurs environs.
- [55](#) Il comprend le CHU (HC) et le *Centro de Assistência Integral à Saúde da Mulher* (CAISM - Centre d'Assistance Intégrale à la Santé des Femmes).
- [56](#) Sur les différences entre Santé publique et Santé collective (L'Abbate, 2002).
- [57](#) *Revista Saúde em Debate*, Numéros de 2009, 2010 e 2011. www.cebes.org.br
- [58](#) Alors que la RMFC a offert six places par an de 2001 à 2011 et formé environ 55 professionnels, sur cette même période, la RMPS n'a offert que quatre places par an et formé trente-huit *residentes*.
- [59](#) Cours de licence en Santé collective à l'UFRJ, 2011. Informations fournies par le site de cette université.
- [60](#) Ce que, au Brésil, nous appelons de nos jours une Politique de Gestion du Travail et des Personnes.
- [61](#) Formation suivie en régime de post-doctorat en AI à l'université Paris 8-Saint Denis, d'août 1999 à janvier 2001, sous la direction de R. Lourau et A. Savoye.
- [62](#) Unicamp - *Catálogo dos Programas de Residência Médica*. Campinas, 2011.
- [63](#) Le réseau de soins de santé primaires de Campinas date des années 1970 et il a été fortement amélioré de 2001 à 2004, quand le gouvernement municipal l'a doté d'un projet propre, le modèle « Saúde Paidéia ». (Moura, 2002) ; (Campos, 2003). Malheureusement, le gouvernement municipal intronisé en 2005 et réélu jusqu'à fin 2012 n'a fait pas des investissements nécessaires à l'entretien et à l'extension de ce réseau. (L'Abbate, 2012).
- [64](#) La Commission de *residência* en MPS fait partie de la structure du DMPS qui compte un représentant enseignant de chacun de ses champs : Sciences sociales, Planification et gestion, Épidémiologie, Santé communautaire, Santé des travailleurs et Santé environnementale.
- [65](#) Une première présentation de cette recherche a été faite au 1er Séminaire international d'Analyse institutionnelle et Santé collective, réalisé en octobre 2010 à Niterói/RJ sous le titre « L'analyse institutionnelle dans la formation des *residentes* en Médecine préventive et sociale » lors de la table ronde « Différentes méthodologies en analyse institutionnelle ».
- [66](#) « *Appuyeur* : fonction qui se substitue à celle du superviseur du modèle taylorien, identifiée au contrôle, à l'autoritarisme, à la hiérarchisation et à la rigidité des différentes lignes de commandement présentes. Les appuyeurs constituent des équipes interdisciplinaires formées par différents professionnels de santé », (Moura, A.H. et al., 2002, p. 152). Instituée au Secrétariat municipal à la santé de Campinas depuis 2001, cette fonction a ensuite été adoptée par d'autres secrétariats à la santé du Brésil.
- [67](#) Le Centre Brésilien d'Etudes de Santé (CEBES) est une importante association créée en 1976 qui réunissait différents professionnels de santé et s'est mobilisée pour la création du SUS. Elle édite une revue du même nom (bimensuelle) (L'Abbate, 2002).
- [68](#) Informations fournies personnellement à l'auteur ou retrouvées dans les réponses au questionnaire.
- [69](#) J'ajoute entre crochets tout ce qui me permet d'éviter les ambiguïtés ou de relier différents extraits des témoignages. Les interruptions sont signalées par des « [...] ». Des extraits semblables et/ou complémentaires ont été rapprochés et parfois résumés. Plus bas, c'est moi qui souligne en caractères gras certaines parties des citations qui me semblent importantes.

[70](#) La plupart des médecins du réseau primaire de Campinas sont admis sur concours. Une fois reçus, ils peuvent être invités à assumer des fonctions de direction d'unité et/ou à travailler comme « appuieur » dans des Districts de Santé. C'est le cas de deux de nos interviewés.

[71](#) BRASIL - Ministério da Saúde (MS). Secretaria de Vigilância em Saúde. Política nacional de promoção da saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Brasília : MS, 2006.

[72](#) En avril 2011, il a été désigné par l'un des DS de la SMS de Campinas pour exercer les fonctions de coordinateur d'un CS.

[73](#) Syndicat des Médecins de Campinas et région.

[74](#) Les Conseils de santé font partie du Contrôle social du SUS. Ils ont été institués par la Loi 8.142 du 28/12/1990. Ils doivent comprendre des représentants des organisations du secteur public de santé (gestionnaires et travailleurs), du secteur privé, ainsi que des usagers, qui doivent être élus. Chaque CS doit avoir son Conseil local et la ville son Conseil municipal. Leurs réunions sont ouvertes au public et doivent être mensuelles. Ces Conseils ont pour mission de surveiller et d'orienter la direction de la politique de santé municipale en accord avec les décisions de la Conférence municipale de santé réalisée tous les ans avec des délégués de tous les services de santé de cette ville. Les postes de conseillers ne peuvent pas être rémunérés.

[75](#) O.S. : Organisations sociales à caractère privé sans buts lucratifs.
www.pgpe.planejamento.gov.br/os.htm.

[76](#) Les professionnels de santé qui travaillent dans les UBS sont divisés en équipes, chacune étant responsable d'un champ de la région de l'unité. Chaque équipe est composée d'un médecin, d'une infirmière, d'un aide-soignant et d'agents communautaires de santé, ces derniers établissant un meilleur contact avec les usagers, grâce à des visites périodiques à leurs domiciles.

[77](#) Dans l'insertion professionnelle du *residente* dans les UBSs, comme celui décrit ci-dessus, les coordinateurs exerçaient le rôle de tuteur, car ils accompagnaient les *residentes* pendant leurs activités quotidiennes.

[78](#) *Le Petit Robert. Dictionnaire de la langue française*. Paris, 2004.

[79](#) Dans le texte original : « [...] o que o conceito de implicação traz de mais importante é apontar que não há pólos estáveis sujeito-objeto, mas que a pesquisa se faz num espaço do meio, desestabilizando tais pólos e respondendo por sua transformação ».

[80](#) Dans le texte original : « [...] a rede social do Instituído-Organizado-Estabelecido, cuja função prevalente é a reprodução, atua em conjunto. Cada uma das entidades opera *na* outra, *pela* outra, *para* a outra, *desde* a outra ».

[81](#) Dans le texte original : « [...] a clínica aprendida nos cursos universitários ainda é uma clínica individual, sendo desconhecida ou desprivilegiada a atuação com grupo, criando sérios problemas, principalmente na saúde pública, que como vimos, é um campo que exige novas metodologias. »

* Champ de Cohérence.

[82](#) Le Limousin est une région du centre de la France : ruralité, vieillissement de la population, pauvreté la caractérisent. Elle comprend trois départements : la Corrèze, la Creuse, la Haute Vienne (Limoges étant capitale régionale). Dans le système administratif français, les attributions des collectivités locales jouent un rôle important dans la dynamique du travail social : la tendance à la décentralisation a profondément modifié les conditions de travail dans ce secteur qui était, jusqu'en 1982, dépendant du pouvoir central.

83 « L'enquête est la transformation contrôlée et dirigée d'une situation indéterminée en une situation qui est si déterminée en ses distinctions et relations constitutives qu'elle convertit les éléments de la situation originelle en un tout unifié. » (J. Dewey, 1938).

84 Poursuivis par la police - pour des vols qu'ils n'ont pas commis - trois adolescents se réfugient dans un transformateur électrique haute-tension le 27 octobre 2005 : Bouna Traoré (15 ans) et Zued Bema (17 ans) périssent électrocutés. Luhittin Altun est grièvement brûlé. L'émeute éclate dans leur cité avant de toucher de nombreuses banlieues. Elle durera trois semaines pendant lesquelles 130 personnes sont blessées, 300 bâtiments incendiés, 10 000 véhicules détruits. L'état d'urgence - suspensif des libertés fondamentales - est décrété (avec l'aval de tous les partis politiques !). Un rapport des Renseignements Généraux précise : « les jeunes des cités étaient habités d'un fort sentiment identitaire ne reposant pas uniquement sur leur origine ethnique ou géographique, mais sur leur condition sociale d'exclus de la société française... ceux qui ont saccagé les cités avaient en commun l'absence de perspectives et d'investissement par le travail dans la société française ». Au final, le rapport ajoute, très socialement : « Tout s'est passé comme si la confiance envers les institutions, mais aussi le secteur privé, source de convoitises, d'emplois et d'intégration économique, avait été perdue. »

85 Le groupe des participants aux huit réunions organisées en 2010 est composé (à ses premières réunions) de trois salariés de collectivités locales, deux travailleurs sociaux, six formateurs (dont trois de travailleurs sociaux), deux universitaires, trois travailleurs indépendants, un retraité (ingénieur agronome). Au fil du temps, ce groupe évoluera pour deux raisons : certains de ses membres changent de statut (un travailleur indépendant devient formateur et je fais valoir mes droits à la retraite), plusieurs autres prennent de la distance. À ce jour, les participants réguliers aux réunions – moins fréquentes depuis janvier 2011 – sont : deux travailleurs sociaux, quatre formateurs de travailleurs sociaux, un indépendant, deux retraités. Deux groupes d'appartenance (en partie interférents) semblent prédominer au sein du collectif, en 2011 : l'appartenance aux professions du travail social ; le fait d'avoir été parmi mes étudiants par le passé.

86 « Le collectif à l'épreuve du communautaire » est consultable sur le site ouvert par le laboratoire de sciences de l'éducation de la faculté des lettres de Limoges : <http://www.flsh.unilim.fr/fred/clara>

87 Au sens louraldien du concept : caractéristiques partagées du point de vue de ce que chacun « est ».

88 Les élections présidentielles auront lieu en mai 2012, en France.

89 Concept proposé par R. Lourau (1990), pour désigner les formes d'engagement relevant de la volonté consciente des personnes.

90 Comme souvent, c'est dans la littérature plutôt que chez les spécialistes qu'il faut chercher le diagnostic de la situation : le programmeur-informaticien d'*Extension du domaine de la lutte* (Michel Houellebecq, 1994), éclate de rire lorsque le psychiatre qu'il consulte en urgence cherche à le consoler de son mal-être en l'assurant que « le travail offre des possibilités de rapports sociaux ». Le lendemain, il gifle un collègue et manque de peu de s'effondrer en larmes... Le roman passe pour cynique. La banalité du quotidien ne trahira pas pour le rattraper.

91 Contrairement à ce que certains auteurs (J. Guigou, 2001) ont pu penser en observant les mutations en cours, ce n'est pas l'institution qui, aujourd'hui, est en phase de se « résorber », mais les organisations sociales, industrielles, éducatives.

[92](#) Ceci, dans les vieux pays en voie de désindustrialisation comme la France, mais aussi dans les économies dynamiquement émergentes : les enseignants du Département de Santé sociale feraient-ils lire à leurs étudiants de l'Université de Campinas (Brésil), les articles de Dejours, comme j'ai pu le constater lors d'un bref séjour, en 2010, s'il en allait autrement au Brésil ?

[93](#) Autant de profils dont Marie Pezé rend compte (2008).

[94](#) Là encore, il faut entendre le terme de « croyance » au sens que lui accorde Dewey (1938) et qui englobe toutes les connaissances, toutes les vérités communément admises à un moment de l'histoire d'une collectivité qu'on les tienne pour révélées ou issues de l'observation et qui comprennent les certitudes provisoires établies par la science.

[95](#) Blanchot (1983), lisant Duras (1983) : « Elle est l'oracle, mais l'oracle n'est réponse que par l'impossibilité de questionner. *'Elle vous dit : Alors posez moi des questions, de moi-même je ne peux pas.'* Il n'y a à la vérité qu'une question, et c'est l'unique question possible, posée au nom de tous par celui qui, dans sa solitude, ne sait pas qu'il interroge au nom de tous... » Ce qui confirme la justesse du jeu surréaliste hérité des « petits papiers », le fameux « cadavre exquis » dont Eluard témoignait : « lorsque l'un de nous poserait une question, l'angoisse ou l'assurance ne lui viendraient que de la réponse obtenue. Ecrivant sa question sans la montrer, il ne se la poserait qu'à lui-même et voici qu'un autre répondrait avec sûreté, pour connaître la question. »

[96](#) La « VAE » est une procédure permettant aux actifs français d'obtenir un diplôme en prouvant, par la production d'un mémoire, qu'ils ont acquis dans la pratique les compétences dont ce diplôme atteste. Dominique Samson (2009) montre, en s'appuyant sur les théories de Goody, comment la forme graphique des dossiers que les personnels du secteur des soins doivent informer, induit les nouvelles normes sociocognitives imposées à ce secteur tout en restant inaperçue.

[97](#) « Le contexte de justification (la mise en forme logique de la découverte) détermine, à partir du futur, le contexte de découverte » (Lourau, 1988).

[98](#) Cellule mise en place en 2000 par l'Union des Mutuelles d'Ile-de-France et l'association des accidentés de la vie, initialement financée par le Ministère du Travail (qui s'est désengagé récemment) et la Région Ile-de-France.

[99](#) Le CHSCT (comité d'hygiène, de sécurité et des conditions de travail) est une instance composée d'élus du personnel, chargée des questions relatives à la santé, obligatoire dans les entreprises de plus de 50 salariés en France.

[100](#) <http://labo.recherche-action.fr>.

[101](#) J'insiste sur le fait que le nom – et le besoin d'en avoir un – ne soit intervenu que tardivement : lorsque, bouclant l'agencement des textes collectés pour le colloque d'Aubervilliers, il sembla nécessaire d'afficher une « identité ». Le choix de ce nom a été validé par dix personnes sur la vingtaine qui avaient participé aux réunions de 2010 – les autres ayant opté pour un retrait silencieux. Ainsi, le groupe a été contraint de trouver son identité en se préparant à l'entrée dans la vie publique.

[102](#) La « vieille école » anthropologique française (pour ne parler de ce que je connais un peu) n'a pas manqué de véritables auteurs : Leiris, Caillois, Bataille... Plus récemment, qui pourrait contester cette qualité à René Lourau comme au Lapassade de l'*Autobiographe* ?

[103](#) Il s'agit ici d'une pratique d'expression déconnectée d'une production scientifique finale. Fernand Oury a su investir cette pratique pour en faire un moyen d'apprentissage théorique pour les enseignants (Lamihi, 2001).

[104](#) Plusieurs autres étudiants de René Lourau (Laurence Gavarini, Antoine Savoye, parmi les administrateurs) ; Christian Le Moal, qui assura la présidence de cette société, était plus proche alors des réseaux guattariens. René Lourau comptait parmi les sociétaires non-salariés. *Restoscop* était la Société Coopérative Ouvrière de Production (SCOP) qui géra le restaurant *le Pied dans le Plat*, dans le 14ème arrondissement de Paris. Rotation des tâches, égalité de salaire et gestion collective furent quelques-uns des principes mis en œuvre.

[105](#) J.-F. Marchat (1980). Le titre de cet article (« Cadavre exquis ») renvoie explicitement au jeu surréaliste.

[106](#) Je cite ici, dans mon article, Félix Guattari (1973).

[107](#) La violence des prises de position, à ce sujet, est mentionnée dans mon article de 1980, encore tout chaud de mes implications idéologico-économico-libidinales : tout le dispositif d'écriture mis en place « scandalisait Guy au nom de la pudeur, de la raison, de la rationalité (*sic*) économique. « Pervers » : c'est le mot qu'il avait trouvé, ce comptable, pour qualifier la machine à écrire qui s'installait à Restoscop.».

[108](#) En référence aux théories de Mac Luhan, il est vrai : « le medium, c'est le message ».