

# *L'analyse de la pratique*

*Revisiter  
les méthodes  
Questionner  
les évidences*

---

CREAI Rhône-Alpes  
*Septembre 2010*



# Introduction

## A quoi sert l'analyse de la pratique ?

---

*Je me souviens des séances de CROSMS où la question était inévitablement posée au promoteur venu présenter son projet : « Vous accueillerez un public difficile, avez-vous pensé à l'analyse de la pratique ? ». Je ne sais pas si la même question sera toujours posée dans la nouvelle commission d'appel à projets mais, dans cette interrogation récurrente, apparaît bien le souci d'une nécessaire protection des professionnels contre la dureté d'une exposition constante aux difficultés, et où « l'analyse de la pratique » (mot valise jamais explicité) fait office de pansement obligé.*

*Je me souviens aussi d'une directrice qui avait pris contact avec un psychologue, dont elle avait eu le nom par le bouche à oreille, dans l'idée de lui confier une mission d'analyse de la pratique auprès de son équipe, et qui lui avait répondu qu'il voulait rencontrer chaque membre de l'équipe dans le secret de son cabinet et qu'ensuite seulement il verrait la directrice !*

*Pour introduire un peu plus sérieusement à la lecture de ce dossier thématique, qui évidemment ne se veut pas exhaustif sur la question qu'il aborde, j'invite le lecteur à consulter le blog de Daniel GACOIN<sup>1</sup>. Ce consultant nous rappelle utilement l'histoire des concepts dans ce domaine, et distingue avec pertinence plusieurs modèles utilisables (refusant par là même un modèle unique) et dont les « règles d'or » seraient intangibles : supervision, régulation, temps d'analyse institutionnelle, analyse des pratiques, étude de cas ou de situation ou « réunion clinique », réflexion sur les pratiques.*

*Ce dossier ne prétend pas apporter un éclairage complet sur chacun de ces modèles, mais informer sur différentes méthodes possibles et aussi (surtout) permettre de se poser certaines questions : faut-il toujours un intervenant extérieur ? faut-il toujours un « psy » ? à quelles conditions éthiques et déontologiques faut-il satisfaire pour rendre une « interrogation des pratiques » possible ? pourquoi faudrait-il absolument que les responsables de l'établissement ou du service en soient exclus ?...*

*Le CREAI Rhône-Alpes espère apporter quelques pistes pour montrer, comme dans d'autres domaines, qu'il faut bien identifier ce que l'on cherche avant d'appliquer une réponse qui sinon risque au mieux d'être inefficace, au pire de faire quelques dégâts, ne serait-ce le sentiment que l'échange entre professionnels n'apporte rien.*

**Claude VOLKMAR**

Directeur du CREAI Rhône-Alpes

---

<sup>1</sup> Voir [http://danielgacoin.blogs.com/blog/2006/05/dveloppeur\\_lanal.html](http://danielgacoin.blogs.com/blog/2006/05/dveloppeur_lanal.html)

# Analyse de la pratique : le travail du lien

**Catherine HENRI MÉNASSÉ**

*Psychologue Psychanalyste*

*Co-fondatrice du DU « Analyse de la pratique professionnelle », Université Lumière Lyon 2*

**Georges GAILLARD**

*Maître de conférences, Université Lumière Lyon 2*

*Responsable du DU « Analyse de la pratique professionnelle »*

L'analyse de la pratique était jusqu'à une période assez récente un modeste dispositif de travail dédié à l'accompagnement des professionnels dans le champ de la formation, du soin, de l'éducation et de la rééducation. Elle affiche depuis quelques années une santé insolente agrémentée d'une croissance qui ne peut qu'interroger. Quel est donc le terreau sur lequel pousse une si belle plante, et ce feuillage largement étalé ne dissimule-t-il pas des zones d'ombres profondes sur lesquelles il conviendrait de se poser quelques questions ?

Passée en relativement peu de temps de l'élaboration personnelle de difficultés rencontrées dans la pratique professionnelle à la scène institutionnelle, l'analyse de la pratique dérivée de l'approche des groupes BALINT, c'est à dire de la pensée psychanalytique, requiert un aménagement spécifique pour pouvoir s'adapter à la diversité des terrains, mais surtout à la dimension collective du travail des équipes au sein de leur institution de référence. Ce mode d'intervention qui est aujourd'hui et de loin le plus répandu est aussi celui qui est affecté de la plus grande complexité.

Nous ne pourrions pas nous attarder en détail sur l'ensemble des zones d'ombres de ce dispositif en une présentation aussi courte, aussi nous focaliserons-nous sur un aspect précis qui nous paraît fort important et passe souvent inaperçu aux yeux des intervenants débutants. Ce point d'appui sur lequel va pouvoir ou non se développer un travail d'analyse de la pratique concerne l'entrelacement naturel et déterminant entre :

- le fond de scène institutionnel et la pratique qu'il invite professionnels ou bénévoles à développer,
- la nature de l'alliance de travail qui va pouvoir s'établir entre l'intervenant et ceux qui lui font une demande.

L'analyse de la pratique, dans la façon dont nous l'entendons, repose sur le postulat d'une dimension inconsciente traversant l'ensemble des activités humaines. Elle offre un terrain de jeu au travail de l'association libre et va avoir pour effet de « *détendre* » les mouvements psychiques complexes, souvent douloureux, mobilisés par la rencontre professionnelle. Ce qui va s'en entendre en séance est le plus souvent déguisé sous les auspices de la rationalité, de la professionnalité, de la « *technique* » de travail ou de soin. C'est par le biais d'un récit qu'un sujet va énoncer les éléments d'une rencontre professionnelle le plus souvent difficile. Les participants du groupe sont ainsi renvoyés à une forme de scénarisation de cette rencontre invitant à penser le registre transférentiel réciproque mis au travail et, plus précisément, la représentation que chacun s'en donne.

Pour illustrer notre propos, et souligner différents étages de complexité, nous prendrons le bref et banal exemple parfaitement fictif et néanmoins authentique d'un éducateur de maison d'enfants qui va, après bien des hésitations, dire son désarroi dans une situation où un enfant au passé de maltraitance provoque en lui de si violents mouvements de rejet qu'il imagine pouvoir le frapper. Si tout va bien (ou pas trop mal en tout cas) pour cet éducateur dans ce groupe et dans cet établissement, les éléments d'histoire de l'enfant, combinés à une succession d'événements récents et l'analyse de ses propres pensées et mouvements internes, vont prendre sens dans le transfert. Cela pourrait conduire

cet éducateur à penser que cet enfant, qui a toujours connu rejet et violence, cherche à reproduire auprès de lui des situations qu'il connaît, qu'il souhaite désespérément lui faire partager sa souffrance, ou cherche à maîtriser son angoisse en organisant inconsciemment une scène de rejet, tout en espérant que l'adulte en face de lui résiste à ses attaques et reste un contenant ferme et bienveillant. Et l'éducateur partira rassuré... Mais, dans une situation groupale, c'est rarement aussi simple. Il suffit que l'un des autres participants énonce quelque chose comme : « *c'est trop affectif entre toi et cet enfant, ce n'est pas très professionnel* », pour qu'immédiatement déferlent les vagues mazoutées de la disqualification. Parfois cela n'a même pas à être dit, un certain silence suffit. Cela, nous le savons, tient à ce qu'au déploiement scénique de la narration s'ajoutent les effets de démultiplication des interactions groupales. Poursuivons la lecture de notre exemple. À l'éducateur inquiet de son attitude qu'il sait confusément rigide ou potentiellement maltraitante, va répondre une attaque de même nature, tout aussi défensive, sous couvert de la représentation d'une profession idéalisée. Mais cette intervention est précieuse puisqu'elle permet de voir se déplacer transférentiellement entre adultes, dans l'ici et maintenant groupal, les mouvements psychiques faits de rigidité et de rejet qui se jouaient au préalable entre l'adulte et l'enfant. Ces mouvements indiquent au passage que, même entre pairs, on n'en finit jamais de traiter avec les projections de toutes natures.

Toute situation de rencontre professionnelle interroge chacun sur la part de son identité mise au service de buts professionnels et sur l'investissement identificatoire qui garde ces parts vivantes. En analyse de la pratique, cette délicate intrication va affleurer mais n'a surtout pas à être interprétée puisque c'est le processus groupal lui-même qui va assurer le travail de retraitement des éléments bruts de la rencontre. La « *rêverie maternelle* », selon BION (2003), nettoierait ainsi les projections de « *l'infans* », avant qu'il puisse se les réapproprier et avec elles développer sa capacité à penser. Dans notre séance fictive, un collègue dira que c'est difficile avec cet enfant, un autre dira peut-être qu'il le perçoit autrement, il y aura de la divergence, de l'émotion, quelqu'un fera part de tel éprouvé, tandis qu'un autre parlera de la façon dont il a pu résister au désinvestissement ou à la violence... Nourris de l'ensemble de ces pensées, ressentis et affects, les participants du groupe vont progressivement reconquérir leur capacité à penser le lien avec l'enfant et leur pratique.

Nous pourrions donc nous dire que le travail d'élaboration est fait et qu'il faut passer à autre chose. Et bien pas du tout. Ainsi que le souligne ARAGON, « *rien n'est jamais acquis à l'homme* », et l'on n'en finit jamais d'élaborer la rencontre professionnelle. C'est encore plus manifeste quand cette rencontre est prise dans la trame du quotidien, lieu privilégié d'accumulation des éléments psychiques indifférenciés projetés par chacun. Et nous arrivons ici à un autre étage de la complexité. Un groupe d'analyse de la pratique dans une institution fonctionne comme une ouverture d'espace dans un espace. Il est donc marqué d'emblée par ce qui fonde l'espace qui le contient, comme l'institution elle-même porte la marque d'un énoncé qui lui assigne sa tâche. Il y a ainsi des institutions de soin dont la mission est de combattre le scandale de la mort pour les vivants que nous sommes, d'autres qui combattent les violences à enfants, d'autres l'exclusion, etc. Piera AULAGNIER (1975) et René KAËS (1989) nous ont montré que les plus belles réalisations institutionnelles reposent sur un pacte qui lie silencieusement les tenants d'une organisation donnée. Ce pacte sert à maintenir refoulés les mouvements psychiques profondément humains et radicalement inacceptables par le socius que sont nos désirs mortifères et meurtriers réactivés par les rencontres avec des sujets porteurs de l'emblème de nos terreurs archaïques : l'exclusion, la maladie, la folie et la mort...

Les organisations et établissements du champ social sont autant d'espaces où le corps social tente de circonscrire ce qui dérange profondément le cours de la vie qui va, comme une pensée hygiéniste et politiquement correcte nous dit qu'elle devrait aller. Ces lieux sont appelés à retraiter le malaise que la société d'un temps juge inacceptable. Ces institutions se trouvent appelées à faire taire le symptôme de « *dysfonctionnement* ».

Que se passe-t-il dans notre maison d'enfants fictive et authentique, lorsqu'au moment où est faite une demande d'analyse de la pratique, un directeur ou un chef de service va insister auprès de l'intervenant ou lui intimer l'ordre (ce qui arrive parfois) de ne jamais évoquer avec le groupe la dimension institutionnelle ?... Ce représentant de l'institution dévoile alors - à son insu - un désir de faire taire

qui l'assurerait par emprise sur les pensées des autres de ne pas voir mises au jour des contradictions entre mandat social, projet institutionnel et réalité quotidienne. Des contradictions qui, en devenant apparentes, pourraient montrer que ce qu'il a la charge d'arbitrer, pour la part la plus importante, échappe à son pouvoir et le confronte (comme l'éducateur dont nous parlions auparavant), au travers de ses propres choix, à l'impuissance et à la désidérialisation brutale de son idéal professionnel ou à celle de l'objet institutionnel qu'il s'attache à faire vivre ; et ceci souvent de façon coûteuse pour lui. Ces acteurs se voient mis en difficulté et dans une position d'impuissance d'autant plus douloureuse que la question même du pouvoir est investie.

L'analyse de la pratique, il faut le réaffirmer, a pour objet central la relation entre un professionnel et un usager et/ou entre un groupe de professionnels et un groupe d'usagers au sein d'une structure. Toutefois, la demande de ne pas parler de « *l'institutionnel* » revient à exercer une pression sur la liberté de penser et de demander à l'intervenant d'amputer sa méthode de travail en la paradoxant : les participants du groupe devraient travailler à partir d'associations libres qui, du coup, ne le seraient plus. Disons-le tout net, si une telle demande ne peut s'élaborer, dans les rencontres préalables, elle signerait le registre d'une souffrance des liens entre les acteurs, trop importante pour relever du dispositif de l'analyse de la pratique qui opérerait peut-être même *a contrario* de ses objectifs.

Plus banalement, disons que toute scène institutionnelle est portée au départ par un rêve généreux et par le désir d'un fondateur ou d'un groupe de fondateurs. Ce rêve, en s'incarnant au travers d'acteurs multiples, va connaître de multiples avatars : tel projet va rallier des bénévoles, tel autre va se professionnaliser plus ou moins vite au gré de sa pertinence ou de son succès... Mais, ce qui est commun à toutes les institutions, c'est avec le temps l'altération des rêves produits par la répétition des déceptions nombreuses et inévitables, secrétée par son activité même. Ceci a pour effet un écrasement de l'historicité et l'installation d'une forme d'a-temporalité qui est la marque d'un puissant désir de ne pas être dérangé. Revenons à notre maison d'enfants. Celle-ci a reçu des générations de jeunes depuis une trentaine d'année, parfois plus encore, qui ont eu là des trajectoires jalonnées de choses importantes, dures ou heureuses, agitées souvent, violentes ou apaisantes... Certains allant mieux sont partis au sortir de l'adolescence, certains plus mal encore ont parfois été exclus chemin faisant ; certains se sont « *réinsérés* », d'autres pas. En tout cas, ceux qui arrivent chaque année vont toujours mal et manifestent vivement leur détresse. Il n'est pas rare que, devant cette forme d'éternel retour du même, se dilue l'espoir des origines, que tel éducateur, tel psychologue ou tel médecin ait du mal à recommencer une « *énième* » fois à nouer des liens avec les nouveaux venus qui vont eux aussi disparaître. Il n'est pas rare que domine le sentiment diffus que l'on peut bien peu de choses en réalité, qu'il ne sert à rien de lutter contre la puissance des répétitions des catastrophes individuelles et familiales. Et s'infiltrer le soupçon que « *l'on n'est pas à la hauteur* » personnellement et collectivement ; ou le sentiment délétère que personne n'a de reconnaissance pour le travail accompli, ni les enfants, ni les familles, ni les supérieurs hiérarchiques, ni le corps social ; ou encore que « *c'était bien mieux avant* ». Si à cela s'ajoutent des divergences potentiellement conflictuelles entre collègues sur la façon d'accompagner les enfants, si les directions se succèdent, si les cadres changent, si des postes restent non couverts, que les projets se modifient sous la pression de nouvelles exigences administratives, etc., peut s'installer une plainte qui dit à la fois le dépit, la douleur et la résignation. C'est dans ces situations-là qu'émergent des éléments institutionnels dans les groupes d'analyse de la pratique, simplement parce que la pratique de tout ou partie des acteurs s'est trouvée écrasée par le poids de l'histoire institutionnelle et que, pour pouvoir résister, « *les petites histoires* » viennent offrir des supports visibles et détournés à la plainte. Les représentations, auxquelles nous avons alors affaire dans les groupes, sont saturées d'affects « *recuits* » silencieusement qui entravent durablement la capacité à penser et à agir.

Ce que les intervenants ont à entendre ne concerne pas l'objet de la plainte, mais ce en quoi elle est le lieu de l'accrochage d'un bouclier protecteur pour qui a le sentiment d'avoir perdu la maîtrise de son exercice professionnel. Dans notre exemple, l'éducateur va se plaindre de ce que son chef de service a autorisé « *encore une fois* » un enfant à faire quelque chose qu'il lui avait interdit. Ce qui se profile dans la querelle qui pointe ne peut être traité dans le groupe que sous l'angle de l'enfant s'organisant

pour faire rejouer entre deux adultes un scénario parental bien rodé, ou exportant chez deux adultes ses propres contradictions internes parce que justement quelque chose chez lui cherche à sortir d'une conflictualité interne douloureuse.

L'analyse de la pratique est une forme de travail précieuse, mais elle n'est pas une panacée. Si elle permet de re-dynamiser les éléments transférentiels appartenant à la rencontre singulière entre des sujets, elle est infiltrée d'éléments en provenance du fond de scène constitué par la dimension institutionnelle. Bien qu'ils ne soient pas les objets centraux de l'analyse, le plus souvent silencieux, ces éléments sont indispensables au travail permanent de restauration des liens intersubjectifs. Dans un groupe d'analyse de la pratique donné, la centration autre que transitoire sur ce fond institutionnel signe toutefois la gravité de l'atteinte des liens entre les acteurs et nécessite le renvoi vers un mode plus « *institutionnel* » d'élaboration de la souffrance.

## BIBLIOGRAPHIE

- 📖 AULAGNIER (P.), *La violence de l'interprétation. Du pictogramme à l'énoncé*, PUF, 1975.
- 📖 BION (W.-R.), *Aux sources de l'expérience*, PUF, 2003.
- 📖 GAILLARD (G.), « Appelés à investir, conviés à l'abstinence. L'intervention en analyse de pratique et l'arrière-fond institutionnel », in *Groupes de parole et crise institutionnelle*, Connexions 82/2004-2, Érès, 2005, pp 57-69.
- 📖 GAILLARD (G.), « Donner à la mort une place. Les groupes institués et la présence déliante de la pulsion de mort », in *Groupes et individus*, Cahiers de psychologie clinique, n°34, De Boeck Université, 2010, pp 135-154.
- 📖 HENRI MÉNASSÉ (C.), *Analyse de la pratique en institution. Scène, jeux, enjeux*, Érès, 2009.
- 📖 KAËS (R.), « Alliance inconsciente et pacte dénégatif en institution », in *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe*, n°13, 1989.
- 📖 PINEL (J.-P.), « La construction du dispositif d'intervention à l'épreuve des mutations institutionnelles contemporaines », in NICOLLE (O.), KAËS (R.) et alii, *L'institution en héritage*, Dunod, 2007, pp 11-24.

# L'analyse des pratiques, simple modalité pratique ou vraie compétence professionnelle ?

Christophe DALIBERT

Responsable pédagogique, ARIFTS IFRAMES La Classerie (44)

Après la réforme des formations du secteur social, on met en place en 2007 les référentiels professionnels et de formation pour les éducateurs spécialisés. Ces référentiels décrivent l'activité, les compétences et la formation de l'éducateur spécialisé selon différents domaines. Pour l'éducateur spécialisé, « *analyser sa pratique* » n'y apparaît pas comme une compétence nommée en tant que telle, mais préconisée comme « *modalité pédagogique* » dans les quatre domaines de formation.

La présente recherche, menée auprès des professionnels du secteur éducatif sur la « *fonction de l'analyse de pratiques* »<sup>1</sup>, cherche à situer l'analyse de pratiques dans le cadre de la formation initiale des éducateurs spécialisés.

## Analyse des pratiques : ce qu'en disent les professionnels

La fonction première de l'analyse de pratiques qu'ils relèvent majoritairement est « *la prise de recul vis-à-vis de l'action* » ; il s'agit dans et par l'analyse de pratiques de « *se mettre à distance de la pratique* ». L'analyse de pratiques est perçue de façon quasi unanime comme « *une nécessité ou un complément utile à l'exercice de leur profession* ».

« *L'étayage de la démarche réflexive du professionnel* », également plébiscité, accrédite l'idée que le professionnel est un « *praticien réflexif* » (au sens de SCHÖN)<sup>2</sup>, mais l'analyse de pratiques permettrait, par son fonctionnement (travail collectif régulier dans un cadre sécurisé...), de faire émerger des éléments qui vont accentuer (et améliorer) cette démarche réflexive.

« *Déposer le trop plein émotionnel* » est également une fonction importante de l'analyse de pratiques. L'exercice professionnel, du fait notamment de la relation avec l'usager, engendre une dimension émotionnelle qu'il est nécessaire de « *déposer* ». Cependant, le simple dépôt de ce trop plein émotionnel ne suffit pas en soi... encore faut-il que le professionnel l'identifie, lui donne une signification.

Étonnamment, la fonction formative de l'analyse de pratiques est très peu mise en avant par les professionnels. Ceux-ci semblent portés par l'idée qu'un tel travail d'analyse et de réflexion est inhérent à « *l'exercice de la profession* ». On ne vient pas là pour apporter de la connaissance, construire du savoir. On en attend de comprendre ce que l'on met en œuvre, avec le support d'un autre, qui a les mêmes références sur un plan théorique, une connaissance des publics et du fonctionnement des institutions. L'analyse de pratiques est donc la marque d'un certain degré de professionnalisme et apparaît comme à réserver aux seuls professionnels confirmés.

Toujours selon ces professionnels, l'analyse de pratiques n'a pas ou peu d'effet sur l'identité professionnelle. Chaque éducateur peut présenter une situation et l'analyse que l'on (le groupe) produit se situe au niveau de « *l'acte professionnel* ». Le cadre convenu entre participants et animateur du groupe

<sup>1</sup> DALIBERT (C.), *Analyse des pratiques d'analyse de pratiques*, recherche réalisée auprès de 250 professionnels éducatifs du secteur social et médico-social, Master FFAST Sciences de l'éducation, Nantes, 2006.

<sup>2</sup> SCHÖN (D.-A.), *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, coll. Formation des maîtres, Éditions Logiques, Québec, 1994. Pour SCHÖN, « *un praticien est réflexif lorsqu'il prend sa propre action comme objet de sa réflexion* ».

permet à chacun d'exposer une situation qui pose problème ou un questionnement sans pour autant s'exposer personnellement au jugement de ses pairs.

De notre point de vue, si l'on reprend la fonction du travailleur social (agent du travail social), il semble en effet important d'accorder du temps à [1] *l'analyse des enjeux des actes qu'il pose*. La rencontre entre la subjectivité du travailleur social et l'utilisateur, ou la situation de l'utilisateur, ne saurait s'effectuer dans le climat de neutralité émotionnelle que d'aucuns prétendent. [2] *Déposer le trop-plein des émotions* en vue de produire cette analyse apparaît bien comme un préalable nécessaire. Ce travail d'analyse des enjeux, dans le contexte émotionnel provoqué, devra viser à [3] *resituer constamment « l'intérêt de l'utilisateur »*.

L'intérêt de « *l'aspect collectif de l'analyse de pratiques* » réside dans le fait qu'une fois exposée, la situation présentée par un membre du groupe ne soit plus tout à fait la propriété de ce dernier. L'exposer revient à l'objectiver, à l'inscrire comme projetée sur un écran, en sorte que collègues et exposant travaillent à la même distance et sous le même angle la situation, avec l'aide d'un intervenant extérieur à cette situation et à son contexte. C'est dans cet effort d'objectivation de la situation que se situe la mise à distance ; c'est là qu'on évoque l'idée de « *prendre du recul* » ou encore « *faire un pas de côté* ».

Le but est de travailler collectivement à la recherche de pistes de réflexion, d'éléments de réponse, d'enjeux qui ne soient ni collectifs, ni personnels, mais toujours « *subjectifs* », c'est à dire singulièrement semblables ou semblablement différents.

### **L'analyse de pratiques en formation initiale**

Les réformes récentes des métiers classiques du travail social inscrivent professionnels, formateurs et étudiants dans une logique de compétences. Cette logique fonctionnaliste vise à ce que le professionnel, au regard des compétences acquises, soit en capacité de résoudre les problèmes rencontrés sur un mode opératoire adapté. Il y a là un enjeu fort pour la formation : quel professionnel de demain prépare-t-on à rencontrer quels usagers ? Comment faire pour que ces futurs professionnels appréhendent leurs actions avec conviction, tiennent compte de la complexité des situations, maintiennent un regard critique sur les dispositifs, tolèrent l'incertitude relative des réponses qu'ils doivent apporter et l'intersubjectivité dans la rencontre avec l'utilisateur ?

La formation, par l'analyse des pratiques de l'étudiant, permet à ce dernier de construire sa posture qui prenne en compte tous ces éléments, éléments qui participent à la recherche de sens de l'action qu'il conduit ou développe. Historiquement, l'analyse de pratiques est fortement inscrite dans la formation initiale des éducateurs spécialisés. Cette formation est basée sur l'alternance, c'est à dire dans une continuité pédagogique entre site qualifiant et centre de formation, entre expérience pratique et démarche théorique. Beaucoup plus qu'un modèle pédagogique, l'analyse de pratiques est, de notre point de vue, consubstantielle de la démarche de formation du praticien réflexif qu'est l'éducateur.

Le principe généralement répandu dans les groupes d'analyse de pratiques en formation initiale veut qu'un étudiant expose aux autres étudiants et au formateur une situation rencontrée sur son lieu de stage, situation avec un usager ou d'ordre institutionnel dans laquelle il est impliqué. Il s'ensuit un travail d'appropriation par les autres étudiants en interrogeant la situation exposée. Cette présentation permet une objectivation de la situation. Nous trouvons un fonctionnement très proche de celui des professionnels évoqué plus haut.

Le travail d'analyse permet à l'étudiant comme au professionnel en institution de « *prendre du recul* »<sup>3</sup>. Mais le temps de formation possède avant tout une fonction pédagogique. Par ce temps d'analyse de pratiques, il s'agit d'apprendre de son expérience, mais aussi de celles des autres étudiants en formation. Ce travail permet aux étudiants d'identifier les processus mis en œuvre dans les (leurs) pratiques. « *Cette démarche d'intelligibilité favorise la formalisation de savoirs pratiques et développe une "métacompétence" : le "savoir analyser", nécessaire à la construction des savoirs professionnels* »<sup>4</sup>.

<sup>3</sup> Recherche, *op. cit.*

<sup>4</sup> DEBRIS (S.), « Identification et construction des savoirs professionnels par l'analyse des pratiques », in *Forum*, n° 100, juin/septembre 2002, pp 13-20.

Il participe à la construction identitaire du professionnel par l'effet produit par le groupe de pairs en présence d'un formateur. Le partage des expériences, mais surtout des analyses et hypothèses diverses et variées «*fertilise la pensée dans la mesure où il y a proposition d'outils et non de recettes à appliquer*»<sup>5</sup>, apport d'offres de réflexion sans imposition. L'analyse de pratiques est une démarche qui place l'étudiant dans une démarche qui tend à protéger des certitudes et qui l'incite à se démarquer du prêt-à-penser, du prêt-à-dire, du prêt-à-croire. Elle le place en position de construire son identité professionnelle en interrogeant singulièrement ses valeurs et certains schèmes opératoires qu'il peut croire acquis ou immuables.

Le métier d'éducateur, sa pratique et donc sa formation ne se réduisent pas à des connaissances théoriques et des procédures méthodologiques. La transmission du savoir professionnel implique la mise en œuvre d'un processus de professionnalisation singulier. Partant du constat que les formateurs dans les centres de formation sont pour la plupart d'anciens éducateurs, l'analyse de pratiques est un support de transmission des fondamentaux, de l'essentiel du métier entre professionnels d'un même corps<sup>6</sup>. Jean-Luc de SAINT-JUST voit de la transmission qui ne peut se transmettre que de professionnel à professionnel, un savoir-faire accessible qu'à ceux qui y sont formés et qui prend sens lors des temps d'analyse de pratiques.

Toutefois on peut attribuer plusieurs rôles à l'analyse de pratiques en formation initiale.

L'alternance entre terrain et centre de formation ne fait pas acte de formation par magie, «*si l'accumulation d'expériences est précieuse, si les stages constituent des assises indispensables à l'exercice professionnel, encore faut-il que des analyses aussi rigoureuses que possibles en soient produites*».<sup>7</sup> Les situations éducatives sont intéressantes, parlent d'elles-mêmes, à condition de les faire émerger.

L'acte éducatif place le professionnel en relation intersubjective ; l'analyse de pratiques rend possible également la prise en compte des effets transférentiels et contre-transférentiels entre l'usager et le futur professionnel.

Sont également travaillés les effets même de la formation dans une visée de transformation, de ré-interrogation des valeurs personnelles du professionnel en formation.

Ajoutons à ces aspects l'interrogation du pourquoi de l'action éducative, du sens que l'étudiant donne à son action, à celui de l'institution dans laquelle il fait son stage, ainsi qu'à l'idéologie que sous-tendent les pratiques éducatives, institutionnelles, au sens des politiques sociales, aux nouveaux dispositifs, au cadre juridique.

Le travail d'analyse a fortement tendance à bousculer les idéologies et les théories en place chez les étudiants parce que la formation ne consiste pas en des apports que ceux-ci s'approprieraient au seul titre de l'apport de savoirs, comme pour un domaine dans lequel ils n'auraient pas de connaissances théoriques préalables. Pour avoir eu une éducation (bonne ou mauvaise), chacun a une idée de ce que veut dire éduquer ; «*en ce sens nous formateurs, n'intervenons jamais (sauf au prix de notre illusion) sur un terrain vierge, une tabula rasa ; le terrain est occupé, toujours*»<sup>8</sup>. Les différentes fonctions de l'analyse de pratiques en formation initiale présentées plus haut contribuent à la transmission d'informations, de savoir-faire, de savoir-être. Ces savoirs participent de la professionnalisation du futur éducateur, de la construction de son identité professionnelle, de sa familiarisation avec la culture de l'éducation spécialisée, bref d'une démarche de formation professionnelle.

### Position de formateur

Toute formation s'inscrit dans un cadre institutionnellement défini, précisant des positions entre les sujets (formateur/formé), chacun (porteur conscient/inconscient de déterminisme socio-historique) occupe une de ces positions.

<sup>5</sup> *Ibidem*.

<sup>6</sup> SAINT-JUST (J.-L. De), « La transmission du savoir professionnel dans la formation au métier d'éducateur spécialisé », in *Forum*, n°100, juin/septembre 2002, pp 21-32.

<sup>7</sup> KARSZ (S.), *Pourquoi le travail social ?*, Dunod, 2004.

<sup>8</sup> BRIZAIS (R.), (1990), *Trois modèles du rapport pédagogique*, Constantine, CNFPH, 1990.

Celle du formateur dans son acception pédagogique est déterminante dans ce qu'elle place le sujet/formé dans un procès de travail, d'évolution de changement, de trans-formation. Pour travailler cette position, nous définissons le rapport pédagogique comme un rapport inter-subjectif institutionnalisé<sup>9</sup>. Le rapport formateur/formé ne se décline pas en rapport plein/vide, c'est-à-dire un plein de savoir d'un côté (formateur) et un vide de savoir de l'autre (formé). L'action de formation ne consiste pas pour nous en une distribution du savoir tel que le situe le *modèle* « *traditionnel* » maître-élève où ce dernier est contraint à l'obéissance, voire à la crainte du maître.

Il ne s'agit pas plus de placer les deux pôles dans un rapport d'égalité tant du côté du savoir que du pouvoir. Le rôle du formateur consisterait alors exclusivement à « *révéler les potentialités* » du formé.

Nous posons le postulat qu'il existe des savoirs de part et d'autre « *et ce quel que soit l'objet de la formation, de l'objet enseigné et quels que soient les acquis antérieurs de chacun* »<sup>10</sup>. Cela ne signifie nullement qu'il y a équivalence entre les savoirs des deux pôles. Savoir est à entendre au sens large, non réduit au savoir scientifique, nous pourrions dire qu'« *il suffirait de dire que tout objet de formation renvoie à chacun des pôles à des représentations, à des idéologies, à des connaissances qui peuvent aller de connaissances les plus immédiates (savoir-faire) à des connaissances très élaborées conceptuellement* »<sup>11</sup>. Amener la personne en formation à apprendre à reconnaître ces savoirs présents, travailler à les identifier, est un acte de formation. En analyse de pratiques, amener le futur professionnel à s'exercer à reconnaître ses savoirs, à les identifier dans les actes qu'il met en place, demande au formateur une attention toute particulière. Cette responsabilité suppose que le formateur ait lui-même réalisé ce travail, qu'il ait la connaissance de ce qu'il souhaite pour l'étudiant, de savoir vers quoi il tend, même si l'objectif n'est jamais complètement atteint.

Chaque pôle étant constitué de sujets, le rapport pédagogique est intersubjectif. Le sujet réaffirme la division de l'éducateur et du formateur tant sur l'axe conscient/inconscient que soumis aux différentes idéologies, pour certaines contradictoires, dont chacun est porteur. Ceci pose la complexité de la relation formateur/formé et des différentes formes qu'elle peut prendre et qui ne sont jamais définitives.

La relation pédagogique ainsi définie, « *être formateur, c'est chercher à amener l'autre à ré-interroger ses savoirs – en leur nature et leur signification – en les confrontant à d'autres ; c'est l'amener à apprendre de ses propres manques aussi, quand il aura reconnu ses propres limites* »<sup>12</sup>. C'est conduire le formé à se connaître par l'analyse des situations qu'il rencontre professionnellement et par ce qu'il engage. Ainsi peut-il mesurer les apports théoriques qui lui sont nécessaires pour comprendre les enjeux présents. Mais c'est aussi parce qu'il aura une connaissance de lui en tant que sujet qu'il sera accessible à l'analyse de sa pratique dans la relation à l'usager. La formation est un procès de travail, l'étudiant en formation s'inscrit dans une évolution. Le formateur doit la prendre en compte et adapter dialectiquement sa position au fur et à mesure des acquisitions faites par l'étudiant. En étant attentif sur la capacité de l'étudiant à participer à l'acte de l'analyse, le formateur peut mesurer l'engagement de l'étudiant dans le processus de formation.

L'analyse de pratiques en formation initiale est un espace privilégié du processus d'acculturation professionnelle. Au regard des différentes pratiques institutionnelles de l'analyse de pratiques, des représentations qu'ont les professionnels de ce dispositif, le formateur en préparant le futur professionnel à cet exercice facilite et favorise l'acquisition et le développement de compétences qui nous apparaissent comme nécessaires à l'acquisition d'une posture d'analyse :

- se mettre à l'écoute de soi-même ; amener l'étudiant à repérer ce qu'il dit, à repérer ce qui l'amène à penser telle ou telle chose, qu'il puisse identifier les déterminants (internes, externes) qui fondent son action ; qu'il comprenne comment il construit sa pensée et par conséquent son action.

<sup>9</sup> *Ibidem.*

<sup>10</sup> *Ibidem.*

<sup>11</sup> *Ibidem.*

<sup>12</sup> *Ibidem.*

- regarder sa pratique à travers le regard de l'autre, rendre tolérable le regard de l'autre sur sa pratique ; accepter que l'autre ait quelque chose à dire de ce que je fais, accepter que les propos de l'autre me questionnent sans éprouver trop fortement que cette interrogation soit vécue comme un jugement ; comprendre que le regard de l'autre est le résultat d'une lecture effectuée par un prisme différent lié à sa subjectivité.
- considérer le collègue (étudiant, puis professionnel) comme un sujet susceptible de considérer un même objet différemment ; accepter qu'il n'y ait pas une seule façon de considérer un objet ; il y a plusieurs lectures possibles à une même situation en référence à des champs théoriques différents, des éléments singuliers que l'on retient, que chacun privilégie.
- accepter qu'il existe une polysémie pour les mots comme pour les situations, qu'il existe une impossibilité d'entente commune immédiate ; d'où la nécessité de clarifier le sens que chacun met en avant quand il utilise tel mot ou tel concept ; nécessité de prendre le temps de définir situations et concepts.
- considérer qu'il n'y a pas de hiérarchie dans les situations que l'on présente ; il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises situations, il n'y a que des situations que l'on souhaite analyser, c'est-à-dire des situations dans lesquelles il y a quelque chose à comprendre.

Ces compétences, bien que non inscrites dans le référentiel métier, doivent s'acquérir dans le cadre des centres de formation.

Là où l'analyse de pratiques apparaît seulement comme une modalité pédagogique transversale aux différents domaines de formation, nous affirmons qu'elle restitue au professionnel une relative unité de sa fonction en l'autorisant à travailler dans cet espace les différentes facettes de son activité, évitant de considérer le métier comme une « *somme de compétences fonctionnelles* ».

La formation en alternance invite aussi les sites qualifiants à ouvrir de façon plus systématique leurs lieux d'analyse de pratiques aux stagiaires qu'ils accueillent. Certains le permettent déjà, reconnaissant implicitement l'analyse de leurs pratiques comme une compétence, et la nécessité de la former.

# L'application de la MIRP au champ de l'analyse des pratiques : l'expérience du CRESS

**Béatrice CLAVEL INZIRILLO**

Présidente du CRESS, Enseignant-chercheur en psychologie,  
Laboratoire « Santé, Individu, Société » (EA 4129), Université Lumière Lyon 2

**Anaïs BARBIER**

Psychologue chargée de l'accompagnement des équipes, CRESS  
Doctorante CIFRE, Laboratoire « Santé, Individu, Société » (EA 4129), Université Lumière Lyon 2

Les méthodes d'analyse de la pratique cherchent à solliciter les professionnels dans la restitution et l'exposé de leurs pratiques afin de faire émerger des prises de conscience favorables à la transformation de ces pratiques. On cherche ainsi à favoriser une meilleure prise en compte par les praticiens des paramètres qui ont déterminé leurs actions et leurs prises de décision.

## Le CRESS

Le Centre de recherche et d'éducation sport et santé (CRESS) a engagé depuis plusieurs années une dynamique de recherche-action qui s'est originée dans le quartier des Minguettes, une zone urbaine sensible (ZUS) de Vénissieux dans laquelle de nombreux facteurs de vulnérabilité s'entremêlent et rendent la situation complexe. Souvent, ces difficultés psycho-cognitives sont accompagnées de difficultés psycho-affectives, voire de troubles du comportement. Les parents de ces enfants ou adolescents sont eux-mêmes en difficulté, en situation de « mal-être ». En effet, l'évolution psycho-socio-culturelle de notre société a fait émerger des situations inquiétantes comme celle de l'augmentation des situations de dérégulation, voire de crise grave, une perte du lien social en même temps que s'installe la précarité et l'exclusion. Les années d'expérience du CRESS auprès de ce public l'ont amené à élaborer de nouveaux dispositifs d'accompagnement à partir d'une méthode d'intervention psychologique, la **Méthode interactive de résolution de problèmes (MIRP)**.

Ainsi, l'objectif général du CRESS est de proposer des pratiques et des dispositifs innovants en travaillant dans l'interdisciplinarité auprès des publics pour nourrir le lien social et favoriser la construction de l'autonomie et de la coopération. Les psychologues interviennent auprès de différentes populations, notamment auprès d'équipes de professionnels. Ces dernières se trouvant parfois en difficulté face à des situations-problèmes difficiles à gérer.

## La Méthode interactive de résolution de problèmes (MIRP)

La MIRP est une méthode d'intervention psychologique créée et expérimentée au sein du CRESS qui permet une analyse fine des processus de régulation des relations et interactions au sein des équipes. Ces investigations visent à comprendre pour chaque équipe ses caractéristiques de fonctionnement afin de comprendre ensuite comment intervenir sur les processus de transformation et de prise de conscience et ainsi de favoriser les conduites adaptatives aux situations problématiques rencontrées. Le but est d'optimiser l'autonomie psychique des individus et des groupes ainsi que la capacité de coopération de l'un et l'autre dans les choix et prises de décision en relation avec le patient et à son sujet. Ce modèle d'accompagnement du changement cherche à favoriser le passage de l'hétéronomie à l'autonomie dans des choix impliquant la responsabilité individuelle nécessaire à une coopération au sein d'une équipe qui fait des choix.

Il s'inspire de différentes méthodes autour de l'analyse des pratiques.

### Différentes méthodes

De façon générale, l'analyse de la pratique s'inscrit dans la démarche des groupes de parole dont l'objectif est de réunir des professionnels et d'inciter les soignants à quitter leurs logiques professionnelles pour entrer dans un espace où leurs paroles s'expriment sur un mode différent. La théorisation du fonctionnement des groupes de parole a fait l'objet de nombreux travaux tout au long du siècle dernier – et qui ont résumé l'œuvre de D. ANZIEU et J.-Y. MARTIN, *La dynamique des groupes restreints*. Le groupe de parole est alors perçu comme un moyen d'améliorer la communication dans le groupe, de se connaître davantage et d'augmenter la faculté de se mettre à la place de l'autre.

Le débriefing psychologique est né quant à lui dans l'armée américaine pendant la seconde guerre mondiale dans le but d'améliorer la capacité opérationnelle des combattants (la réadaptation de cette technique en France a vu le jour lors des attentats en 1994-1995). Il incite les personnes à exprimer ce qu'elles ressentent confusément, ce qui leur vient spontanément à l'esprit, et non pas à raconter ce qu'elles savent. Cet outil demande une présence permanente sur le terrain afin d'intervenir à la suite de chaque moment difficile ou de crise. De plus, il vise à atténuer les réactions physiques et affectives du stress. Bien que prenant en compte le vécu subjectif de l'évènement et traitant les discussions en groupe, il ne cherche pas à améliorer le fonctionnement inter-groupal en cherchant des solutions aux dysfonctionnements par interactions entre chacun.

La méthode d'intervention en psychologie se rapprochant le plus de la MIRP est *l'apprentissage par problème (APP)*. Elle fut inventée pour les étudiants en médecine au milieu des années 60 en Ontario, pour leur offrir « une démarche d'apprentissage utilisant des cas afin d'augmenter les habiletés de résolutions de problèmes et de permettre l'intégration des sciences fondamentales aux sciences cliniques ». Ainsi, les médecins continuent d'être des « auto-apprenants » (WOODWARD, 1996). A partir des années 70, l'APP est disséminé dans presque tous les pays du monde. Il a aussi été adopté dans d'autres programmes des sciences de la santé, en droit, en ingénierie... De plus, l'APP ne permet pas seulement d'acquérir des connaissances grâce à leur transmission orale, mais favorise aussi la réactivation des connaissances antérieures dans une démarche d'acquisition des connaissances (NORMAN et SCHMIDT, 92). L'APP s'applique aujourd'hui aux professionnels de santé visant à acquérir de nouvelles connaissances en discutant avec des collègues de cas cliniques. Cette méthode interactive sous-tend un rôle de compréhension du bagage théorique tout en dirigeant le groupe vers la recherche de solutions et d'explications du cas clinique. Déjà très développée au Canada, car dans peu de temps la moitié de la nouvelle génération des généralistes sera issue d'un programme d'APP, elle reste peu connue et rarement appliquée en France.

La méthode *Heuristique expérimentale interactive, ludique par itérations successives (HEXILIS)* s'inspire de méthodes de programmation et de résolution de problèmes. Elle est très utilisée par les professeurs de sciences et dans les entreprises d'ingénierie afin d'entraîner à résoudre des difficultés. Au début de la séance, l'animateur ne connaît pas les solutions aux problèmes et part à égalité avec les équipiers, ainsi les solutions émergent à mesure des débats. Son rôle reste davantage centré sur l'organisation des échanges et vers le respect de la mise en œuvre des étapes de la procédure HEXILIS. Cette méthode, contrairement aux traditionnelles, va du problème global (c'est-à-dire de la difficulté) vers des facilitations progressives. Elle est auto-motivante, les individus devenant personnellement impliqués dans la résolution de problèmes. Elle vise à ce que certains comportements se manifestent spontanément et puissent ainsi être intégrés et assimilés. Ils seront alors rejoués plus simplement, et deviendront aussi facilités, si des procédures heuristiques sont prévues afin d'assurer une nécessaire redondance et des entraînements sur des vécus variés.

Les principes d'application d'HEXILIS rejoignent ceux de la MIRP, en ce qu'ils consistent à présenter un problème et à ce que chacun propose une solution. La méthode proposée réduit la fréquence des situations de blocage car la recherche de solutions se fait en commun et ainsi les sujets se stimulent et se complètent. Ils prennent conscience des qualités et des compétences de chacun et collaborent davantage, ce qui devient stimulant pour le groupe. Une HEXILIS aura toujours les mêmes objectifs, formuler des hypothèses, imaginer des solutions,... quels que soient les contenus et les domaines d'interventions.

### La MIRP et l'analyse de la pratique

#### • Méthode interactive

Cette méthode consiste à faire interagir différents professionnels autour d'une situation clinique dans laquelle sont repérés des schèmes d'action (*compétences*) individuels et interactifs (*capacité à coopérer*) qu'il s'agit de mobiliser et de transformer.

En effet, dans son activité quotidienne, le professionnel est souvent habitué à reproduire les mêmes actes régulés par une logique d'action qui ne nécessite plus de réflexion préalable. Nous cherchons alors à solliciter des processus de prise de conscience pour favoriser l'adaptabilité et la transformation des comportements peu efficaces.

PIAGET définit la prise de conscience comme une conceptualisation de l'action, en distinguant trois étapes dans ce processus : au cours de la première, l'action est totalement autonome par rapport à la compréhension ; dans la seconde, l'action et la compréhension progressent ; dans la dernière, la compréhension se libère de l'action et la dirige. On va donc chercher à accompagner les professionnels à développer des processus de compréhension qui vont favoriser les processus de régulation endogène et ainsi accroître leur capacité de résolution de problèmes.

PIAGET oppose aussi la logique de l'action (*réussir*) de la prise de conscience (*comprendre*) : « Réussir, c'est comprendre en action une situation donnée à un degré suffisant pour atteindre les buts proposés, et comprendre, c'est réussir à dominer en pensée les mêmes situations jusqu'à pouvoir résoudre les problèmes qu'elles posent quant au pourquoi et au comment des liaisons constatées et par ailleurs utilisées dans l'action ».

On peut dire que les praticiens, à leur niveau, sont engagés dans une activité qui peut davantage solliciter la logique de la réussite. Nous cherchons donc à les faire cheminer vers une compréhension qui favorisera l'intégration des comportements dans un système prenant davantage en compte une complexité des situations (*coopération, prise en compte de l'intersubjectivité, différenciation des points de vue...*).

L'interaction entre pairs par le dispositif groupal va présenter plusieurs avantages :

- les échanges vont favoriser l'émergence de différents points de vue qui vont engager des processus de différenciation qui entraînent un processus de décentration. Cette décentration pourra au final aboutir à une coordination des points de vue.
- la situation de groupe (KAËS) favorise les régressions, conduit les individus à élaborer des schèmes protecteurs et favorise l'accès à une identité collective. Il peut faciliter les processus de changement si les individus sont sollicités à participer activement aux échanges.

#### • Mises en situations-problèmes dans la MIRP

On utilise le conflit cognitif comme une perturbation à l'origine de la création par le sujet d'un nouveau répertoire de réponses à partir de la mise en place de « situations problèmes » qui ont des caractéristiques spécifiques (*thème, objectif, contrainte, règles...*). Des situations à caractère concret permettant de formuler des hypothèses concernant un obstacle bien identifié sont présentées à un groupe de professionnels, à qui on demande ainsi de reconstruire la situation en utilisant le débat collectif (*conflit socio-cognitif*) et la décentration. Ils doivent écouter le point de vue des autres et le mettre en perspective avec le leur. Cela leur demande d'effectuer un retour réflexif et une prise de conscience des procédures et stratégies nouvelles potentielles. Le psychologue leur demande dans un second temps de valider la solution la plus intéressante pour le groupe avec l'intériorisation des règles qui permettront de garantir un cadre de transformation de la situation (B. CLAVEL-INZIRILLO, D. DÉRIVOIS, D. BIDAUD, Y. GIANELLI, 2008).

Ce retour réflexif permet ensuite d'envisager les différents choix possibles. C'est ce qui permet d'ouvrir le champ d'action et favorise ainsi les capacités d'adaptation des individus en interaction les uns avec les autres.

Pour construire de nouvelles compétences, l'individu doit nécessairement transformer ses compétences anciennes par un processus d'accommodation et ainsi s'adapter à la situation en résolvant le problème qui se pose à lui. On peut dire que, dans toute tâche professionnelle, un problème est posé

qui provoque une perturbation. L'individu oppose à cette perturbation du milieu (*problème à résoudre*) une compensation active (*par l'exercice d'une compétence ou schème d'action*) qui va lui permettre de résoudre la situation de déséquilibre en retrouvant un nouvel équilibre.

Deux cas sont possibles : soit les compétences acquises sont suffisantes et le problème est résolu automatiquement (*processus d'assimilation*), soit le problème requiert une adaptation supplémentaire et le sujet doit transformer ses schèmes pour construire de nouvelles compétences afin de résoudre le problème posé (*processus d'accommodation*).

L'objectif de la MIRP est de mobiliser les processus d'accommodation afin de favoriser des processus d'adaptation qui ne soient pas fondés sur la répétition (*adaptabilité réduite*) mais plutôt sur l'innovation procédurale (*prise en compte des paramètres de la situation et création de schèmes d'action adaptés à cette situation*). Les capacités d'autonomie du sujet et ses capacités à coopérer avec les autres (*prise en compte dans les paramètres de la situation du rôle de chacun*) sont ainsi augmentées et l'efficacité accrue. D'autre part, la méthode permet aussi, par les processus d'autonomisation et de coopération qu'elle favorise, d'améliorer l'estime de soi et d'enrichir la qualité des échanges au sein de l'équipe.

### La position du psychologue

La position du psychologue qui utilise cette méthode d'intervention dans le champ de l'analyse et de l'accompagnement des pratiques va changer au cours du travail d'accompagnement pour passer d'une position plus active à une position plus passive. Au début, face à un groupe (*une équipe*) qui manifeste des conduites plutôt répétitives, le psychologue est plus présent car il va devoir verbaliser les modes de fonctionnement habituels de l'équipe de manière à en favoriser la prise de conscience (*première identification*). Progressivement, avec l'émergence de capacités d'autorégulation du groupe, le psychologue change de place et devient plus discret pour favoriser création et construction de la part de l'équipe, ainsi que la prise d'autonomie des individus. De cette façon, les solutions trouvées seront celles du groupe de soignants, éducateurs, praticiens. On passe d'une position d'intervention psychologique (*directive*) vers une position d'accompagnement (*par déplacement de la position du psychologue*).

Dans un premier temps, le rôle de l'animateur est de solliciter à une prise de parole à l'expression authentique et non à la parole attendue (*que ressentez vous vraiment ?... c'est votre point de vue qui nous intéresse...*). Puis, il stimule les échanges et l'intégration de ce que dit l'autre. Ainsi, il cherche à différencier l'action de l'interaction.

Par la suite, le régulateur sollicite la co-transformation et la transformation. Il propose une double sollicitation, en rapportant la pensée de l'autre, afin d'arriver à un consensus. Il aide aussi l'équipe à problématiser. Puis, au cours de l'accompagnement, les individus le font par eux-mêmes.

Actuellement, la MIRP est appliquée dans différents champs. Nous intervenons auprès de professionnels dans le champ de l'éducation, du sport, de la formation, auprès d'équipes dans le champ de la santé. L'objectif de cette méthode est de pouvoir intégrer différents courants épistémologiques en psychologie : l'approche psychanalytique (ANZIEU, WINNICOTT, KAËS) et l'approche de l'épistémologie génétique constructiviste (PIAGET).

L'enjeu est de permettre aux équipes de travailler sur des problématiques inconscientes mais de pouvoir également s'approprier des outils de problématisation des situations afin de favoriser et de solliciter leurs capacités d'autorégulation. Ainsi, la différence principale entre le groupe de parole et la MIRP, c'est qu'on cherche avec la MIRP à favoriser l'autonomisation de l'équipe afin que celle-ci devienne capable de construire ses stratégies de résolution de problème et qu'elle devienne capable de se passer, après quelques séances, de la présence du psychologue.

### BIBLIOGRAPHIE

- ANZIEU (D.), *Le groupe et l'inconscient*, Dunod, 1999.
- BESANÇON (G.), *Qu'est ce que la psychologie médicale ?*, PUF, 1999.
- BION (W.R.), *Recherches sur les petits groupes*, PUF, 1965.

- 📖 BION (W.R.), *Réflexion faite*, PUF, 1954.
- 📖 CASTRO (D.), *Les interventions psychologiques dans les organisations*, Dunod, 2004.
- 📖 DEBONO (E.), *Conflits, comment les résoudre*, Eyrolles, 1988.
- 📖 DELBROUCK (M.), *Le burn-out du soignant, le syndrome d'épuisement professionnel*, De Boeck, 2003.
- 📖 FORTIN (C.), BOUCHER (R.C.), *La problématique du stress ressenti au travail*, Lena, 1998.
- 📖 FUSTIER (P.), *Le lien d'accompagnement*, Dunod, 2000.
- 📖 FUSTIER (P.), *Les corridors du quotidien*, PUL, 1993.
- 📖 GARBARINI (J.), *Former à la relation d'aide en travail social*, ESF, 2002.
- 📖 KAES (R.), *Crise, rupture et dépassement*, Dunod, 2004.
- 📖 KAES (R.), *L'institution et les institutions*, Dunod, 2003.
- 📖 KAES (R.), *L'appareil psychique groupal*, Dunod, 2000.
- 📖 KAES (R.), *Les théories psychanalytiques du groupe*, PUF, 1999.
- 📖 KAES (R.), *Le groupe et le sujet du groupe*, Dunod 1993.
- 📖 LACAN (J.), *Les formations de l'inconscient*, Seuil, 1957.
- 📖 PIAGET (J.), *Épistémologie génétique et équilibration*, Delachaux et Niestlé, 1977.
- 📖 PIAGET (J.), *Réussir et comprendre*, PUF, 1974.
- 📖 PIGOTT (C.), *Introduction à la psychanalyse groupale*, Apsygée, 1990.
- 📖 RUSZNIEWSKI (M.), RABIER (G.), *Le groupe de parole à l'hôpital*, Dunod 2002.
- 📖 SASSOLAS (M.), *Le groupe soignant, des liens et des repères*, Érès, 1996.
- 📖 WATZLAWICK (P.), *Une logique de la communication*, 1967.
- 📖 WINICOTT (D.), *Jeu et réalité*, Gallimard, 1971.

# Analyse de la pratique en institution ou analyse institutionnelle des pratiques

Philippe JEAN

IRH Consultants

Cet article n'a aucune visée théorique ou méthodologique.

De notre place de consultant, nous souhaitons interroger les liens que l'analyse de la pratique en institution entretient avec le management de l'institution.

Une situation parmi d'autres rencontrée sous cette forme ou sous une autre par la plupart des intervenants pour illustrer un de ces liens.

*Jeudi 10 heures, l'intervenant est présent pour la séance d'analyse de la pratique prévue ce jour-là. Il ne trouve personne en salle de réunion. Les participants, pourtant volontaires et «demandeurs» de ce travail, sont bien présents dans le service, mais tous vaquent à leurs activités habituelles. La séance a été annulée. Ils n'ont pas pu prévenir l'intervenant car, disent-ils, ils n'ont pas son numéro de téléphone. Le cadre du service n'a pas cru nécessaire de prévenir l'intervenant car il estime que c'est aux participants de le faire.*

L'arrière-scène<sup>1</sup> de l'analyse de la pratique a soudain envahi la scène.

C'est bien l'ancrage institutionnel des pratiques professionnelles, traçant les frontières de l'espace de l'analyse des pratiques ou autrement dit ses limites, qui est ici re-questionné.

Les courants institutionnalistes, de la thérapie, de la pédagogie ou de l'analyse<sup>2</sup> ont montré, depuis maintenant près de cinquante ans, le côté miroir de ces ancrages, la symétrie entre l'organisation de l'institution et les pratiques développées par les professionnels, entre l'institué, ce que porte l'institution, et l'instituant, ce que «fabriquent» les professionnels avec leurs «clients».

*Pour intervenir depuis plusieurs années en milieu hospitalier sur la formation des tuteurs, nous observons régulièrement cette symétrie entre les relations professionnels/patients et professionnels/stagiaires. Là où les professionnels manifestent de l'empathie à l'égard de l'un, ils en manifestent à l'égard de l'autre et inversement.*

L'institué, qui pendant longtemps s'est manifesté en «bosse» comme par un trop plein d'institution, se manifeste parfois aujourd'hui en «creux» comme par une absence d'institution. Hier, la rigidité des cadres et l'importance des règles venaient entraver le travail entrepris avec les patients, les apprenants, les résidents. Aujourd'hui, les institutions semblent muettes sur certaines questions, en dépit des règles et procédures, laissant se débrouiller seuls leurs encadrements et leurs équipes. Mais cette absence est bien présente, et certainement plus difficile à appréhender pour les professionnels. Là où le trop plein suscite l'opposition, l'absence génère toutes sortes de comportements et de stratégies d'acteurs.

La recherche depuis quelques années de modes de gestion plus «performants» pour les entreprises du secteur social ou sanitaire a relégué à l'arrière-plan la réflexion sur le management quotidien de ces structures, c'est-à-dire sur l'ensemble des actes, posés ou non posés, par un cadre en situation de responsabilité, sur une équipe, un projet, un réseau... De ce fait, c'est la question du sens, première responsabilité du manager, qui est évacuée.

<sup>1</sup> Ainsi que G. GAILLARD désigne ces «dynamiques institutionnelles (...) convoquées par les participants (...) qui encombrant régulièrement l'espace de l'analyse de la pratique (...)», in «Appelés à investir, conviés à l'abstinence. L'intervention en analyse de pratique et "l'arrière-fond" institutionnel», *Connexions*, 2/2004 (n°82), pp 57-69.

<sup>2</sup> Nous pensons en particulier à F. TOSQUELLES et à Saint-Alban, à J. OURY, F. GUATTARI et à La Borde, à F. OURY, M.LOBROT, G. LAPASSADE, R. LOUREAU, et bien d'autres.

C'est pour cela que nous assistons régulièrement en analyse de la pratique à un retour de l'arrière-scène, car elle est souvent le seul lieu et le seul temps où peut encore se dire ce qui fait problème.

Ainsi, à la façon d'un retour du refoulé, l'analyse de la pratique devient la scène où se déploient des symptômes qui ne sont pas propres à l'un ou l'autre des participants, mais que tous (sup)portent sans pouvoir toujours les reconnaître.

Ces questions, relatives à l'institution, viennent entraver parfois le travail d'analyse de la pratique car, par delà le travail éducatif ou le travail thérapeutique, ce sont des problèmes importants relatifs au fonctionnement de la structure, ou plus exactement aux dysfonctionnements de la structure, qui font irruption dans les séances.

Il faut pour autant distinguer les questions d'organisation, ou l'établissement de règles collectives, des dysfonctionnements graves de l'institution comme le non respect de la réglementation, les glissements de tâches, les manquements à la sécurité, mais aussi les questions relatives au management.

*L'exemple de moniteurs-éducateurs distribuant les médicaments lors d'un séjour de vacances à des résidents d'un foyer pour adultes handicapés, alors que cela ne relève pas de leurs compétences. En séance d'analyse de la pratique, les participants s'interrogent sur leurs responsabilités.*

### De quelles pratiques devons-nous faire l'analyse ?

Il n'y a pas de limites *a priori* au domaine de l'analyse de la pratique. Que l'on soit dans le champ clinique, éducatif, pédagogique ou même managérial, toutes les pratiques professionnelles peuvent faire l'objet d'une analyse de la part de leurs auteurs/acteurs avec l'aide d'un intervenant.

Quelques conditions sont néanmoins requises : d'une part, la présence et le volontariat des professionnels concernés (*en effet, que signifierait l'analyse des pratiques d'acteurs absents de la séance ?*) et, d'autre part, l'objectif, la focale, ainsi que la durée de l'analyse qui doivent être précisés.

L'objet de l'analyse est bien la pratique professionnelle, mais les pratiques professionnelles sont complexes, contextualisées et finalisées. La question du « *pourquoi veut-on faire une analyse de la pratique ?* » devient donc centrale.

Cette question en appelle une autre : « *qui initie le processus ?* ». Les professionnels, leur cadre, la direction, un représentant de l'institution ?... L'institution d'ailleurs ne se résume pas à la structure employeur, s'agissant la plupart du temps de structure financée sur fonds publics, les « *financeurs* » sont à inclure dans le système institutionnel qui impacte les pratiques professionnelles.<sup>3</sup>

L'objectif de l'analyse conditionne la focale de l'analyse, c'est-à-dire l'axe qui ordonne l'analyse.

Si l'objectif poursuivi est d'acquérir et de maintenir le recul nécessaire à la mise en œuvre de ses compétences, l'analyse de la pratique doit être focalisée sur l'un des trois grands domaines de savoir-faire : relationnel, méthodologique (procédural) ou technique (pratique).<sup>4</sup>

Ce n'est qu'à cette condition qu'elle peut s'inscrire dans un management de la connaissance et participer au processus permanent de développement de la compétence collective en contribuant à la formalisation et à la capitalisation des savoirs explicites et tacites mobilisés dans les processus de travail.<sup>5</sup>

<sup>3</sup> Dans une interview publiée dans Lien Social n°596 du 8 novembre 2001, le psychanalyste Ignacio GARATE MARTÍNEZ est interrogé sur le recours aux psychanalystes par des « *instances politiques* », comme les Conseils généraux, pour superviser des groupes de travailleurs sociaux. Sa réponse pointe le risque d'une normalisation sociale à travers la parole d'un expert qui saurait ce qui est bien pour les usagers. A ce sujet, on se rappellera avec profit les travaux de M. FOUCAULT, J. DONZELOT... sur le contrôle social et la police des familles.

<sup>4</sup> D'autres objectifs peuvent être poursuivis par l'analyse de la pratique, comme la recherche ou l'identification d'éléments constitutifs pour la construction de référentiels d'activités ou de compétences.

<sup>5</sup> En 1996, J.M. BARBIER évoquait déjà l'évolution des démarches de recherche utilisant l'analyse de la pratique dans le domaine de la « *dimension cognitive* » de l'entreprise. « L'analyse des pratiques : questions conceptuelles » in BLANCHARD-LAVILLE (C.) et FABLET (D.) (coll. sous la direction de), *L'analyse des pratiques professionnelles*, Éditions L'Harmattan, 2000 (nouvelle édition).

C'est à ce titre qu'elle est aussi une condition de transformation de l'expérience en apprentissage.<sup>6</sup>

Si la focale est celle des savoir-faire relationnels, la psychanalyse, en particulier, apporte une grille de lecture importante pour comprendre ce qui se joue dans la relation et dans le symptôme (transfert).<sup>7</sup>

Si la focale est celle des savoir-faire techniques ou pratiques, ou celle de l'organisation du travail, de la méthode et des procédures, d'autres compétences seront requises pour l'intervenant.<sup>8</sup>

Mais, dans ces deux cas, nous sommes sans ambiguïté dans la formation permanente et le développement des compétences individuelles.<sup>9</sup>

Il appartient d'ailleurs au « *management* » de transformer ce processus individuel en un processus collectif en inscrivant l'analyse de la pratique dans un processus plus global de capitalisation des savoirs.

Ce ne peut être que dans cette perspective que peuvent être abordées en analyse de la pratique les questions institutionnelles, que ce soient des questions d'organisation du travail, d'élaboration de règles de fonctionnement ou d'éthique.

Bien entendu, ces différents savoir-faire interagissent entre eux dans une même activité ; c'est bien d'ailleurs cette interaction qui est fondatrice de la compétence.

Il en va de même des questions d'éthique qui ne peuvent être abordées en analyse de la pratique que si elles ont fait (ou si il est prévu qu'elles fassent) l'objet d'un débat à un niveau global de l'institution en présence de sa direction et de l'ensemble des acteurs concernés.

*Exemple de questionnement éthique : la contraception systématique chez des personnes handicapées qui, faisant d'avantage l'objet d'une instruction de la direction que d'une posture réfléchie en équipe, interroge les éducateurs sur le sens que cette pratique peut revêtir pour les résidentes du foyer.*

A défaut de préciser objectifs et focales, l'analyse de la pratique risque de se résumer à un simple groupe de parole, soupape de sécurité à une institution sous pression. Une séance de l'analyse de la pratique ne peut servir de béquille au porte-à-faux institutionnel dans lequel se trouvent parfois les professionnels de l'institution.

### **Quelle place pour l'analyse de la pratique ?**

C'est bien parce que l'institué (*histoire, règles, organisation...*) impacte les pratiques et que l'analyse de la pratique est souvent le seul ou le dernier lieu où une parole peut être prononcée, que celle-ci éclaire les zones d'ombres du management et ses points aveugles. L'analyse des pratiques est inévitablement inscrite au cœur de l'organisation.

L'intervenant en analyse de la pratique ne peut être sourd aux ancrages institutionnels. Il peut même, par son écoute, autoriser un processus individuel de construction du sens pour les acteurs présents. Mais il ne peut pénétrer sur cette autre scène où jouent d'autres acteurs.

Les limites institutionnelles d'une analyse de la pratique centrée sur les pratiques des professionnels, éducatifs, soignants... sont bien là.

L'« *analyse institutionnelle* » des questions d'éthique, de management, d'organisation... est toujours possible, mais avec tous les acteurs concernés et avec leur consentement.

<sup>6</sup> Cf. les matrices de NONAKA et TAKEUCHI sur la combinaison et la transformation des savoirs. Les échanges de pratiques, puis leur analyse, devraient être partie intégrante de la formation des stagiaires et des « *jeunes professionnels* ».

<sup>7</sup> Comme elle a apporté, dans les années 80, des repères intéressants à l'analyse des institutions. Cf. le courant de la sociopsychanalyse de G. MENDEL.

<sup>8</sup> Bien que son emploi ait toujours fait question, le terme de supervision renvoyait davantage à cette dimension d'expertise technique. Cf. en particulier les articles de M.F. BOUDOT et de M. KRETSCHMER in *L'analyse des pratiques professionnelles*, op. cit.

<sup>9</sup> Bien entendu, chaque participant bénéficie de l'analyse des pratiques des autres participants, mais cela ne suffit pas à construire de la compétence collective.

Pour autant, dans le management ou dans ce qui en tient lieu, il n'est pas toujours facile de démêler l'impuissance de la manipulation, les fantasmes des stratégies.

L'encadrement des structures sanitaires, sociales ou médico-sociales est quelquefois en difficulté sur les questions de management.

Ces questions ne sont pas toujours prioritaires pour certaines structures qui privilégient l'expertise dans le cœur de l'activité ou le contrôle de gestion, ou tout simplement qui recrutent leurs cadres sans se soucier de leur niveau de compétence en management.

Donc, ces cadres-là se débrouillent, seuls, avec leurs difficultés à analyser les contextes et à faire travailler les équipes. Ces difficultés sont parfois synonymes de souffrance et il n'est pas rare qu'elles amènent à fantasmer sur les effets d'une parole libérée (pour les autres) dans le cadre d'une analyse de pratique, vis-à-vis de laquelle il ne leur est d'ailleurs pas toujours facile de se situer.

Mais en l'absence d'un cadre (*objectifs, focales, durée,...*) préalablement négocié avec les participants, l'analyse de la pratique risque de se heurter à une analyse institutionnelle impossible.

L'absence d'un tel cadre n'interroge pas seulement sur les compétences managériales<sup>10</sup>. Elle laisse planer aussi le doute sur les intentions de « la direction ». La stratégie d'un acteur<sup>11</sup> peut, tout autant que son manque de compétence, « neutraliser » l'analyse de la pratique en « coinçant » l'analyste, c'est-à-dire en le mettant dans un coin où il est impuissant. L'obligation de confidentialité vient là fort à propos renforcer cet impact.

Paradoxalement, le recours systématique à l'analyse de la pratique et la recherche d'intervenants cliniciens<sup>12</sup> par des institutions « malades » sont parfois le signe d'une impossibilité pour l'institution à laisser sourdre le non-dit de l'institué.<sup>13</sup>

En conclusions de ces quelques réflexions, il nous semble que l'analyse de la pratique n'est possible que dans un environnement managérial qui lui donne toute sa place, sans lui faire jouer un autre rôle.

Celle-ci, parfois, ne peut être utile pour les professionnels que si elle vient en complément d'une intervention sur l'organisation ou d'un accompagnement des managers.

Quelles que soient l'orientation qu'il donne à son travail et l'écoute qu'il accorde à cette arrière-scène, l'analyste ne peut se substituer au manager.

Même s'il peut contribuer à créer du sens en facilitant par le groupe l'élucidation<sup>14</sup> des creux de l'institué, il ne peut pas être dans une position de légitimité institutionnelle qui l'autoriserait à signifier durablement l'activité.

Seuls le sont les cadres de la structure, sous réserve qu'eux-mêmes soient autonomes et inscrits dans un management réellement délégué.<sup>15</sup>

<sup>10</sup> La construction et la négociation du cadre de l'analyse de la pratique relèvent de ce domaine de compétences.

<sup>11</sup> CROZIER (M.) et FRIEDBERG (E.), *L'acteur et le système*, Éditions Seuil, 1977.

<sup>12</sup> Qui ne sont pas dupes... Cf. HENRI MÉNASSÉ (C.), « Les convocations du silence », in *L'analyse des pratiques professionnelles*, op. cit., ou GOLDSZTAUB (L.), « Psychopathologie des Institutions. Analyse des pratiques institutionnelles » in <http://urp-scls.u-strasbg.fr/textejs03-goldstaub.pdf>

<sup>13</sup> Ou d'une volonté à ne pas dire ?... Les institutions savent aussi se montrer perverses.

<sup>14</sup> Au sens littéral de « faire la lumière ».

<sup>15</sup> Au sens du management situationnel (P. HERSEY, R. BLANCHARD). La complexité des enjeux et des responsabilités dans le secteur associatif ne permet pas toujours un management créateur de sens pour les équipes.

## Points de vue d'acteurs

### Quelle place pour l'analyse de la pratique dans les établissements sociaux et médico-sociaux ?

Annie MARSAULT

Adjointe de direction, Foyer de vie Saint-Vincent et FAM Montanier (CC-SBE), Corbonod, Ain

*Dans un contexte social, économique et juridique qui s'est modifié depuis quelques années, on peut se demander quelle est la place de l'analyse de la pratique dans les établissements sociaux et médico-sociaux ?*

En effet, la loi 2002-02 rénovant l'action sociale et médico-sociale met l'utilisateur au centre du dispositif, instituant des outils tels que la charte nationale des usagers, le contrat de séjour, le règlement de fonctionnement, le conseil de la vie sociale (CVS), le projet d'établissement. Le dispositif juridique est complété par d'autres lois récentes qui font appel aux notions de droit, de responsabilité, de sécurité.

Parallèlement, la crise économique mondiale vient réinterroger la décentralisation, la gestion financière et administrative du secteur social et médico-social, ainsi que les valeurs éthiques et morales.

Ainsi, cette dernière décennie voit-elle émerger dans le champ social et médico-social les démarches qualité, les évaluations internes et externes, ainsi que la notion de concurrence en filigrane.

*Dans un tel contexte, qu'advient-il de la rencontre qui est l'essence même du travail social et médico-social ?*

« Aller à la rencontre de », c'est prendre le risque de la mise en relation, expérimenter la complexité de l'altérité et mettre en action l'identité consciente et inconsciente.

Quand la rencontre se situe dans le milieu professionnel, et plus précisément dans une institution médico-sociale accueillant des adultes en situation de handicap psychique, elle active le processus d'identification (*personnel, professionnel, institutionnel*). Elle enclenche le maillage des liens intersubjectifs et met en lumière les phénomènes de projection, de transfert et contre-transfert.

A travers les actes de la vie quotidienne, la parole vient lier ou délier le corps et l'esprit, le corps institutionnel et l'esprit individuel. A travers la parole s'exerce le langage, médiateur du corps et de l'esprit, qu'il soit langage professionnel, personnel, voire halluciné. Il effleure, au-delà de l'intime, l'inconscient individuel et collectif.

La pathologie des personnes accueillies (*psychose*) induit inmanquablement une relation en miroir, source de confusion, de morcellement. La désorganisation de la pensée des uns vient impacter une tendance à la désorganisation collective et alimente le clivage de la pensée institutionnelle.

Le mythe de la « Tour de Babel », dans lequel les individus perdent la capacité de communiquer entre eux et se morcellent, peut être un pôle de référence quand il est question de l'accompagnement des personnes psychotiques.

Ainsi, outre les outils de base telles les réunions d'organisation, les réunions cliniques, la démarche qualité, il semble nécessaire de proposer aux équipes d'accompagnement un outil complémentaire de/dans l'institution comme l'analyse de la pratique.

*Quelle est la place de l'analyse de la pratique dans les établissements sociaux et médico-sociaux ?*

Il s'agit de « proposer aux professionnels de disposer d'un lieu d'élaboration de ce qu'ils engagent dans la relation aux usagers, comme de ce qui se joue entre collègues au sein de l'équipe et de l'institution ». <sup>1</sup>

<sup>1</sup> ROUZEL (J.), *Psychanalyste, Directeur de l'Institut européen psychanalyse et travail social*, « Supervision d'équipe en travail social : le retour ! » in *Le Journal des Psychologues*, février 2010.

Cet outil de travail nécessite des préalables, engage un coût financier et une organisation, et il doit répondre aux besoins et souhaits de l'équipe et ceux de la direction. En effet, pour qu'elle soit efficace, l'analyse de la pratique doit être dispensée dans l'institution par un professionnel extérieur à l'institution. Pour permettre que la parole de l'équipe puisse se libérer, il faut occulter toute interférence et tout enjeu de pouvoir, de hiérarchie.

L'établissement dans lequel j'exerce depuis deux années est un foyer de vie qui accueille des adultes en situation de handicap psychique. L'équipe éducative avait connu une expérience d'analyse de la pratique qui avait été interrompue pour diverses raisons, dont le financement et le vécu contrasté de l'équipe.

Après un an d'interruption d'analyse de la pratique, remplacée par un travail sur le projet d'établissement, le sujet est redevenu d'actualité.

L'équipe a été interrogée sur ses attentes précises quant à l'analyse de la pratique professionnelle. Afin que le choix de l'intervenant soit adapté aux besoins de l'équipe et de l'institution, un consultant a été contacté. Une négociation s'est engagée à partir des attentes de l'équipe et de la direction, de la spécificité professionnelle de cette personne (*psychanalytique*) et de ses disponibilités, qui s'est conclue par une convention d'intervention.

Il a été nécessaire de budgéter le financement de dix séances annuelles par le biais de la convention d'objectifs et de moyens signée avec l'organisme financeur, et d'introduire dix séances de trois heures dans l'organisation du travail.

L'effet positif de ce dispositif dévolu à la parole et l'élaboration de la pensée est de mettre en place un espace de régulation qui permette de « *tisser entre les professionnels un lien social pour rassurer chacun dans sa place et dans le sens de son travail, pour réarticuler les tâches à la mission institutionnelle* » (J. ROUZEL).

Cependant, il est nécessaire de rester vigilant à la place du « *porte-croyance* » au sein de l'institution. En effet, un psychologue institutionnel intervient aussi une fois par semaine dans la réunion clinique hebdomadaire. Le risque, selon l'histoire de l'institution, de l'équipe, est d'engendrer un clivage entre le « *bon psy* » et le « *mauvais psy* ».

Réfléchissant à la question de l'identité psychique des groupes dans les institutions médico-sociales et leur intersubjectivité, aux jeux de la relation éprouvant le « *je* », à l'impact de la parole « *hallucinée* » pouvant « *contaminer* » la pensée institutionnelle et avoir une incidence sur la pensée groupale, il me semble que l'analyse de la pratique est un des outils indispensables à la qualité du travail auprès des personnes accueillies.

## Quelle place pour l'analyse de la pratique dans le travail quotidien ?

**Patrice BERTIN**

Directeur adjoint, IME Les Violettes (ABPEI), Bagnols-sur-Cèze, Isère

Depuis plusieurs années, est régulièrement évoqué l'intérêt d'étayer le travail quotidien par des séances régulières d'analyse des pratiques et ce, pour l'ensemble des services de l'IME les Violettes. Le travail entrepris à l'IME en 2009 sur la démarche qualité ayant validé cette nécessité, l'analyse des pratiques fait maintenant partie intégrante du « *référentiel démarche qualité* ».

### *A qui s'adresse-t-elle ?*

Elle s'adresse à des équipes institutionnelles confrontées à des expressions psychopathologiques qui accueillent des sujets dont l'a-structuration de fond, les troubles graves de la symbolisation et les modes de fonctionnement archaïques s'associent à une pathologie du lien intra-psychique et inter-subjectif.

Ces enfants, adolescents ou jeunes adultes confrontent les équipes institutionnelles à des situations d'impasse et peuvent susciter des vécus d'échec, d'impuissance, d'incompréhension, de désintérêt ou de « *sur-intérêt* ».

Ces situations atteignent souvent les sources vives de l'engagement professionnel de chacun. Face à des modalités de transfert passionné, quelquefois débordant ou voire terrifiant, et grâce à l'analyse des pratiques, il s'agit de mettre en œuvre des dispositifs de déprise, d'élucidation, de ré-élaboration pour permettre au professionnel de « *survivre* » psychiquement, de soutenir une pensée concernant sa pratique et sa créativité.

### Comment s'y prend-on ?

L'intervenant extérieur (*se référant autant que possible à M. BALINT dont on sait qu'il a été analysé par S. FREUD et a pratiqué pendant plus de cinquante ans une forme particulière d'analyse des pratiques avec des groupes de médecins généralistes confrontés à des difficultés concernant le comportement de leurs patients*) part de ces constats, établis en début de séance par un professionnel qui s'exprime en son nom, sans préparation nécessaire, ni orale ni écrite, à propos d'une relation avec un ou plusieurs des sujets avec lesquels il travaille, relation qui l'interroge, le préoccupe, le déroute, le met en échec ou l'intéresse.

Ce professionnel expose la situation, sans être interrompu par quiconque, avec le respect dû à ce qu'il dit, dans la sincérité de ce qu'il exprime.

L'intervenant n'intervient à ce stade et au suivant que pour rappeler les consignes qui doivent être respectées assez scrupuleusement pour ne pas dénaturer l'exercice (*s'exprimer à la première personne et non au nom de l'équipe, ne pas glisser vers l'étude de cas qui concerne davantage le patient que le professionnel, ne pas engager un débat dès l'entrée, etc.*).

Quand le professionnel en a fini de son exposé et dans un second temps, chacun des membres du groupe, sans exception, est invité à son tour à commenter ce qui vient d'être dit en se centrant sur l'aspect professionnel de cette relation, sans qu'il soit émis de jugement, de « *si j'avais été à ta place, j'aurais...* », veillant seulement à ce qu'une parole différente, un autre éclairage, une comparaison, un axe complémentaire, puissent être apportés à ce qui vient d'être dit (*on sait bien que si l'on se met à la place de l'autre, on peut se demander à quelle place - lui - va pouvoir se mettre !...*).

La personne première n'intervient pas au cours de ce deuxième temps ; elle écoute et entend ce qu'elle ne savait pas qu'elle était en train de dire.

### Que n'est-elle pas ?

L'intervenant qui avait déjà précisé, dès l'entrée en matière, que le groupe ne travaillait pas dans le cadre d'une « *étude de cas* » (*exercice centré sur le patient qui fait l'objet des réunions d'équipe avec les personnels soignants de l'institution*), ni dans celui d'un contrôle ou d'une prétendue supervision qui serait centrée, elle, sur la personne du professionnel (*il existe, pour ce faire, d'autres lieux dits de consultation et faits pour cela*), reprend si nécessaire lors d'un troisième temps, où l'expression de chacun est plus libre et peut faire l'objet d'échanges, les éléments qui lui paraissent être aidants et enrichissants de la situation exposée, des difficultés rencontrées et des commentaires qui ont pu être apportés.

Par ailleurs, l'intervenant veille scrupuleusement à ne pas être dans une position de maîtrise, de formateur et de professeur qui aurait pour tâche d'enseigner une quelconque science, fût-elle d'origine psychanalytique, et encore moins dans une position d'analyste institutionnel qui aurait à mettre en cause des dysfonctionnements institutionnels.

Il permet que la parole de chacun ne soit pas amalgamée à celle de l'autre. En cela, il empêche que « *ça tourne en rond* » et non que ça tourne rond. Ses apports ne sont intéressants que dans leur aspect facilitateur.

### Les conditions de son exercice

On aura compris que ce temps et ce lieu demeurent soumis au secret professionnel le plus strict et au respect de la parole de chacun, dans un rythme et une fréquence qui demandent une certaine régularité (*les temps sont généralement entre une heure et demie et deux heures pour une fréquence*

*si possible a minima mensuelle*) afin que des bénéficiaires puissent en être tirés au fur et à mesure dans le cadre d'une habitude prise de s'exprimer sur ce mode.

Il s'agit de se mettre à plusieurs, plus un, pour créer quelque chose qui n'est pas là, qui n'existe pas encore.

Ce mode de travail intéresse évidemment tous ceux que nous appellerons les « *obligés* » de l'institution, en ce qu'ils sont payés pour intervenir au quotidien auprès des personnes dont ils prennent soin.

Ce travail ne fait l'objet évidemment d'aucun compte-rendu, d'aucune évaluation, d'aucun jugement, sa seule modalité d'appréhension pouvant seulement consister en ce qu'il en soit fait un bilan au bout d'un certain temps par l'ensemble des participants, intervenant compris, et sans jamais que les noms des personnes n'y soient évoqués.

#### *Pour ne pas conclure*

Il s'agit bien, pour nous résumer, d'un travail d'élaboration du transfert que le travail avec les sujets met à découvert. En cela, le travail en question peut être nommé comme une investigation critique consciencieuse dans une clinique du quotidien.

## *Pratiquer l'analyse de la pratique en institution ? Un temps et un espace pour ce qui n'a pas de lieu*

Hélène BORIE

*Psychologue clinicienne*

Ce texte est un témoignage personnel, mais ma pratique n'est probablement pas très éloignée de celle d'autres psychologues cliniciens dont les références sont la psychodynamique psychanalytique. J'ai été successivement psychologue en institution médico-sociale, formatrice d'éducateurs spécialisés et directrice du centre de formation *Recherches et Promotion* à Lyon – et, à ce titre, une promotrice convaincue de l'analyse de la pratique dans le cadre de la formation. Mais c'est de mon lieu d'exercice actuel comme psychologue intervenant dans quelques institutions du secteur social et médico-social que je vais essayer de répondre à ces questions.

Et, tout d'abord, dire que je tiens à cette appellation « *groupe d'analyse de la pratique* » focalisant sur la groupalité, l'analyse (au sens de déconstruction, de déplacement) et ce qui est en jeu dans ces pratiques professionnelles.

#### *Analyser sa pratique ? De quelle pratique s'agit-il ? Pourquoi et comment ?*

Nous faisons référence à des personnes qui travaillent dans les institutions de soin ou du secteur social ou médico-social, institutions convoquées à recueillir les « *ratés* » de la communauté sociale, que ce soit sous les dénominations du handicap, de la folie, de la délinquance, de la misère psychique ou sociale, communauté qui délègue aux institutions le soin de garder, prendre en charge, exclure ou réinsérer ces personnes.

Pour ce faire, on forme des professionnels commis à cette tâche. Les formations fournissent des identifications professionnelles qui arriment les salariés à des procédures de différenciation quant à leur objet et leurs méthodes, leur permet de légitimer leur place et leur action au regard de corpus théoriques et pratiques. Rapide survol de cet agencement pour pointer à l'arrivée que nous avons affaire à des pratiques sociales portées par des sujets s'adressant à d'autres sujets, des travailleurs sociaux et des soignants qui vont au quotidien donner sa couleur à une pratique professionnelle, tenter (*comme ils disent*) de trouver un sens à ce qu'ils font – un sens qui n'est pas donné, mais qui se cherche, se construit.

L'analyse de sa pratique professionnelle dans le large champ social et médico-social se justifie de ce que des sujets s'adressent à d'autres sujets. Elle implique un regard « *critique* » interrogatif que l'on

pourrait formuler ainsi : ce que je fais ne va pas de soi (*quoi qu'il en soit de mes diplômes, de mon expérience, de ma fonction*) et, si ça ne va de soi, c'est qu'il y a de l'autre ; et même plus précisément un autre qui est sujet de son existence, de son histoire, de ses symptômes (*quels qu'en soient la fragilité, la souffrance, le délabrement*) et que mon travail repose sur la rencontre avec cet autre (*quelle que soit la forme de ce travail suivant mon métier, ma fonction*). Cette rencontre inter-subjective va mobiliser des dynamiques transférentielles importantes qu'il importe de repérer, d'élaborer pour ne pas se perdre dans des confusions ou des rejets, mais au contraire permettre des processus de reconnaissance et de différenciation. Car cette rencontre inter-subjective est souvent éprouvante dans ce qu'elle remobilise de «*l'autre en nous*», notre soi inconnu qui s'affole dans un retour d'affects indifférenciés induisant la confusion avec autrui, la peur de l'autre, voire le rejet. Il s'agit de prendre le temps de parler et de penser ce que me fait vivre l'autre, pour pouvoir lui garder attention et disponibilité.

### *Parler de sa pratique ?*

La consigne est de parler d'une situation relationnelle impliquant le professionnel et une (ou des) personne(s) accueillie(s), situation sur laquelle il souhaite revenir pour partager une inquiétude, des questions, réfléchir sur des impasses, etc.

La parole dans un groupe d'analyse de la pratique (GAP) n'est pas normée : elle se différencie de la parole dans une réunion institutionnelle où l'on construit les éléments du discours en fonction de l'objet de la réunion, de la fonction occupée. Quelqu'un raconte une chose qui est arrivée avec les mots comme ils viennent, les hésitations, les reprises, les retours en arrière, les blancs ; elle a une fonction de mise en récit, donc de symbolisation d'éléments qui restaient à l'état brut, voire inconscients du côté des émotions, des sentiments éprouvés ; elle ordonne des éléments de réalité et un contexte à partir d'une subjectivité assumée. Les échanges avec le groupe et l'intervenant ouvrent sur des associations, des perceptions différentes, qui remettent en marche des mouvements psychiques permettant le déplacement et l'élaboration d'une situation douloureuse, sidérante par sa répétition ou sa violence, fascinante par sa séduction, etc. Au fil des échanges, les mouvements transférentiels de chacun se repèrent, induisant des processus de décollage et de différenciation... Le jeu relationnel entre le professionnel et l'usager est pris en considération comme élément à travailler et non comme devant être dissimulé, voire ne pas avoir eu lieu.

Dans ce contexte de suspension du jugement et d'évaluation de la performance, le temps du groupe permet une reconnaissance de la dimension personnelle du travail. Cette re-narcissisation ouvre au travail de la pensée.

### *Le groupe et le cadre institutionnel*

Nous avons évoqué la dynamique intra et inter-psychique provoquée par le groupe d'analyse de la pratique, mais le groupe est aussi le lieu de présentification de l'extérieur que sont les autres espaces de travail de l'institution. C'est au nom de ces autres lieux que l'on parle, que l'on réfléchit. Présence donc de l'institution en fond, parfois même présence insistante. Les institutions induisent aussi des mouvements psychiques qu'il importe de repérer dans leurs effets sur les professionnels.

Dans des moments de fragilité institutionnelle, de conflits importants, de durcissement des échanges, il arrive ainsi que l'inquiétude ou les blocages soient tels que seules affleurent chez les participants des questions liées à ces dysfonctionnements. Pour ma part, je ne refuse pas que soient abordées ces situations si celles-ci polarisent l'angoisse du groupe. Mais ce n'est ni un lieu d'analyse institutionnelle, ni un lieu de quelconques préconisations. Les situations sont traitées du côté des représentations des uns ou des autres, des fantasmes véhiculés, des places que chacun s'assigne dans les conflits ou les plaintes exprimées. Ainsi parfois, à partir du «*tout va mal*» ou du «*on ne peut rien faire*», peuvent émerger peu à peu des différenciations de places, d'appréciations. Et ouvrir, si possible, la voie à la réappropriation de la capacité d'initiative de chacun dans la réalité des autres espaces institutionnels.

### *A quelles conditions ce travail trouve-t-il sa place dans un ensemble institutionnel ?*

J'espère avoir montré que ce à quoi touche l'analyse de la pratique, c'est au repérage et au soutien de ce qui est en jeu dans la singularité de chaque acte éducatif ou relationnel, et donc que cela ne peut

se définir, se prévoir, se modéliser. Par contre, la nature non prévisible des contenus qui y sont abordés nécessite d'être très au clair avec le cadre de l'intervention dans l'institution, pour les participants et pour l'intervenant.

### *L'analyse de la demande et la constitution du groupe*

#### • **La demande**

Que ce soit le responsable de l'établissement, un membre du groupe ou bien un intermédiaire qui formule la demande, et avant toute décision, une rencontre avec le groupe et l'employeur intervient toujours. Il importe de savoir dans quel esprit et quel contexte intervient cette demande.

Pour ma part, je suis attentive à écouter les formulations et entendre les deux lieux de la demande, en général le directeur et les personnes concernées. L'engagement mutuel ne s'opère qu'après ces deux rencontres.

Je souhaite aussi avoir une perception générale de l'institution (*histoire, actualité*) car, si je ne vais pas avoir de fonction instituée dans cette institution, je ne considère pas que nous allons échanger dans un lieu «*sans histoire*» ni «*histoires*», que ce soit celle de l'institution ou celle des participants.

De même, je prends soin de n'intervenir que dans des lieux où je ne connais pas personnellement les gens du groupe, ni la direction. Et, si je connais quelqu'un par personne interposée, je le signifie.

#### • **Le groupe**

Il s'agit de personnes volontaires, groupe de salariés ayant des fonctions différentes au sein d'une même institution ou d'une structure ayant un objet commun. Il y a aussi des GAP rassemblant des personnes de mêmes formations ou mêmes fonctions, et des GAP hors institutions physiquement.

Le GAP est un groupe de taille limitée, en général pas moins de quatre personnes et pas plus d'une douzaine. Il se réunit régulièrement suivant une fréquence convenue, une durée convenue et respectée (*la plupart du temps deux heures*), dans un lieu prévu et stable, avec un horaire qui convienne à tous. Dans certaines institutions, en fonction de l'organisation et de la nature du travail, il est difficile que tout le monde soit là de façon constante. Mais il est entendu que le GAP requiert un engagement à participation régulière.

Lors de la rencontre avec le groupe, je demande à chacun de se présenter et de dire simplement pourquoi il est là et quelles sont ses attentes pour ce groupe. Je me présente et explique comment on va travailler, ainsi que les règles de fonctionnement : présentation d'une ou plusieurs situations, interventions possibles de chacun, ponctualité, régularité, confidentialité... Ce qui se dit dans le groupe n'a pas à être rapporté ou utilisé comme tel en d'autres lieux, ni par l'animateur, ni par les membres du groupe ; ce qui est échangé dans le groupe ne donne pas lieu à jugement ou à évaluation. Mais, en fin d'année, nous prenons un temps pour faire le point et savoir si chacun veut continuer l'année suivante.

Après une première rencontre, je propose au groupe de réfléchir avant de donner sa réponse pour un travail commun. Lorsqu'elle est positive, une rencontre a lieu avec le directeur pour contractualiser cette intervention, en prévoir le calendrier, la fréquence, le lieu, les participants. En préalable ou à ce moment (*suivant les circonstances*), j'ai présenté au directeur mon cadre de travail dans les termes ci-dessus. Si celui-ci le souhaite, je fais également le point sur la réalisation du contrat et le souhait de la reconduction (*ce qui, compte tenu de la confidentialité, n'inclut pas de bilan sur le contenu du groupe ou son fonctionnement*).

#### • **La position de l'animateur**

J'ai noté précédemment l'importance de la neutralité de l'animateur, à savoir qu'il ne soit pas pris dans les enjeux de l'institution, ni par sa fonction, ni par des liens de proximité. Il ne s'agit pas d'une illusoire virginité des affects ou des mouvements internes que va éprouver l'animateur, mais de ne pas encombrer a priori l'espace imaginaire du groupe par les enjeux de l'animateur vis-à-vis des uns ou des autres.

Il garantit la liberté de parole par l'écoute et l'attention pour chacun et par la confidentialité. Il n'est pas un simple observateur, il fait partie du groupe et il lui faut avoir une suffisante disponibilité pour entendre les processus psychiques à l'œuvre dans le groupe, soutenir ce qui cherche à se dire, aider

à se dégager des représentations insupportables, des fantasmes de chacun ou du groupe. Et il peut parfois engager ses propres représentations, non comme vérité, mais s'il sent que cela ouvre d'autres interprétations d'une situation.

C'est une position difficile nécessitant d'être à peu près tranquille avec ce qu'on appelle son «*cadre interne*», mélange instable, en constant mouvement, qui allie son propre fonctionnement psychique à ses références théoriques et donne consistance à ce que l'on pourrait appeler «*l'expérience*», celle qui assurera une contenance et un étayage suffisant au groupe pour permettre à chacun de prendre le risque de parler en son nom et de penser ensemble, sans se sentir en insécurité.

### *Un engouement pour l'analyse de la pratique aujourd'hui ?*

La question était posée et, si c'est bien le cas, il y a probablement plusieurs explications. Ce dossier permettra probablement de voir que, sous cette dénomination d'analyse de la pratique, il y a en fait des acceptions différentes, qui ne s'excluent pas nécessairement, mais qu'il est préférable de préciser son objet, ses références, ses modalités d'intervention et les limites de chaque pratique.

En clair, l'analyse de la pratique telle que je l'ai évoquée n'est pas un groupe de résolution d'un problème, ni un groupe de régulation, ni une analyse institutionnelle. Chacune de ces modalités pouvant au demeurant cohabiter à un moment dans une institution...

Ce qui se joue dans le relationnel entre usagers et professionnels n'est pas livré à des subjectivités désarrimées du tissu social. Or le secteur social et médico-social est embarqué, comme le reste de la société, dans une logique procédurale de rationalisation, de modélisation, de contrôle (*des coûts, mais aussi de l'action des professionnels devenus des «ressources humaines»*).

Parallèlement, la cohorte des gens qui ne vont pas bien et qui n'ont pas leur place dans ce monde de la compétition augmente chaque jour, justifiant la prolifération des dispositifs pour «*gérer*» ces populations. Dans les textes, «*l'usager*» (*mais pas le sujet, changement de paradigme*) serait au centre des préoccupations. Or cet usager-sujet garde sa part de fragilité, d'étrangeté, de résistance, de singularité qui fait de l'action quotidienne une entreprise souvent épuisante pour ne pas renoncer devant les répétitions, les échecs et pour continuer à inventer avec lui des issues au jour le jour, à sa mesure, en tenant compte de son histoire, de ses rêves et de sa réalité.

L'analyse de la pratique peut être cet espace collectif de pensée de ces petites choses qui font le quotidien des pratiques sociales d'éducation, d'accompagnement, de soin. C'est là que se déploie le regard porté sur l'autre, son accueil ou son rejet, le soutien ou l'indifférence... bref la couleur, la dynamique du travail relationnel.

Prendre soin de l'autre, semblable et différent, nécessite que l'on prenne soin de ceux qui l'accompagnent au quotidien. Quand un groupe dit : «*ici on a retrouvé la possibilité de parler ensemble*» ou «*dans le GAP, on retrouve un sens à notre travail et le désir de continuer*», on peut penser qu'il y a là un soutien à une forme de professionnalité qui ne va pas du côté du désinvestissement ou de l'usure professionnelle...

L'intérêt pour l'analyse de la pratique témoignerait-il de la lancinante question de l'indécidabilité et la part d'ombre à l'œuvre dans chaque humain et du sort que nous lui réservons dans nos pratiques sociales ?

### *Témoignage*

«*L'analyse de la pratique, cela aide à prendre du recul par rapport à une situation précise, à en avoir d'autres "visions" ; à analyser son propre fonctionnement et éventuellement corriger le tir. Par contre, il faut pour cela une équipe prête à entendre les "critiques" des collègues et ce n'est pas évident.*

*Le piège, surtout si le psy "se laisse avoir", est le règlement de compte et/ou le clivage. C'est aussi, cela a été très souvent le cas, de se cacher derrière une situation pour la parler, l'analyser en long et en large... et surtout ne pas parler de soi».*

## Quelle place pour l'encadrement lors de la démarche d'analyse de la pratique ?

Bénédicte de RUGY

Conseillère technique, CREAI Rhône-Alpes

Quelle est la place de l'encadrement dans la démarche d'analyse de la pratique qui se conçoit bien souvent comme un besoin des équipes de professionnels tellement évident qu'il n'apparaît plus nécessaire de l'évaluer, préciser, définir ?

L'encadrement n'est-il que le simple commanditaire (*mise en place, validation du choix de l'intervenant fait par l'équipe, vérification de la possibilité de financement*) pour d'autres bénéficiaires (*les « autres » professionnels de l'institution, en particulier les « médico-sociaux »*) ? Doit-il, comme il paraît dorénavant convenu, la commande passée, se tenir ensuite à distance, sans ingérence ni attente de retour de la démarche, garantissant même la confidentialité et une sorte « d'hermétisme » du lieu ?

Comme les besoins des équipes, ce positionnement de l'encadrement semble bien souvent faire partie des évidences, des « conditions incontournables » pour que l'analyse de la pratique puisse se dérouler « normalement ». Ne peut-on pas imaginer que ces évidences, qu'on ne réinterroge plus, alimentent des représentations des uns et des autres sur la démarche... représentations qui, elles, vont peut-être en réduire les bénéfices attendus et possibles ?

De la part de l'encadrement, la démarche « analyse de la pratique » est considérée selon plusieurs points de vue :

- *objet inquiétant* : que se passe-t-il dans ce lieu qui échappe au contrôle et d'où rien de transpire ? Dit-on du mal de moi ? Se moque-t-on de moi ? S'y trame-t-il quelque chose ?...
- *objet magique* : grâce à l'analyse de la pratique, toutes les difficultés vont être levées, l'intervenant va résoudre les conflits et les tensions, proposer des solutions pour les situations complexes... il sait, il est en recul, il va pouvoir comprendre, dire et faire comprendre...
- *objet exutoire* : comme le *Carnaval* ou les *Saturnales romaines*, l'analyse de la pratique donne une occasion de se défouler (*en vidant son sac ou en brûlant symboliquement celui dont on imagine qu'il détient le pouvoir*), dans un cadre maîtrisé par un « autre », pour que les exécutants puissent mieux reprendre leur place ensuite...
- *objet remède* : quand ça va mal, on cherche le soin... et tout le monde sait que « parler, ça fait du bien »... mais pourvu que ce ne soit pas un cautère sur une jambe de bois !... au prix que cela coûte, on aimerait bien que ce soit efficace...
- parfois, un mélange de tout cela... soin magique ou inquiétant, exutoire remède... même si je reconnais ces propos comme caricaturaux et réducteurs, ils font écho à du « déjà entendu »...
- parfois aussi (et quasiment toujours dans le déclaratif), l'analyse de la pratique est (heureusement) envisagée comme le moyen de répondre aux besoins des équipes : faire le point, prendre du recul, mettre en débat et en question, passer du « problème à la problématique »<sup>2</sup>... sans beaucoup plus de précisions, il faut bien le reconnaître.

Il faut aussi admettre qu'il y a souvent plus d'accord sur le « comment ? » (intervenant extérieur, lieu clos, confidentiel, absence de cadre, volontariat) que sur les « pourquoi et pour quoi ? » précis et partagés.

C'est sur la base de ces représentations, bien souvent mêlées et non identifiées, que se négocie le contrat entre la direction et l'intervenant. Il peut être succinct (*durée, fréquence, effectif, lieu, coût*) ou précédé d'une rencontre, d'un ajustement et de cette fameuse définition de la bonne distance... voire même (rarement) sur un attendu de bilan (*soyons sérieux, ne parlons pas d'évaluation !*).

<sup>2</sup> Christophe DEJOURS, psychiatre et psychanalyste français, fondateur de la psychodynamique du travail.

Souvent, il n'y a pas beaucoup de préalables non plus sur cette démarche entre les professionnels de l'institution qui vont la suivre et l'encadrement. Ces préalables sont souvent réduits à l'information de la mise en place, aux ajustements pour le choix de l'intervenant ou aux discussions (parfois vives) qui concernent le volontariat ou le non volontariat.

Qui n'a pas entendu parler de quelques démarches d'analyse de la pratique ayant :

- déçu le groupe participant, l'intervenant, l'encadrement, ou tous à la fois,
- produit plus de trouble que de clarté,
- accentué ou généré des crises,
- donné le sentiment qu'on y ronronnait en se confortant dans un rituel convenu ?

Alors, il me vient depuis quelque temps l'envie de lancer une proposition un peu provocatrice dans les habitudes établies : « **et si l'encadrement s'impliquait dans l'analyse de la pratique ?** », non pas parce que l'encadrement est celui qui sait, ou celui qui peut résoudre les quelques difficultés listées (parmi d'autres) ci-dessus, mais parce qu'il doit à mon sens assurer, avec l'intervenant et l'équipe, la co-responsabilité de cette recherche de compréhension et d'éclairage des « *phénomènes entrelacés* » dans le contexte complexe que sont les institutions sociales et médico-sociales.

*« N'importe-t-il pas d'abord d'enrichir notre compréhension et nos représentations des phénomènes entrelacés, plutôt que de ne développer que des modes d'investigations de problèmes spécifiques que nous ne nous attachons plus assez à formuler dans leurs contextes ? ».*<sup>3</sup>

L'encadrement, et notamment la direction, peut (et doit ?) s'impliquer d'abord en assurant avec les équipes une évaluation et une définition fines et partagées du besoin, s'impliquer ensuite pour préciser les finalités de l'analyse de la pratique et les valider avec les intéressés, s'impliquer enfin pour évaluer, à l'issue d'un terme fixé, la réalisation de ces finalités afin de décider la reconduction, en l'état ou différemment, de la démarche. Pour ce faire, les échanges avec l'intervenant me semblent aussi indispensables, bien qu'ils soient souvent considérés comme « *évidemment* » impossibles !

Quant au cours de la démarche, ne peut-on imaginer, sans transformer l'analyse de la pratique en analyse institutionnelle, que la direction ou l'encadrement s'y implique ponctuellement pour apporter son éclairage sur les « *dynamiques institutionnelles* »<sup>4</sup> ? À partir du moment où il devient manifeste que le travail du groupe bute sur l'incompréhension du sens de la commande passée par l'institution, que l'organisation fait entrave (voire violence) au développement d'une pratique que les professionnels considèrent pourtant comme adaptée, que les missions ou les valeurs doivent être réinterrogées ou rappelées... il semble important de prendre un temps pour (re)faire le lien entre organisation et pratique, et pour lequel la présence de l'encadrement me paraît des plus pertinentes.

La démarche peut alors jouer un rôle préventif (parmi d'autres dispositifs) de crise institutionnelle, offrant un espace de débat et de réflexion et proposant des hypothèses pistes de travail. Elle peut par exemple mettre en lumière des dysfonctionnements institutionnels que l'encadrement n'a pas forcément repérés mais que l'équipe souligne dans ce cadre, sans qu'il soit de sa compétence à elle d'y remédier. Ces dysfonctionnements peuvent alors être corrigés par l'encadrement en temps utile : cela signifie au préalable d'avoir défini comment et par qui cela pouvait être transmis pendant ou à l'issue des séances de travail.

Il appartient toujours à chacun de redéfinir et appliquer les règles et le cadre de travail qui garantissent la confidentialité et la sécurité de la parole dans cet espace recomposé selon qui y participe. L'intervenant devra alors assurer avec rigueur le respect de ces règles, définies et acceptées par le groupe au préalable, et leur rappel à tout nouveau participant. Il est également de la responsabilité

<sup>3</sup> Extrait d'un des deux manifestes proposés pour le grand atelier du colloque « *Complexité 2010* », les 31 mars et 1er avril 2010 à Lille, présentant le projet « *qui anime aujourd'hui les activités de veille épistémique et civiques du Réseau Intelligence de la Complexité et où ont été débattus de multiples récits d'expériences s'attachant à se transformer en science avec conscience, enrichissant notre intelligence de la complexité. Ainsi, en marchant se construit le chemin* ». J-L LE MOIGNE.

<sup>4</sup> GAILLARD (G.), cf. note 1, page 18.

de l'encadrement, qu'il soit présent ou non, de le garantir. En revanche, cette implication de l'encadrement n'est possible que dans un climat de confiance réciproque entre tous les acteurs de l'analyse de pratique.

En situation de crise, ces conditions sont difficiles à garantir et l'analyse de la pratique ne me semble alors plus pertinente ni adaptée.

En conclusion, il semble que concevoir l'analyse de la pratique comme un espace ouvert, et non comme un lieu clos et hermétique, peut favoriser ce travail interdisciplinaire de compréhension des phénomènes complexes, sans contrevenir aux règles de respect et de sécurité nécessaires. L'analyse, la définition des problématiques et des hypothèses de travail ne pourraient qu'y gagner en précision.

Il nous semble que, dans cet espace, l'important n'est pas tant qui est le supérieur hiérarchique de qui, mais qui a des éléments de compréhension de quoi, à quel moment, et peut les partager avec le groupe. Cela implique en revanche pour chacun connaissance de soi et reconnaissance de l'autre, conditions de base à l'expression et au développement de l'autonomie des professionnels...

L'encadrement nous paraît aussi responsable, particulièrement dans les établissements sociaux et médico-sociaux, de favoriser un climat favorisant cette expression et ce développement.

### Témoignage

*«Je suis monitrice-éducatrice depuis cinq ans dans un foyer d'hébergement pour personnes adultes déficientes mentales. Nous y disposons d'une séance d'analyse de la pratique par mois, qui se déroule à l'extérieur de l'établissement, et menée par un psychologue extérieur aussi à la structure.*

*Je trouve que ce temps d'échange est un véritable outil de travail mis à notre disposition et à utiliser "sans modération" par les équipes. Il permet à un professionnel ou à l'équipe de pouvoir exposer des situations complexes ou non qu'ils ont pu vivre, soit pour analyse, soit pour avis ou tout simplement comme un exutoire. Il est nécessaire pour permettre "la mise en mots" de sa pratique, pour mieux l'analyser, l'appréhender et de fait l'améliorer.*

*Pour ma part, c'est un temps que j'apprécie (et que j'attends même parfois) afin de "décortiquer" des situations qui m'ont mise en difficulté ou qui ont fragilisé l'équipe... Mais je reste tout de même souvent sur ma faim puisque nous restons sur l'explicitation des faits, mais très peu sur l'analyse des comportements, que ce soit des personnes que l'on prend en charge ou des nôtres...*

*La peur du jugement?... Ne pas se mettre en porte-à-faux avec ses collègues?... Le psychologue "animateur" du groupe trop en retrait, pas assez impliqué?... L'objectif de base pas assez réfléchi?...*

*En résumé, ce temps reste important pour moi aujourd'hui et je l'utilise au mieux pour répondre au besoin de dire mes questions, mes doutes, mes colères, mes incompréhensions...*

*Mais sa portée tient beaucoup à la manière dont l'animateur du groupe gère le temps, les thèmes, la circulation de la parole... une vraie présence qui aide à parler, à réfléchir sur soi et sur les autres. Je n'ai encore pas eu l'opportunité de rencontrer une personne qui assure tout cela lors des séances»...*

## L'analyse de la pratique

### *Du choix des méthodes*

- 4 **Analyse de la pratique : le travail du lien**  
Catherine HENRI MÉNASSÉ  
Georges GAILLARD
- 8 **L'analyse des pratiques, simple modalité pratique ou vraie compétence professionnelle ?**  
Christophe DALIBERT
- 13 **L'application de la MIRP au champ de l'analyse des pratiques : l'expérience du CRESS**  
Béatrice CLAVEL INZIRILLO  
Anaïs BARBIER
- 18 **Analyse de la pratique en institution ou analyse institutionnelle des pratiques**  
Philippe JEAN

### *Points de vue d'acteurs*

- 22 **Quelle place pour l'analyse de la pratique dans les établissements sociaux et médico-sociaux ?**  
Annie MARSAULT
- 23 **Quelle place pour l'analyse de la pratique dans le travail quotidien ?**  
Patrice BERTIN
- 25 **Pratiquer l'analyse de la pratique en institution ?  
Un temps et un espace pour ce qui n'a pas de lieu**  
Hélène BORIE
- 29 **Quelle place pour l'encadrement lors de la démarche d'analyse de la pratique ?**  
Bénédicte de RUGY

---

### **dossier thématique n°140**

septembre 2010

#### **directeur de la publication**

claude volkmar

#### **responsable du dossier**

bénédicte de rugy

#### **creai rhône-alpes**

75 cours albert thomas 69003 lyon

téléphone 04 72 77 60 60

télécopie 04 78 37 03 38

e-mail [accueil@creai-ra.org](mailto:accueil@creai-ra.org)

site [www.creai-ra.org](http://www.creai-ra.org)

#### **impression**

teamrush 69530 brignais

#### **ISSN 0766-2637**

dépôt légal septembre 2010