

# L'analyse des pratiques professionnelles à l'université

Jean Chami

## Itinéraire

Notre approche du problème est étroitement liée à notre itinéraire personnel dans un milieu universitaire parisien et surtout nanterrois. Ce cheminement nous a fait percevoir d'une manière singulière l'introduction de l'analyse des pratiques professionnelles à l'université dans le contexte historique général de l'enseignement de la psychologie clinique, et de la psychanalyse.

Le contexte historique le plus influent pour nous fut tout d'abord, dans l'immédiat après-guerre, l'introduction à l'université d'un enseignement de psychologie clinique initié par Daniel Lagache, qui posa aux psychiatres et aux psychanalystes des problèmes dont nous conservons aujourd'hui la trace. Didier Anzieu et ses collaborateurs jouèrent un rôle important en perfectionnant l'enseignement de psychologie clinique à Paris X Nanterre, au milieu des années soixante, et notamment en introduisant des groupes de « rapport de stage clinique » où étaient mobilisées l'analyse du transfert des patients et celle du contre-transfert des étudiants. Cette première ligne concernait explicitement la professionnalisation des psychologues cliniciens, et avait la psychanalyse comme référence centrale. J'ai personnellement suivi ce parcours (1972-1976) pour obtenir la qualification de psychologue clinicien.

Une autre façon d'envisager l'enseignement de psychanalyse à l'université a été représentée par la création du département de Paris VII (*Psychanalyse à l'Université* Jean Laplanche), département qui s'est orienté aussi vers la professionnalisation des psychologues cliniciens (DESS) avec également un laboratoire de recherches (DEA), faisant aussi le choix d'enseigner des savoirs cliniques à l'université. L'originalité de ce département universitaire a été son intitulé postérieur : *UFR de sciences humaines cliniques*. J'ai également été intéressé par cette approche en y faisant un DEA.

Le deuxième axe de mon parcours personnel a été constitué par la psychologie sociale, également à Paris X Nanterre, dirigé par Jean Maisonneuve et Jean Dubost, notamment par un DESS de Formation de formateurs et consultation psychosociologique (1977-78) où l'innovation majeure a consisté dans la mise en place de groupes « Balint » pour les promotions d'étudiants, animés par Pierre Lucas et Jacky Beillerot. J'ai par la suite, à la demande de Jean Dubost, animé dans le cadre de ce DESS, des sessions de psychodrame de trois jours pour les étudiants et ai pu comprendre tout l'intérêt de cette approche en vue de cette professionnalisation.

Par ailleurs, la création du département de sciences de l'éducation par Jean-Claude Filloux et Gilles Ferry en 1969, toujours à Paris X, s'est caractérisée par la mise en place de nombreuses méthodes centrées sur l'écoute en groupe et l'élaboration des pratiques. Cette approche s'est concrétisée en 1991 par la création d'un DESS de « Cadre Pédagogique de Formation des Adultes »<sup>1</sup> dirigé par Jacky Beillerot, avec deux options : *Analyse des pratiques* dirigée par Claudine Blanchard-Laville et *Chef de projet*, option

1. Depuis l'année universitaire 1999-2000 et jusqu'en 2004-2005, ce DESS a été modifié avec un nouvel intitulé : « Processus de formation et développement des compétences dans le management de projet » co-habilité et co-dirigé par le département de Sciences de l'éducation de Paris X Nanterre et par la Chaire de la Formation des adultes du Cnam.

dirigée par Dominique Fablet. Les étudiants de cette option ont également suivi des analyses de pratiques par Chantal Humbert. J'ai participé dès le début aux enseignements dans ce DESS, et y ai animé ensuite pendant de nombreuses années des groupes d'analyse de pratiques pour les étudiants (Paris X/CNAM).

Depuis, j'anime régulièrement des groupes d'analyse de pratiques pour deux masters professionnels en Sciences de l'éducation : Ingénierie Professionnelle de Formation pour Adultes (Philippe Carré) et Éducation Familiale et Interventions Socioéducatives (Dominique Fablet).

## Les méthodes cliniques peuvent-elles échapper aux mains du médecin ?

2. Il reprend ainsi, presque dans ses propres termes, la position de Freud (1929) dans l'article intitulé : « Psychanalyse à l'université ? » (p. 241). Guy Palmade a développé théoriquement cet aspect en 1977.

La première référence à Lagache (1949) est cruciale parce que celui-ci infléchit la notion de clinique en psychologie, en la décalant de la clinique psychiatrique et en la reliant à la notion de conduite globale. Ce médecin ose exporter la notion de clinique hors du champ médical et l'appliquer à la demande d'un consultant qui expose une *situation-problème*<sup>2</sup>. La question diagnostique est envisagée dans le dynamisme d'une recherche, du consultant et du psychologue : « Tout diagnostic psychologique est une recherche » (Lagache, 1949, p. 160). Du même coup, la question de la maladie et de la santé est aussi déplacée, l'une et l'autre se situant dans une complémentarité indissociable, structurée par les modalités de gestion des conflits. Et, dans la foulée de Georges Canguilhem, il redéfinit santé et maladie en fonction de leur capacité ou incapacité à résoudre des conflits en rapport à des normes (épistémiques et sociales). Enfin, sur le plan méthodologique, il insiste sur la nécessaire *mise en récit* de l'histoire du consultant et de son problème, privilégiant le processus de subjectivation au détriment du modèle expérimental objectivant la maladie. Il est intéressant de lire les réactions de ses collègues de l'*Évolution psychiatrique* (Ey, Minkowsy, Le Guillant) à l'issue de la lecture de son rapport. Ceux-ci expriment de fortes résistances liées à des réflexes identitaires médicaux. Il est inconcevable alors pour eux d'envisager un enseignement clinique hors du champ médical et de la relation médecin-malade, sanctuarisée ici autour du mystère de la *rencontre* et du *contact* et enveloppée de sa *dramaturgie* (H. Ey dans Lagache, 1949, p. 177). Le déplacement de la clinique dans le champ universitaire est vécu comme un acte de profanation, et pour le moins de *laïcisation* de la posture clinique appropriée aux médecins, seuls investis du pouvoir thaumaturgique de soigner, de guérir, et en tout cas, seuls dignes d'une véritable *rencontre* savante avec le malade.

On mesure après coup tout l'intérêt et la portée de cette résistance lorsqu'on sait que Balint s'est attaqué de front au *mystère* de la rencontre et de la relation médecin-malade, en essayant précisément d'y introduire du tiers sous la forme d'un *groupe* de pairs, pour en faire l'*analyse*. Mais, à l'époque de Lagache, la fonction du tiers était peut-être tentée du côté de l'université, susceptible d'étudier le *colloque singulier* du médecin au même titre que d'autres relations professionnelles (consultants, enseignants, travailleurs sociaux).

Il faut néanmoins reconnaître que le mouvement Balint s'est développé en marge, voire en opposition avec l'université. L'accent a été d'abord mis sur le groupe professionnel d'appartenance et de référence, comme outil privilégié pour analyser, *entre pairs*, les savoirs et savoir-faire inconscients. L'extension de la méthode aux professions du travail social a touché la formation continue et la formation initiale en entrant dans les écoles

professionnelles. J'ai personnellement commencé à animer des groupes « Balint » dans les centres de formation d'infirmiers (relation soignante), en relation étroite avec un dispositif pédagogique classique. Et j'ai pratiqué de même dans les centres de formation pour travailleurs sociaux à chaque fois qu'il était possible de mettre en place cette complémentarité. La difficulté majeure réside dans le caractère optionnel ou obligatoire de l'analyse des pratiques et dans les modalités d'évaluation de celle-ci pour la qualification des élèves.

J'exerce une fonction thérapeutique en milieu psychiatrique, et par ailleurs une fonction de formateur dans une approche psychosociologique (clinique). Ces deux fonctions se sont mutuellement renforcées, souvent à mon insu, malgré leur éloignement apparent. La jonction étant opérée par la dimension du groupe, apparaissant tantôt comme une donnée première, tantôt comme un objet introuvable. La réalité du groupe comme outil (thérapeutique et/ou de formation) me permettant de voir la relation soignant-malade par le biais d'identités professionnelles en construction et donc d'y déceler la présence d'une constante relation d'apprentissage. D'un autre côté mon activité de formateur auprès de professionnels du travail social ou d'enseignants m'a révélé la dimension du soin inconsciente et sous-jacente à leurs activités explicites. Ces deux territoires n'organisent pas la même hiérarchie entre les *savoirs pratiques*, les *savoir-faire* (expérientiels) et les *savoirs théoriques*. Ces hiérarchies subtiles, souvent dissimulées, cachent des amours et des haines inattendues envers ces types différents de savoirs, des attractions et répulsions qui relèvent de l'histoire des personnes, de leurs blessures, mais aussi de leur culture professionnelle. Ces hiérarchisations entre ces types de savoir proviennent souvent du refoulement, mais parfois aussi du clivage, difficile à analyser.

C'est en grande partie à cause de cet équilibre entre les savoirs que j'ai choisi de travailler depuis si longtemps avec les enseignants de sciences de l'éducation de Paris X Nanterre et de contribuer au dispositif d'analyse de pratiques mis en place.

## **Diverses options psychanalytiques envers l'université**

Un deuxième jalon, français là encore, est posé par la parution en 1968 du huitième et dernier numéro de la revue *L'Inconscient* qui s'intitule : « Enseignement de la psychanalyse ? » C'est en effet autour de la question de l'enseignement de la psychanalyse, notamment sur son versant universitaire qui prend à cette époque de l'ampleur, que des divergences de vues entre les auteurs sont apparues tellement irréductibles que cette revue de grande qualité cessa de paraître. La psychanalyse transforme le rapport du savoir à l'ignorance, du savoir à la vérité, le rapport entre apprendre et enseigner. Elle touche à la fois aux ressorts subjectifs de la connaissance et aux arcanes de la transformation de soi. Elle cherche à comprendre et à faire comprendre, mais ne peut le faire qu'en se maintenant dans l'espace d'un secret. En cela, elle prolonge les distinctions traditionnelles entre transmissions exotériques et ésotériques comme deux chemins distincts mais complémentaires. Il y a toujours eu des tensions entre les partisans et les pratiquants des deux voies. Les rapports entre ces deux approches illustrent les diverses positions vis-à-vis du pouvoir et de la maîtrise, dans leur capacité à *tenir* ou à *lâcher prise*. Ces deux aspects ne s'opposent que dans l'impossibilité de penser un mouvement d'alternance, essentiel à tout mouvement, et d'en montrer l'unité profonde à l'intérieur d'un dispositif. Les enjeux considérables autour de la formation et de la qualification des

analystes ont influé sur les institutions en charge de ces formations que l'on a appelées au sens propre et au figuré : *Ecoles*, désignant à la fois des institutions et des courants de pensées.

Comment organiser le *topos*, lieu psychique ou lieu de l'âme, où peut bouger l'invisible, par rapport à des institutions chargées de cultiver des territoires et de transmettre des savoirs ? Comment admettre l'immatériel et néanmoins avoir le souci du *topos* et le besoin de lui trouver une demeure ? C'est bien là l'argument du premier numéro de la revue *Topique* (1969) : comment veiller à ce que la maison qu'on veut habiter soit pourvue par l'architecte de portes et de fenêtres ? Car les deux voies poussées aux extrêmes débouchent sur des impasses, clôtures où elles s'enferment et où elles peuvent délirer chacune de leur côté<sup>3</sup>. Comment contenir ce qui déborde par définition les limites internes, et qui échappe à nos capacités de saisie, lui donner un nom et un lieu ? Les voies ne sont pas des modèles, mais des chemins qui deviennent praticables ou non, à un moment donné. D'une manière générale, ne pourrait-on pas prendre comme devise celle proposée par Robert Castel, dans ce premier numéro de *Topique* : « on voudrait avancer l'hypothèse selon laquelle la relation productrice de véritables connaissances n'est pas la collaboration conçue comme une bourse d'informations directement communicables parce que coupées des conditions objectives de leur découverte, mais la confrontation de deux modes d'accès au savoir » (Castel, 1969) ?

Tous ces débats et ces remous entre l'université et la psychanalyse ont surtout concerné celle-ci dans son exercice théorique et pratique. Ils ont concerné en second lieu les disciplines psychologiques d'orientation clinique (majoritairement psychanalytique) qui avaient réussi à s'imposer dans les départements universitaires, et qui luttent actuellement pour s'y maintenir.

Mais la tendance générale actuelle est plutôt de développer des modèles de compétences fondés sur les critères quantitatifs que sur le développement et la connaissance de la personne dans sa globalité. L'université devient dans certains secteurs, ou redevient, le lieu d'une professionnalisation : psychologie, formation des enseignants, des travailleurs sociaux. Dans la mesure où ce rôle de professionnalisation s'accroît, la question de l'élaboration des pratiques et de leur lien avec les connaissances théoriques s'accroît également.

Signalons enfin trois options qui nous paraissent illustratives de la manière de gérer ce rapport entre disciplines cliniques (d'inspiration psychanalytique) et l'université :

Tout d'abord l'option représentée par Mendel, radicalement hostile à l'intervention des universitaires sur les terrains de formation et d'analyse des pratiques. La pensée de celui-ci, qui nous a pourtant profondément inspiré sur de nombreux aspects, s'écarte du choix que nous avons fait.

Le deuxième courant nous semble représenté par les tenants de l'analyse institutionnelle (Lourau, Lapassade) dans la mesure où ils ont abordé l'analyse des pratiques professionnelles, dans une référence à l'inconscient. Ce courant s'est particulièrement investi à l'université (Paris 8) et y a expérimenté de nombreuses et intéressantes contradictions.

Enfin, le courant initié par Henri à l'université de Lyon 2 a donné lieu à une formation universitaire centrée sur l'analyse des pratiques (poursuivie par Gaillard). Ce courant est particulièrement intéressant dans la mesure où il cherche à théoriser et à penser à partir de la pratique professionnelle, dans un cadre universitaire.

3. Voir *Topique* n° 18, « Trajets analytiques ». Une néoformation du lacanisme (1976). La position délirante ici dénoncée fait écho à celle énoncée par Claude Rabant dans son article : « L'illusion pédagogique » (*L'Inconscient* n°8), puis dans son livre : *Délire et théorie*, (Aubier 1978)

## L'analyse des pratiques d'inspiration Balint

Comme l'a bien souligné Fablet (2009), la terminologie *Analyse des pratiques* s'est dégagée très progressivement à partir d'un champ très vaste d'interventions dans les institutions, surtout sociales et éducatives. Elle doit la stabilisation de son nom à plusieurs facteurs : le premier est la complexité croissante des problèmes ressentis à l'intérieur du champ professionnel qui ont besoin d'être identifiés, reconnus et si possible résolus. L'analyse des pratiques recouvre alors en grande partie le domaine de l'intervention, au sens psychosociologique du terme, mais est souvent proposée comme outil de formation et de professionnalisation, sur le terrain. Sur ce plan, le rôle de certains universitaires rodés à la pratique d'intervention a permis également d'apporter adroitement des connaissances et des compétences favorisant la capacité des agents à théoriser leurs propres pratiques. Par ailleurs, de nombreuses analyses de pratiques, mises en place au sein des établissements, ont eu des objectifs de recherche. Enfin, l'activité éditoriale<sup>4</sup> regroupant depuis une quinzaine d'années des contributions d'animateurs exerçant dans ce champ a permis d'avancer sur la dénomination et l'emploi du terme, ainsi que sur des règles et présupposés communs.

La référence à Balint, bien que n'étant pas générale, reste néanmoins très importante dans ces contributions. Cela traduit aussi la plasticité du cadre référentiel inspiré de Balint et sa capacité à s'adapter aux profondes mutations des professions de santé, du social et de l'éducation. Si les médecins (en nombre restreint) restent très attachés à leur pratique du « Balint », fidèle au dispositif initial, les autres professions expérimentent des dispositifs étroitement inspirés de sa méthode et de son esprit, avec des modifications très innovantes, tenant compte en particulier des dimensions institutionnelles et des professionnels de différentes catégories travaillant en équipes.

C'est bien sûr la pertinence du travail de Balint, l'ajustement de sa méthode et de ses concepts aux situations professionnelles qui a permis son déploiement hors de ses frontières initiales. Mais c'est aussi l'expérience de l'approche psychosociologique, sa proximité avec la réalité groupale et institutionnelle qui, jointe à cette référence balintienne, permet de réaménager le rapport entre pratiques et théories dans les dispositifs de professionnalisation.

Ce renouvellement dans l'approche permet d'éviter les écueils signalés plus hauts à propos de la psychanalyse en général et qui tendaient vers une radicalisation, une opposition dressée entre savoirs théoriques et savoirs pratiques, avec un exorcisme des lieux, une sacralisation des identités professionnelles et des méthodes utilisées. Dans ce contexte, l'analyse des pratiques, que nous n'appelons plus « Balint », mais qui en garde les règles, continue à s'introduire dans des dispositifs universitaires en sciences de l'éducation<sup>5</sup>.

Celle-ci ne va pas sans difficulté et pose des questions de fond : comment l'analyse des pratiques professionnelles, directement inspirée du modèle Balint, peut-elle s'intégrer à un dispositif de qualification universitaire ? Nous soulèverons ici une série de paradoxes créés par cette orientation en montrant les aspects féconds et les faiblesses. Nous insisterons surtout sur les divers aspects de mise en tension des polarités opposées.

La question centrale touche au rôle des universitaires dans la construction des savoirs professionnels. Peuvent-ils contribuer à aider les professionnels à construire eux-mêmes leurs savoirs et savoir-faire, sans imprimer un rapport de domination à l'intérieur des savoirs et entre les professions ? Le

4. Blanchard-Laville et Fablet ont coordonné depuis 1976 huit ouvrages collectifs, édités par l'Harmattan, et Fablet a coordonné seul deux ouvrages chez le même éditeur.

5. À Nanterre, trois spécialités professionnelles ou parcours de Master offrent actuellement aux étudiants un espace d'analyse des pratiques professionnelles : Formation à l'Intervention et à l'Analyse des Pratiques (FIAP), Éducation Familiale et Intervention Socioéducative (EFIS), et Ingénierie Pédagogique en Formation d'Adultes (IPFA).

choix fait à Nanterre s'avère finalement assez pertinent par rapport à l'évolution actuelle des structures de formation professionnelle. L'analyse des pratiques est une pièce importante dans le dispositif des *masters* professionnels et est clairement posée comme méthode de formation, et non pas seulement comme méthode d'observation ou de recherche.

Sa présence au sein de ce département universitaire est ancienne et nous avons donc à Nanterre un certain recul, mais cela ne veut pas dire que des améliorations ne soient pas à apporter, notamment en ce qui concerne la délicate question de l'évaluation. Les expériences d'analyse des pratiques auxquelles sont invités les étudiants doivent être évaluées pour contribuer à la qualification finale du master professionnel, même si le mémoire professionnel reste déterminant pour apprécier les compétences, y compris cliniques.

### Pratiques et activités de travail

De même que la notion d'analyse des pratiques s'est imposée par rapport à celle de l'analyse des *conduites*, le concept de pratiques a pris ses distances par rapport à celui d'activités de travail. Pour autant, l'analyse des pratiques et notamment dans le cadre de l'université, ne saurait ignorer son lien avec le champ de la psychologie et de la psychopathologie du travail. La professionnalisation est étroitement liée à la réalité du travail, avec son triple versant : économique, social et psychique. Que ce soit pour introduire le jeune professionnel dans cette réalité, pour l'accompagner, ou pour le placer dans un recul suffisant, l'analyse des pratiques plonge dans la nature même du travail et de ses contradictions. De même que le processus enseigner/apprendre ne peut se résoudre dans une approche exclusivement objective, de même la connaissance du travail doit passer par la subjectivité des travailleurs et donc par une approche clinique. Dejours (2003) énonce cinq obstacles à la *visibilité* du travail effectif et à sa connaissance. Tout d'abord, la nécessité d'opérer dans la discrétion, le secret, voire la clandestinité, pour résoudre la contradiction du travail prescrit. Puis, les enjeux stratégiques de pouvoir obligent les travailleurs à camoufler leurs savoir-faire et leur habileté aux yeux des managers. Ensuite, le *déficit sémiotique* des exécutants et la domination symbolique des dirigeants, conduisent tous deux à une description *ingénieuriale* du travail qui s'impose au détriment des pratiques langagières de métier. Puis, la mise en évidence d'une *intelligence corporelle* où se noue une intimité entre le corps et l'objet de travail, la matière, l'outil ou l'objet technique. Cette forme d'intelligence, éminemment subjective et synthétique, observée par Salmona (1994) avec les paysans français, est présente dans tous les métiers, y compris les plus techniques, et oblige à une analyse subtile et sensible de la réalité de travail. Enfin, il faut tenir compte des stratégies de défense contre la souffrance qui aboutissent souvent à minimiser ou à dénier des pans entiers de l'expérience de travail et entraînent un engourdissement de l'activité de pensée.

Mais le plus important à nos yeux est que l'étude actuelle des situations de travail met en évidence de telles contradictions et qu'elles relèvent d'une *double contrainte* vécue par les professionnels. Travailler, c'est combler l'écart entre le prescrit et l'effectif par des ruses qui ne peuvent être prévues à l'avance. « Ainsi, pour le clinicien, le travail se définit-il comme ce que le sujet doit ajouter aux prescriptions pour pouvoir atteindre les objectifs qui lui sont assignés » (Dejours, 2003). « Bien travailler » revient alors à faire sans cesse des infractions et à se sentir dans une situation de transgression.

D'où la conclusion qui rejoint notre expérience de l'analyse des pratiques : « le réel se fait connaître au sujet par sa *résistance* aux procédures, aux savoir-faire, à la technique, à la connaissance, c'est-à-dire par une mise en échec de la maîtrise. Travailler, c'est échouer ». (*idem*, p. 14).

Analyser les pratiques professionnelles, c'est être d'emblée confronté à des situations d'impuissance, d'échec, ou pire encore au sentiment de perte d'intégrité psychique et morale, car si on veut cesser de *tricher*, on met *en panne* l'atelier, l'équipe, l'administration.

Ce que nous montre la psychopathologie du travail, c'est l'importance accrue des contraintes paradoxales. La clinique des groupes en thérapie ou en formation nous avait déjà sensibilisés à cet aspect. L'enseignement des méthodes cliniques à l'université nous place également devant des difficultés analogues, qui sont liées à l'excès de rationalisation dans les procédures de contrôle et d'évaluation des connaissances. Ces excès, qui conduisent à des pratiques totalement irrationnelles, révèlent le caractère affectif et souvent passionnel de toute pratique, même et surtout lorsqu'elle se présente sous un aspect raisonnable et objectif.

L'analyse des pratiques à l'université nous offre un exemple intéressant de la présence de ces paradoxes dans les dispositifs mis en place. Le travail d'analyse oblige les acteurs (enseignants, formateurs, étudiants) à en prendre conscience, à dépasser les dénis et clivages, et à comprendre ces contradictions comme des tensions entre des polarités opposées mais inséparables, qui gouvernent la formation.

## Tension entre activité théorique et activité pratique

Par sa nature clinique, à référence psychanalytique, l'analyse des pratiques (à l'intérieur de son cadre) privilégie l'expérience, la pratique et l'implication personnelle sur les savoirs théoriques. L'animateur professionnel, néanmoins ancré dans le monde universitaire va induire un clivage fonctionnel entre sa fonction d'*analyste* et une exigence de production universitaire susceptible d'évaluation. D'un côté, on va demander à l'étudiant professionnalisé de se dépouiller de ses savoirs, savoir-faire et techniques, de ses représentations toutes faites, de sa morale, pour se livrer à une expérience où il analyse ses actes sans savoir où cela va le mener. De l'autre, on lui demande de faire une certaine *synthèse*, de faire preuve de sa capacité de construction, ou de reconstruction, en utilisant *aussi* les connaissances universitaires. Tout l'art du formateur va consister à faire admettre aux étudiants des références plurielles qui ne sont pas au même niveau de fonctionnement psychique. Cela va conduire à respecter une hiérarchie (processus primaires et inconscients/pensée secondarisée et rationnelle) sans induire un rapport de domination d'un niveau par rapport à l'autre.

Pour l'étudiant, va être mise au premier plan son expérience de terrain. Derrière les désirs, les motivations, on va souvent mettre à nu le besoin. Car dans notre expérience, c'est la reconnaissance de la pratique effective et le manque qui révèlent précisément ce qui agit dans les métiers de la relation d'aide, de l'éducation, du soin. Cette pratique prosaïque entre en tension avec les aspirations venues des désirs idéalisés et qui se déploient dans les productions culturelles et dans les projets d'avenir. L'analyse des pratiques suit un rythme qui n'entre pas dans un modèle prévisible, *a priori* repérable. *En théorie*, les savoirs pratiques et théoriques se complètent, mais *en pratique*, ils s'opposent et souvent se contredisent. Nous savons bien que tout va être tenté pour éviter cette reconnaissance, tant est

douloureux l'écart entre la parole et l'acte. Dans le projet conscient, la complémentarité est visée comme un objectif. Dans l'expérience, c'est le conflit qui est trouvé. L'analyse des pratiques épure les constructions théoriques, les met véritablement à l'épreuve, et sur le champ en laisse bien peu debout, car la plupart de celles qui sont mobilisées dans ce cadre ne sont que résistances, paravents, ou mises en scène de soi (Goffman 1968). La méthode, se dégageant de toute prescription, de tout jugement (logique ou moral) induit la présence impérieuse du *fait*, sa réalité indéniable, son sens incertain, sa pauvreté apparente, sa richesse future. La méthode confronte l'étudiant non seulement au savoir inconscient, mais aussi au non savoir (sur le plan intellectuel) dans toutes les relations sociales ou éducatives qui révèlent davantage l'implication du corps et du non verbal. Lorsque le sens de ces relations s'éclaire, les contradictions logiques, vécues comme insurmontables, s'estompent. On s'aperçoit que la défense hyper rationalisante ou au contraire l'inhibition ou l'interdit de penser participent d'une même difficulté à se relier humainement à une pratique personnelle, à ses affects et à ses pulsions. La synthèse entre la théorie et la pratique ne se fait pas dans la théorie, mais dans un cadre de reconnaissance où peuvent enfin parler les actes accomplis, à demi accomplis, ou inaccomplis. Se révèlent alors la frustration et le manque, un goût d'amertume et une vision plus acérée.

### **L'opposition entre le caché et le manifeste**

Ce qui est manifesté en premier, c'est d'abord le flot des discours, les synthèses prématurées, la fausse plénitude des actions vues de l'extérieur et qui souvent masquent l'hémorragie dans laquelle le professionnel est en train de se noyer. Le secours ne peut venir des connaissances intellectuelles, car le sujet ne peut vraiment se saisir que dans un secret qu'il découvre.

Cette présence du sujet s'éprouve d'abord dans son vide apparent, dans le trop plein de ses pratiques débridées ou trop réglées. Puis les pratiques montrent leurs creux, leurs béances, et les premiers *soutiens* des participants ne font qu'accentuer le sentiment d'une solitude irrémédiable. Le participant s'expose, se manifeste, cherche et trouve l'appui solidaire du groupe, mais assez vite, se rend compte que ces premiers soutiens sont fictifs, car il s'aventure de plus en plus profondément dans un chemin qui lui est personnel et qui seul donne sens à sa pratique.

La capacité à s'exprimer sollicite d'abord les compétences scolaires et universitaires qui ont tendance à se faire valoir. Mais les compétences professionnelles ont pour source un lieu plus caché. C'est ici que nous éprouvons la grande cohérence de la pensée de Balint, cohérence entre son dispositif et sa pensée théorique. Nous constatons que la personnalité professionnelle aussi se tisse autour d'un noyau opaque : dans la plupart des professions auxquelles nous avons affaire, les investissements semblent se construire autour d'un manque, de quelque chose d'inaccessible à la relation à deux, ou en groupe, que Balint a cerné autour du *défaut fondamental* (relation à une seule personne). Ces investissements, contre-investissements des peurs et anxiétés archaïques, vont peu à peu contribuer à construire ce qui va devenir la zone des compétences, des savoir-faire. Cette zone de professionnalisation va sans cesse réfracter ce qui semble se passer dans la zone du défaut fondamental, celle de la création solitaire de soi. Mais celle-ci est hors d'atteinte, à la fois pour l'autre, mais aussi pour soi-même. Le sujet ne peut pas être vraiment un objet.



Une autre façon corollaire d'exprimer la même aporie est celle que formule Henri : « Au fond, la pratique, pas plus que la théorie achevée, n'existe pas, sinon asymptotiquement. Elle existe dans la tension entre l'ambition à être sujet de ce qu'on fait et l'impuissance à l'être » (Henri, 2009).

Ici va également se jouer la tension entre la communauté du groupe de professionnels, sa solidarité effective, ses valeurs, et la solitude irréductible du praticien face à lui-même. Le groupe d'analyse fonctionne alors comme un espace où l'apprenti se construit par la confrontation nécessaire avec le groupe, mais où, en même temps, lui est permis d'apprendre la capacité indispensable à être seul. Cette oscillation entre la communauté du groupe et la solitude éprouvée permet à l'étudiant de faire l'expérience du secret en tant que savoir non partageable, non transmissible en tant que tel. Au niveau de sa manifestation externe, sans doute est-ce l'embryon du secret professionnel qui est si important à construire dans la relation à deux qui gouverne les professions éducatives et sociales et qui s'oppose à la visibilité et au contrôle des pratiques.

Cette tension entre le caché et le manifeste se redouble du fait que c'est le manque qui est à l'origine du choix du métier et qui va sans cesse être rencontré dans les pratiques, les actes, confrontés avec les intentions. Ce manque, à la fois fui et recherché, va se mesurer à l'aune des résultats et des compétences réelles mises en œuvre, à l'évaluation. Cette confrontation est source de déception et de douleur, parce que le manque est infini, il n'est pas de l'ordre du mesurable, tandis que les compétences que l'on cherche toujours à évaluer, à mesurer, sont toujours imparfaites, approximatives et décevantes.

### **L'analyse des pratiques à l'université entre le « personnel » et le professionnel**

Le véritable accès à la profession, c'est la capacité à s'engager dans le métier avec *toute* sa personne. C'est pourquoi l'opposition entre fonctionnement professionnel ou personnel est vaine, elle exprime une conception défensive et mécaniste de la professionnalisation.

À l'université, nous sommes ouvertement dans le champ de la connaissance, de la recherche et aussi dans celui de la formation professionnelle. Mais, ce noyau d'opacité personnelle autour duquel gravite les investissements professionnels se révèle le plus souvent être une zone extrêmement douloureuse à approcher car elle n'est pas assumée consciemment. Cette douleur va être masquée et presque totalement investie dans la relation à l'utilisateur, dans une identification projective féconde. Dans les cas les plus extrêmes de déni, le professionnel va chercher à s'investir dans la relation, en construisant une personnalité de type « forteresse vide » ou faux *self*, et sera à la recherche de modèles normatifs pour guider sa pratique. La recherche de normalité à tout prix va aller dans le sens d'une dépersonnalisation en cherchant l'adaptation aux normes et aux pratiques extérieures. Cette tendance est aussi courante dans le registre des attitudes d'adaptation et de soumission aux autorités extérieures. Face à elle, l'analyse des pratiques *re-personnalise* sans cesse une relation professionnelle qui se voudrait technique et objective. L'instrument qui permet cela, c'est l'utilisation systématique du contre-transfert. L'analyse de la situation professionnelle permet de circonscrire le périmètre d'*usage* limité mais néanmoins considérable de la personne. Elle permet également de reconnaître les abus de cet usage, les excès de toutes sortes, et parfois d'en soigner l'*usure* (Fablet, 2009, p. 91-109). Aujourd'hui, la dimension

professionnelle est chargée, d'une manière peut-être encore plus forte qu'autrefois, de *réaliser* la personne elle-même, d'en assurer l'identité et d'en maintenir la cohésion. D'un certain point de vue, la personnalité professionnelle voudrait en être le couronnement.

En un sens, la professionnalisation est un processus qui transforme les gestes, les actes, les représentations, les intègre à la personne jusqu'à devenir une « seconde nature », avec l'aisance du naturel. Cela suppose un jeu complexe d'identifications, de rôles assumés avec souplesse, et surtout un travail permanent sur les limites de l'usage (professionnel) que le participant est capable de faire de sa personne. Entre l'oblativité souvent excessive du don de soi, jusqu'à l'inaptitude à s'engager personnellement, tous les degrés sont possibles dans les mille manières de *prêter* sa personne à l'usager pour qu'il en fasse le meilleur usage possible. Cela nous semble un aspect très profond de la notion de pratique. Pratiquer la relation professionnelle, c'est pratiquer l'autre et se laisser pratiquer par lui, c'est-à-dire au fond se connaître concrètement et mutuellement. Les attitudes de pouvoir, d'emprise, d'instrumentalisation, bien réelles cependant, apparaissent alors comme des réactions de violence et de défense contre ce désir d'accueil où l'hôte et l'invité inventent leurs règles d'échange et de réception mutuelle. L'analyse des pratiques met en évidence chez les professionnels en formation, des désirs visant à exercer le monopole du don et à assujettir l'autre à un pur *recevoir* (ou inversement obliger l'autre à donner sans contrepartie), que ce soit du savoir, de l'aide ou du soin. Cette réciprocité dans l'échange est très difficile à accepter pour des professionnels qui se font des idées très arrêtées sur le métier et qui ont souvent reçu comme enseignement des prescriptions très strictes pour limiter cette réciprocité, voire pour l'interdire formellement.

La prise de conscience de ce besoin est très inconfortable, car elle inverse les rôles préétablis, et dans le cadre de l'université, met clairement l'étudiant en position d'enseignant, en le contraignant à exposer une situation potentiellement pleine de savoirs pour le groupe. Cette maïeutique exercée par l'animateur et les *pairs* peut alors relever d'une docte ignorance, mais repose sur la conviction que la réponse se trouve chez le participant exposant sa situation, qu'elle est au bout et à l'origine de sa narration. Cette méthode montre qu'à l'université, il est possible de se qualifier dans une profession en suivant au plus près une démarche *personnelle*.

### **L'analyse prend soin des pratiques mises à mal**

Nous savons que la psychanalyse a reposé d'une tout autre manière le rapport de la maladie à la connaissance, en passant par la souffrance. Balint avait découvert la relation pédagogique au cœur de la relation de soin, à travers la fonction *apostolique*. Nous constatons la présence intense de la relation de soin au cœur du dispositif de formation. Parmi les professions auxquelles nous avons affaire, il s'agit presque toujours de soigner et de guérir une blessure secrète. L'analyse des pratiques nous rend apte à pouvoir la prendre en charge dans le cadre d'un dispositif de formation, et plus encore dans le cadre pédagogique universitaire. Cette prise en charge se fait en utilisant directement les compétences des professionnels à *prendre soin* de l'autre, au départ souvent dans l'ignorance de soi, ou à son détriment. Elle se propose alors de conduire cette douleur et cette souffrance à une transformation qui lui permettra de résoudre une situation professionnelle dans laquelle elle est nouée. Elle ne suppose pas forcément

le passage obligé du professionnel par une expérience analytique ou thérapeutique personnelle. L'analyse des pratiques, en examinant la détresse de l'utilisateur et l'attention que le professionnel lui porte, pointe constamment vers l'intime de celui-ci, au point de départ de la motivation à aider, et lui suggère aussi d'en prendre soin. Elle le lui suggère, non pas en le désignant comme malade, mais en considérant ses blessures comme ses plus grandes richesses pour comprendre et agir. Ces blessures sont en effet les portes par lesquelles des issues sont trouvées dans la situation avec l'utilisateur, usager qui se révèle très souvent le *soignant* du professionnel, à son insu. Dans les contextes de revendication, de plainte, d'impuissance, on décèle ce processus consistant à s'occuper d'abord de l'autre, lorsqu'on est soi-même le plus démuné.

Cette dimension *soignante* de l'analyse des pratiques révèle par contrecoup la dureté des exigences du métier, le poids des contraintes et des responsabilités qui pèsent sur le professionnel. Cette dureté peut devenir de la rigidité, voire de la cruauté. Nous observons ces attitudes défensives, négatrices de la sollicitude, de la sensibilité à la souffrance d'autrui, comme moyen de se construire une carapace professionnelle. Exercée à l'université, l'analyse des pratiques s'adresse davantage à des professionnels qualifiés qui mettent leurs connaissances à l'épreuve de la pratique. D'une certaine manière, elle déconstruit le bel assemblage que la formation initiale a bâti et qui continue à se bâtir à l'université. La personnalité professionnelle porte en elle la dureté mais aussi la violence et, du même coup, la méconnaissance et le déni de toute la souffrance avec laquelle elle s'est construite. L'analyse des pratiques ne réintroduit pas seulement de l'humanité et des limites dans la relation professionnelle, elle en dégage la vérité et le mystère. Je pense ici à un médecin anesthésiste réanimateur, étudiant en Master de formation d'adultes. Il resta longtemps sur la réserve, jusqu'au jour où il présenta longuement au groupe la situation d'un malade en coma dépassé, pour lequel l'équipe soignante avec laquelle il travaillait finit par envisager un *débranchage*. Le groupe d'étudiant accompagna le médecin pendant plusieurs séances dans son cheminement pour faire cesser l'acharnement thérapeutique, renoncer à la violence et accepter la mort. Ici, deux groupes : l'équipe hospitalière et le groupe d'analyse de pratique, ont préparé la décision qu'a prise le médecin. L'espace universitaire a servi ici, non pas d'expertise savante attendue probablement au départ, mais d'espace tiers où a pu mûrir une décision difficile.

### **L'analyse des pratiques, le rapport au savoir, à la vérité, à la réalisation**

Dans une institution fondée sur l'élaboration et la transmission des connaissances, elle donne une place à l'analyse des motivations inconscientes et, dans une certaine mesure, elle *contraint l'étudiant à savoir* ce qu'il ne veut pas savoir, elle lutte contre les interdits de savoir. Mais d'une autre côté, l'analyse des pratiques crée aussi un espace de *non savoir* différent des savoirs inconscients. Elle engage sur le chemin d'une acceptation difficile de *ne pas savoir*. Elle ne donne pas prise aux tentatives de maîtrise qui cherchent à rationaliser les actions anticipées, les projets. Dans le groupe d'analyse, on part sans savoir où l'on va, et c'est en cela que nous sentons que nous sommes sur la bonne voie. Ne sachant pas exactement où elle va, elle ne peut savoir jusqu'où elle peut aller. Elle ne s'enferme pas dans une expérience, elle introduit le professionnel dans une forme d'existence, inconnue auparavant et imprévisible. Dans le groupe

d'analyse, le professionnel se lance comme un cavalier sur un cheval au galop, en se cramponnant à l'encolure. Si les autres membres du groupe lui demandaient où il va, il pourrait répondre : « demandez-le au cheval ! » La monture que chevauche le participant, c'est d'abord et avant tout sa force pulsionnelle, plus ou moins entravée ou libérée selon les conditionnements qui l'ont construit. Ses investissements professionnels se partagent entre intérêts personnels et désirs altruistes (Freud, 1929).

Les difficultés rencontrées dans la relation à l'usager mettent en évidence des carences qui ne relèvent pas du refoulement, mais d'atteintes beaucoup plus graves, qui touchent aux pulsions, à leur désintringement et à leur extinction. D'un autre côté, l'analyse des pratiques révèle aussi à quel point les conditionnements ont été acquis sur un mode délié, morcelé, clivé, où chaque pulsion pourrait fonctionner pour son propre compte et finalement courir à sa perte. Elle autorise l'exercice du métier sur les bases d'une activité pulsionnelle reconnue et assumée qui retrouve son élan, son dynamisme et parfois sa destructivité. Le professionnel qui intègre et assume ses pulsions, ses émotions, en reconnaît la valeur et l'*utilité* dans sa pratique avec les usagers. Cette valeur, source d'une véritable éthique professionnelle, est in-évaluable pour le savoir objectif, elle s'apprécie par un autre type de savoir. D'une certaine façon, la pulsion *se connaît elle-même* par elle-même, par la prise de conscience des émotions qui l'accompagnent. Car c'est dans le champ des pratiques que cette union entre la connaissance et l'acte s'opère. L'analyse, même si elle se fait dans l'après-coup et dans la durée, aboutit à une prise de conscience qui se fait souvent dans l'instant.

L'analyse des pratiques à l'université peut contribuer à la professionnalisation en construisant une personnalité professionnelle assouplie, reliée à son noyau fondamental qui en est la source. Elle peut maintenir présent le rapport intersubjectif et avec soi-même dans un processus de formation professionnelle de plus en plus soumis à l'évaluation objective, à la quantification. Mais cette efficacité, constatée dans la durée, est fragile. Elle ne peut devenir pérenne que si elle maintient toutes ces tensions ouvertes, si elle peut vivre tous ces paradoxes, en assumer les conflits, sans les résoudre prématurément. Dans la mesure aussi où elle est capable de mettre les étudiants dans une véritable *expérience*, elle peut les amener à cette transformation indispensable à cet accomplissement professionnel. Elle peut alors répondre à l'ambition de Balint : transformer d'une manière limitée mais considérable la personnalité par la *capacité à écouter*, dimension proprement humaine qui se révèle apte à pouvoir toujours repousser ses limites. Mais le pouvoir de dépasser ses limites suppose d'abord l'écoute du guide intérieur qui reconnaît les limites présentes, perçoit le moment opportun ou non pour les franchir.

## L'université et l'évaluation des pratiques

L'université, les étudiants, les enseignants-chercheurs sont soumis actuellement, comme les autres secteurs de l'économie, de l'administration, de la santé et du secteur social, à des normes d'évaluation de plus en plus quantifiées. La question de l'évaluation des activités d'analyse des pratiques se pose donc dans un contexte global d'objectivation à outrance et de *mesure* de toutes les pratiques, qu'elles soient économiques, sociales ou culturelles. Le but de ce modèle managérial, prétendant à une objectivité rigoureuse « est d'installer au cœur des groupes et des individus la *matrice normative* d'un certain type de pensée, d'une certaine manière de concevoir

les pratiques professionnelles » (Gori, Del Voglo, 2009, p. 18). L'évaluation a donc changé de sens par rapport à son usage initial d'indicateur sur des *critères* de valeur. Elle devient un redoutable instrument de normalisation des professionnels pris dans les mailles d'un dispositif d'évaluation quantitative des activités de connaissance, réduites exclusivement à des productions, à leurs images et à leur *facteur d'impact*. La notion de valeur se réduit à celle de l'information, de sa circulation et de sa valeur d'échange. La *valorisation* ne concerne plus donc désormais que les produits qui peuvent se comparer dans une concurrence acharnée pour obtenir le plus de visibilité. Tout ce qui ressort du domaine de l'invisible, de l'immatériel, comme le psychique et les mécanismes inconscients, sont susceptibles d'être frappés de disqualification, ou même de ne plus *compter* dans le réel. Sur ce fond général, le problème de l'évaluation universitaire de l'activité d'analyse des pratiques professionnelles se pose avec acuité. Selon qu'il s'agisse de promouvoir la formation d'animateurs, d'évaluer leur aptitude à *animer* des groupes d'analyse, ou simplement de *sensibiliser* les étudiants à cette expérience et de *témoigner* du passage par une expérience significative, le cadre de référence sera différent<sup>6</sup>. Dans le contexte actuel signalé plus haut, la question de la professionnalisation des analystes de la pratique (Blanchard-Laville, 2008) se pose, et notamment par la reconnaissance de critères universitaires validant des niveaux d'expertise dans ce domaine. Les outils d'évaluation affinés surtout, il faut bien le dire, par les enseignants en sciences de l'éducation, ont permis de progresser en tenant compte à la fois, des difficultés soulevées par la transmission psychanalytique, des apports de la psychologie sociale clinique et des innovations pédagogiques apportées par les recherches et les pratiques. Sans doute la validation d'un certain niveau de compétence par l'université ne peut-elle être qu'une étape dans un parcours où l'importance des rencontres et du cheminement personnel est fondamentale.

Plusieurs choses nous paraissent déterminantes dans la formation professionnelle par l'analyse des pratiques. La création d'un espace d'évaluation *externe* au groupe d'analyse et à son animateur est souhaitable, où le candidat puisse rendre compte de son expérience avec des professionnels compétents dans ce domaine. Pour que cette évaluation ne soit pas normative, il faudrait qu'elle puisse remplir une véritable fonction *tierce*, où l'étudiant-professionnel rend compte de sa relation à l'usager, à son groupe d'analyse et à son animateur. Cet espace s'avère difficile à instaurer dans la pratique universitaire, sauf peut-être dans le dispositif de « supervision » destiné à la formation des animateurs. Ce groupe de « superviseurs » devrait aussi être attentif aux différents niveaux d'aptitude à l'écoute (externe et interne) et surtout aux multiples aspects très complexes qui relèvent tous des *pratiques*. La difficulté étant, pour des formateurs ayant des responsabilités universitaires, à ne pas trop privilégier (ni à trop se défier d'eux d'ailleurs) les étudiants ayant de grandes facilités intellectuelles et langagières, et qui savent bien *mettre en scène* leurs pratiques. Cette mise en scène n'est pas seulement une représentation superficielle ou défensive ; elle participe aussi de la *théâtralité* propre à chaque profession et à sa dramaturgie différente (l'enseignement, le soin, le travail social). Car si l'analyse démystifie les positions idéalisées, les dogmes et les pouvoirs qu'ils soutiennent, si elle interroge les identifications, si elle cherche avant tout la *vérité* derrière les savoirs, celle-ci s'exprime souvent par la narration et la mise en scène d'un drame, celui qui est propre à l'humain qui refuse de se réduire totalement à un objet.

6. Cf. la plaquette de présentation des Masters FIAP et EFIS à l'UFR-SPSE de l'université Paris Ouest, Fablet, 2009 (annexes p. 159-163) et Blanchard-Laville, 2008.

## Repères bibliographiques

- Blanchard-Laville, C. (1997). L'apport du groupe d'inspiration Balint aux enseignants et aux formateurs d'enseignants. in C. Blanchard-Laville et D. Fablet (dir.), *Analyser les pratiques professionnelles*. Paris : L'Harmattan, p. 29-60.
- Blanchard-Laville, C. (1999). Présentation : recherches cliniques d'inspiration psychanalytique en éducation et en formation. Enjeux théoriques et méthodologiques. *Revue française de pédagogie*, n° 127, 5-8.
- Blanchard-Laville, C. (2001). *Les enseignants entre plaisir et souffrance*. Paris : PUF.
- Blanchard-Laville, C. (2008). Vers une professionnalisation des analystes de la pratique professionnelle. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n° 41, 135-144.
- Blanchard-Laville, C., Chaussecourte, P., Hatchuel, F. & Pechberty, B. (2005). Recherches cliniques d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation. *Revue Française de Pédagogie*, n°151, 111-162.
- Bulletin de Psychologie* (1971), n° 317, XXVIII.
- Castel, R. (1969). L'inconscient social de la psychanalyse, *Topique* n° 1, 129-141.
- Castoriadis-Aulagnier, P., Valabrega, J.-P. et Zaltzman, N. (1977). Une néoformation du lacanisme, *Topique* n° 18, 3-9.
- Cifali, M. et Moll, J. (1985). *Pédagogie et psychanalyse*. Paris : Bordas (Paris : L'Harmattan 2003).
- Dejours, C. (1995). *Le facteur humain*. Que sais-je ? Paris : PUF.
- Dejours, C. (2003) *L'évaluation du travail à l'épreuve du réel. Critique des fondements de l'évaluation*. Paris : INRA éditions.
- Enriquez, E. (1976). Évaluation des hommes et structures d'organisation des entreprises, *Connexions* n° 19, 79-110.
- Fablet, D. (2003). Rédiger un mémoire de maîtrise dans un dispositif d'étude de pratiques professionnelles. in C. Blanchard-Laville et D. Fablet (Coord.), *Écrire les pratiques professionnelles*. Paris : L'Harmattan, p. 199-221.
- Fablet, D. (2008). Analyse des pratiques et professionnalisation des intervenants sociaux. in D. Fablet (Coord.), *Intervenants sociaux et analyse des pratiques*. Paris : L'Harmattan, p. 15-32.
- Fablet, D. (2009). *Animer des groupes d'analyse des pratiques. Pour une clinique des institutions sociales et éducatives*. Paris : L'Harmattan.
- Filloux, J.-C. (1987). « Psychanalyse et Pédagogie » ou la prise en compte de l'inconscient dans le champ pédagogique, *Revue Française de Pédagogie*, n° 81, 69-102.
- Freud, S. (1919/1984). Doit-on enseigner la psychanalyse à l'université ? in S. Freud, *Résultats, idées, problèmes I. 1890-1920*. Paris : PUF.
- Freud, S. (1929/1971). *Malaise dans la civilisation*. Paris : PUF.
- Gernet, I. et Dejours, C. (2009). Évaluation du travail et reconnaissance, *Nouvelle revue de psychosociologie* n° 8, 27-36.
- Goffman, I. (1968). *Asiles*. Paris : Éditions de Minuit.
- Gori, R. et Del Volgo M.-J. (2009). L'idéologie de l'évaluation : un nouveau dispositif de servitude volontaire ?, *Nouvelle revue de psychosociologie* n° 8, 11-26.
- Guyotat, J., Audras De La Bastie, M. (1982). Problèmes de filiation dans les groupes Balint. in A. Missenard, *L'expérience Balint : histoire et actualité*. Paris : Bordas.
- Henri, A.-N. (2009). *Penser à partir de la pratique. Entretien avec Oguz Omay, coordonné et présenté par Georges Gaillard*. Ramonville Saint-Agne : Erès.
- Henri-Ménassé, C. (2009). *Analyse de la pratique en institution, Scène, jeux, enjeux*. Ramonville Saint-Agne : Erès.
- Lagache, D. (1949). Psychologie clinique et méthode clinique. L'Évolution *psychiatrique*, fascicule II, 155-178.
- Laplanche, J. (1975). Psychanalyse à l'université, *Psychanalyse à l'université*, T.I n° 1,

5-10.

Laplanche, J. (1979). À propos d'une enquête sur l'enseignement de la psychanalyse, *Psychanalyse à l'université*, T 4 n° 14, 349-352.

Moreau-Ricaud, M. (2000). *MICHAEL BALINT, le renouveau de l'École de Budapest*. Ramonville Saint-Agne : Erès.

Palmade, G. (1977). *Préparation des décisions, l'étude de problèmes*. Paris : L'Harmattan, 2008.

Rabant, C. (1968). L'illusion pédagogique, *L'Inconscient* n° 8, 89-118.

Rabant, C. (1978). *Délire et théorie*, Paris : Aubier.

Salmona, M. (1994). *Les paysans français, le travail, les métiers, la transmission des savoirs*. Paris : L'Harmattan.

*Topique* (1969), n° 1, La formation du psychanalyste.

*Topique* (1976), n° 18, Trajets analytiques.

Valabrega, J.-P. (1968). La psychanalyse savante, *L'inconscient*, n° 8, 7-26.

Valabrega, J. P. (1969). Les voies de la formation psychanalytique, *Topique* n° 1, 47-70.

Jean Chami

psychologue

EPS Ville-Evrard, 93330 Neuilly-sur-Marne

Pour citer ce texte :

Chami, J.(2010). L'analyse des pratiques professionnelles à l'université, *Cliopsy*, n° 3, p. 55-69.