

Choix d'une méthode clinique et étude de l'activité dans l'accompagnement professionnel.

Michel Vial, Université de Provence, UMR ADEF

« Dépasser l'attitude analytique et mécaniciste dans l'étude de l'homme [...], prôner clairement et consciemment l'examen synthétique des problèmes anthropologiques et [...] ne pas verser pour autant dans le mépris de l'analyse, [...] reconnaître l'originalité des valeurs sans empoigner la lyre spiritualiste ». (Canguilhem, G. 1947, p.122).

Il s'agit ici de donner à discussion l'essentiel d'un chapitre de l'ouvrage en fin de rédaction sur *L'accompagnement professionnel*.¹ Le propos est de savoir quel est l'impact de l'objet de la recherche sur la méthodologie. Quand on a décidé de s'intéresser à tel type d'objets, à telle pratique professionnelle, qu'en est-il du choix de la méthode de recherche et des références théoriques ? Comment justifier qu'on décide de privilégier une méthode clinique² et quels effets sur l'utilisation du champ du théorique ainsi que sur la formation du chercheur ?

Le GRAP (groupe de recherche sur l'accompagnement professionnel) s'intéresse à cette pratique qui existe dans différents secteurs sociaux, dans différents champs : l'accompagnement traverse divers métiers, diverses professions. Mais le dénominateur commun est que l'action de l'accompagnateur, sa mission, est d'installer une relation éducative (Ardoino, J. 2000a). On parlera alors de recherche sur *l'intervention éducative*. L'intervention éducative se définit comme un ensemble de situations particulières, comportant des contextes institutionnels particuliers, où un professionnel qui a une mission éducative est appelé (est nommé, désigné, institué) dans un procès pour développer les processus de changement commencés, les possibles engagés, et faciliter la création et l'appropriation de démarches, de savoirs, d'attitudes, de gestes, de compétences...

¹ que j'ai écrit avec Nicole Caparros-Mencacci. MCF, IUFM Nice

² Il est essentiel de différencier recherches cliniques et méthode clinique : « La recherche clinique est l'ensemble des recherches qui se réalisent 'au pied du lit', au chevet ou auprès du bénéficiaire de soins, malade ou non » (Eymard, C. Vial, M., Thuilier, O. 2004, p.25). Ces recherches dites cliniques ont recours à différentes méthodes et très souvent à la méthode expérimentale, par exemple en médecine. Se réclamer de la clinique ne dit alors rien de la méthode utilisée.

(2007) Choix d'une méthode clinique et étude de l'activité dans l'accompagnement professionnel. *Chemins de formation* N°10/11, pp. 44-56

L'éducateur, ici, peut faire partie, par exemple, des enseignants ou formateurs d'adultes, éducateurs en santé, cadres supérieurs de l'Education nationale, travailleurs sociaux, médecins, personnels soignants, coachs, consultants, experts et les personnels de la VAE. Il s'agit donc bien d'une recherche contextualisée où on veut travailler à rendre intelligible les points de passages effectués par les praticiens. Quelle méthode de recherche permettra d'identifier les processus à l'œuvre ?

Notons que si l'accompagnement est pensé comme une pratique d'évaluation, il ne s'agit pas d'évaluer la rentabilité de dispositifs ni de politiques publiques. L'évaluation est ici le travail en situation de critères implicites ou explicites, en conflit avec les normes requises ; les recherches visent à nommer les paramètres de la fluctuation des hiérarchisations faites par le professionnel dans l'activité, en situation. La question de l'éthique est alors incontournable. Les concepts d'agir professionnel, d'activité, de travail identitaire et psychique et de situation donnent un cadre théorique pour la compréhension de ce qui se passe dans l'accompagnement. Comment croiser dans le champ de l'éducation les résultats des sciences du travail³, avec ceux de l'anthropologie et des dynamiques psychiques ?

1. Le modèle du sujet

On ne peut pas ne pas avoir de modèle du sujet, ni en tant qu'éducateur, ni en tant que chercheur. Cela paraît évident et pourtant peu se posent la question, alors on peut dire qu'ils ont « une théorie naturelle (du sujet) », « une conceptualisation tacite, en acte dans le langage ordinaire » (Clot, Y. 1998, p.148). La conception du sujet est trop souvent encore, un point aveugle, une évidence qu'on n'explore pas, une porte ouverte aux allants de soi, à des évidences communes du style :

- Le sujet serait un contenant, comme le sac de billes : un « interne », une intériorité, ayant une « vie intérieure », un lieu clos rempli de rouages, de mécanismes, d'instances : un sujet « psychologique » : « J'appelle 'psychologique' une conception qui se soutient de l'illusion de l'existence d'un sujet qui serait *transparent* à lui-même, qu'il le soit d'emblée ou que cette transparence constitue la visée qu'il cherche à réaliser » (Ritter, M. 1997, p.67).

-Le sujet serait un synonyme de l'individu. L'individu est un tout isolé, un électron libre, libre de ses choix, de ses valeurs, de « gérer sa vie » ou « d'exploiter son capital de ressources ». C'est l'individualisme contemporain.

- Le sujet serait un tout cohérent, délimité, rationnel, décidant en connaissance de causes, entouré du social. Le social n'étant qu'un entour, un contexte externe. Or « les conduites individuelles n'offrent qu'une *cohérence partielle* et sont, le plus souvent, affectées d'une incohérence profonde » (Enriquez, E. 2003 p.120).

³ Psychologie du travail, clinique de l'activité, ergologie

- Le sujet serait un *Caractère stable*, c'est l'idée d'une « construction identitaire » et construction serait à entendre comme on bâtit un mur de briques, un édifice. Un sujet serait affecté d'un ensemble de traits fixes (ce sont les typologies de caractères). On se demande alors comment ce sujet peut apprendre, évoluer, changer ? Disons que « C'est une illusion naïve de penser que je peux répondre à la question : 'qui suis-je ?' en cochant une dizaine d'adjectifs dans une liste de traits » (Lipiansky, E-M. 2002).

-Le sujet serait une *Personne* (et même certains ajoutent en faisant un pléonasme, une « personne humaine »), ce qui permet d'introduire toute une série de « valeurs complexes » et transcendantes, avec un lyrisme plus ou moins délirant, du pathos où l'humanisme se dissout dans cette religiosité vague dont le new age fait son fonds de commerce.

A ces représentations ordinaires du sujet, on peut vraisemblablement opposer que « chaque individu est un écart par rapport à tous les autres dans la mesure où sa psyché se structure progressivement par étayage sur des fonctions corporelles et sur des groupes toujours différents. Tout individu (sujet) peut, au moment où on s'y attend le moins, manifester cet écart et inventer une conduite nouvelle. » (Enriquez, E. 2003, p.120). Et si « Les effets dits pervers » (les imprévus) sont des effets parfaitement 'sains', [...] ils expriment la lutte des individus pour sortir de leur aliénation sociale. » (Enriquez, E. 2003, p.129). Le sujet serait donc aliéné par le social ? Pas toujours et il peut « en sortir » au moment où on s'y attend le moins. Le sujet serait même en lutte constante pour s'émanciper, on rejoint ici l'utilité de l'éducation (Johsua, S. 2003).

Donc s'interroger sur la conception qu'on porte du sujet, que ce soit pour comprendre les partenaires de la recherche, ou pour étayer sa posture de chercheur, c'est chercher encore à savoir d'où on parle : « Quand on est conscient que tout discours s'arc-boute sur une idéologie sous-jacente, on ne peut plus parler au nom de la 'science' ou de la 'raison'. On est contraint à un travail d'explicitation de ses présupposés personnels et de confrontation avec d'autres systèmes d'idées ». (Enriquez, E. 2003, 1992, p 73).

Sur quoi s'accorder dès à présent pour faire des recherches sur l'accompagnement ?

Ne paraissent pas pertinents à ce que nous savons de l'accompagnement les modèles du sujet rationnel cartésien, capable de s'instituer lui-même grâce à la raison, du sujet moral autonome kantien, obéissant à sa propre loi qu'il est capable d'ériger en universel, ni du sujet vital nietszchéen, plein de puissance et de fureur. On se restreindra ici au sujet social⁴ divisé de la psychanalyse, sous influence de forces qu'il ne maîtrise pas,. Dès lors, la méthode clinique se profile à l'horizon. On voit bien que vont de pair choix d'un univers méthodologique et modèle du sujet. Mais quelle utilisation de la psychanalyse ?

⁴ un sujet donc aussi héritier d'une culture et des ambivalences du sacré (Girard, R. 1972)

-Le sujet est « un parmi d'autres », il est aussi social que singulier et divisé : « Un être humain ne peut qu'être désadapté dans son rapport aux autres, à soi et au monde ; il n'existe que déplacé, jamais adéquat. C'est de là que naît la capacité de penser, de créer, dans une souffrance inéluctable. La vie du désir ne se confond pas avec le nirvâna ; elle est quête perpétuelle, issue d'un mal-être, d'une faille fondatrice de son destin. Son inadaptation première est inaugurée par sa confrontation aux réalités préexistantes, quand il se croit tout-puissant. Le monde ne sera jamais selon ses désirs et l'autre jamais à son entière disposition... L'accepter, c'est au moins ne plus courir après ce qui n'existe pas et se meurtrir de ne pas y arriver » (Cifali, M. 1994, p.44).

-Il est une dynamique évolutive parce qu'il est constitué de conflits : « Le sujet, en effet, ne commence pas là où l'acteur s'arrête. Pour faire place au sujet dans l'acteur et dans les processus sociaux, il importe de se représenter (~~l'individu~~), le sujet, impliqué dans sa parole et son expérience, au travers d'une dynamique, en dépit, ou du fait même, de ses entraves, ses conflits, ses illusions, ses contraintes, ses méconnaissances et ses divisions. » (Giust-Desprairies, F. 2003, p.18). Les conceptions ordinaires du sujet font partie alors de ces « méconnaissances » constitutives du sujet.

Mais quelle proximité aux autres ? Quels conflits ? Quelles tensions ? Le sujet est « Le lieu d'un mouvement dialectique et d'une tension caractéristique entre des nécessités d'unification et des potentialités de rupture, tout système social s'érige sur un ensemble de contradictions [...] le conflit est l'essence même du social » (Giust-Desprairies, F. 2003, p.184). Sans oublier que « l'approche instrumentale des rapports humains renforce la crispation identitaire parce qu'elle écarte un travail sur les processus d'intériorisation et s'inscrit dans une conception de la connaissance qui exclut la méconnaissance. » (Giust-Desprairies, F. 2003, p.238). Ou, paraphrasant Edgar Morin : « il n'y a pas de connaissance qui ne soit connaissance de son ignorance ».

En somme, parler de recherche sur l'accompagnement professionnel nécessite non pas seulement une définition du sujet mais bien une problématique du sujet : le sujet est pensé entre l'unique et le collectif, entre l'exemplaire et la diversité, entre produit et producteur de social, entre agent et auteur, entre identification et différenciation. Sachant que toutes les illusions ordinaires, de sens commun, peuvent se rapporter d'une façon ou d'une autre au désir d'emprise et donc à l'hypothèse de l'inconscient : « Quant à Freud, il nous apprend que l'assise de l'identité et de la singularité du sujet réside non pas dans le Moi, qui se proclame maître et possesseur de la nature entière, mais dans cette partie de lui-même qui lui est inaccessible et qui s'exprime à son insu, dans le rêve, le lapsus, l'acte manqué ou encore le symptôme. » (Imbert, F. 1996).

Ceci étant dit, « Toute méthode repose sur certains postulats et certaines hypothèses qui définissent son champ de validité mais aussi ses limites. C'est pourquoi le chercheur doit tendre à expliciter et à examiner les présuppositions qui sont les siennes. » (Lipiansky, E-M. 2002). Il semble qu'on n'ait jamais accès à une méthode de recherche, sans avoir à se poser la question de son positionnement épistémologique et du modèle du sujet. Au risque, sinon, d'avoir à se rabattre sur des techniques et des outils sans interpréter les résultats obtenus, sous prétexte que c'est le sujet qui sait s'il en a tiré bénéfice : le chercheur alors se prive de boucler sur sa théorie, dont à la longue il va se passer. Les techniques (comme les situations de confrontations ou l'entretien d'explicitation) alors remplacent la méthode de recherche et la

confusion s'établit entre recherche et production de changement. Une méthode comporte obligatoirement trois moments : le recueil, le traitement pour obtenir des résultats et l'interprétation de ces résultats qui permet d'opérer une régulation du théorique —sinon ce n'est pas une méthode de recherche. Ce qui va distinguer une intervention sociale d'une recherche, c'est justement l'utilisation d'une des méthodes de recherche existantes.⁵

2. La question des méthodes de recherche

En principe, toutes les méthodes de recherches existant en éducation (Eymard, C. Vial, M. Thuilier, O. 2004) pourraient être utilisées : la méthode historique, la méthode de l'ethnos, la méthode systémique et la méthode historique sont disponibles et pertinentes à ce qu'on sait de l'accompagnement professionnel. La méthode expérimentale et la méthode différentielle aussi, quoiqu'elles paraissent prématurées : l'identification des variables n'étant pas suffisamment stabilisée et encore, leur but peut être de les identifier ou d'en repérer les corrélations. Il semble pourtant aujourd'hui que la méthode clinique⁶ est la plus pertinente au modèle du sujet annoncé. Un lien étroit semble s'imposer entre le modèle du sujet et le choix de la méthode de recherche. S'intéresser aux dynamiques du psychisme incline à choisir la méthode clinique.

Et c'est avant tout parce que la méthode clinique définit « un certain régime de production des connaissances » (Clot, Y. 1998, p.179) , un certain rapport aux partenaires de la recherche et un ensemble de principes d'action pour le dispositif de recherche, qui lui sont spécifiques⁷. Bien que toutes les méthodes de recherche soient des régimes de production et de communication des connaissances : des « écritures ». Alors on peut souscrire à l'idée que « La clinique ne définit pas un objet scientifique —cet objet fût-il le sujet psychique—, mais un certain régime de production des connaissances. » (Clot, Y. 1998, p.179). Si on entend par là que, choisir une méthode clinique, ce n'est pas obligatoirement utiliser la psychanalyse comme référent théorique pour interpréter les traces rapportées (ce qu'atteste la prolifération des cliniques qualifiées de « psychologique », « sociologique », « ergonomique »...).

⁵ Ce qui fait que lorsqu'une intervention est utilisée pour la recherche, il y a coexistence de deux dispositifs plus ou moins imbriqués: celui de l'intervention en organisation et celui de la méthode de recherche. Leur mise au jour n'est pas sans poser problème mais l'appel systématique à une « co-construction entre sujet et chercheur », masque ce problème et fait dériver la méthode clinique vers la méthode systémique, communément appelée « recherche-action ».

⁶ Nous parlons bien ici de la méthode clinique, celle qui produit des savoirs sur un phénomène à partir du récit des sujets ; où il s'agit pour le chercheur de rendre intelligible les réponses aux sollicitations sociales, favorisées ou autorisées dans une situation précise que le sujet configure et qui se donnent à voir dans les préjugés, les croyances, les idéologies, les conceptions : des fictions qui se font et se défont dans l'histoire individuelle et collective.

⁷ L'idée, par exemple, d'une rencontre avec le sujet, d'entretiens pour travailler sa vision du monde, sa vérité ; d'interprétations pour déconstruire les systèmes d'explications, pour ouvrir à l'apparition de contenus refoulés et déniés, de non-jugement de mises en confrontation, etc : un ensemble de repères pour jouer la posture spécifique de clinicien.

En effet, la problématisation théorique (et donc le référent disciplinaire utilisé aussi pour interpréter des résultats) n'entretient pas de rapport direct avec la méthode. En ce sens que la méthode est par définition indépendante de la discipline qui fournit les références pour construire en théorie l'objet de recherche : il n'y a pas de « méthode de recherche sociologique » ou « psychologique », encore moins « infirmière » ou « didactique », ce qui ne veut pas dire qu'on fasse de la recherche en sociologie n'importe comment. L'expérimentalisme, par exemple, dépasse les clivages disciplinaires : qu'il soit employé en médecine ou en psychologie, il obéit aux mêmes principes. Alors revendiquer une « clinique psychanalytique », par exemple, c'est dire simplement qu'on va utiliser un référent théorique emprunté à la psychanalyse, ce qui n'est pas la seule façon possible de se situer dans la méthode clinique.

Une méthode doit pouvoir se greffer sur n'importe quel type de théorie, si cette théorie a permis de construire un objet que cette méthode peut « saisir ». En somme, il n'existe pas de « sujet psychique », mais si le chercheur choisit un modèle du sujet dont la dimension d'étude privilégiée est la configuration et la dynamique psychiques alors la méthode de recherche la plus appropriée pour étudier cette dimension est la méthode clinique. Les autres méthodes ne peuvent saisir cette dimension.

Mais, inversement, il n'est pas logique que le fait de travailler avec des « cas » (la casuistique ou clinique des cas) soit réservé à la psychanalyse, contrairement à ce que sous-entend Hatchuel : « clinique à orientation psychanalytique » [...] cette démarche de recherche [...] présente pour caractéristique de centrer l'étude sur un petit nombre de cas examinés dans leur singularité. » (2005, p.5). Le dispositif de la clinique des cas⁸ peut fonctionner à partir de « portraits attendus » qui peuvent être construits sur des critères issus de la théorisation quelle qu'elle soit —et pas seulement sur une théorie psychanalytique. Ce qui compte est d'avoir une taxonomie, une nosographie théorique à mettre à l'épreuve d'un terrain pour la réguler.

Alors, on voit mal, contrairement à ce qu'en dit Clot, en quoi l'étude de l'agir comme dialectique entre actions et activité du sujet (l'autre type dispositif de la méthode clinique : la clinique des situations⁹) serait incompatible avec la clinique à « orientation psychanalytique ». Si l'activité est tout ce que fait, dit et pense le sujet, c'est aussi l'irruption du travail de l'imaginaire. D'ailleurs Clot lui-même

⁸ Mise au jour dans la particularité des sujets de ce qui est exemplaire d'une façon d'être aujourd'hui dans tel contexte. Le cas donne à voir ce qui est à la fois singulier et utile à la compréhension de tous. Relever d'un cas n'est pas être dans la pure reproduction des dimensions que le cas a exhibées. Chaque sujet relevant d'un cas agencera différemment ces dimensions. La méthode clinique « insiste sur la diversité et non sur la régularité. » (Hatchuel, F. 2005, p.5).

⁹ S'intéresse à l'activité d'un sujet en situation, à l'occasion de la réalisation d'une tâche infiltrée par l'histoire du sujet, en incluant ce qui se fait à la frange de la conscience, du spontané, du non-réfléchi, de l'incorporé, comme les habiletés et les ingéniosités.

est bien obligé de reconnaître au travail autre chose que la raison et la conscience : « la subjectivité est un travail du sujet pour se 'mettre à distance de l'une de ses formes de vie sociales lorsqu'il est situé dans l'autre', au prix de payer ses identifications successives du sacrifice d'autres possibilités. Pour être abandonnées, ces possibilités ne sont d'ailleurs pas abolies pour autant et continuent d'agir. Mais il n'empêche : être sujet, c'est aussi 'se faire inconscient, par ses choix, ses partis pris, ses paris, d'une part de réalité' » (Clot, Y. 1998, p 160). Sauf à penser que le chercheur renâcle à adopter l'hypothèse de l'inconscient parce qu'il serait effrayé d'avoir à analyser son propre fonctionnement : « S'éprouver soi-même pour éprouver l'autre. On ne peut faire ici l'économie du soi » (Pezé, M. 2002, p.30), de la « dramatique d'usage de soi » (Schwartz, Y. 2000) en tant que chercheur. L'étude en continue de sa pratique de chercheur (qu'elle soit appelée « réflexivité », « autoévaluation », « analyse du transfert et du contre-transfert », « analyse de son implication » : travail du double processus d'implication/distanciation) semble devenir un élément incontournable de toute recherche qui a fait le deuil de la vérité objective. Et ce souci de construire sa posture dans la relation à l'autre se retrouve dans la méthode de l'ethnos, de l'histoire, de la clinique, voire même dans la méthode différentielle et le quasi-expérimental, si on engage une recherche de terrain, contextualisée, et à plus forte raison si on étudie des pratiques sociales et des pratiques éducatives dans les « métiers de l'humain » (Giust-Desprairie, 1994), les « professions de la relation » (Lhuillier, D. 2006, p.10). Tant il est vrai que le chercheur en éducation, comme le formateur ailleurs qui ne se contente pas d'instruire, buttera sur son propre désir d'emprise de l'autre : il n'est facile à personne d'accepter que « L'évolution (apprentissage, éducation, thérapie, guérison...) ne peut finalement s'effectuer qu'à partir de la reconnaissance du sujet en tant que tel, par les autres bien sûr autant que par lui-même. L'autre reste alors l'évidence de ce sur quoi je n'ai pas de maîtrise. » (Ardoino, J. 2000b). Avoir travaillé sur soi et continuer à « travailler de soi » pour assumer ce désir et cette déprise peut se faire dans divers lieux. Le travail d'appropriation de concepts, d'articulation entre expérience et théorie et de mise en soupçon de soi, s'acquiert par un travail que le « développement personnel » confond quasi toujours, dans des thérapies comportementalistes brèves (Miiler, J-A.. 2006), avec une pratique correctrice : « L'orthopédie psychologique à visée adaptative qui réduit la subjectivité à un objet de prescriptions censées restaurer le 'bien-être' » (Lhuillier, 2006, p.20). Alors que le travail d'évaluation de sa posture en continu, sans arrêter l'action est un travail de la durée. Il n'est pas d'ordre thérapeutique, c'est un travail d'éducation, d'émancipation et d'ouverture, même s'il peut avoir des effets thérapeutiques. La cure analytique en est un prototype, mais il existe des variantes ailleurs : l'analyse des pratiques, la supervision, certains types de formation épistémologiques (qui ne privilégient pas l'instrumental), l'accompagnement... Préconiser la cure, la conseiller de préférence à des thérapies brèves, certes, mais convaincre de se l'imposer, non et surtout pas dans l'espoir d'entrer dans un cénacle d'experts. L'expérience de la cure n'est pas un label rendant légitime l'utilisation d'un référent psychanalytique. On n'exige

pas d'un historien de l'art qu'il sache peindre, ni d'un professeur de Lettres qu'il soit poète. D'autant plus que toutes les méthodes de recherche nécessitent une expérience particulière, où s'incorporent les concepts, et toutes s'éprouvent.

Il reste que, « la psychanalyse, en tant que *corpus théorique* conçu par Freud et enrichi depuis, constitue un *ensemble interprétatif* qui contribue à donner du sens aux activités humaines d'enseignement et d'apprentissage. [...] la psychanalyse en tant qu'*ensemble théorique* peut aider à comprendre certains phénomènes » (Hatchuel, F. 2005, p.11). Et les travaux d'Ardoino, de Imbert, de Mosconi, de Lany-Baylle, de Blanchard-Laville, de Cifali, de Giust-Desprairie, de Enriquez, par exemple, montrent à l'évidence que la psychanalyse peut être utilisée comme n'importe quel autre *corpus théorique* — ce qui n'oblige en rien d'avoir l'expérience de la cure mais exige un travail sur soi dont il faudra bien expliciter les critères¹⁰. Sachant que ce travail sur soi et de soi vise à acquérir un savoir particulier : « Il peut certes exister un 'savoir sur' un sujet mais ce qui permet à chacun de progresser, c'est un 'savoir de' : un savoir qu'il construit par lui-même » (Cifali, M. 1994, p.52).

Ce qui fait l'originalité de la clinique comme méthode de recherche en éducation, par rapport aux autres méthodes existantes c'est bien que « le sujet y est compris *non comme une substance* mais lieu d'affrontement de forces (des instances psychiques en conflit). Un sujet porteur d'une division structurale mais aussi traversé par des logiques et des contradictions sociales » (Giust-Desprairies, F. 2003, p.26). Et encore une fois cela ne veut pas dire qu'on va obligatoirement étudier chez les partenaires de la recherche que leur vie psychique ! Il semble nécessaire de se méfier du « psychofamilialisme qui réduit le travail au rang de décor contextuel où se rejoueraient des scénarios infantiles réveillés ou sollicités par l'actualité des investissements et des relations » (Lhuillier, D. 2006, p.20).

Le référentiel psychanalytique peut n'être (et ce n'est pas rien) qu'une façon « d'armer son écoute » car « toute écoute clinique, si neutre et si souple qu'elle se veuille, est donc toujours une écoute déjà armée, une écoute structurée » (Gagey, J. 1989, p.218). La connaissance théorique des dynamiques du psychisme permet au chercheur de structurer son écoute, d'entendre autrement.

3. Les objets de recherche, éléments d'une écriture clinique

Faire de la recherche sur les pratiques d'accompagnement professionnel peut donc passer par la construction d'objets d'études spécifiques de la méthode clinique, tels que :

- **La dynamique du sujet** : la méthode clinique veut rendre intelligible une dynamique : et c'est la signification des lexies comme « mettre en travail » ou « travailler ceci ». En éducation, utiliser la psychanalyse ne consiste pas à ranger des sujets dans des catégories de symptômes pour poser un diagnostic : le cas est exemplaire d'une attitude professionnelle possible. Il s'agit de faire des liens : « une attention portée à ces contenus qui s'imposent comme des agencements méconnus [...] comme dérangement du conscientisé, du volontaire, du cohérent, du maîtrisé [...] une déconstruction

¹⁰ Appel à communication pour un numéro de *Questions vives*. Contact : Vial.up.univ-aix.fr

(2007) Choix d'une méthode clinique et étude de l'activité dans l'accompagnement professionnel. *Chemins de formation* N°10/11, pp. 44-56

du niveau manifeste des phénomènes. Au travers de cette déconstruction se révèlent des liens inédits. » (Giust-Desprairies, F. 2003, p.40).

-L'histoire, les histoires, les figurations du social : « A l'occasion des hésitations, des délibérations et des dénégations par lesquelles il s'emploie à surmonter les divisions auxquelles l'exposent les contradictions sociales, le sujet se mesure aux conflits de sa propre histoire [...] Il s'agit d'appréhender comment des acteurs sociaux jouent, rejouent ou improvisent des scénarios qui constituent leur histoire en train de se faire dans la dynamique propre d'une organisation » (Giust-Desprairies, F. 2003). **L'agir professionnel, l'activité du sujet est aussi une mise en histoire** : « tirillée entre plusieurs injonctions sociales qui la convoquent, l'activité du sujet ne cesse de s'adresser aux autres et de compter avec leurs histoires, soit pour les réfuter, soit pour les hiérarchiser, mais toujours en polémique avec elles. [...] l'histoire vécue par lui n'est pas et ne fut jamais la seule possible. Les histoires avortées, les projets suspendus ne disparaissent pas sans laisser de traces. Les vies non vécues ne sont pas abolies. [...] les autres, refoulées, forment des résidus incontrôlés n'ayant que plus de force pour exercer dans l'activité du sujet une influence contre laquelle il est souvent sans défense » (Clot, Y.1998, p.162-164).

-L'imaginaire producteur de significations sociales : « Cesser de vouloir départager ce qui revient au corps propre de ce qui revient au corps imaginaire, avec l'arrière-pensée de séparer ainsi le vrai du faux, le tangible de l'improuvable, implique un bouleversement des certitudes intellectuelles et cliniques. » (Pezé, M. 2002, p.118). **Car** « L'imaginaire n'est pas à comprendre comme représentation mais comme présentation, création, production. Il y a le choc du monde et à chaque fois, pour la société comme pour l'individu, un théâtre qui s'ouvre. » (Giust-Desprairies, F. 2003, p.92).

L'imaginaire, est une production aussi sociale : « La construction imaginaire se présente (alors) comme un processus dynamique qui tient à la mobilisation d'investissements particuliers que certains contextes, certaines circonstances vont favoriser [...] L'imaginaire produit des significations sociales qui ont à voir aussi bien avec ce qui est institué (de l'ordre de la reproduction) qu'avec des potentialités instituant » (Giust-Desprairies, F. 2003, p.120 et 186).

- L'agir humain, l'agir professionnel : on ne peut pas croire à « une conception trop linéaire de la causalité psychique » (d'un acte qui) « trace sa perspective en ligne droite dans le monde du 'faire' » (Clot, Y. 1998, p.168). **Le sujet ne vit pas dans des trajectoires, il trace des trajets. Il habite l'action qu'il est en train de faire ; il est lui, en action. L'action n'est pas posée devant lui, comme un champ à parcourir, il ne la surplombe pas pour la contrôler par une « position méta », il est pris avec ce qu'il réalise, il se réalise en tant que professionnel par cette action. C'est pourquoi on parlera d'orientation par l'action et non pas d'orientation dans l'action. « L'activité est triplement dirigée : par la conduite du sujet, au travers de l'objet de la tâche, vers les autres ou plus exactement vers l'activité des autres, par la médiation du genre » (Lhuillier, D. 2006, p.56), les éléments ne sont pas rationnellement sélectionnés, ils s'imposent comme dimensions de la situation, comme traits signifiants, soit sous la forme d'une évidence, soit d'une réalité au moins pour soi dont on va débattre. Faire des choix n'est donc pas une simple action cognitive.**

Et si le sujet n'est pas non plus dans la cohérence, c'est parce que se joue aussi pour lui un « travail du négatif » : « Les conduites individuelles n'offrent qu'une cohérence

(2007) Choix d'une méthode clinique et étude de l'activité dans l'accompagnement professionnel. *Chemins de formation* N°10/11, pp. 44-56

partielle et sont, le plus souvent, affectées d'une incohérence profonde. Soutenir le contraire serait nier l'inconscient et le *travail du négatif* auquel il se livre ... » (Enriquez, E. 2003 ,p.120).

-La pluralité du sujet. La dynamique de l'identification du sujet est plurielle parce qu'elle se construit dans divers systèmes symboliques : institutions (famille, travail, politique), types de textualités ou de genres discursifs, etc. « Penser le sujet implique de considérer *la pluralité de la psyché*, invite à nommer les liens entre social et psychique comme des liens de convergence et non de causalité et pousse à concevoir qu'une même situation n'entraîne pas obligatoirement les mêmes effets sur les personnes. » (Giust-Desprairies, F. 2003, p.42).

-Le symbolique et l'éthique. Le symbolique n'est pas un luxe ou un surplus de signification, il est une dimension de l'intelligible, il est même « l'épine dorsale », ce qui institue le sujet, en même temps qu'il l'aliène en le rendant étranger à lui-même : « un sujet clinique, éprouvé in vivo, concret, particulier, libidinal, incarné, souffrant éventuellement¹¹, pourvu d'une histoire et d'une sensibilité. Celui-ci interagit vraiment en termes de *relations* à portée toujours symbolique... » (Ardoino. J. 2000b). Le choix de la clinique implique avant tout un certain type de rapport à l'autre, au partenaire de la recherche ; *d'écoute nécessaire pour rencontrer l'autre* : « la valeur accordée au sujet en mouvement, aux capacités de l'individu à s'approprier et à former des significations, comme l'attachement à l'idée d'une 'création continue de soi', est d'abord une position éthique qui détermine secondairement une position épistémologique » (Giust-Desprairies, F. 2003, p.18). *C'est savoir faire avec le surgissement du questionnement éthique, dans une éthique de la relation* : « L'éthique est une sagesse de l'action, mais une sagesse qui surgit du vivant et ne se décrète pas à coup de principes. Sinon, c'est l'aseptisation de la relation » (Cifali, M. 1994b). *Ceci est particulièrement pertinent à la pratique professionnelle de l'accompagnement. La connaissance des principes de la méthode clinique est nécessaire à la formation des accompagnateurs. Il y aura donc isomorphie partielle entre la pratique étudiée et la méthode de recherche utilisée. Partielle parce que l'accompagnement n'est pas réductible à une pratique clinique et parce que la recherche sur l'accompagnement n'est pas obligatoirement un accompagnement. Que l'isomorphie ne soit pas complète permettra de ne pas confondre ce qui relève de la pratique étudiée et de la pratique de recherche.*

En somme, le chercheur en méthode clinique pour avoir accès aux informations qui l'intéressent¹² ne peut prétendre qu'à l'intelligibilité de la vérité du sujet : « nous travaillons à des savoirs de vigilance et non de certitude » (Hatchuel, F. 2005,

¹¹ Ne pas confondre la souffrance et la douleur, souffrir est ici l'effort pour vivre un parmi les autres. « Nous pourrions également penser qu'être normal signifie être bien dans sa peau, dans son corps, en harmonie avec soi-même, le monde, les autres. L'attrait de cette image d'Epinal ne cesse d'entretenir chacun dans la souffrance de ne pas y parvenir. » (Cifali, M. 1994, p.44)

¹² Car la situation de recherche est peu souvent provoquée par une demande du sujet, au contraire de la pratique clinique à visée thérapeutique. La co-construction de la demande est alors la première phase du dispositif de la méthode clinique.

p.14). La méthode clinique implique « l'attention portée au creux de la parole qui se tient » (Giust-Desprairies, F. 2003, p.40) parce que « Parler instaure une distance, un déplacement ; une intelligence du vivant s'installe. [...] On ne peut espérer de cette parole partagée ni une explication, ni une compréhension spécifique. Quelque chose se passe, qui déplace [...] La où gisait le problème, cela s'est dénoué. » (Cifali, M. 1994, p 286-288). S'intéresser à l'accompagnement professionnel peut donc passer :

- par l'écoute de « la dynamique sociale et les modes selon lesquels l'individu ou le groupe la produit, la rencontre et la subit et pas seulement la reflète.[...] le cheminement d'une parole qui, adressée à un autre, écoutant, est un accès privilégié aux significations [...] le processus, le chemin, la question en acte ; comment l'image prend et s'incarne dans le temps et dans l'espace. » (Giust-Desprairies, F. 2003, p.18-22).

- dans un travail d'élucidation : « Le risque ? Des perturbations. Le bénéfice ? De possibles élucidations si un travail se réalise vis-à-vis des turbulences décelées ; la production d'un savoir au creux même de la subjectivité et de l'imaginaire. » (Cifali, M. 1994, p.290).

- un travail par le langage : « Le sujet, par le langage, dénoue les problèmes ou plutôt les déplace. » (Clot, Y. 1998, p.186).

- une herméneutique : « L'approche clinique est à comprendre comme une présence à cette situation scénique complexe, mouvante, contradictoire en vue d'effectuer une lecture de ses significations. » (Giust-Desprairies, F. 2003, p.26).

Une fois la pratique identifiée, le cadre théorique sélectionné, tout converge vers la mise au jour du modèle du sujet que l'on choisit d'étudier, ce qui influe sur l'utilisation de telle ou telle méthode de recherche. Vont de pair les choix d'un univers méthodologique et du modèle du sujet. S'intéresser aux dynamiques d'action des sujets incline à choisir la méthode clinique. Mais il ne faudrait pas réduire la méthode clinique à l'utilisation d'un référent comme la psychanalyse et encore moins à l'éprouvé d'une expérience comme celle de la cure.

Les pratiques de questionnement (Caparros-Mencacci, 2003, p.404), par exemple, ne peuvent être étudiées seules, car on ne peut comprendre ce que fait, en situation, celui qui accompagne, si on ne comprend ce que fait l'accompagné, et réciproquement. En conséquence, les pratiques de l'accompagnateur ne peuvent être analysées qu'en lien avec l'impact qu'elles ont sur le trajet de l'accompagné. L'accompagnement est une rencontre et n'est pas imputable seulement au professionnel qui en a la charge. On ne peut identifier les compétences de l'accompagnateur sans étudier les compétences de l'accompagné.

Il sera emprunté à Deleuze, G. & Guattari, F. (1980, p. 31), la notion de dimension comme « direction mouvante ». Les dimensions d'une pratique (ici l'intervention de l'éducateur) « se spécifient en ce qu'elles sont non entièrement planifiables, toujours présentes même en soubassement, en réélaboration permanente, et dépendantes les unes des autres » (Caparros-Mencacci, 2003, p.429) : ce sont des processus portés par l'interaction des acteurs. Les dimensions peuvent s'appréhender par des « critères situationnels » que le praticien en posture d'éducateur mais aussi le destinataire de son intervention, identifient, choisissent, hiérarchisent,

manipulent et dont, en permanence, ils questionnent et débattent la pertinence dans leurs activités.

Les questions de recherche sur l'accompagnement professionnel qu'il paraît utile de promouvoir sont :

- la compréhension des processus engagés dans l'évaluation située : le débat de valeurs chez le professionnel avant, pendant et après l'action éducative, dans l'agir professionnel ;
- l'identification des processus de délibération engagés dans l'activité professionnelle. Notamment nature et fonction :
 - du processus d'orientation par rapport à la prise de décision en situation, en lien avec les processus interlocutifs, dialogaux et dialogiques de l'étayage.
 - des deux processus de problématisation concomitants (de l'accompagnateur et de l'accompagné)
 - de la dimension imaginaire replacée dans un contexte historique de significations sociales.
- Dans quelles conditions (notamment quelle formation ?) mettre les deux acteurs de la relation d'accompagnement (l'accompagnateur et l'accompagné) pour qu'ils parviennent à assumer les processus relationnels avec leurs phénomènes mimétiques et à déjouer la réciprocité négative, violente, qui peut s'y mêler ? (Martinez, M-L. 2003).

La question des savoirs est l'une des questions que la recherche sur l'intervention éducative oblige à aborder. La nature des savoirs engagés dans l'accompagnement pose problème. Entre les références affichées extrêmement diverses (de la psychanalyse jusqu'à l'hypnose ericksonienne en passant par Jung, la PNL et l'analyse transactionnelle... : quel maquis !), avec la difficulté due à la polysémie des symboles et des mythes et au secret des rites et des dispositifs d'initiation ; on ne sait plus à quoi attribuer le mot de savoir. Il faudra bien entrer dans le détail de l'utilisation de ces contenus introduits pendant l'accompagnement pour les identifier en acte, minutieusement.

D'autant plus que la fonction des savoirs dans l'accompagnement pose aussi problème. Puisqu'on sait que : « ce ne sont pas les savoirs en eux-mêmes qui sont ou non émancipateurs mais bien la posture avec laquelle on les aborde, la façon dont on se situe par rapport à eux et ce qu'on en fait. » (Hatchuel, F. 2005, p.34), la didactique ne peut (ou ne peut plus) en rester à l'étude des savoirs pour les transmettre. La question du « rapport au savoir » ou de *la posture* du sujet qui *s'approprie* les savoirs pour développer son pouvoir d'agir fait partie intégrante du didactique, aujourd'hui.

Deux connections sont d'ores et déjà nécessaires : avec la didactique professionnelle et avec la didactique comparée. La didactique professionnelle (Pastré, P. 2002) d'abord puisqu'il s'agit de faire des recherches qui puissent déboucher sur des dispositifs de formation des professionnels concernés. La didactique comparée (Mercier, A., Schubauer-Leoni, L. et Sensevy, G. 2002) aussi puisqu'il

(2007) Choix d'une méthode clinique et étude de l'activité dans l'accompagnement professionnel. *Chemins de formation* N°10/11, pp. 44-56

serait utile de mettre au jour, au-delà des différents champs où l'accompagnement existe, des *génériques* qui puissent permettre d'identifier par exemple les savoirs de références qu'un accompagnateur devrait posséder à partir de l'analyse et de la formalisation des savoirs expérientiels que les accompagnateurs étudiés emploient.

Bibliographie utilisée

- Ardoino, J. (2000 a) De l'accompagnement en tant que paradigme. *Pratiques de Formation / Analyses*, N° 40, pp. 5-19.
- Ardoino, J. (2000 b) D'un sujet à l'autre. *Les avatars de l'Education*, Paris : PUF, pp. 190-194
- Canguilhem, G. (1947) *Milieu et normes de l'homme au travail*. Paris : seuil
- Mencacci, N. (2003) , Pour une intelligibilité de situations de confrontation à un problème dans l'enseignement et la formation universitaire professionnalisante, sous la direction de M Vial, ANRT, Presse Universitaire de Lille.
- Caratini, S. (2004) *Les non-dits de l'anthropologie*. Paris : PUF.
- Cifali , M. (1994b) Tendresse et violence, conférence site unige.Ch/fapse/Sse :teachers/cifali/articles
- Cifali, M. (1994) *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique*. Paris : PUF.
- Clot, Y. (1998) *Le travail sans l'homme ?* Paris : la découverte.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1980) : *Mille plateaux. Capitalisme et schizophrénie 2*, Paris : Editions de minuit
- Enriquez, E. (2003) *L'organisation en analyse*. Paris : PUF. (1992).
- Eymard, C.Thuilier, O. & Vial, M. (2004) *Le travail de fin d'étude, s'initier à la recherche en soins infirmiers*. Paris : Lamarre.
- Gagey, J. (1989) La passion : variations topologiques, *Cliniques méditerranéennes*, n°23/24, Actes du colloque Clinique des passions. pp. 215/226
- Girard, R. (1972) *La violence et le sacré*. Paris : grasset
- Giust-Desprairies, F. (2003) *L'imaginaire collectif*. Paris : ERES.
- Hatchuel, F. (2005) *Savoir, apprendre, transmettre. une approche psychanalytique du rapport au savoir*. Paris : la découverte.
- Imbert, F. (1996) L'image ou la parole. Bouchard, P. *La question du sujet en éducation*. Paris : l'Harmattan, pp. 147-180
- Johsua, S. (2003) *Une autre école est possible ! Manifeste pour une école émancipatrice*. Paris : textuel.
- Lhuillier. D. (2006) *Cliniques du travail*. Paris : Eres
- Lipiansky, E-M. (2002) Le soi entre cognitivisme et phénoménologie,. *Recherche et formation* n°41, pp. 5-10
- Martinez, M-L. (2003) L'émergence de la personne, éduquer, accompagner. Paris : l'harmattan
- Mercier, A., Schubauer-Leoni, L. et Sensevy, G. (2002) Vers une didactique Comparé. *Revue française de Pédagogie* n° 141, pp.5-16
- Miller, J-A. (2006) (sous la dir. de) *L'anti livre noir de la psychanalyse*. Paris : Seuil.
- Pastré, P (2002) L'analyse du travail en didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie* n°138 pp. 9-17.
- Pezé, M. (2002) *Le deuxième corps*. Paris : La dispute.
- Ritter, M. (1997) Théorie du sujet ou structure de la personnalité ?. *Figures du sujet dans la modernité*. Paris : les arcanes
- Schwartz, Y. (2000) *Le paradigme ergologique ou un métier de philosophe*. Toulouse : Octarés.