



HAL
open science

Socio-clinique institutionnelle et éducation. Parcours, théorisations et méthodologie

Gilles Monceau

► **To cite this version:**

Gilles Monceau. Socio-clinique institutionnelle et éducation. Parcours, théorisations et méthodologie. Education. Université Paris 8 Vincennes - Saint Denis, 2009. tel-03140718

HAL Id: tel-03140718

<https://hal.science/tel-03140718>

Submitted on 21 Feb 2021

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Université Paris 8

Vincennes-Saint-Denis

**Ecole doctorale « Pratiques et théories du sens »
Equipe CIRCEFT
EA 4384**

**« Socio-clinique institutionnelle et éducation.
Parcours, théorisations et méthodologie »**

**Note de synthèse en vue de l'habilitation à diriger des recherches en sciences de
l'éducation (70^{ème} section du CNU)**

**Présentée par Gilles MONCEAU
Maître de conférences en sciences de l'éducation
Université Paris 8**

Composition du jury :

Antoine Savoye, Professeur en sciences de l'éducation, Université Paris 8 Vincennes-Saint-Denis (tuteur)

Anne Barrère, Professeure en sciences de l'éducation, Université Paris Descartes

Claudine Blanchard-Laville, Professeure en sciences de l'éducation, Université de Paris Ouest-Nanterre La Défense

Françoise Cros, Professeure en sciences de l'éducation, CNAM Paris (rapporteur)

Pierre-André Dupuis, Professeur émérite en sciences de l'éducation, Université de Nancy

Dominique Fablet, Professeur en sciences de l'éducation, Université Paris Ouest- Nanterre La Défense (rapporteur)

Florence Giust-Desprairies, Professeure en sociologie, Université Paris 7 Diderot

7 décembre 2009

Un travail d'équipe(s)

C'est au sein du Laboratoire des Sciences de l'éducation puis d'ESSI (Education, Socialisation, Subjectivation, Institution) et enfin du CIRCEFT (Centre Interdisciplinaire de Recherche Culture Éducation Formation Travail) que j'ai mené mes travaux depuis la soutenance de ma thèse en 1997.

Mes collègues enseignants-chercheurs, tout particulièrement Laurence Gavarini, Annie Benveniste, Jean-François Marchat, Mathias Gardet et Dominique Ottavi ont stimulé ma réflexion en m'apportant la contradiction ou en m'indiquant des pistes et des ressources nouvelles. Antoine Savoye m'a, de plus, incité à formaliser plus avant ma démarche en me faisant bénéficier de ses connaissances et de sa rigueur.

Des réseaux de recherche internationaux, notamment avec l'Amérique latine, m'ont aidé à dénaturiser les problématiques parfois très (trop) franco-françaises dont je m'emparais.

Des groupes de recherche parfois informels, des comités éditoriaux et des structures associatives artistiques, éducatives ou de recherche m'ont incité à quelques utiles « pas de côté » dans la manière de faire et de penser.

Mes précieuses collaborations avec les « professionnels de terrain » ont enrichi ma pratique socio-clinique en me contraignant à la renouveler pour mieux saisir les processus institutionnels dans lesquels ils étaient pris.

Enfin, mes proches ont su créer les conditions pour que l'écriture de cette note de synthèse soit menée à bien.

Sommaire

Un travail d'équipe(s) (p.1)

Sommaire (p. 2)

Introduction (p. 5)

Première partie :

Questions éducatives « vives » et recherches socio-cliniques (p. 9)

1) **Une exploration des « demandes sociales »** (p. 9)

- a) L'écriture : de l'objet d'apprentissage à l'outil d'analyse (p. 15)
- b) La violence : de son étude à l'accompagnement clinique (p. 17)
- c) L'innovation : de la négation de l'institué à l'institutionnalisation (p. 23)
- d) La professionnalisation : objet scientifique et processus institutionnel (p. 27)
- e) La déscolarisation : de l'objet politique à l'objet scientifique composite (p. 31)
- f) La parentalité : un remaniement des politiques éducatives (p. 33)

2) **Un dispositif de travail évolutif** (p.38)

- a) Travailler avec des « praticiens », « chez eux » et « chez nous » (p.38)
- b) Le « dispositif Lourau », s'en inspirer, le dépasser (p. 39)
- c) Le groupe « démarche clinique » et *Les Etudes sociales* (p. 41)
- d) Des collaborations internationales et inter-disciplinaires (p. 43)
- e) S'adresser à un public élargi (socialiser des résultats en dehors de l'université) (p. 48)
- f) La dynamique fédérative d'une équipe de recherche (p. 49)

Conclusion (p. 51)

Publications à l'appui de la première partie (p. 52)

Deuxième partie :

Les sciences sociales et les approches cliniques (p. 53)

1) **Ma rencontre avec la clinique** (p. 53)

- a) Des approches cliniques en sciences de l'éducation (p. 55)
- b) L'usage du terme « clinique » en médecine, en psychologie puis en psychanalyse (p. 62)

2) **Retour sur la genèse de la socialanalyse** (p. 67)

- a) L'influence de Freud et de certains de ses disciples (p. 68)
- b) André Amar : inventeur français de la socio-analyse? (p. 72)

- c) La socianalyse des Van Bockstaele (p. 77)
- d) L'influence de la psychothérapie institutionnelle (p. 80)
- e) L'intervention socianalytique : la socianalyse selon l'analyse institutionnelle (p. 82)
- f) Bourdieu et la socioanalyse (p. 86)

3) Les sociologies cliniques (p. 88)

- a) René Clémens, l'innovateur francophone (p. 89)
- b) Edgar Morin : de l'enquête à la sociologie clinique (p. 92)
- c) Vincent de Gaulejac : un projet sociologique (p. 96)
- d) La Clinical Sociology anglo-saxonne (p. 99)
- e) Socio-clinique ? (p. 103)

4) Les principes de la socio-clinique institutionnelle (p. 106)

- a) Travail de la commande et des demandes (p. 107)
- b) Participation des sujets à la démarche (p. 109)
- c) Travail des analyseurs (p. 109)
- d) Analyse des transformations qui se produisent à mesure qu'avance le travail (p. 110)
- e) Mise en place de modalités de restitution (p. 111)
- f) Travail des implications primaires et secondaires (p. 111)
- g) Visée de production de connaissances (p. 111)
- h) Attention portée aux contextes et aux interférences institutionnels (p. 111)

Conclusion (p. 113)

Publications à l'appui de la deuxième partie (p. 115)

Troisième partie :

Le concept d'implication, pivot de la socio-clinique institutionnelle (p.116)

1) L'implication : un apport de l'analyse institutionnelle aux sciences de l'éducation (p. 117)

- a) Le langage, la poésie et les institutions (p.119)
- b) Les contradictions comme ressources pédagogiques (p. 121)
- c) De la pédagogie à la recherche (p. 124)
- d) Le concept d'implication et les sciences de l'éducation (p.133)

2) Du concept d'implication à celui d'implication professionnelle (p. 141)

- a) Un objet tardif en France dans les sciences de l'éducation (p. 142)
- b) L'*involvement* dans les sciences de gestion anglo-saxonnes (p. 149)
- c) Le concept d'implication dans la formation des professionnels à la recherche (p. 155)

Conclusion (p. 160)

Publications à l'appui de la troisième partie (p. 161)

Quatrième partie :

Les outils de la socio-clinique institutionnelle de l'éducation (p. 162)

1) Des notions pour travailler les processus institutionnels (p. 163)

- a) Résistance (p. 163)
- b) Interférence institutionnelle (p. 172)
- c) Transducteur institutionnel (p. 176)
- d) Implication et pratique professionnelles (p. 179)

2) Des techniques socio-cliniques opératoires (p. 181)

- a) Staff tournant et hétérogène (p. 181)
- b) Chronomètres (planning emploi du temps, budget temps) (p. 186)
- c) Faire écrire (compte rendu, monographie) (p. 191)
- d) Jeux de rôles (p. 194)
- e) Restituer/élargir (p. 196)
- f) Identifier les effets (p. 198)

Conclusion (p. 203)

Publications à l'appui de la quatrième partie (p. 204)

Conclusion générale :

Et demain ? (p. 205)

Publications à l'appui de la conclusion (p. 217)

Références bibliographiques de la note de synthèse (p. 218)

Bibliographie de l'auteur (p. 231)

Annexe :

Tableau récapitulatif des recherches socio-cliniques les plus significatives (7 p.)

Introduction

Revisiter et formaliser mon parcours de recherche, d'enseignement et d'exercice de responsabilités (scientifiques, administratives et pédagogiques) sont les principaux objectifs de cette note de synthèse en vue de l'habilitation à diriger des recherches. Depuis la soutenance de ma thèse en 1997, des lignes de force se sont affirmées. Je souhaite ici en montrer la cohérence avant de me projeter dans la seconde partie de ma carrière universitaire.

Ce travail réflexif ne peut cependant en rester à l'analyse rétrospective d'une démarche personnelle. En explorer les sources et les influences est également nécessaire pour étayer la construction des outils théoriques et méthodologiques de la socio-clinique institutionnelle.

Pour rendre compte de mon activité de recherche, j'ai choisi une entrée méthodologique préférentiellement à une entrée par les objets. Cette note rendra donc prioritairement compte de la construction d'une posture de recherche et secondairement des résultats concernant les objets eux-mêmes. C'est ainsi qu'il m'a paru le plus juste de répondre à la commande formulée par la circulaire ministérielle.

Complémentairement à mon activité de chercheur, j'ai dirigé le Service Universitaire de Formation pour l'Enseignement (SUFICE) de l'Université Paris 8 d'octobre 2002 à octobre 2007. Cette expérience administrative prenante a relativement peu affecté mon activité de recherche mais m'a donné accès à des aspects du fonctionnement universitaire dont je n'avais encore qu'une perception limitée. Elle m'a également apporté une compréhension impliquée de la réforme de la formation des enseignants et de la production des politiques universitaires dans une période où les remaniements sont particulièrement importants. Ce faisant, elle a produit des effets importants sur mon activité de recherche.

Enfin, concernant l'enseignement, en particulier la formation à la recherche, je dirige depuis 2000 des travaux de DEA/master et je constitue fréquemment des équipes de recherche et/ou d'intervention avec des étudiants de master et doctorat formés dans notre équipe. Recherche et formation sont alors liées.

Etant, de façon indissociable, chercheur, administrateur et enseignant, les trois principales préoccupations qui ont guidé l'écriture de cette note de synthèse sont les suivantes :

- **faire apparaître les circulations entre mon activité de recherche et mes autres activités d'enseignant-chercheur** (enseignement et administration),

- **interroger les origines et les usages des mots** qui m'ont accompagné durant ces années en revenant sur l'histoire des termes « socio-analyse », « socialanalyse », « socio-clinique », « sociologie clinique » ainsi qu'« implication » et « implication professionnelle »,

- **caractériser ma posture de recherche** en identifiant les influences qui ont alimenté sa construction afin d'en formaliser les principes. Ce faisant, montrer quel type de résultats elle produit et comment elle peut générer des travaux collectifs.

Mais ces trois voies de réflexion ne sont pas disjointes, elles seront donc toutes trois présentes dans chacune des quatre parties qui composent cette note de synthèse.

Les divers usages des mots mentionnés plus haut, leurs succès même, produisent aujourd'hui des brouillages qui rendent parfois difficiles aussi bien la diffusion des résultats de recherche que l'enseignement. Dans mes publications, cette difficulté m'a conduit alternativement à justifier le sens dans lequel je les employais, au risque d'être répétitif, et à en forger de nouveaux, au risque d'un relatif isolement. Les publications contenues dans les dossiers joints font apparaître ce mouvement.

L'appropriation critique d'outils méthodologiques et théoriques pour l'élaboration d'une posture singulière est donc le fil conducteur de cette note de synthèse que je soumetts à la lecture suivant l'ordre d'exposé suivant :

Questions éducatives « vives » et recherches socio-cliniques

La première partie de cette note porte un regard rétrospectif sur la diversité des commandes d'intervention et de recherche auxquelles j'ai répondu, celles-ci déterminant le corpus de ma socio-clinique institutionnelle. L'analyse de ces commandes permet de mettre

en rapport les évolutions institutionnelles du champ avec celles des problématiques de recherche (apprentissage de la lecture et de l'écriture, violence, innovation, professionnalisation, déscolarisation, parentalité).

Un tableau récapitulatif de mes recherches les plus significatives est proposé en annexe, il permettra au lecteur d'en identifier rapidement les caractéristiques et l'enchaînement. Une indexation permet de s'y reporter lorsque ces chantiers sont évoqués dans le corps du texte.

Le dispositif de recherche (trans-national et trans-disciplinaire) qui a été progressivement construit pour répondre à ces commandes est également présenté dans cette première partie. Il éclaire la manière dont je me suis positionné comme chercheur face à l'actualité des politiques et des situations éducatives.

Les sciences sociales et les approches cliniques

La seconde partie revient sur les origines et l'actualité des approches cliniques en sciences sociales et plus précisément en sciences de l'éducation. Cela permet d'y situer la démarche socio-clinique institutionnelle dans une filiation théorique et méthodologique où l'influence de la psychanalyse sur l'analyse institutionnelle apparaît avec force.

Ce faisant, les origines des différents courants socianalytiques et leurs rapports avec la psychanalyse d'une part et avec la sociologie clinique d'autre part peuvent être précisés.

Cette seconde partie se clôt par la mise à jour des principes qui orientent ma pratique socio-clinique.

Le concept d'implication, pivot de la socio-clinique institutionnelle

La troisième partie clarifie les enjeux théoriques et pratiques du concept d'implication. Elle en montre les évolutions et les tensions, notamment dans les sciences de l'éducation et plus largement dans les sciences sociales. La circulation du concept entre pratique professionnelle et pratique de recherche y est étudiée dans la genèse du concept, en particulier dans l'oeuvre de René Lourau.

Le concept d'implication professionnelle, tel qu'il est apparu en sciences de l'éducation dans les années 1990, est ensuite exposé dans ses différentes déclinaisons. Les recherches anglo-saxonnes puis européennes, menées sur les concepts d'*involvement* et de

commitment dans les domaines de la gestion et du marketing, sont également présentées en contrepoint pour leur apport au concept d'implication professionnelle.

Ces débats concernant la définition et l'usage du concept d'implication pour analyser aussi bien la pratique du chercheur que celles des professionnels de l'éducation sont prolongés par une illustration de la manière dont je l'utilise dans la formation à la recherche que j'assure auprès de professionnels en reprise d'études à l'université.

Les outils de la socio-clinique institutionnelle

La quatrième partie dégage les enseignements généraux de mes différents travaux portant sur les processus institutionnels dans le champ éducatif. A cette fin, je propose une suite au travail du concept de résistance qui faisait l'objet de ma thèse de doctorat. S'y ajoutent les notions d'interférence et de transducteur institutionnels que j'élabore depuis. Enfin, y sont précisées les notions de pratique et d'implication professionnelles.

D'un point de vue méthodologique, cette dernière partie propose également une mise au point sur les dispositifs et les techniques socio-cliniques les plus significatifs construits pour saisir ces processus à travers l'étude des pratiques et des implications professionnelles.

La conclusion met en perspective les différents objets travaillés au cours de ce parcours. Ils sont situés dans des processus institutionnels dont l'analyse nécessite une démarche sensible au « travail du négatif ».

L'orientation de mes travaux futurs se dessine alors dans une volonté de lier l'exploration théorique des processus institutionnels et l'élaboration méthodologique.

Questions éducatives « vives » et recherches socio-cliniques

La démarche de recherche, que je qualifie aujourd'hui de « socio-clinique institutionnelle », m'a conduit à traiter des problématiques éducatives qui se sont successivement imposées dans le débat public durant les quinze dernières années. Ces questions politiquement vives se sont présentées à moi sous forme de commandes d'intervention, d'enquêtes de divers types et de prestations variées (conférences, groupes de travail, publications collectives). Ces commandes sont comme l'expression, mais aussi la simplification, de demandes sociales souvent contradictoires.

Par l'écoute des préoccupations de professionnels dits « de terrain », de responsables administratifs (cadres), mais aussi de décideurs politiques locaux (souvent sous la pression médiatique), j'ai tenté de saisir les mouvements (enchaînements et productions) par lesquels de nouveaux objets de recherche émergeaient en mêlant enjeux politiques et enjeux professionnels.

Après une dizaine d'années d'expérience dans les fonctions d'instituteur, d'instituteur spécialisé puis de professeur des écoles spécialisé, j'ai occupé un premier poste universitaire à partir de 1996, comme attaché temporaire d'enseignement et de recherche (ATER) à l'IUFM de l'académie de Versailles. Je me suis alors trouvé en position plus favorable pour observer et travailler les problématiques qui occupaient le devant de la scène : violence en milieu scolaire, innovation pédagogique et professionnalisation des enseignants. Par la suite, après mon recrutement à l'Université Paris 8, la problématique de la déscolarisation puis, plus récemment, celle de la parentalité sont apparues.

Par ailleurs, mon intérêt pour l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, qui s'enracine dans mon expérience d'enseignant du primaire, ne m'a jamais vraiment quitté. Dans ce domaine, mon attention a cependant progressivement glissé des techniques pédagogiques vers la place que tient l'écriture dans les processus de professionnalisation et dans la recherche. Ce déplacement s'est effectué en passant par la construction de dispositifs socio-pédagogiques de recherche-action impliquant des enseignants dans la production d'outils et l'élaboration réflexive.

Je voudrais d'abord montrer ici la manière dont ces problématiques, portées par l'actualité, se sont présentées à moi par des commandes ou des appels d'offres. C'est

généralement avec des équipes (staffs dans le vocabulaire socianalytique) que j'y ai répondu. Un tableau récapitulatif, (Tableau 1.) inséré en annexe, permet d'accéder synthétiquement aux principales caractéristiques de ces chantiers.

Je présenterai ensuite la posture et l'environnement de recherche (organisation du travail et collaborations) que j'ai progressivement constitués pour répondre à ces opportunités de travailler au plus près des transformations en cours, en tenant ensemble l'analyse des pratiques professionnelles et celle des processus institutionnels.

Dans la mesure où la soutenance de ma thèse, début 1997, n'avait été précédée que de peu de publications et où les travaux menés antérieurement à cette soutenance ont continué à être exploités après celle-ci, il m'est souvent difficile de cliver l'avant et l'après. Il me semble que cette difficulté est très liée au fait d'adopter une démarche clinique puisque celle-ci suppose un continuel retour sur les observations et analyses produites, ainsi que sur les techniques utilisées.

1) Une exploration des « demandes sociales »

Dans un article paru en 2005 dans une revue brésilienne¹, j'attirais l'attention sur le fait que les demandes d'accompagnement d'équipes et d'établissements se font plus nombreuses mais que les chercheurs hésitent à s'y engager. Pour tirer des bénéfices analytiques de cette apparente contradiction, il convient de mener l'analyse critique de l'institutionnalisation des dispositifs socio-cliniques dans lesquels se croisent temporairement praticiens de l'éducation et praticiens de la recherche. La problématique de l'implication du chercheur ne peut qu'y être intégrée. Ceci conduit à une analyse institutionnelle des politiques étatiques s'appuyant sur l'examen de leurs effets sur chaque terrain particulier.

La dévalorisation courante, dans l'institution scientifique, des démarches inspirées de la recherche-action se fait dans une division a priori entre recherche fondamentale et recherche appliquée. Pourtant, l'analyse critique de travaux de recherche non dépendants d'un lien de coopération avec le terrain mais soutenus par des crédits d'Etat peut tout autant mettre ceux-ci en question quant à leur indépendance scientifique².

L'évaluation de la recherche est un enjeu politique, souvent polémique, qui ne se

¹ Gilles Monceau, « Transformar as práticas para conhecê-las: pesquisa-ação e profissionalização docente » (Transformer les pratiques pour les connaître : recherche action et professionnalisation des enseignants), *Revista Educação e Pesquisa*, vol. 31, n°3, Université de Sao Paulo SP (Brésil), 2005, pp. 467-482.

² Franck Poupeau, *Une sociologie d'Etat. L'école et ses experts en France*, Paris, Raisons d'agir, 2003.

résout pas par le fait que cette recherche soit financée par l'Etat ou par un grand organisme. Peut-on considérer que ce financement dit « institutionnel » constitue en soi un gage de scientificité ? Les comités scientifiques dont se dotent désormais ces grands opérateurs me semblent à la fois répondre négativement à la question et tenter d'y remédier.

Ces comités peuvent être, dans certains cas, d'intéressants observatoires des implications des chercheurs dans la formulation des problématiques scientifiques et des méthodologies qui les servent. Ainsi, Dominique Glasman, qui présidait le comité scientifique de l'appel d'offres de recherches sur la déscolarisation montre, dans la première partie de l'ouvrage qui restitue les résultats des travaux³, que si les origines étatiques du financement ne déterminent pas directement les résultats des recherches, bien que ceux-ci soient attendus pour informer les décisions politiques, l'implication (terme que Glasman n'emploie pas) des chercheurs dans l'institution scolaire influe sur l'orientation qu'ils donnent à leurs travaux. D'une part l'école est pour eux « désirable », d'autre part ils orientent très préférentiellement leurs investigations vers la scolarisation des milieux dits « populaires ».

Cette « désirabilité » de l'institution scolaire et cette focalisation sur certaines catégories sociales conduisent à orienter la recherche et donc ses résultats et ses éventuelles applications. Le fait de répondre à un appel d'offres diffusé au niveau national peut donner le sentiment au chercheur qu'il se situe dans une plus grande objectivité que ceux de ses collègues qui se confrontent et travaillent avec les demandes explicites et implicites du terrain. Selon moi, il n'en est rien.

Martine Kherroubi, dans la première partie de *Des parents dans l'école*, ouvrage issu d'une recherche à laquelle je participais⁴, interroge l'influence de la commande de recherche sur les résultats de celle-ci. Elle explique que derrière la commande elle-même, il y a surtout un « esprit de la commande ». Celui-ci se caractérise par les représentations portées par le commanditaire. Dans le cas de la recherche en question, menée pour la Fondation de France, il s'agissait d'une représentation positive de la coopération parents/enseignants. La Fondation de France ayant pour objectif de travailler à l'amélioration du lien social, cette coopération en est la déclinaison pour l'école. Si nous avions répondu à cette orientation, nous aurions mené nos travaux en visant une modélisation de la « bonne » coopération parents/enseignants afin de permettre la reproduction de celle-ci. Notre perspective a été différente, nous avons essayé de mieux comprendre ce qu'étaient ces pratiques de coopération et quel sens elles avaient

³ Dominique Glasman et Françoise Oeuvarard (dir.), *La déscolarisation*, Paris, La Découverte, 2004.

⁴ Martine Kherroubi (dir.), *Des parents dans l'école*, Ramonville, ERES, 2008.

pour les acteurs. Ce pas de côté a occasionné quelques tensions avec nos commanditaires lors de la restitution intermédiaire des premiers résultats de la recherche. Néanmoins, au moment de la diffusion de l'ouvrage tiré de la recherche, la Fondation a mis en avant l'idée selon laquelle cette publication était un livre pour « améliorer » la relation parents/enseignants. Bien sûr, il n'est pas faux de considérer que l'explicitation des pratiques permette leur amélioration mais il n'est pas certain que les lecteurs en quête de solutions rapidement opératoires auront trouvé ce qu'ils cherchaient.

De cette recherche sur la coopération entre parents et enseignants, j'ai pour ma part extrait des résultats portant aussi bien sur les résistances parentales aux nouvelles modalités de relation Ecole/Famille⁵ que sur les modalités de représentation collective des parents⁶. L'usage que les commanditaires d'une recherche font de ses résultats échappe aux chercheurs, mais ce qu'en font les chercheurs échappe aussi aux commanditaires. Cette observation me paraît tout aussi valable pour les commandes de travaux socio-cliniques que pour les appels d'offres à dimension nationale ou internationale.

Dans un article sur les rapports entre sociologie et politique scolaire⁷, Kherroubi fait apparaître les rapports d'influences croisées entre politiques et sociologues. A commencer par leur volonté commune (du moins dans les discours) d'« amélioration » du système scolaire, ceci en se centrant sur la réussite des élèves des « milieux populaires ».

Dès le début de ma formation doctorale, j'avais rencontré les tensions fortes entre postures de recherche différentes. Celles-ci se cristallisaient sur les manières de traiter le rapport à l'objet de recherche et à la commande. Les séminaires de DEA, après ceux de maîtrise m'ont mis au contact de Ruth Canter Kohn, René Lourau, Jacques Ardoino et Bernard Charlot. Ces quatre figures de chercheur, chacun avec son positionnement et ses objets, ont exercé sur moi une influence durable bien au-delà de la soutenance de ma thèse de doctorat. Si les trois premiers usaient du concept d'implication, selon des modalités d'ailleurs différentes, le dernier développait une conception singulière de la notion de « rapport au savoir ».

⁵ Gilles Monceau, « L'usage du concept de résistance pour analyser la coopération des parents d'élèves avec les enseignants dans l'institution scolaire. », *Nouvelle revue de psychosociologie*, n° 7, 2009, pp.151-165.

⁶ Gilles Monceau, « Efficacité des mécanismes de représentation des parents d'élèves : équité ou égalité ? », *Pesquis@educa*, revue électronique de la Faculté d'éducation de l'UNISANTOS (Université de Santos, Brésil), 2009.

⁷ Martine Kherroubi, « Sociologues de l'éducation et éducation prioritaire : quelles influences ? », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n°7, 2008, pp.137-153.

Au-delà des différences et des divergences, ce quatuor souvent dissonant invitait, avec une grande systématisme, à explorer les rapports entre le chercheur et son objet. Tous nous incitaient à analyser la manière dont un objet social devient un objet de recherche. Tous demandaient à l'enseignant spécialisé que j'étais alors, de reconsidérer son rapport à sa pratique et de lire autrement les situations dans lesquelles il se trouvait impliqué. La préparation et la soutenance du doctorat ont donc généré un réarrangement subjectif de mon rapport à la pratique et aux institutions.

Pour autant, cette profonde transformation du regard et des modalités d'analyse ne m'ont pas conduit à abandonner les préoccupations qui étaient les miennes comme praticien de l'enseignement primaire spécialisé. C'est d'ailleurs au cours de cette recherche doctorale que, sous l'influence de Ruth Canter Kohn, je me suis emparé du signifiant « praticien-chercheur » pour définir la posture de recherche que je travaillais à construire.

Sous la direction d'Antoine Savoye, j'ai mené successivement mes travaux de maîtrise et de DEA sur des problématiques qui touchaient de près mes implications professionnelles. Ce fût d'abord une « analyse interne » menée dans un syndicat départemental d'enseignants⁸ confronté aux évolutions pédagogico-politiques de la période (c'était en 1988-89), puis une recherche menée sur l'injonction nouvelle faite aux écoles primaires de se doter d'un projet d'établissement à partir de l'exemple de l'école où j'étais en fonction. C'est pour caractériser ces travaux que j'ai commencé à utiliser la notion de « recherche-intervention » que j'avais trouvée dans la lecture de Jacques Pain, ne connaissant pas encore son usage par Edgar Morin pour décrire son travail à Plozevet.

Ces premiers travaux, très liés à mon quotidien professionnel, ont sans doute imprégné durablement ma conception de l'activité de recherche. Ils m'ont aussi donné l'impulsion nécessaire pour investir l'université comme lieu de la réflexivité puis pour m'intéresser à d'autres terrains. Sur ceux-ci, j'ai trouvé d'autres professionnels, pris dans des dynamiques institutionnelles dans lesquelles apparaissent à la fois proximité et altérité avec l'institution scolaire.

Sans prétendre que ce passage par une activité réflexive soutenue, intégrant l'analyse de ses propres implications dans les institutions éducatives, soit une condition pour s'engager dans la recherche en sciences de l'éducation, je tiens à souligner que tel a été le cheminement pratique et intellectuel dont cette note de synthèse cherche à rendre compte. Cette singularité marque aujourd'hui encore le chercheur que je suis, bien que je sois désormais systématiquement en extériorité par rapport aux terrains sur lesquels je mène mes travaux.

⁸ Dont j'étais membre.

Si je m'intéresse encore à la posture de praticien-chercheur⁹, c'est bien parce qu'elle continue de correspondre à ma conception de l'exercice professionnel de la recherche. La pratique de recherche est aussi une pratique professionnelle et l'on gagne à ne pas réserver la dénomination « praticien-chercheur » à certains professionnels qui, à un certain moment de leur carrière, investissent le « monde » de la recherche pour y travailler sur leur pratique.

Cette réflexivité, qui prend directement pour objet la manière dont nous construisons nos dispositifs de travail, peut paraître auto-centrée. C'est cependant un moyen d'éviter l'effacement des doutes et des incertitudes par les urgences de l'action.

Aller au plus près de ce que vivent les enseignants, travailleurs sociaux ou de la santé, et travailler avec leurs demandes permet d'approcher la pratique professionnelle dans son épaisseur et sa complexité. Cela ouvre à une production de résultats qui peut être mise en regard de ceux que produisent d'autres démarches. C'est ce que j'ai tenté de réaliser, pour les enseignants, à propos de la production institutionnelle de la catégorisation des élèves¹⁰, des résistances enseignantes à l'évolution de leur profession¹¹, des interférences entre la pratique enseignante en classe ordinaire et en classe relais¹² ou des rapports entre parents et enseignants.¹³

D'autres chercheurs en sciences de l'éducation¹⁴ développent aussi cette perspective socio-clinique et il y aurait à réaliser un inventaire de nos résultats. Celui-ci intégrerait les travaux qui s'auto-désignent comme appartenant à la recherche-action et les déborderait en prenant en compte les recherches répondant à des caractéristiques proches.

a) L'écriture : de l'objet d'apprentissage à l'outil d'analyse

⁹ J'opte pour l'usage du tiret entre les termes « praticien » et « chercheur » par analogie à « enseignant-chercheur ». Il n'y a pas simple juxtaposition de deux fonctions (identités ?) mais nécessairement altération réciproque de celles-ci dans le même individu. Le praticien-chercheur se distingue ainsi du praticien comme du chercheur.

¹⁰ Gilles Monceau, « De la classification des individus à celle de leurs devenirs dans l'institution scolaire », *La Lettre du Grape. Revue de l'enfance et de l'adolescence*, n° 43, 2001, pp.27-35.

¹¹ Gilles Monceau, « Les résistances des enseignants à l'élargissement de leur champ d'intervention professionnel », in J-F Marcel (dir), *Les pratiques enseignantes hors de la classe*, Paris, L'Harmattan, 2004, pp. 31-45.

¹² Gilles Monceau, « Pratiques enseignantes en classes relais : quelles interférences avec les pratiques ordinaires ? », *Dans et hors de la classe. Evolution des espaces professionnels des enseignants*, Marcel, J.-F. et Piot T. (dir.) Paris : INRP, 2005, pp. 73-86.

¹³ Gilles Monceau, « L'usage du concept de résistance pour analyser la coopération des parents d'élèves avec les enseignants dans l'institution scolaire. », *Op. cit.*

¹⁴ Dominique Fablet, « Pour d'autres modalités de collaboration entre chercheurs et professionnels de l'intervention socio-éducative : les apports d'approches socio-cliniques », *Eduquer*, n°8, 2004, pp. 43-53.

Je ne reviendrai pas ici sur mes premiers travaux dans le domaine de l'écrit, ils ont fait l'objet de développements dans le cadre de ma thèse de doctorat.

Dans un article publié en 1999¹⁵, je revenais sur l'apprentissage de la langue en élargissant le point de vue aux discours prescriptifs sur celui-ci. Je négociais ainsi un virage qui allait me faire quitter le terrain de la technique pédagogique pour investir celui des usages et fonctions de l'écrit dans les cadres professionnels et scientifiques. Pourtant, malgré cette évolution je suis resté sensible aux dimensions techniques et matérielles de la production d'écrits. La culture pédagogique acquise au contact du mouvement Freinet¹⁶ puis de Raymond Fonvieille¹⁷ (à Paris 8) m'empêchait de dissocier ces aspects techniques et matériels de l'analyse des enjeux institutionnels.

En 2004, j'ai renoué avec la problématique de l'écriture en milieu scolaire en organisant, puis en animant avec Dominique Samson, un stage de formation continue de trois semaines en direction d'enseignants de Seine Saint Denis (C18). Ce stage s'est déroulé à l'Université, dans le cadre des activités du SUFICE (Service Universitaire de Formation Initiale et Continue pour l'Enseignement) que je dirigeais alors. J'ai pu y réinvestir, et peut-être y réconcilier, mes différentes approches de la langue écrite. Ce stage était une réponse à un appel d'offres départemental de l'Inspection académique. Traditionnellement, ce sont les formateurs de l'IUFM qui répondent au cahier des charges de la formation continue et les formations se déroulent dans les locaux de l'IUFM ou éventuellement dans une école primaire.

En organisant cette formation dans les locaux de l'Université et en faisant intervenir presque exclusivement des universitaires (de différentes disciplines), le cadre était changé et les stagiaires (qui avaient été nombreux à se porter candidats) avaient à reconstruire leur compréhension de ce qu'était « un stage de formation continue ». Le fait que ce stage s'inscrive à la fois dans l'une des missions centrales de l'Ecole, la maîtrise de la langue, et dans une volonté d'élargir la compréhension des enjeux de l'écriture par les enseignants (par des apports sur les origines de l'écriture, l'écriture électronique, l'écriture théâtrale, l'écriture de recherche, l'écriture sacrée, les ateliers d'écriture, l'écriture professionnelle et l'écriture administrative) prenait aux mots le discours officiel de l'Education nationale sur la nécessité d'une universitarisation de la formation pour professionnaliser les enseignants.

¹⁵ Gilles Monceau, « Langage et l'institution scolaire », *La Lettre du Graphe. Revue de l'enfance et de l'adolescence*, n° 35, 1999, pp. 53-62.

¹⁶ Gilles Monceau, « La méthode de lecture : apports sociopédagogiques », in A Lamihi, (dir.), *Célestin Freinet ou l'Ecole Moderne*, Vauchrézien, Editions Ivan Davy, 1997, pp.43-56.

¹⁷ Gilles Monceau, « Raymond Fonvieille, un chercheur en activité », *Les Dossiers pédagogiques* n°9, 2001.

Enfin, par l'instauration de plages horaires destinées à la réflexion et à la régulation collectives et d'un journal rédigé à tour de rôle par les stagiaires, Dominique Samson et moi-même avons travaillé la dynamique du stage sur un mode socio-clinique. Nous avons constitué un dossier qui n'a pas encore donné lieu à publication, mais les transformations actuelles dites de « masterisation » de la formation des enseignants, vont sans doute nous conduire à revenir sur cette expérience en vue d'une diffusion plus large.

La formation des étudiants à la recherche implique une formation à l'écriture de la recherche¹⁸. Depuis mon recrutement en 1998, le mode de formation à la recherche a changé. Avec le LMD, nous sommes passés du système maîtrise/DEA au master (1 et 2). Cette évolution n'est pas seulement administrative, elle est aussi pédagogique. Si le mémoire de recherche de maîtrise était l'aboutissement d'un processus de formation qui venait sanctionner l'appropriation par l'étudiant de la démarche de recherche universitaire en le faisant « maître », le mémoire de DEA était préparatoire à une entrée en doctorat. L'instauration du master a unifié ces deux étapes, le master 1 devenant la première étape d'une recherche qui se boucle l'année suivante. Les conséquences pédagogiques de ce changement transforment le mémoire de recherche de maîtrise (qui rendait compte d'une recherche aboutie même si elle restait limitée) en un écrit plus court prenant dans notre formation de sciences de l'éducation de Paris 8 le nom de « note de recherche ».

Bien sûr, il ne suffit pas qu'un décret soit signé et que de nouvelles maquettes de formation soient constituées pour que le changement se produise immédiatement dans la pratique. L'enseignant que je suis reste porteur du modèle ancien lorsqu'il travaille avec des étudiants qui cherchent à répondre aux contraintes du nouveau. En matière d'écriture, l'évolution n'est pas anodine. Si le fait de raccourcir le volume de l'écrit demandé tout en augmentant l'encadrement pédagogique des étudiants semble améliorer les taux de réussite (bien que nous ayons encore peu de recul pour évaluer son impact), une partie des difficultés de l'ancienne maîtrise sont reportées dans la seconde année du master. Le mémoire de master 2 devient le premier écrit long de l'étudiant et surtout le premier écrit dans lequel il doit rendre compte d'une recherche personnelle en étayant ses analyses par un appareil méthodologique dont il doit défendre la pertinence.

Là encore, nos expériences d'enseignants n'ont que de trop rares opportunités d'être exposées et débattues. Comme si cette pratique de l'enseignement universitaire, la formation à

¹⁸ Gilles Monceau, « Journal de recherche et formation de chercheurs dans les sciences de l'homme », *Les Dossiers pédagogiques* n°11, 2001, pp. 17-20.

l'écriture de la recherche, allait de soi. Comme si elle ne méritait pas d'être problématisée et analysée pour elle-même. J'y reviendrai dans la troisième partie de cette note de synthèse à propos de mon expérience de la formation à la recherche.

La professionnalisation des métiers du soin, de l'éducation et de l'action sociale donne une importance croissante à l'écrit, aussi bien dans la formation que dans la pratique quotidienne. Le nombre d'étudiants déjà professionnalisés qui travaillent cette dimension dans le cadre du master de sciences de l'éducation va croissant.

Ainsi, si je ne mène plus aujourd'hui de recherches sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, mon intérêt pour l'écrit n'a pas disparu mais est investi d'une part dans l'étude de la place de l'écriture professionnelle¹⁹ dans les processus de professionnalisation et d'autre part dans l'usage de techniques impliquant l'écriture dans la conduite des dispositifs socio-cliniques. Il en sera question dans la quatrième partie de cette note.

b) La violence : de son étude à l'accompagnement clinique

La première publication que j'ai explicitement consacrée à la problématique de la violence date de 1996, soit quelques mois avant ma soutenance de thèse en janvier 1997. J'y traitais d'événements qui venaient de se produire, durant l'été, dans un quartier d'une ville moyenne de l'Oise²⁰. Je travaillais alors dans l'école de ce quartier.

Ces troubles ont été qualifiés d'« émeutes » par les journaux locaux et les médias nationaux et internationaux. Ils ont eu des effets sur des incidents qui se sont produits dans le collège du quartier et dans les écoles primaires où j'exerçais. Comme pour d'autres problématiques travaillées depuis le début de ma carrière de chercheur, mon approche de la violence trouve son origine dans un questionnement assez directement lié à mes expériences professionnelles.

En 2000, j'ai de nouveau travaillé dans la même commune. Cette fois-ci, il s'agissait de répondre à une commande formalisée donnant lieu à un paiement (C14). J'ai constitué une équipe pour observer, sur l'ensemble de la commune, la mise en œuvre d'un dispositif visant à traiter les conséquences d'incidents ayant eu lieu au collège.

¹⁹ Jacques Crinon et Michèle Guigue, « Ecriture et professionnalisation », *Revue Française de Pédagogie*, n°156, 2006, pp.117-162.

²⁰ Gilles Monceau, « Ecole-quartier, la violence passe muraille », *Les Etudes Sociales*, n°124, 1996, pp. 43-57.

Parallèlement aux premières réflexions liées à mon insertion professionnelle, je commençais à pratiquer l'analyse institutionnelle en position d'extériorité. Ma première expérience socianalytique, conduite avec Antoine Savoye dans un Institut Médico-Educatif en avril 1992 (C02), ne répondait pas à une commande portant explicitement sur la violence. Pourtant, celle-ci s'est imposée rapidement comme une ligne d'analyse importante pour l'équipe de professionnels. Les perturbations nouvelles ont été analysées comme étant l'effet du nouveau public de l'IME. Les enfants récemment admis étaient qualifiés de « cas sociaux souvent très intelligents » par opposition aux « gentils débiles » (selon les mots du psychiatre de l'établissement) auxquels les personnels étaient habitués. Cette intervention socianalytique a eu lieu avant que la violence ne devienne, quelques années plus tard, un thème central du débat public, en particulier à propos des établissements scolaires.

Les travaux que j'ai menés entre 1994 et 1996 dans deux collèges (C04 et C05) et une école primaire (C06) répondaient encore à des commandes qui n'étaient pas directement formulées en terme de « violence », il était alors question de « tensions » ou de « perturbations ». Par contre à partir de 1996, à l'occasion d'une intervention dans un institut de formation professionnelle d'adultes, la violence était directement évoquée lors du premier contact (C09). L'agression physique d'une stagiaire par une autre avait déclenché une commande d'intervention externe. Par la suite, les commandes ont souvent mentionné explicitement la « violence » des enfants et/ou les « conflits » entre adultes.

C'est au début des années 1990, après avoir été médiatisée comme un problème de « quartier chaud » dans les années 1980, que la violence devient un problème scolaire. Ceci dans les quartiers dits « difficiles » puis « sensibles ». La « violence à l'école », « violence en milieu scolaire », voire « violence scolaire » fait alors l'objet de travaux de recherche et fonctionne comme analyseur d'un collège dont on commence à considérer qu'il tient trop peu compte de l'élève et fonctionne de manière anonyme voire anémique.

La violence à l'école devient un problème politique d'ampleur nationale (et internationale) qui est fortement médiatisé. En 1994, un appel d'offres national est lancé pour des recherches sur le phénomène. Les résultats ont été publiés en 1997 dans un ouvrage coordonné par Bernard Charlot et Jean-Claude Emin²¹. La même année, le gouvernement lançait un plan « anti-violence ».

En mars 2001, la *Première conférence mondiale « Violence à l'école et politiques publiques »* s'est tenue à Paris. Elle était organisée par l'*Observatoire européen de la violence*

²¹ Bernard Charlot et Jean-Claude Emin (coord.), *Violences à l'école. Etat des savoirs*, Paris, Armand Colin, 1997.

scolaire dirigé par Eric Debarbieux, Professeur en sciences de l'éducation, dont les premiers travaux sur la question avaient reçu un large écho. J'assistais à cette conférence et j'y ai entendu le premier ministre de l'époque, Lionel Jospin, y intervenir pour montrer sa détermination à lutter contre le phénomène. En mai 2003, j'ai assisté à Québec à la *Deuxième conférence* qui se penchait davantage sur les moyens de répondre à la violence et faisait la part belle à de nombreuses présentations d'expériences et de programmes éducatifs destinés à la traiter.

Parallèlement, des chercheurs en analyse institutionnelle développent, à cette époque, une approche qui renverse l'attention d'une focalisation sur les élèves à une focalisation sur l'institution²². S'il y a violence en milieu scolaire, ce n'est pas seulement parce que les « nouveaux publics » auraient importé des éléments perturbateurs à l'intérieur de l'institution mais c'est aussi parce que l'institution elle-même traite ces nouveaux d'une manière inadéquate, tentant de les soumettre à un fonctionnement et à des valeurs qui ne peuvent que les marginaliser à l'intérieur même des établissements.

Les travaux issus des différents courants de pédagogie et d'analyse institutionnelles font le lien entre la pédagogie²³ et la problématique de la violence en milieu scolaire. Jacques Pain et son équipe insistent sur la violence institutionnelle de l'Ecole et proposent une pédagogie institutionnelle d'intervention²⁴ ayant pour modalité et objectif de transformer le fonctionnement des établissements scolaires selon les principes de la pédagogie institutionnelle.

Francis Imbert, pour sa part²⁵, insiste sur la nécessaire élaboration du contre-transfert par les enseignants et contribue ainsi à mettre l'accent sur la réflexivité comme réponse à l'accroissement de la complexité des situations scolaires. Pour tous les auteurs de la mouvance institutionnelle, c'est à partir des pratiques effectives que la recherche doit être menée et celle-ci ne peut exclure a priori l'institution du champ d'analyse.

Eric Debarbieux a lui-même été instituteur militant du mouvement Freinet. Sa thèse portait d'ailleurs sur les phénomènes observables dans le cadre de la salle de classe²⁶. Parti de

²² Patrick Bouvard et Jean-François Marchat, *Chahuts. Ordre et désordre dans l'institution éducative*, Paris, A. Colin, 1994.

²³ Comprise comme combinant des visées axiologiques et des dispositifs techniques.

²⁴ Jacques Pain, *La pédagogie institutionnelle d'intervention*, Vigneux, Matrice, 1993.

²⁵ Francis Imbert, *L'inconscient dans la classe*, Paris, ESF, 1996.

²⁶ Eric Debarbieux, *La violence dans la classe*, Lyon, ESF, 1990.

la classe, il se situe à présent au niveau mondial dans l'un de ses derniers ouvrages²⁷. Ceci avec d'inévitables effets d'institutionnalisation déjà évoqués rapidement²⁸.

Les sciences de l'éducation avaient ici, avec leurs connaissances pédagogiques d'une part et celle des phénomènes éducatifs d'autre part, un avantage certain sur d'autres approches. Le poids des enjeux politiques a cependant rapidement (mais temporairement) saturé les enjeux scientifiques.

Dans un article publié en 2000, Laura Catini et moi-même avons modestement essayé de montrer ce que notre pratique socianalytique nous apprenait de « la violence en éducation »²⁹. Qu'il s'agisse d'établissements scolaires, du travail social ou encore de la formation d'adultes, nous avons observé une grande régularité dans la manière dont se déroulaient les processus analytiques que nous conduisions dans différents établissements et institutions. En conséquence, nous avançons que les analyses produites localement pouvaient être cumulées et les résultats de pratiques cliniques « dispersées » sur des terrains éloignés venir alimenter une recherche plus globale.

Mon cadre théorique de référence, celui de l'analyse institutionnelle, me conduisait également à percevoir des similitudes entre des situations observées dans des institutions différentes. Ces situations sont comme de multiples localisations d'une même interrogation de la société sur elle-même. Ce qui fait la différence entre la violence que des enseignants perçoivent à l'école maternelle et celle que des infirmières décrivent dans un service de gériatrie ne tient pas qu'à l'âge des élèves et des patients, elle renvoie aussi à des modulations institutionnelles dont le chercheur n'approche le sens que lors de son passage d'une institution à une autre.

En portant attention à ces modulations institutionnelles, le chercheur se rend plus disponible à la négativité qui fait la singularité de chaque institution (l'École n'est pas l'institution hospitalière). Le constat des similitudes, les analogies situationnelles et processuelles pèsent aussi sur les capacités d'étonnement du clinicien. Le risque est toujours grand d'interpréter une situation singulière par une analogie trop rapide à une autre. La relative régularité des processus observés ouvre des possibilités de généralisation bien

²⁷ Eric Debarbieux, *Violence à l'école. Un défi mondial ?*, Paris, Armand Colin, 2006.

²⁸ Philippe Vienne, un chercheur belge, analyse la manière dont la constitution d'un objet « violence à l'école » a généré la transformation de l'activité de recherche en expertise. Ceci dans un ouvrage à paraître en 2010 aux éditions Syllepse (titre provisoire : « Au bonheur des experts ») et qui provoquera probablement quelques débats dans la communauté scientifique en sciences de l'éducation.

²⁹ Laura Catini et Gilles Monceau, « Socianalyse de la violence en éducation », *La Lettre du Grape. Revue de l'enfance et de l'adolescence*, n° 39, 2000, pp. 53-61.

différentes de la reproductibilité qui fait classiquement la preuve d'un résultat scientifique. Elle invite le chercheur à la théorisation mais elle peut également, en situation clinique, émousser le regard du clinicien.

C'est donc bien une « expertise » en matière de « violence en milieu éducatif » que je constituais au fil de mes interventions de terrain et de mes premières publications d'enseignant chercheur. Il m'est cependant apparu, d'abord confusément puis plus nettement à partir de 2003 et de la *Deuxième conférence mondiale*, que ce champ s'institutionnalisait très rapidement en valorisant une approche tournée vers la résolution des problèmes. Cette orientation ne correspondait guère à ma posture de recherche. Là encore, mon expérience antérieure de praticien de l'enseignement me rendait particulièrement dubitatif sur les possibilités d'implanter dans un établissement scolaire des solutions pensées ailleurs. C'est donc du côté de l'accompagnement des équipes éducatives confrontées aux difficultés multiples auxquelles les soumettaient leurs publics mais aussi leurs institutions que je me suis consacré dans les années 2000. C'est en continuant à tenir la perspective de l'analyste plutôt que celle du conseiller que j'ai répondu aux nouvelles commandes qui m'étaient adressées par les établissements (classes relais, établissements médico-sociaux, collèges)

Au début des années 2000, j'ai été régulièrement sollicité à propos de l'accompagnement des équipes éducatives et de l'analyse des pratiques par la Direction de l'enseignement scolaire (DESCO). Ceci soit indirectement (par l'intermédiaire de collègues des IUFM de Versailles et Créteil qui avaient reçu la mission d'organiser pour la DESCO des universités d'été ou des journées d'études) soit directement (par exemple par Jean-Claude Emin pour la formation des cadres à l'accompagnement des équipes). Après 2002, le changement de gouvernement a entraîné un changement de politique qui a mis fin à ces opportunités pour moi d'observer, en y étant impliqué avec d'autres chercheurs, la circulation des idées et des pratiques entre les services centraux du ministère et le terrain des établissements.

Engagé depuis 1998 dans le suivi de classes relais, j'ai pu conserver et affiner dans le champ de la déscolarisation une posture construite dans celui de la violence en milieu éducatif. Les deux ne sont évidemment pas étrangers l'un à l'autre et les dispositifs de rescolarisation ont souvent été considérés comme des outils de prévention de la violence. Ceci est d'ailleurs lié à la genèse des classes relais qui, si elles trouvent un cadre réglementaire en

1998, sont expérimentées sous diverses formes depuis 1996³⁰. Je reviendrai plus loin sur cette problématique de la déscolarisation.

La montée en puissance des discours et des inquiétudes à propos de la violence en milieu éducatif (mais tout particulièrement en milieu scolaire) donne lieu à une recherche de solutions nouvelles pour réparer le tissu social des établissements décrits comme anoniques. On verra ainsi, à la fin des années 1990, les expériences pédagogiques coopératives et autogérées connaître un regain d'intérêt. Des reportages sur le lycée autogéré de Paris (LAP) seront par exemple diffusés sur les grandes chaînes de télévision.

Entre 1997 et 2002 tout particulièrement, l'expérimentation pédagogique va donc être valorisée. Dans le même temps, l'éducation à la citoyenneté est promue par les politiques comme moyen de (re)donner des repères à des élèves qui en manqueraient. Dans cette période, j'ai eu l'occasion de répondre à des commandes de conférences émanant des milieux de l'éducation populaire, des rectorats, des circonscriptions de l'enseignement primaire. Elles portaient alternativement, voire simultanément, sur l'éducation à la citoyenneté, la violence en milieu éducatif et les pédagogies dites nouvelles. J'ai eu alors l'opportunité d'interroger devant différents publics cette tendance à considérer l'éducation à la citoyenneté (réduite bien souvent à une éducation à la civilité) comme un « médicament anti-violence ». De même, j'ai saisi ces commandes pour faire porter la réflexion sur la contradiction qu'il y a à vouloir changer la pédagogie sans changer l'organisation scolaire. Ce questionnement rejoignait la problématique de l'innovation.

Si les aléas de la vie politique et les variations idéologiques pèsent sur les pratiques des professionnels et la vie des établissements, ils infléchissent également l'activité des chercheurs. Ils ouvrent et ferment des terrains de recherche et des espaces d'expression. Les responsables politiques ne contrôlent pas directement, pour autant, l'activité des chercheurs. A condition toutefois que ces derniers ne reprennent pas à leur compte (sans les retravailler selon leurs propres orientations) les objets proposés par le pouvoir politique.

A travers les différentes déclinaisons de l'objet violence (que je ne considère pas comme un objet de recherche), sa médiatisation puis son effacement derrière des objets plus positifs (comme celui de l'éducation à la citoyenneté et de la rescolarisation), la possibilité de poursuivre mes investigations sur les dynamiques institutionnelles des professions et des établissements éducatifs restait ouverte.

³⁰ Dans le cadre du plan national de prévention de la violence du ministre de l'Education nationale François Bayrou.

Ceci est vrai en France comme à l'étranger et, après une publication au Brésil sur ce thème³¹, je continue d'être interrogé régulièrement sur la violence dans les établissements éducatifs lors de mes missions en Amérique latine. Cette entrée reste un excellent vecteur d'échanges transnationaux, à condition de traiter les actes des jeunes et les réponses des adultes comme des analyseurs des dynamiques institutionnelles et non comme des éléments isolés.

J'ai pu récemment (en 2008) en faire à nouveau l'expérience lors d'une mission à l'Université de Veracruz (Mexique) où j'ai participé à un segment d'une recherche-action conduite par Maria José Garcia Oramas à propos de la « violence de genre » dans les lycées ruraux. En inscrivant cette « violence » dans une dynamique communautaire, la recherche-action permet aux enseignants de s'en saisir autrement qu'en la subissant comme si elle était exogène.

Ne pas avoir substantialisé l'objet « violence » lorsqu'il était porteur d'intérêt médiatique et de crédits de recherche (ne pas l'avoir pris pour « argent comptant » !) a permis que mes propres travaux se poursuivent en conservant la même orientation (l'analyse des processus institutionnels) malgré les changements intervenus dans le vocabulaire et les décisions politiques, administratives et pédagogiques.

c) L'innovation : de la négation de l'institué à l'institutionnalisation

Il existait depuis 1994 un bureau de la valorisation des innovations pédagogiques à la DESCO. Il avait pour mission d'identifier, de soutenir et d'aider à la diffusion des innovations pédagogiques qu'il reconnaissait. Un coordonnateur, nommé par le Recteur, animait cette politique dans chaque académie.

C'est par la rencontre avec Françoise Cros, à l'IUFM de Versailles, que j'ai été amené à travailler la notion d'innovation. Cette collègue m'a invité à participer à une université d'été, organisée par la DESCO, à La Baume lès Aix du 25 au 29 août 1997. J'y ai retrouvé Florence Giust-Desprairies, qui enseignait alors en sciences de l'éducation à Paris 8 et rencontré pour la première fois le sociologue Philippe Bernoux et l'inspecteur général Jean-Pierre Obin. Ce stage national de formation continue de coordonnateurs et accompagnateurs d'expériences innovantes, m'a permis de franchir une étape importante concernant mon

³¹ Gilles Monceau, « Trabalhos Socianalíticos Concernentes à Violência na Educação » (Travail socianalytique concernant la violence en éducation), *Revista do Departamento de psicologia*, Université Fédérale Fluminense, n°15.1, Niteroi, (Brésil), 2003, pp. 9-19.

implication professionnelle puisque je me trouvais identifié au groupe des universitaires et non à celui des enseignants. Des praticiens, des chercheurs et des représentants du ministère étaient réunis dans un même lieu. C'est « en situation » qu'il fallait se situer et non seulement intellectuellement.

Cette problématique de l'innovation m'a conduit à revisiter des préoccupations plus anciennes liées à mes pratiques pédagogique et militante antérieures, en particulier la problématique de l'institutionnalisation de l'expérimentation pédagogique.³²

J'ai rendu compte dans ma thèse de mon intérêt pour le concept de résistance et pour l'analyse par le négatif. Par mes travaux de maîtrise et de DEA, j'effectuais mes premiers tâtonnements socio-cliniques, que je qualifiais alors de socio-pédagogiques. Ceux-ci me préparaient à entrer dans la problématique de l'innovation. Les commandes qui m'étaient adressées étaient porteuses de demandes d'un changement des pratiques, souvent en lien explicite avec des changements institutionnels. C'est ainsi que la recherche-action sur l'apprentissage de la lecture-écriture a été « déclenchée » par la volonté ministérielle d'imposer aux enseignants des livrets très détaillés d'évaluation des compétences des élèves. L'inspecteur de la circonscription était démuni face à cette injonction et les enseignants étaient dans une position de refus plus ou moins explicite. Faire la proposition de travailler à la construction collective d'un outil d'évaluation était alors, pour le RASED³³, le moyen de transformer ces inquiétudes en une démarche collaborative pour intervenir sur les pratiques pédagogiques plutôt que de continuer à intervenir uniquement au cas par cas sur les situations singulières des élèves en difficulté.

Les classes relais (C13), les dispositifs de coopération parents/enseignants (C20) et les dispositifs d'appui à la parentalité (C21) pourraient également être traités sous l'angle de l'innovation. Certains dispositifs qui, quelques années avant la circulaire de 1998 instituant les classes relais, les avaient préfigurées ont d'ailleurs bénéficié d'un appui au titre de l'innovation. Mais les évolutions politiques ont fait que le discours sur la résolution de problèmes alors identifiés comme urgents (violence, difficulté scolaire, déscolarisation) a recouvert celui, un peu plus ancien, de l'innovation pédagogique et organisationnelle.

³² Gilles Monceau, « Innovation, institution, résistance », conférence donnée lors de l'Action spécifique *Innovations, Institutions et politiques pédagogiques*, M.E.N. (Direction des Lycées et Collèges) et I.N.R.P., La Baume lès-Aix, 25 au 29 août 1997. Ouvrage publié par le Ministère de l'éducation nationale, de la recherche et de la technologie sous le titre *L'innovation levier de changement dans l'institution éducative*, 1999, pp. 106-118. (Réédité en 2002 par le Scéren-CNDP, pp. 125-139).

³³ Réseau d'Aides Spécialisé pour les Élèves en Difficulté

Certaines équipes de classes relais avaient le sentiment de permettre au système de continuer à fonctionner en rejetant une partie des élèves. L'administration de l'Education nationale, en leur attribuant une mission d'innovation pouvait alors transformer l'image de la classe relais en la faisant passer, non sans ambivalence, de la relégation à l'avant garde pédagogique. En suivant cette voie, des équipes ont acquis un statut d'expertise interne les conduisant à pouvoir apporter des conseils aux enseignants des classes ordinaires mais aussi aux chefs d'établissements, ce que j'ai pu observer sur plusieurs sites.³⁴

En se voyant attribuer ces missions d'innovation et de conseil, le champ d'intervention de ces équipes s'est élargi. Il ne s'agit donc pas (ou plus) pour elles de lutter contre l'institution mais bien de l'aider à évoluer. Ceci est à inscrire dans une évolution plus large de l'institution scolaire qui intègre l'innovation dans son fonctionnement ordinaire.³⁵ Une innovation qui n'est donc plus anti ou contre-institutionnelle mais dont on peut considérer qu'elle est devenue un mode gestion parmi d'autres.

Si la notion d'innovation m'a permis de retravailler des expériences et des observations antérieures à mon activité de recherche, elle m'a également permis de porter sur les nouveaux dispositifs éducatifs un regard plus complexe. J'y retrouvais la dynamique de l'institutionnalisation. Un dispositif innovant est en effet à la fois une modalité nouvelle (donc potentiellement instituante c'est-à-dire négatrice de l'institué) d'arranger ensemble (d'ajuster) des pratiques et des missions tout en mobilisant des individus dans son fonctionnement. C'est également un moyen de doter l'institution d'une nouvelle capacité à intégrer les problèmes qui se posent à elle.

La problématique de l'innovation s'insère donc aujourd'hui dans celle, plus large, de l'institutionnalisation. L'innovation vient rappeler que l'institutionnalisation n'est pas seulement le constat d'un processus continu d'intégration du neuf mais qu'elle est aussi travaillée par d'actives contradictions dont les individus sont tout particulièrement porteurs lorsqu'ils refusent les pratiques instituées en en actualisant d'autres.

En 1999-2000, j'avais eu une autre opportunité d'approcher cette dialectique innovation/recherche/réforme dans le cadre de la « Charte du XXIème siècle ». Il s'agissait d'un dispositif, piloté par l'INRP, qui visait à rénover l'école primaire en permettant à des

³⁴ Gilles Monceau, « Autonomie ou transgression dans la pratique d'équipes pluri-institutionnelles ? Socio-clinique en classe-relais », *Agora*, n°3, 2006, pp.26-32.

³⁵ Françoise Cros, « L'innovation en éducation et en formation », *Revue Française de Pédagogie*, n° 118, 1997, pp.127-156.

équipes pédagogiques d'être accompagnées par des chercheurs. J'ai alors été sollicité par l'animatrice académique du dispositif, également directrice du Centre IUFM de Seine Saint-Denis. La commande était d'accompagner les accompagnateurs/chercheurs d'équipes pédagogiques d'écoles primaires. Ceci était tout particulièrement intéressant d'un point de vue institutionnel puisque les accompagnateurs étaient à l'interface de la mise en œuvre de cette politique. Ils devaient travailler entre l'INRP (qui les légitimait comme chercheurs), le rectorat (qui mettait en œuvre l'organisation pratique) et les équipes enseignantes (qui devaient être demandeuses). L'une des contradictions majeures, qui allait très rapidement mettre en difficulté les « chercheurs », était le fait que la plupart n'en avaient pas le statut...

En 2009, la notion d'innovation se fait plus discrète dans l'Education nationale. Sans avoir disparu, elle ne joue plus le rôle mobilisateur qui lui était attribué il y a encore une dizaine d'années. Elle s'insère désormais comme une mission, parmi d'autres, dévolue à un service ou à une « cellule » dans les organigrammes des rectorats.

Il y a quelques années, j'ai eu ainsi quelques contacts avec la Mission « Expérimentations et innovations » de l'académie de Paris. Il s'agissait de donner au Lycée autogéré de Paris (LAP) le statut d'une innovation afin de lui permettre de continuer à fonctionner de manière dérogatoire. Le LAP devait pour cela « bénéficier » d'un double accompagnement, celui de la cellule rectorale d'une part et celui d'universitaires d'autre part. J'étais l'un de ces universitaires pressentis (avec Ginette Francequin et Jean-François Marchat). Il est vite apparu que si la cellule rectorale pouvait appuyer le fonctionnement du LAP sur bien des aspects, elle ne pourrait pas admettre le principe de « libre fréquentation » qui constitue l'un des piliers pédagogiques de l'établissement. Ceci tout particulièrement pour les lycéens mineurs.

Une rencontre au LAP, en présence des différents protagonistes, a été très éclairante pour moi sur les contradictions que devait désormais gérer cette « cellule d'appui » de l'innovation. J'ai renoncé à participer à ce chantier malgré mon grand intérêt pour le travail de l'équipe du LAP. Si j'étais intellectuellement très intéressé par ce processus d'institutionnalisation croisée du LAP et de l'innovation dans l'Education nationale, je ne pouvais pas adhérer à un processus qui posait comme préalable la dénaturation du projet pédagogique en question.

Les contradictions de cette institutionnalisation de l'innovation étaient déjà bien identifiées par les intervenants au séminaire de La Baume Lès Aix (1997) comme le montrent

les actes de ces journées³⁶. La première contribution de Françoise Cros, « L'innovation en éducation, imprévue et rebelle » soulignait déjà la « volonté de cadrage » au sein de l'institution et le fait que les innovations jouaient à « cache cache avec l'institution ».

d) La professionnalisation : objet scientifique et processus institutionnel

C'est par l'analyse des pratiques que je suis entré dans la problématique de la professionnalisation. A mon arrivée à l'IUFM de l'académie de Versailles, j'ai intégré une commission, également conduite par Françoise Cros, qui avait pour objet de travailler sur l'analyse des pratiques. Nous étions en 1996 et les IUFM travaillaient à réaliser la prophétie initiale de leur création par la loi d'orientation de 1989 : professionnaliser l'enseignement en universitarisant sa formation initiale. J'ai été chargé d'une enquête sur l'offre académique de formation continue concernant l'analyse des pratiques (1996-1997). Commandée par l'IUFM, cette enquête a été l'occasion pour moi de m'approprier les différents modèles d'analyse des pratiques et d'en dresser une grille d'analyse.³⁷ Mais il s'agissait aussi pour moi de percevoir de quelle manière la nouvelle « idéologie professionnelle », basée sur la réflexivité, s'implantait organisationnellement et pédagogiquement.

J'ai complété cette enquête en proposant un dispositif d'analyse institutionnelle des pratiques à destination des formateurs d'enseignants, puis la création d'un groupe de recherche sur l'implication professionnelle des maîtres formateurs. J'ai associé à ce groupe, qui disposait d'un budget négocié avec la direction de l'IUFM, des doctorants de Paris 8 (Dominique Samson, Régine Angel et Débora Fajnwaks-Sada) et nous avons produit quelques publications.

Ce qui me rendait alors légitime pour animer un dispositif d'analyse des pratiques était, à mes yeux, le fait d'avoir suivi un module de ce type avec Claude Pujade-Renaud dans le cadre d'un cours de licence, de disposer d'une expérience pédagogique et d'avoir déjà expérimenté l'intervention socianalytique et la recherche action. C'était aussi l'articulation de ce dispositif avec une recherche donnant lieu à une élaboration collective par le groupe que j'avais constitué, d'une part³⁸, et avec le groupe de pilotage de l'IUFM, d'autre part. Ce

³⁶ *L'innovation, levier de changement dans l'institution éducative*, Op. cit.

³⁷ Grille que j'ai réutilisée et améliorée lorsque j'ai présidé en 2006 le jury de la conférence de consensus consacré à l'analyse des pratiques par l'IUFM de Créteil. Les intervenants à cette conférence étant : Aline Robert, Claudine Blanchard-Laville, Florence Giust-Desprairies, Richard Etienne et Patrick Mayen. Les actes sont en ligne sur le site internet de l'IUFM de Créteil.

³⁸ Gilles Monceau, « Analyse des pratiques et des implications professionnelles des formateurs d'enseignants », communication au colloque international *Savoirs, rapports aux savoirs et professionnalisation*, Réseau francophone de recherche en éducation et formation, ENFA, Toulouse, 28 et 29 octobre, 1998.

dernier réunissant essentiellement des enseignants-chercheurs et formateurs concernés par cette thématique tout en ayant des postures très variées.

Ces expériences et les prolongements auxquels elles ont donné lieu m'ont permis de m'insérer dans un réseau de chercheurs en sciences de l'éducation (dont Claudine Blanchard-Laville et Suzon Nadot) travaillant sur l'analyse des pratiques d'enseignement. Différents séminaires et publications, dont un numéro récent de la *Nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*³⁹ coordonné par Suzon Nadot et une formatrice de l'INSHEA de Suresnes, ont concrétisé ces collaborations.

Mais la professionnalisation n'a pas été pour moi qu'un objet scientifique, elle est aussi objet des politiques universitaires dans lesquelles je suis moi-même impliqué à mon poste de travail d'enseignant-chercheur.

Les responsabilités que j'ai exercées de 2002 à 2005 comme directeur d'un service commun de l'Université Paris 8, le Service Universitaire de Formation Initiale et Continue pour l'Enseignement (SUFICE), ont été pour moi une expérience nouvelle concernant l'articulation entre recherche et formation et entre université et politique de formation. Bien que cette charge ait eu pour effet une relative diminution de mon activité de recherche, elle m'a permis de saisir plus précisément certains mécanismes institutionnels qui régissent aujourd'hui les rapports entre le gouvernement, les instances académiques (rectorat et inspections académiques) et les opérateurs de la formation des enseignants (IUFM et universités).

Cette compréhension a été particulièrement activée par un conflit autour de l'intégration de l'IUFM de l'académie de Créteil à l'une des universités se trouvant sur son territoire. Représentant notre université dans diverses instances (Conseil d'administration de l'IUFM, Conseil départemental de la formation continue de Seine Saint Denis et Commission de la formation des formateurs de l'IUFM), je me suis trouvé aux premières loges comme participant actif du processus qui se déroulait alors et qui, au moment où j'écris, se poursuit par des négociations (auxquelles je ne participe plus directement) concernant la « masterisation » de la formation des enseignants.

Cette expérience de direction de service, outre le développement de compétences financières et de gestion de personnel, m'a conduit à tirer des conséquences, au plan de l'ingénierie de formation, des enjeux que j'identifiais au niveau académique et ministériel.

³⁹ Gilles Monceau, « Entre pratique et institution. L'analyse institutionnelle des pratiques professionnelles », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n°41, 2008, pp.145-159.

C'est ainsi que j'ai mis en œuvre, dans le cadre du SUFICE, un dispositif de préprofessionnalisation aux métiers de l'enseignement ouvert à tous les étudiants de l'université. Cette organisation a nécessité de délicates négociations avec les différents secteurs disciplinaires de l'université, porteurs de conceptions parfois opposées de la formation des enseignants.

Ces activités administratives avaient donc un versant pédagogique mais étaient également très liées aux recherches que je continuais de mener. Si mon implication dans l'établissement Paris 8 (il serait plus juste ici de dire « engagement ») pouvait altérer ma perception globale des enjeux institutionnels, elle me donnait dans le même temps un accès direct à la politique universitaire en train de se faire. Cela a été particulièrement le cas lors de ma participation, avec deux présidents d'université successifs, à une série de rencontres (souvent convoquées en urgence) avec le Recteur d'académie et ses conseillers. Recteur qui était lui-même pris dans des contraintes évolutives assez perceptibles.

Je n'ai pas souhaité prolonger mon premier mandat par un second, craignant de perdre progressivement la polyvalence de mon statut d'enseignant-chercheur. Mais cette expérience m'a très certainement donné une autre perception des processus institutionnels et des moyens de s'y situer. Il me semble cependant que celle-ci ne vaut véritablement dans un parcours de recherche que si elle se mène sur le mode de l'alternance.

Actuellement, je retrouve une partie de ces enjeux de politique universitaire dans ma participation à une spécialité professionnelle de notre master « Education et Formation ». Cette spécialité est destinée aux formateurs des métiers de l'enseignement, du soin et de l'action sociale et fonctionne pour la quatrième année. L'intérêt pour moi est d'avoir participé, dès le début, à l'élaboration de cette formation en travaillant à sa première maquette. Je continue aujourd'hui à y enseigner et à y avoir quelques responsabilités pédagogiques.

Cette formation permet, à l'occasion du changement de posture professionnelle que suppose l'accès à une place de formateur, de travailler avec nos étudiants sur les évolutions institutionnelles en cours dans leurs différents domaines professionnels. Il s'agit donc d'un bon observatoire des questions que pose actuellement le processus de professionnalisation dans les pratiques quotidiennes. J'ai retrouvé cet étayage de la recherche par la formation dans la démarche d'Anne Barrère⁴⁰ lorsqu'elle écrit : « L'ensemble de mes interventions dans ce double cadre, les mémoires professionnels réalisés sur l'expérience des chefs d'établissement,

⁴⁰ Anne Barrère, *Sociologie des chefs d'établissement. Les managers de la République*, Paris, PUF, 2006.

de même que les nombreuses discussions avec les étudiants, en particulier avec les personnels adjoints de direction, ont considérablement contribué à enrichir ce travail »⁴¹.

Le croisement de données provenant de différentes sources et produites selon différentes méthodologies constitue une modalité de travail assez partagée. Il me semble cependant que la mise en rapport explicite de données issues du travail de terrain et des activités de formation est plus rare. Cette explicitation est en effet impossible tant que le chercheur envisage séparément les différents segments de son activité. Je dois pour ma part beaucoup à mes rencontres avec des enseignants-chercheurs qui, à l'IUFM de l'académie de Versailles et à l'Université Paris X (en particulier Claudine Blanchard-Laville, Maguy Chailley⁴², Françoise Cros, Dominique Fablet, Nadine Faingold⁴³ et Suzon Nadot⁴⁴) m'ont permis de comprendre l'intérêt, pour la recherche, de mettre en œuvre en formation initiale et continue des dispositifs d'analyse des pratiques professionnelles.

Dans ce cas comme dans d'autres, les trois métiers de l'enseignant-chercheur (enseignement, administration, recherche) s'alimentent réciproquement plus qu'ils ne s'affaiblissent.

e) **La déscolarisation : de l'objet politique à l'objet scientifique composite**

Les classes relais ont été instituées par une circulaire du 12 juin 1998 (texte commun aux ministères de l'Education nationale et de la Justice). En 1996, le « plan Bayrou » préconisait déjà la mise en place de dispositifs pour lutter contre la violence en milieu scolaire par la prise en charge séparée des élèves les plus difficiles et/ou en difficulté. Dans différents collèges, des initiatives avaient déjà été prises en ce sens depuis les années 1980.

En 2003-2004, il y avait en France environ 280 dispositifs relais. En 2004-2005, ils étaient 329 (256 classes et 73 ateliers) et recevaient plus de 6 000 élèves. L'auteur de la

⁴¹ Ibid. p.8

⁴² Qui travaillait avec Gérard Mottet dans le domaine de la vidéo-formation : Maguy Chailley, « Réactions des stagiaires à la vidéo-formation », in G. Mottet (dir.), *La vidéo-formation. Autres regards, autres pratiques*, Paris, L'Harmattan, 1997, pp. 149-164.

⁴³ Participant au développement des applications de l'entretien d'explicitation (Pierre Vermersch) dans la formation des enseignants.

⁴⁴ Qui, après une formation initiale avec Gérard Vergnaud, a développé une approche ouverte de l'analyse des pratiques, lui permettant de provoquer des rencontres entre des chercheurs porteurs de cadres théoriques hétérogènes. Comme par exemple à l'occasion d'un séminaire national qu'elle a organisé avec Claudine Blanchard-Laville sous l'égide de la DESCO en 2002. J'y étais invité à présenter mon approche en dialogue avec celles de Claudine Blanchard-Laville et de Gérard Vergnaud, ce qui m'impressionnait beaucoup : cf. Gilles Monceau, « Implication et « logique » institutionnelles », *Analyse de pratique et professionnalité des enseignants*, Université d'automne, MENRT/IUFM de Versailles, FIAP-Jean Monnet, Paris, 28 au 31 octobre 2002, Scérén, CRDP Basse-Normandie, 2003, pp. 39-47.

dernière étude évaluative disponible⁴⁵, François Alluin, conclut en écrivant : « Typologie des établissements et profils des élèves permettent de préciser les deux fonctions qui sont aujourd'hui celles des dispositifs : accueillir des collégiens « agités » que l'on peut ainsi éloigner pendant une courte période de leur classe, qu'ils rejoignent ensuite ; offrir une structure de resocialisation et de rescolarisation – ce qui était leur vocation d'origine – à des collégiens plus âgés et « sous mesure », souvent en voie de déscolarisation. »⁴⁶

Les équipes éducatives des classes relais prennent en charge les élèves de quelques semaines à une année. Les ateliers relais, de création plus récente (2002), reçoivent des élèves pour des périodes plus courtes (quelques semaines au maximum). Ceux-ci, moins éloignés des normes scolaires, retournent plus fréquemment vers la scolarité ordinaire après leur passage dans la structure.

En 2005, année où j'ai clos ce chantier classes relais (C13) ouvert en 1998, j'ai publié un texte dans lequel je distinguais trois préoccupations politiques ayant conduit à l'instauration de ces dispositifs relais⁴⁷ : la protection de l'enfance, la violence en milieu scolaire et le nombre de jeunes quittant le système éducatif sans qualification. Ces trois points⁴⁸, bien que liés, ne se manifestent pas dans les mêmes circonstances politiques et n'apparaissent donc pas médiatiquement dans les mêmes périodes. L'humanisme (protéger l'enfance des abus des adultes mais aussi d'elle-même), l'ordre social (maintenir la paix sociale dans les établissements scolaires) et l'efficacité économique de l'investissement dans la formation (s'assurer de l'employabilité de tous les jeunes scolarisés) déclinent des objectifs complémentaires au plan d'une politique nationale qui peuvent être contradictoires sur le terrain.

L'évolution de la législation sur la maltraitance des enfants prolonge la Déclaration internationale des droits de l'enfant de 1989. Le défaut de scolarisation va ainsi devenir une maltraitance dont les parents peuvent répondre devant la Justice. Dans le même mouvement, les établissements scolaires sont tenus de signaler plus systématiquement l'absentéisme comme les maltraitances dont ils seraient informés. La protection de l'enfance est liée institutionnellement à son contrôle et les enfants en danger sont aussi très fréquemment perçus

⁴⁵ François Alluin, « Le suivi et le devenir des élèves accueillis en classes et ateliers relais. Année scolaire 2004-2005 », *Note évaluation*, n° 07.01, mars 2007, pp. 1-6.

⁴⁶ Ibid. p. 6

⁴⁷ Gilles Monceau, « Pratiques enseignantes en classes relais : quelles interférences avec les pratiques ordinaires ? », Op. cit.

⁴⁸ Dans l'introduction à l'ouvrage collectif qu'il a co-dirigé avec Françoise Oeuvarard, Dominique Glasman décline autrement les trois raisons qu'il voit à l'émergence de la déscolarisation comme « problème public ». Il ne prend pas en compte la question des effets de la législation sur la protection et les droits de l'enfance.

comme des enfants dangereux (et inversement)⁴⁹. Une certaine interprétation des résultats de recherches portant sur le devenir des enfants maltraités a renforcé cette tendance en faisant des enfants maltraités des parents potentiellement maltraitants. Selon les orientations idéologiques du pouvoir politique en place, c'est l'une ou l'autre facette (« en danger » ou « dangereux ») qui peut être mise en avant dans les orientations données. Cette polarisation ne recoupe d'ailleurs pas automatiquement les camps politiques traditionnels.

Après la violence en milieu scolaire, c'est donc la déscolarisation qui a fait l'objet de l'attention soutenue de la recherche en éducation. Les recherches, souvent menées en réponse à des commandes étatiques, constituent un corpus relativement conséquent. Les résultats des recherches, conduites en réponse à un appel d'offres ministériel, sont synthétisés dans un ouvrage⁵⁰ comme cela avait été le cas pour la violence en milieu scolaire.

Le fait que les orientations nationales puissent être interprétées de manières diversifiées voire contradictoires, permet que des priorités puissent être arrêtées localement pour tenter de s'adapter à chaque élève. L'autonomie fonctionnelle des équipes trouve toujours à se soutenir de tel ou tel texte et/ou discours administratifs ou politiques. Ceci n'autorise cependant pas toutes les pratiques. Mon expérience de cinq années auprès des équipes « de terrain » m'a montré qu'il leur faut ajuster en permanence leurs réponses aux commandes diverses et évolutives qu'elles reçoivent. C'est en grande partie dans cette tâche que nous les avons accompagnées, les pratiques éducatives étant indissociables de l'analyse des injonctions (contradictaires) dont elles sont l'objet.⁵¹

Durant la période qu'a duré ce chantier, chaque nouveau ministre de l'Éducation nationale affirmait l'intérêt des dispositifs relais dont Bertrand Geay écrit qu'ils sont devenus des outils de « gestion des jeunesses "dangereuses" ou potentiellement "dangereuses", aux marges de l'institution scolaire, mais en relation étroite avec d'autres institutions. »⁵² La manière dont les dispositifs relais ont été institués correspond au mode actuel de gestion des institutions éducatives : un pilotage central posant de grands objectifs et une mise en œuvre qui doit être « adaptée aux réalités locales » par les acteurs locaux.

Répondre aux commandes et demandes d'accompagnement des équipes relais, c'était

⁴⁹ Laurence Gavarini et Françoise Petitot, *La fabrique de l'enfance maltraitée*, Ramonville Saint Agne, 1998.

⁵⁰ Dominique Glasman et Françoise Ouevrard, *La déscolarisation*, Op.cit.

⁵¹ Gilles Monceau, « Les classes relais : des transducteurs institutionnels », Actes du quatrième congrès. *Actualité de la Recherche en Éducation et Formation*, 5, 6, 7 et 8 septembre 2001, Université Charles-de-Gaulle-Lille3 – Villeneuve d'Ascq – France, (Actes parus sous CD Rom, AECSE), 2003.

⁵² Bertrand Geay, « La construction institutionnelle de la « déscolarisation », V.E.I., n°132, 2003, pp. 19-27.

s'insérer dans ce tissu de contradictions dynamiques entre orientations politiques, d'une part, et niveaux de pouvoir, d'autre part. Ainsi, analyser avec les équipes les modalités de leur insertion institutionnelle (c'est-à-dire les commandes et demandes qu'elles recevaient) était le plus sûr moyen, dans mon optique, de comprendre la manière dont leurs pratiques éducatives étaient prises dans les évolutions institutionnelles.

f) La parentalité : un remaniement des politiques éducatives

Je range la recherche menée sur la coopération parents/enseignants (C20) et celle menée sur l'intervention de l'Education populaire dans les dispositifs d'appui à la parentalité (C21) sous l'étiquette « parentalité ». Il me semble en effet que ces deux commandes renvoient à deux aspects d'un même enjeu politique : comment faire en sorte que les parents endossent pleinement la responsabilité de l'éducation de leurs enfants sous un mode institutionnellement acceptable. En me permettant de travailler la question à l'intérieur et à l'extérieur de l'école, ces deux chantiers successifs m'ont permis de suivre la déclinaison dans deux cadres institutionnels d'une même orientation politique explicitement affirmée, celle visant à la restauration de la fonction parentale.

La commande reçue des Centres d'Entraînement aux Méthodes de l'Education Active (CEMEA) trouve son origine dans l'émergence d'un secteur d'activité dont la circulaire du 13 juillet 2004, « relative aux Réseaux d'Ecoute, d'Appui et d'Accompagnement des Parents, (REAAP) » a fixé le cadre⁵³ :

« En élevant leurs enfants, les parents développent des compétences ; ils connaissent aussi un jour ou l'autre des doutes. Par l'échange, le dialogue et l'écoute, les parents peuvent s'aider mutuellement à retrouver des repères ou à mieux trouver des réponses à leurs interrogations. C'est le principe des Réseaux d'Ecoute, d'Appui et d'Accompagnement des Parents (REAAP) qui organisent notamment le soutien que des parents peuvent apporter à d'autres parents. Il s'agit en effet de la mise en réseau d'actions dont l'objectif principal est de conforter les compétences des parents à être les premiers éducateurs de leurs enfants en s'appuyant sur leur savoir-faire et leurs capacités à s'entraider.

Redonner confiance aux parents et les aider à assurer leur rôle parental est l'un des objectifs de la politique familiale qui repose en premier lieu sur l'intérêt supérieur de l'enfant. Accompagner les parents dans leur rôle de parents est donc une priorité. »

⁵³ Ces REAPP existent depuis 1999.

Cet extrait pose les objectifs de la politique familiale gouvernementale. Il exprime, selon moi, une première limite, voire une contradiction. Si le texte vise à la constitution de réseaux permettant aux parents qui éprouvent « des doutes » de pouvoir s'entraider », il s'agit aussi, et peut-être surtout, de les « accompagner dans leur rôle de parents ». Cette dernière phrase suggère bien sûr des interventions spécialisées qui permettront à cette politique de s'actualiser.

La circulaire s'accompagne donc d'une charte qui fixe dix « principes d'action et d'animation » :

« 1. Valoriser prioritairement les rôles et les compétences des parents : responsabilité et autorité, confiance en soi, transmission de l'histoire familiale, élaboration de repères, protection et développement de l'enfant.

2. Favoriser la relation entre les parents et, dans cet objectif, privilégier tous les supports où les parents sont présents, en particulier le cadre associatif.

3. Encourager les responsables des lieux et structures fréquentées par les parents à accueillir ou susciter de nouvelles initiatives.

4. Favoriser une meilleure conciliation des temps familiaux et professionnels.

5. Mettre en place des actions de sensibilisation et de formation à destination des intervenants bénévoles ou professionnels pour favoriser l'émergence de nouvelles pratiques. Elles devront assurer un bon équilibre entre la participation des parents et l'intervention des professionnels.

6. Garantir l'ouverture de ces lieux à tous les parents, en recherchant la fréquentation de publics issus de milieux différents, de générations et de catégories socioprofessionnelles et culturelles différentes.

7. Prévoir un cadre éthique favorisant l'équilibre des relations familiales et ouvert à toutes formes de familles. Il s'appuiera sur les textes relatifs aux droits de l'enfant et de la famille.

8. Inscrire les projets dans la durée, notamment par le biais d'une convention pluriannuelle associant les différents partenaires.

9. Prendre appui sur un réseau mobilisable et compétent, sur des bénévoles et des professionnels très divers qui partagent l'engagement d'accompagner les familles dans le respect des personnes et de leur autonomie, et qui s'appuient sur les connaissances disponibles aujourd'hui.

10. Participer à la construction d'un système d'animation partagée qui permette une circulation des informations, l'évaluation des actions, une capitalisation du savoir-faire, la transparence, la rigueur, la visibilité et un fort développement de ce mouvement »

Cette liste définit la stratégie adoptée pour mobiliser les parents « en doute » : il est prévu de mobiliser et de former des intervenants qui inscrivent, dans la durée, cette action en cohérence avec leurs autres actions. Si le texte ne se présente pas comme voulant imposer de bonnes pratiques aux parents en difficulté, il prévoit cependant de faire en sorte qu'ils soient accompagnés dans leur action autonome.

C'est dans ce cadre politique, se traduisant par des financements étatiques, que les CEMEA sont à leur tour sollicités par des structures (centres sociaux mais aussi collèges et associations de parents) pour les aider à mettre en œuvre des actions susceptibles de s'y inscrire. Ce sont ensuite les CEMEA qui me demandent de les accompagner pour analyser les enjeux de leurs propres interventions de terrain dans cette politique. Cet emboîtement des demandes n'est pas anodin, il témoigne lui-même d'un mode de gestion.

L'institution scolaire est à son tour saisie de la même question par une circulaire du 25 août 2006 qui a pour objet : « Le rôle et la place des parents à l'école »⁵⁴. Ce texte réglementaire s'appuie sur un rapport commandé à l'inspecteur général Warzée, paru avec le titre inversé : « La place et le rôle des parents à l'école ».⁵⁵

La circulaire porte sur le fonctionnement interne de l'école, les droits des parents à l'information et les modalités de leur participation aux instances. Elle indique par exemple qu'« un local peut être mis à la disposition des représentants de parents d'élèves, de manière temporaire ou permanente, dans les mêmes conditions que pour les associations de parents d'élèves. »

Le rapport de l'inspection générale, lui, a un périmètre plus large que celui de la circulaire et il met en relation l'intra et l'extra-scolaire. C'est ainsi qu'il fait l'inventaire des dispositifs existants d'aide à la parentalité destinés aux « parents les plus démunis » :

-Les centres de ressources enfance, famille, école (CREFE) de la région Rhône-Alpes. Ceux-ci existent depuis 1988.

⁵⁴ « Le rôle et la place des parents à l'école », circulaire n° 2006-137 du 25 août 2006 (application du décret du 28 juillet 2006).

⁵⁵ Alain Warzée et coll., *La place et le rôle des parents dans l'école* (rapport au ministre de l'Education nationale et de la recherche), octobre 2006.

-Les contrats locaux d'accompagnement à la scolarité (CLAS), financés par la Caisse d'allocations familiales, ciblant en priorité les élèves relevant des réseaux d'éducation prioritaires (REP) et des zones urbaines sensibles (ZUS). L'engagement des parents est un critère d'éligibilité de la demande de financement.

-Les réseaux d'écoute, d'appui et d'accompagnement des parents (REAAP).

-La délégation interministérielle à la famille, qui a édité un jeu de fiches pratiques à l'intention des familles pour les soutenir dans l'accompagnement de la scolarité de leurs enfants.

-Les contrats éducatifs locaux (CEL) coordonnant l'ensemble des dispositifs du domaine périscolaire dans lequel les parents sont considérés comme des partenaires. Ils financent par exemple des ateliers d'apprentissage de la lecture et de l'écriture destinés aux mères d'enfants scolarisés.

Enfin, le rapport Warzée cite « l'initiative prise par la Fondation de France de financer des actions de partenariat parents/enseignants et de récompenser les écoles où la coopération parents/enseignants a été jugée particulièrement exemplaire. » C'est dans la continuité de cette première initiative de la Fondation de France, que nous menons en 2005-2006 la recherche sur la coopération (C20). A noter que notre recherche et l'enquête de l'Inspection générale se sont déroulées sur la même période.

Ayant constaté à de multiples reprises que les équipes enseignantes se plaignent de leur difficulté à entrer en relation avec certains parents et que cette difficulté est tout aussi présente du côté des associations de parents d'élèves, le rapport propose de : « Mettre en place, à destination des parents qui ne sont pas ou peu représentés dans les grandes fédérations, des « Ateliers » ou « Écoles des parents », situés en dehors de l'établissement ou de l'école (local municipal, associatif, CIO...), dans lesquels seraient expliqués aux parents qui le souhaitent le fonctionnement de l'école, les attentes de l'institution, leurs droits, les procédures d'orientation, etc. Ces ateliers pourraient être animés et co-gérés par les fédérations de parents d'élèves, les établissements et personnels de l'éducation nationale (et en particulier, les personnels d'orientation), les associations, etc. »⁵⁶

Dans un paragraphe de sa conclusion, le rapport formule une évaluation de la relation école/famille : « La tension école/famille, souvent perceptible, est donc assez normale. Elle est dynamique et féconde si elle reste contenue dans de justes limites. Le réglage est cependant toujours délicat. (...) Est-il nécessaire de rappeler que la légitime reconnaissance

⁵⁶ Ibid. p.63

des droits des parents d'élèves ne doit pas pour autant aboutir à compliquer la mission déjà difficile des personnels chargés de l'enseignement des élèves ? »⁵⁷

Il apparaît donc assez clairement que les hauts fonctionnaires, garants de la pérennité de l'institution scolaire, sont tout autant préoccupés par la relation trop distendue entre l'Ecole et les « parents les plus démunis » que par le risque de voir des parents plus mobilisés compliquer la tâche des enseignants en usant des droits nouveaux qui leur seraient consentis.

Les politiques familiale et scolaire actuelles visent à redéfinir les rapports entre services publics et usagers⁵⁸ au moins autant qu'à intervenir sur la scolarité des enfants. Réputé autonome et responsable, le parent doit assurer le pilotage de la scolarité de son (ses) enfant(s) et ceci quel que soit son niveau d'information sur les rouages institutionnels de l'Ecole. Si l'Inspection générale signale le risque qu'il y aurait à compliquer la tâche des enseignants, ce souci n'est pas nécessairement relayé par les responsables politiques qui peuvent voir dans la mobilisation de leurs droits par les parents un bon moyen de réforme.

Cette politique accompagne les revendications des associations de parents d'élèves dont on sait qu'elles regroupent les parents les mieux informés et les plus à même de tirer avantage de ce processus. Comme Martine Barthélémy l'a montré dans son enquête sur les trois principales organisations de parents d'élèves (FCPE, PEEP et UNAPEL)⁵⁹, les parents les plus mobilisés peuvent très bien combiner un certain consumérisme et un engagement militant au service de l'intérêt général. Les histoires de ces associations⁶⁰ témoignent de leurs différents rapports à l'Ecole, à la fois pragmatiques et politiques.

L'inventaire rapidement brossé des recherches entreprises de 1997 à 2009 montre combien elles ont été déterminées par des politiques éducatives étatiques qui s'actualisent localement selon des contextes spécifiques. La demande récurrente, qui émerge à mesure qu'avance le travail socio-clinique (quand elle n'est pas directement présente dans la commande initiale), concerne la difficulté éprouvée par les établissements, organismes ou mairies à toucher leurs publics. Sous des modulations variées, revient la nécessité d'intensifier les relations avec les parents d'élèves, les usagers, les habitants. J'avais déjà eu antérieurement l'occasion de travailler cette préoccupation dans le cadre d'une commande

⁵⁷ Ibid. p.62.

⁵⁸ Jean-Louis Genard et Fabrizio Cantelli, *Action publique et subjectivité*, L.G.D.J., coll. « Droit et société », tome 46, 2007.

⁵⁹ Martine Barthélémy, « Des militants de l'école. Les associations de parents d'élèves en France », *Revue française de sociologie*, 26, n° 3, juillet-septembre 1995, pp.439-472.

⁶⁰ Philippe Gombert, « Les associations de parents d'élèves en France : approche socio-historique et mutations idéologiques ». *Revue française de pédagogie*, n°162, 2006, pp. 59-66.

concernant une ville moyenne. Il s'agissait alors d'un dispositif visant la mobilisation de la population dans une réflexion sur l'éducation afin de dépasser des problèmes de violence (C14). La cause de cette violence était attribuée à un déficit de relations entre la population (en particulier les jeunes) et les institutions.

Comme on le verra dans la quatrième partie de cette note, ces commandes et les recherches qu'elles ont générées m'ont permis de développer des outils théoriques et méthodologiques dont l'axe central est toujours l'analyse conjointe des pratiques et des évolutions institutionnelles. C'est dire qu'il n'y a pas de rapports de causes à effets entre ces deux dimensions. Elles n'expriment pas non plus deux niveaux différents qui se superposeraient l'un à l'autre. En effet l'institution imprègne⁶¹ les pratiques aussi bien que celles-ci actualisent l'institution et rétro-agissent sur elle.

C'est en travaillant ces problématiques éducatives, suggérées par des commandes et des opportunités diverses, que j'ai progressivement construit un dispositif de travail qui constitue aujourd'hui l'environnement de ma recherche. Celui-ci s'est constitué au fil de rencontres et de collaborations plus larges que ma seule participation aux équipes de recherche universitaires.

2) Un dispositif de travail évolutif

a) Travailler avec des « praticiens », « chez eux » (travaux socio-cliniques sur des terrains extra-universitaires) et « chez nous » (les étudiants/salariés à l'université)

Comme on l'aura compris à la lecture du début de cette première partie, les sollicitations diverses venant des milieux professionnels de l'éducation et du soin constituent pour moi un moteur important de mon activité de recherche. Non seulement elles m'informent en temps réel de ce qui s'y joue, des projets qui s'y conçoivent, des problèmes qui s'y posent et de la manière dont ils sont traités mais elles me fournissent dans le même mouvement des opportunités de mettre en œuvre des investigations en prise sur cette actualité.

Ici, les deux missions d'enseignement et de recherche participent d'une même dynamique. Des questions identifiées dans l'analyse des commandes du « terrain » sont aussi

⁶¹ Gilles Monceau, « Como as instituições permeiam as práticas profissionais. Sócio-clínica institucional e formação de professores » (Comment les institutions imprègnent les pratiques professionnelles. Socio-clinique institutionnelle et formation d'enseignants), in S.G. Pimenta et M.A. Franco Santoro (orgs), *Pesquisa em educação. Vol 1. Possibilidades investigativas/formativas da pesquisa-ação*, Ed. Loyola, (Brésil), 2008, pp. 27-73

travaillées dans des recherches de master par des étudiants/professionnels en reprise d'étude. Les exemples ne manquent pas, citons la part croissante de l'écriture dans la pratique professionnelle, la réorganisation des cursus de formation des instituts de formation aux soins infirmiers et au travail social ou encore la mise en œuvre des partenariats inter-institutionnels.

Je reviendrai en fin de troisième partie sur cette articulation entre recherche et formation.

b) Le « dispositif Lourau », s'en inspirer, le dépasser

A la demande de Sonia Altoé et de Heliana Conde, de l'Université de l'Etat de Rio de Janeiro, j'ai réalisé il y a quelques années un premier bilan de la manière dont René Lourau avait construit progressivement, en sciences de l'éducation à Paris 8, un dispositif de recherche et de formation aussi fragile que finalement assez productif.

Dans ce texte écrit en 2002 mais qui n'a été publié qu'en 2008, je montrais l'articulation entre séminaire de recherche, équipe de recherche et revue ⁶². C'est tout particulièrement l'expérience de la revue qui me semble la plus originale, productive et pérenne.

Lourau souhaitait la création d'une revue d'analyse institutionnelle qui déborderait le cadre étroit de la formation doctorale. Dans son séminaire de 3^{ème} cycle, il faisait vivre une publication « artisanale » assez proche, dans son fonctionnement, des journaux scolaires des classes Freinet. Cette brochure, *La Sainte Famille* a permis à de nombreux étudiants, maintenant docteurs, d'écrire leurs premiers articles.

La Sainte famille était conçue dans une démarche autogestionnaire de pédagogie de la recherche. Comme Lourau refusait d'utiliser les services de l'Université pour faciliter la production de ce bulletin, la gestion matérielle et économique se faisait donc par les étudiants eux-mêmes. Ce dispositif permettait une initiation aux enjeux de la publication dans une expérience qui niait la division du travail.

Un groupe de travail sur le concept d'implication s'étant constitué avec une certaine stabilité et le souhait de Lourau de voir apparaître une « vraie » revue d'analyse institutionnelle a changé la donne et nous avons fait le choix d'utiliser les ressources de l'Université qui se sont révélées bien plus faciles d'usage que nous ne le pensions. Si des désirs nouveaux ont été attisés par la naissance de cette revue se voulant internationale, les

⁶² Gilles Monceau, « Saimos de nos mesmos ! René Lourau e o dispositivo da AI em Paris VIII » (Sortons de la boutique ! René Lourau et le dispositif de l'AI à Paris VIII), *Mnemosis* vol 3, n°2, *Clio-Psyché*, (Brésil), 2008, pp. 137-147.

questions techniques ont, elles aussi, pris plus d'importance. Nous n'avons pas échappé à certains effets de normalisation, attirés que nous étions par la forme « revue universitaire ». La complexité bien connue de tout processus d'institutionnalisation n'a pas manqué d'activer parmi nous des contradictions internes concernant nos rapports à l'écriture, l'édition, la recherche et l'université.

Lourau vivait lui-même ces tensions avec une certaine difficulté mais, il écrivait néanmoins au début de notre n°1 : « Au moment de lancer une revue d'analyse institutionnelle à partir du laboratoire du même nom à Paris 8, une question se pose : est-ce que nous ne sommes pas un peu trop confortablement installés dans une pseudo-marginalité, laquelle se traduirait soit par un mode défensif d'écriture (surenchère de références internes), soit par un penchant au bilan autobiographique perpétuel destiné à montrer (et d'abord à se montrer en miroir) l'effectivité d'un courant de recherche dont on mesure mal la fragilité et encore plus mal la consistance et la cohérence. »⁶³ Dans la suite du même texte il évoque également « l'éternelle adolescence néoténique de l'A.i. ».

Aujourd'hui, la revue poursuit son activité d'une manière qui reste peu conventionnelle. C'est sans doute le mode autogestionnaire, toujours fragile, qui nous aura permis de continuer. Pourtant, notre directeur ne tenait pas une place quelconque dans notre collectif et sa perte a créé un vide intellectuel dont il faut bien aussi reconnaître qu'il a aussi été affectif. Ces implications libidinales, nous les avons ré-arrangées sans trop savoir comment.

Je co-dirige désormais la revue⁶⁴ avec Dominique Samson et les autres membres du comité de rédaction sont des étudiants et anciens étudiants de DEA et master, certains sont docteurs. Le comité est donc un espace fort d'interférence entre milieu universitaire et milieux professionnels. Le dernier numéro, que nous avons consacré à la professionnalisation et auquel ont contribué des collègues enseignants-chercheurs en sciences de l'éducation d'autres universités en rend bien compte⁶⁵.

La dernière socianalyse menée par Lourau (C11), avec une équipe dont j'étais, est assez représentative de son hésitation à insérer cette activité dans le cadre universitaire. Son texte « Dispositif et champ d'intervention »⁶⁶ en porte trace. Durant l'année 2000, il devait entreprendre une nouvelle socianalyse et celle-ci devait être menée à partir de notre structure

⁶³ René Lourau, « Le Bar du monde », *Les Cahiers de l'implication*, n°1, hiver 1997/98, p.9.

⁶⁴ Qui, après six numéros sous le titre *Les Cahiers de l'implication. Revue d'analyse institutionnelle* a renversé son titre et son sous titre pour une nouvelle série.

⁶⁵ *Revue d'analyse institutionnelle*. n°2 (« La professionnalisation »), 2008.

⁶⁶ *Les Cahiers de l'implication* n°3, 1999.

universitaire. J'avais mis en place la base administrative et comptable rendant cela possible et j'avais moi-même commencé à la faire fonctionner.

Personnellement, je mets directement en rapport le fait que Lourau ait finalement accepté cette institutionnalisation de la socianalyse comme activité universitaire avec ses inquiétudes concernant la pérennité de l'analyse institutionnelle. Tout me semble montrer qu'il s'en était remis à l'institution universitaire bien qu'il soit sans illusion sur les nombreux effets institutionnels « indésirables » de ce choix assez contraint.

Il me paraît assez évident aujourd'hui que la courte période qui a séparé mon recrutement à Paris 8 en juin 1998 de la mort de Lourau en janvier 2000 a été décisive pour moi quant à ma manière de concevoir des dispositifs collectifs de recherche. Au risque de heurter quelques sensibilités anti-institutionnelles encore vivaces, il me semble cependant que la dynamique et la souplesse du dispositif universitaire louraldien ont été possibles parce que d'autres assuraient la pérennité d'un cadre administratif dans lequel il pouvait s'inscrire, ce qui exigeait de porter attention aux évolutions de la politique universitaire.

Cette expérience, traversée par des tensions permanentes, s'est durablement inscrite dans la manière dont je pense aujourd'hui mon implication universitaire. Sans situer sur un même plan les enjeux théoriques, la mise en œuvre méthodologique et les aménagements organisationnels, l'attention que je porte aujourd'hui aux volets administratifs et financiers de mes chantiers de recherche est pour moi l'une des conditions de l'autonomie intellectuelle.

c) Le groupe « démarche clinique » et *Les Etudes sociales*

Ma participation, durant presque vingt ans maintenant, à un groupe « démarche clinique », formé à Paris 8 autour de Ruth C. Kohn, a constitué un espace d'élaboration parallèle à mon immersion dans l'analyse institutionnelle. Un espace où j'étais régulièrement interrogé sur mon cadre théorique, sur ma méthodologie et sur les interprétations que je faisais des matériaux collectés au cours de mes différents travaux. Dans ce groupe, les références communes et les connivences qui opéraient avec les socianalystes ne fonctionnaient plus. Il fallait donc s'expliquer. J'ai bénéficié dans cet espace d'une machine à déconstruire certains automatismes qui m'a peut-être permis une appropriation plus critique et singulière de la théorie de l'analyse institutionnelle.

C'est aussi au sein de ce groupe que je me suis progressivement autorisé à utiliser le terme « clinique », que mon directeur de thèse n'appréciait guère, et que j'ai pu travailler ses différentes acceptions.

Mais ce groupe, qui réunit des praticiens-chercheurs appartenant à différentes professions concernées par les sciences de l'éducation, m'a surtout permis d'élaborer progressivement ma démarche clinique singulière. Ceci en la confrontant avec d'autres qui, porteurs de cadres théoriques différents, vivaient cependant des situations cliniques proches des miennes.

Admettre que le chercheur est en relation avec les autres, ceux avec qui, auprès de qui ou à propos de qui, il mène la recherche, c'est admettre que son action, à commencer par sa « simple » présence change la situation qu'il regarde, écoute et finalement dérange.

Avec le recul, je dirais aujourd'hui que l'insistance clinique de Ruth C. Kohn et le travail régulier avec les membres de ce groupe professionnellement hétérogène, m'a obligé à ne jamais oublier que si les individus sont traversés par des institutions qui les imprègnent de différentes manières, ils n'en restent pas moins des sujets singuliers avec des histoires et des enjeux individuels. Sans que je ne le mesure vraiment à l'époque, ceci me protégeait probablement du risque d'utiliser la théorie louraldienne de l'institution comme un déterminisme.

Antoine Savoye m'a invité en 1998 à rejoindre le comité de rédaction des *Etudes sociales*. Cette revue appartient à la Société d'économie et de sciences sociales, avatar de la Société d'économie sociale fondée en 1856 par Frédéric Le Play. La revue s'intéresse principalement à l'histoire des sciences sociales et, en particulier, de la science sociale leplaysienne. En 2001, nous avons coordonné un numéro ayant pour titre « Monographies et éducation » qui faisait apparaître la diversité de l'usage des monographies dans l'histoire de la recherche en sciences sociales, y compris des usages contemporains⁶⁷.

La fréquentation de ce comité de réaction où se mêlent sociologie, philosophie, urbanisme, droit, sciences politiques et sciences de l'éducation, outre le fait qu'elle me rappelle à beaucoup de modestie quant au périmètre de mes connaissances, m'a conduit à intégrer insensiblement une dimension plus historique à ma manière d'aborder les problématiques éducatives. Ceci m'apparaît assez nettement en revisitant ma production.

⁶⁷ Gilles Monceau, « Enquête sur les monographies d'interventions socianalytiques (1962-1999) », *Les Etudes sociales*, n° 2001, pp. 101-117.

Un bon exemple est celui de la recherche-action menée avec les CEMEA à propos de leurs interventions dans le champ de la parentalité, j'y ai introduit le dépouillement de l'ensemble des numéros de *Vers l'éducation nouvelle*, revue historique des CEMEA dont la publication a débuté en avril 1946⁶⁸. Ceci afin d'étudier l'évolution de l'image des parents dans le principal vecteur de communication de l'association.

d) Des collaborations internationales et inter-disciplinaires

Travailler avec et à l'étranger

Différentes missions à l'étranger m'ont apporté, depuis la soutenance de ma thèse, les moyens d'une reconsidération de certains enjeux éducatifs en m'aidant à dépasser le cadre de l'histoire si singulière de l'école républicaine française, si « désirable » comme l'écrit Glasman.

J'ai effectué des missions ponctuelles au Maroc, organisées par Ahmed Lamihi de l'Ecole normale supérieure de Tétouan en septembre 1999 (conférences sur l'éducation à la citoyenneté et l'analyse institutionnelle au Centre culturel français de Tétouan et à l'Inspection académique de Tétouan) et en avril 2001 (conférences sur l'analyse institutionnelle et la professionnalisation de l'enseignement au Centre culturel français de Tétouan, l'Ecole normale de Tanger, l'Inspection académique de Chefchaouen). Ces déplacements m'ont permis d'approcher, bien que très rapidement et sans doute superficiellement, la manière dont le système scolaire français influe, au delà du protectorat, sur l'organisation du système marocain. Les questions qui m'étaient posées, suite aux conférences sur l'éducation à la citoyenneté et la professionnalisation, témoignaient d'un écart considérable entre les situations politiques et économiques. Ainsi, l'idée de résistance à l'oppression, constitutive de la citoyenneté à la française était bien difficile à comprendre pour mes interlocuteurs, familiers d'un régime autoritaire. Mais c'est plus encore le contraste entre d'une part une école publique disposant de peu de moyens et employant des enseignants sous payés dans son fonctionnement et d'autre part des discours novateurs tenus à ces mêmes enseignants (ce dont je participais) qui me frappait le plus. En effet, cela fonctionnait en miroir grossissant avec ce que j'observais sur le terrain français lorsque des formations « clés en main » venaient se plaquer sur des pratiques dont elles ne connaissaient rien.

⁶⁸ Etude également rendue possible par le travail de notre collègue Mathias Gardet qui constitue activement à Paris 8 un fonds d'archives extrêmement utile.

Cette collaboration marocaine a aussi permis le lancement de l'ouvrage collectif sur l'œuvre de René Lourau⁶⁹. La relation qui se poursuit avec le Maroc, où je dois retourner prochainement, m'éclaire également sur les difficultés de certains de nos étudiants venant du Maghreb à entrer dans nos problématiques universitaires européennes.

En Europe cette fois-ci, en lien avec la recherche concernant les classes relais, j'ai effectué une mission en Roumanie en juin 2004, dans le cadre d'un programme européen intitulé *Nouveaux profils pour publics émergents*. Des rencontres ont également été organisées au Portugal et en France.⁷⁰ Les visites d'établissements scolaires et les discussions avec des enseignants et cadres roumains m'ont permis de mesurer les effets d'une rapide évolution institutionnelle sur l'organisation et la pratique quotidienne des enseignants. Avec le renfort des crédits de l'Union européenne et de fondations privées, les autorités roumaines se proposait de changer l'état d'esprit des enseignants. Le fait que nos interlocuteurs, cadres scolaires comme responsables d'ONG, soient plus jeunes que la moyenne des enseignants croisés dans les écoles ajoutait encore à cette impression de mutation rapide. Cette expérience n'a pas donné suite à d'autres collaborations du fait même de ce mouvement rapide des institutions scolaires et universitaires roumaines. Ainsi, une jeune collègue de l'Université de Cluj Napoca, avec laquelle des collaborations inter-universitaires se dessinaient vient d'abandonner son poste pour se consacrer au développement d'un organisme privé.

Mais c'est surtout en Amérique latine que mes collaborations s'inscrivent dans le temps par la constitution d'un réseau, aujourd'hui solide, de collègues dont les intérêts convergent vers des démarches de recherche que je qualifie de socio-cliniques mais qui s'inscrivent dans diverses disciplines et traditions intellectuelles : psychologie sociale et institutionnelle (en Argentine et au Brésil), psychologie communautaire (au Mexique) ou encore santé collective (au Brésil) mais aussi recherche-action (au Brésil).

Je me suis ainsi rendu au Brésil

- en septembre 2001 avec Antoine Savoye pour des conférences sur l'analyse institutionnelle et une supervision d'intervention institutionnelle (Universités UNICAMP-

⁶⁹ Ahmed Lamihi et Gilles Monceau (dir), *Institution et implication. L'œuvre de René Lourau*, Paris, Syllepse, 2002.

⁷⁰ Gilles Monceau, Laura Catini, Débora Fajnwaks-Sada et Maria-Renata Prado, « Quel profil, quelles compétences, quelle formation, pour travailler en classe relais en France ? Eléments de réflexion issus d'investigations socio-cliniques. », Communication au séminaire des 11 et 12 mars 2004 organisé à Saint-Quentin par le Rectorat d'Amiens dans le cadre du programme européen Grundtvig 2 « Nouveaux profils pour publics émergents » en partenariat avec le Portugal et la Roumanie, Rapport final d'évaluation *Nouveaux profils pour publics émergents*, Union Européenne, Diffusé sur le site internet du Rectorat d'Amiens, 2004, pp. 21-26.

Campinas (Facultés d'éducation et de médecine), UFF-Niteroï (Département de psychologie sociale et institutionnelle), UERJ-Rio de Janeiro (Faculté de psychologie sociale et institutionnelle),

- en avril 2006 pour des Conférences dans différentes universités brésiliennes concernant la socio-clinique institutionnelle, la recherche action et les aspects institutionnels des processus de professionnalisation (USP-Sao Paulo, SEDES Sapiens-Sao Paulo, UNICAMP-Campinas, UNISANTOS-Santos, UFF-Niteroï, UERJ-Rio de Janeiro, FE-UERJ San Gonçalvo).

- en mai 2008 pour un séjour à l'Université de Sao Paulo (USP) dans le cadre de la convention Paris 8/USP pour diverses interventions portant sur la recherche-action dans le séminaire de recherche de l'équipe « Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Formação do Educador » (Groupe d'études et de recherches sur la formation des enseignants) dirigé par Selma Garrido-Pimenta. Conférence à la faculté d'éducation de l'USP portant sur la violence en éducation (manifestation ouverte au public extra-universitaire) et conférence sur le site universitaire de Riberão Preto portant sur la recherche-action dans l'enseignement supérieur (à la demande du Groupe d'appui pédagogique) pour les enseignants chercheurs de toutes les disciplines.

Ce fût aussi l'occasion d'animer un séminaire méthodologique de trois jours à la faculté d'éducation de l'Université de Santos (UNISANTOS) dans un programme de mestrado dirigé par Maria-Amélia Franco. Ce séminaire était suivi par des professionnels de l'éducation et du soin, il m'a donné l'opportunité de prendre le temps de déployer une analyse des implications et des pratiques professionnelles dans un autre cadre national, d'autres institutions scolaires et sanitaires.

Ces échanges avec les collègues brésiliens fonctionnent à double sens puisque nous avons reçu à Paris 8, pour des séjours post-doctoraux, des collègues avec qui j'ai tissé des relations de travail durable :

- Séjour post-doctoral de Solange L'Abbate (UNICAMP/Santé collective) en 1999-2001,

- Séjour post doctoral de Maria-Livia Nascimento (UFF/Psychologie) en 2001-2002,

- Séjour post-doctoral de Silvia Tedesco (UFF/Psychologie) en 2008-2009 (collègue qui a participé en 2008-2009 à la recherche menée pour les CEMEA).

La collaboration s'est également traduite par l'organisation d'un séminaire à l'Université Paris 8 en 2002 : « Education, médecine et action sociales : de la recherche clinique au politique », réalisé grâce à la participation du Ministère français des affaires

étrangères qui a financé la venue de collègues de l'UFF et de l'UNICAMP. Les actes de cette rencontre ont été coordonnés avec Maria-Livia Nascimento.

Ces collaborations avec des départements de sciences de l'éducation, psychologie et santé collective m'ont conduit à devenir membre du comité éditorial de la revue *Fractal* (anciennement *Revue du Département de Psychologie de l'UFF*) et du conseil consultatif de la nouvelle revue en ligne *Pesquis@educa.* de la Faculté d'éducation de l'UNISANTOS.

J'étais en Argentine en septembre 2005 dans le cadre de la convention entre l'Université de Buenos Aires et l'Université Paris 8 pour des conférences et des rencontres concernant l'analyse institutionnelle et les processus de professionnalisation (Facultés de Sciences sociales et de Psychologie de l'UBA-Buenos Aires, Départements de Gestion de l'éducation et de Sécurité publique de l'UNLA-Lànus) et avec le Laboratoire d'analyse institutionnelle de Buenos-Aires et l'équipe de recherche en sciences de l'éducation de Lidia Fernandez (Faculté d'éducation de l'UBA). Mon collègue Cristian Varela, organisateur de ce séjour a également pu bénéficier d'un séjour de professeur invité à Paris 8.

Au Mexique, en avril 2008, dans le cadre de la convention entre nos universités, j'ai effectué un séjour de deux semaines à l'Université de Veracruz à Xalapa. C'est à cette occasion que j'ai participé à la recherche dirigée par Maria-José Garcia-Oramas concernant la violence de genre dans des établissements de l'enseignement secondaire. J'ai également réalisé une conférence à la faculté de psychologie (dans le cadre d'une journée d'étude), à la faculté de pédagogie (à destination des enseignants-chercheurs) et à l'Université de pédagogie de Xalapa (formation continue des enseignants). Enfin, je suis intervenu sur le concept d'implication dans un séminaire organisé par l'Institut de recherche historico-social de Xalapa avec des chercheurs en sciences sociales.

Ces missions opèrent pour moi, malgré leurs brièvetés, comme des périodes de réévaluation des problématiques que je travaille en France. Dans la mesure où elles donnent lieu à de nombreuses rencontres, visites et discussions, elles me conduisent à développer plus encore une sensibilité aux conditions institutionnelles dans lesquelles se construisent nos problématiques de recherche.

Certaines, comme celle de la déscolarisation, n'ont quasiment pas de sens en Amérique latine, ce qui m'a conduit à la percevoir désormais comme contingente d'un certain développement économique. Une autre, celle de la violence, y est au contraire saturée par un

discours sécuritaire qui en rend le travail délicat mais élargit immédiatement la réflexion du cadre scolaire au cadre social. La problématique de la professionnalisation est pour sa part présente mais dans un cadre institutionnel différent puisque la formation des enseignants et des soignants s'y fait déjà dans le cadre universitaire. Aussi professionnalisation et universitarisation ne sont pas pris dans les mêmes interférences que dans le cas français. Par contre, les quelques expériences que j'ai pu avoir, en Amérique latine, concernant la formation à la recherche d'étudiants déjà professionnalisés ou en cours de professionnalisation (comme les étudiants en médecine de l'UNICAMP) montre une forte convergence des questionnements.

J'ai bénéficié à la Faculté de pédagogie de Xalapa (Mexique) d'un temps de travail avec des collègues enseignants-chercheurs à propos des difficultés de la formation à la recherche. La problématique de l'implication, qui n'y est pas connue, a particulièrement retenu leur attention.

Que ce soit en Argentine, au Brésil ou au Mexique, le concept d'implication (comme rapport à l'institution) et les démarches socio-cliniques sont porteuses de collaborations qui vont en se développant. J'ai le projet de formaliser ces collaborations dans le cadre d'un réseau de travail.

Traverser les frontières disciplinaires

Tout comme c'est le cas dans mes travaux avec l'Amérique latine, je traverse fréquemment les frontières disciplinaires pour échanger sur les problématiques éducatives que je travaille.

Les sciences de l'éducation ouvrent de ce point de vue des opportunités évidentes de collaboration avec d'autres disciplines plus anciennes (sociologie, psychologie, psychanalyse, médecine, sciences politiques). Pour ma part, c'est essentiellement du côté des sociologies cliniques, de la psychosociologie et de la psychanalyse que j'ai rencontré le plus d'intérêt réciproque. Mes publications témoignent de cette volonté, sur la base d'un ancrage fort en sciences de l'éducation, de participer à des manifestations scientifiques et à des productions collectives en dehors de notre discipline.

Cette pratique conduit parfois à des confrontations difficiles à propos de concepts ou d'approches qui, dans les différentes traditions disciplinaires, peuvent avoir des contenus sensiblement différents. Je fais régulièrement ce type d'expérience à propos de ce que j'entends par clinique (terme que certains de mes interlocuteurs considèrent comme

appartenant à la psychanalyse voire à la médecine) ou bien par implication (qui pour de nombreux autres, et parfois les mêmes, se traduit par engagement et investissement).

Il en va de ces passages de frontières disciplinaires comme des passages de frontières nationales, ils conduisent à préciser ce que sont nos conceptualisations et nos outils techniques. Je ne conçois pas la direction de recherche sans cet encouragement à la confrontation avec d'autres référents.

Bien sûr, cette circulation n'est possible qu'à la condition de pouvoir s'appuyer sur un cadre théorique suffisamment fort (ce qui ne signifie pas rigide et invariable) pour accepter la surprise et le débat. La seconde et la troisième partie de cette note reviendront sur la manière dont des interférences entre disciplines universitaires instituées ont contribué à produire le cadre de référence dans lequel je continue à travailler aujourd'hui.

e) S'adresser à un public élargi (socialiser des résultats en dehors de l'université)

La question de la « socialisation des résultats de la recherche », selon la terminologie officielle, reste pour moi une question qui charrie des réponses contradictoires. En effet, si l'Université est le lieu de production du savoir, celui-ci doit être ensuite distribué à l'extérieur et non uniquement dans le cadre des cours réguliers.

Ma démarche est donc de considérer que la « socialisation des résultats de la recherche » est partie prenante de mon dispositif de recherche. Ainsi, lorsque j'interviens devant un public de professionnels et que la demande m'est faite d'une publication dans une revue professionnelle, ma réponse intègre la possibilité d'une éventuelle poursuite de la recherche dans ce contexte professionnel. Je cherche donc, aussi bien dans mon exposé oral que dans le texte qui en rend compte, à comprendre de quelle manière mes analyses sont entendues dans ce milieu spécifique.

Bien souvent, le temps court de discussion qui suit l'exposé ne permet pas de bénéficier des retours souhaités mais ils se produisent ensuite, dans des temps différés. J'ai, dans les dernières années, de nombreux exemples de ce type avec les conseillers d'orientation psychologues, les rééducateurs de l'Education nationale, les militants de l'Education populaire, les associations de parents d'élèves, les formateurs d'enseignants et d'éducateurs de jeunes enfants ou encore les chefs d'établissements.

La « déperdition » est cependant toujours importante et nos efforts sont souvent « à mèches lentes ». Cependant, dans la mesure où je conçois le mandat social du chercheur comme étant de contribuer à l'identification et à l'élucidation des enjeux sociaux et politiques, il importe de rester « en prise » sur l'actualité institutionnelle des différents milieux concernés par les questions dont traite la recherche.

f) La dynamique fédérative d'une équipe de recherche

Les différents « ateliers invisibles » que je viens d'énumérer constituent aujourd'hui l'environnement de recherche dans lequel je travaille. Ils ne bénéficient pas tous d'une reconnaissance universitaire mais leurs interférences alimentent mes travaux et déterminent ma posture.

Comme cela est sans doute apparu, c'est à partir de l'ancrage universitaire d'une équipe d'accueil que se développent les activités et les coopérations. Qu'il s'agisse de l'articulation avec l'enseignement, de la mise en œuvre d'une structure d'intervention, de la participation à des comités de rédaction, de la réalisation de publications collectives, de la coopération internationale ou des relations avec les milieux professionnels, le laboratoire de recherche est à la fois un outil organisationnel et un pôle intellectuel.

Les évolutions institutionnelles de la politique nationale de recherche vont dans le sens de la fédération pour constituer des structures de plus en plus vastes. Le Laboratoire des Sciences de l'Education (LSE) s'est ainsi associé à l'équipe ESCOL (Education Scolarisation) pour constituer à Paris 8 l'équipe ESSI (Education, Socialisation, Subjectivation, Institution) en 2005. Ce nouvel ensemble vient de s'unifier en 2009 avec une équipe de l'université Paris 12 pour former le CIRCEFT (Centre Interdisciplinaire de Recherche Culture Education Formation Travail). Les chercheurs sont donc pris dans une réorganisation de leur cadre de travail du même type que celles qu'ils observent souvent sur leurs terrains...

Cependant, comme je l'ai évoqué à propos du « dispositif Lourau », l'activité de recherche n'est pas réductible à son affichage administratif. C'est ainsi qu'au sein de cet ensemble de plus en plus vaste, des coopérations pérennes ont donné sens à mon implication universitaire. Le travail sur l'approche clinique (avec Ruth C. Kohn et Laurence Gavarini⁷¹) ou celui concernant les articulations entre socio-clinique et socio-histoire (principalement avec Antoine Savoye puis également avec Dominique Ottavi et Mathias Gardet) sont ainsi des

⁷¹ A l'occasion de la formation du CIRCEFT, Laurence Gavarini et moi-même avons réuni nos deux axes de recherche pour en former un nouveau qui sera dédié aux approches cliniques.

chantiers au long cours dont les conditions de possibilité dépendent en grande partie de l'existence d'une structure fédérant les initiatives et capitalisant les résultats.

La collaboration récente avec Martine Kherroubi et Pascale Garnier peut être vue comme l'une des préfigurations du CIRCEFT. La constitution de cette nouvelle structure trouve également sens dans des coopérations antérieures entre d'autres collègues. Pour autant, il serait illusoire de vouloir y retrouver entre tous les membres les mêmes connivences intellectuelles qu'au sein des structures plus réduites qui l'ont précédée.

Il n'est pas anodin de constater que la structure instituée (habilitée par l'Etat) dans laquelle s'inscrit formellement notre travail est désormais plus instable que les collaborations administrativement informelles, mais souvent anciennes, qui lui donnent contenu et sens. La coexistence, parfois conflictuelle, de ces logiques différentes participe de la dynamique de nos travaux. Une dynamique qui ne se résume pas à la positivité des objectifs stratégiques.

Conclusion de la première partie

Depuis 1997, j'ai fait « feu de tous bois » pour approcher des problématiques de recherche en train de se constituer, constitution dans lesquelles sont souvent reformulées des problématiques plus anciennes. J'ai ainsi été l'observateur participant de l'émergence successive d'objets sociaux générant des objets de recherche.

En prenant le parti de m'appuyer sur des commandes émanant des terrains de l'éducation, j'ai pris le risque de certaines critiques concernant la scientificité de la démarche. Pourtant, il m'est rapidement apparu que cette manière de procéder était la seule qui puisse me permettre d'approcher les évolutions institutionnelles en train de se faire.

L'analyse des commandes est alors un point essentiel pour mieux cerner les enjeux institutionnels des objets proposés. En situation socio-clinique, il s'agit toujours d'élargir l'analyse, de transformer les problèmes vécus par les sujets en problématiques de recherche plus générales.

Pour mener à bien le traitement de ces diverses commandes, j'ai progressivement construit un cadre et des réseaux de travail qui m'incitent à toujours les situer dans leurs contextes institutionnels d'émergence en questionnant à la fois l'histoire et le cadre national (étatique) de leur apparition.

Les activités et publications en direction des milieux professionnels, que je n'ai jamais délaissées, sont parties prenantes de mon dispositif de recherche. Elles génèrent à leur tour de nouvelles commandes mais elles sont aussi un moyen essentiel de tester et d'enrichir le travail théorique d'une manière très complémentaire des échanges scientifiques réalisés dans les nombreuses rencontres auxquelles j'ai eu la possibilité d'assister.

Publications à l'appui de la première partie :

référence dossier n°	Titre
(Ou5) dossier 2	co-écriture de la conclusion de l'ouvrage avec Pascale Garnier et Martine Kherroubi, in M. Kherroubi (dir.), <i>Des parents dans l'école</i> , Ramonville Saint-Agne, ERES, 2008, pp. 207-216.
(Ar5) dossier 1	« Socianalyse de la violence en éducation » (en collab. avec Laura Catini), <i>La Lettre du Grape. Revue de l'enfance et de l'adolescence</i> , n° 39, 2000, pp. 53-61.
(Ar3) dossier 1	« Langage et l'institution scolaire », <i>La Lettre du Grape. Revue de l'enfance et de l'adolescence</i> , 1999, n° 35, pp. 53-62.
(Pr1) dossier 2	« Innovation, institution, résistance », <i>L'innovation levier de changement dans l'institution éducative</i> , M.E.N.R.T. (Direction des Lycées et Collèges) et I.N.R.P., 1999, pp. 106-118 (Réédité en 2002 par le Scéren-CNDP, pp. 125-139).
(Ou1) dossier 2	« La méthode de lecture : apports sociopédagogiques », in A. Lamihi, (dir.), <i>Célestin Freinet ou l'Ecole Moderne</i> , Vauchrétien, Editions Ivan Davy, 1997, pp. 43-56.

Les sciences sociales et les approches cliniques

Dans l'un de mes premiers articles publiés, en 1996, je m'appropriais le cadre méthodologique de l'intervention socianalytique¹ en m'appuyant sur le cas d'une intervention réalisée quelques années auparavant avec Antoine Savoye. Ce texte, qui a marqué une étape importante dans mon parcours de chercheur, m'inscrivait dans une filiation intellectuelle et méthodologique.

Rétrospectivement, il m'apparaît aussi comme porteur d'un certain enfermement théorique. Dans cette seconde partie, je souhaite interroger plus largement que je ne l'ai fait jusqu'à présent les influences qui ont nourri les pratiques cliniques de l'analyse institutionnelle, pratiques que j'ai d'abord reçues comme radicalement originales. C'est donc la genèse de mon propre rapport à la pratique de recherche clinique que je voudrais expliciter en explorant ses origines en amont et au-delà de l'analyse institutionnelle.

1) Ma rencontre avec la clinique

Toute réflexion menée en sciences humaines sur la dimension clinique d'une démarche de recherche passe par l'évocation de Michel Foucault et de son ouvrage *Naissance de la clinique*². L'histoire de la pratique médicale conduit l'auteur à dessiner les contours de l'objet qu'il se donne : la clinique. Parmi les différents traits décrits par Foucault, c'est l'identification des analogies en situation clinique qui retient particulièrement mon intérêt. Les sujets auxquels le médecin a à faire sont tous humains, ils n'en sont pas moins tous différents.

Identifier et caractériser des analogies entre des situations différentes dans des institutions différentes pour tenter de comprendre, voire d'intervenir sur, chaque situation singulière pourrait constituer une première caractérisation de la démarche clinique de recherche que je tente de développer en sciences de l'éducation. Les sujets, les situations ou les processus sociaux que le chercheur prend pour objets de recherche sont singuliers sans être radicalement différents les uns des autres. Appliquer le même concept d'institution à différentes formes sociales, c'est les réunir dans une même classe mais ce n'est pas nier leurs singularités respectives.

¹ Gilles Monceau, « L'intervention socianalytique », *Pratiques de formation/Analyses*, n° 32, 1996, pp. 25-38.

² Michel Foucault, *Naissance de la clinique*, Paris, PUF, 1963.

User du terme « clinique » pour qualifier mon travail de recherche n'a pas été chose évidente. Je n'entretenais initialement aucune familiarité ni avec le monde médical, ni avec celui de la psychanalyse, domaines dans lesquels le substantif comme l'adjectif sont installés de manière assez centrale. D'abord formé à la pédagogie, après une parenthèse en biologie, j'avais adopté la posture socio-pédagogique des mouvements pédagogiques que je fréquentais, principalement l'ICEM-Pédagogie Freinet et les CEMEA.

Les écrits psychanalytiques, en particulier ceux de Freud, que j'avais rencontrés au cours de mes années de formation comme instituteur puis instituteur spécialisé, m'avaient intéressé plus personnellement que professionnellement. Lorsque je rencontrais des concepts psychanalytiques mobilisés sur le terrain scolaire, ils me semblaient le plus souvent plaqués sur les situations des élèves, comme des arguments d'autorité. Plus tard, la rencontre avec René Lourau a plutôt renforcé la méfiance vis-à-vis de la psychanalyse qui était la mienne dans mon activité d'enseignement. Comme on le sait, Lourau était à la fois très au fait des travaux théoriques et cliniques de la psychanalyse et distant voire méfiant vis-à-vis de l'institution psychanalytique. Pour autant, la psychanalyse et son institutionnalisation ont constitué pour lui une source d'inspiration permanente.

A la fin des années 1980, en sciences de l'éducation, le terme « clinique » était essentiellement mobilisé pour faire référence à l'approche psychanalytique. Je ne pouvais donc pas encore l'utiliser. Comme je l'ai déjà rapidement évoqué dans la première partie de cette note, c'est par la rencontre avec Ruth Canter Kohn, durant la formation de D.E.A., que je me suis progressivement approprié le terme « clinique ». Si la psychanalyse n'était pas la référence centrale du groupe « démarche clinique » qui s'est constitué autour d'elle, cette approche y était du moins traitée avec bien moins de prévenance qu'au sein de l'équipe d'analyse institutionnelle. Avec le recul, il me semble que c'est l'interférence entre les deux groupes, les deux démarches mais aussi les deux figures (Lourau et Kohn) qui m'a amené à produire une approche singulière de l'intervention en analyse institutionnelle. La sensibilité intellectuelle à la problématique de l'implication du chercheur (portée par Lourau) se complexifiait par l'exercice d'une écoute (Kohn) qui conduisait à prendre en compte l'altérité singulière des individus rencontrés lors de mes travaux dans les institutions.

Je pense aujourd'hui que l'insistance clinique de Ruth C. Kohn et le travail régulier avec les membres du groupe de recherche, professionnellement hétérogène, constitué autour d'elle, m'ont obligé à ne jamais oublier que si les individus sont traversés par des institutions qui les imprègnent de différentes manières, ils n'en restent pas moins des sujets singuliers avec des histoires et des enjeux individuels. Sans que je ne le mesure vraiment à l'époque,

ceci me protégeait sans doute du risque d'utiliser la théorie louraldienne de l'institution comme un déterminisme.

A l'occasion de ce travail en vue de l'HDR, j'éprouve la nécessité d'éclaircir l'usage du terme clinique dans la recherche en sciences de l'éducation et plus largement dans les sciences sociales. Cette volonté d'examiner les textes antérieurs à la définition de la socianalyse (comme analyse institutionnelle en situation d'intervention)³ est en grande partie suscitée par cette écriture. Il s'agit aussi d'éviter de répéter l'histoire qu'énonce les manuels d'analyse institutionnelle afin de me réapproprier de manière plus personnelle les influences qui l'ont façonnée.

Je reprends ici à mon compte la démarche d'Antoine Savoye lorsqu'il explique que son premier intérêt pour le courant leplaysien trouve sa source dans une volonté d'interroger la démarche sociologique d'intervention en amont de l'analyse institutionnelle⁴. Pour moi, il s'agit d'abord, à travers cette reconstruction historique, de mieux comprendre ma difficulté à penser comme « cliniques » mes premiers travaux socianalytiques.

a) Des approches cliniques en sciences de l'éducation

Je voudrais d'abord interroger cette évidence selon laquelle l'influence principale qui, en sciences de l'éducation, a produit l'émergence des approches cliniques est celle de la psychanalyse. Parmi les différents auteurs qui ont contribué à ce processus, je n'étudierai pas ici la part prise précisément par chacun mais j'évoquerai ceux dont l'impact sur ma démarche a été le plus fort. Ce faisant, j'évoquerai aussi des tentatives d'institutionnaliser la clinique dans les cursus en sciences de l'éducation.

Acteur et observateur du développement des sciences de l'éducation à l'université, Jacques Ardoino a proposé, à plusieurs reprises, des définitions de la clinique. Il débute en 1989 un article simplement intitulé « De la clinique »⁵, de la manière suivante : « Analogiquement, la clinique est un peu à la médecine ce que la jurisprudence est au droit ou la casuistique à la morale. Substantif ou adjectif, le terme désigne d'abord soit un type de pratique, d'expérience, de formation soit un établissement où des malades hospitalisés reçoivent des soins. »⁶ Après être revenu sur l'étymologie du terme, il définit la clinique

³ Georges Lapassade et René Lourau, *Clefs pour la sociologie*, Paris, Seghers, 1971.

⁴ Bernard Kalaora et Antoine Savoye et, *Les inventeurs oubliés Le Play et ses continuateurs aux origines des sciences sociales*, Seyssel, Éditions Champ Vallon, 1989, p.72.

⁵ Jacques Ardoino, « De la clinique », *Réseaux*, n° 55-57, 1989, pp. 63-68.

⁶ Ibid.p. 63.

comme une pratique de recherche visant à « appréhender le sujet (individuel et/ou collectif) à travers un système de relations (constitué en dispositif, c'est-à-dire au sein duquel le praticien, ou le chercheur, comme leurs partenaires, se reconnaissent effectivement impliqués), qu'il s'agisse de viser l'évolution, le développement, la transformation d'un tel sujet ou la production de connaissances, en soi, comme pour lui ou pour nous ».⁷ Il ajoute plus loin que cette conception de la clinique a peu à voir avec la définition classique de l'analyse comme réduisant le compliqué à des éléments simples mais qu'elle nécessite une « sagacité (perspicacité) d'accompagnement dans une durée moment d'intimité partagé ».⁸

Quelques années plus tard, dans un article dont l'objet est d'abord de poser ce qu'il entend par « approche pluriréférentielle »⁹, Ardoïno présente la clinique comme pouvant concerner différentes disciplines : « Le terme clinique prend ici un sens plus large que celui qu'il avait à l'origine dans la formation médicale. Il correspond à un type de relations professionnalisées, entre le praticien (ou le chercheur) et ses partenaires, sur un "terrain" (de pratiques ou de recherche). Il intéresse donc aussi bien la psychologie que la psychosociologie, l'ethnologie que la sociologie ou les sciences de l'éducation. Toutes les formations ne peuvent évidemment être dites cliniques, mais certaines formations "en profondeur" légitiment cette appellation. »¹⁰ Si Ardoïno ne réfère pas la clinique en éducation à la médecine ou à la psychanalyse dans ce second texte, il ne renvoie pas moins à certaines de leurs caractéristiques supposées : la proximité, la temporalité et la « profondeur ».

Francis Imbert¹¹, pédagogue institutionnel et clinicien se réfère lui à la psychanalyse et prend en compte la notion d'implication dans sa démarche. C'est aussi le cas de Mireille Cifali lorsqu'elle avance en 1999¹² que la posture clinique « permet à un professionnel de construire des connaissances à partir de situations particulières dans lesquelles il est impliqué »¹³. Pour cette chercheuse, la prise en compte de l'implication n'est pas à confondre avec une centration sur soi, c'est au contraire une ouverture à l'imprévu, un renoncement à la maîtrise. Dans une publication collective¹⁴ concernant le processus de professionnalisation des

⁷ Ibid. p.64

⁸ Ibid. p.64.

⁹ Jacques Ardoïno, « L'approche pluriréférentielle (plurielle) des situations éducatives et formatives », *Pratiques de Formation-Analyses*, n° 25-26,1993, pp. 15-34.

¹⁰ Ibid. note 13, p.22

¹¹ Francis Imbert, *Vers une clinique du pédagogique*, Paris, Matrice, 1992.

¹² Mireille Cifali, «Entre psychanalyse et éducation : influence et responsabilité», *Revue française de Psychanalyse*, n°3, 1989, pp. 973-982.

¹³ Ibid. p. 981

¹⁴ Mireille Cifali, « Démarche clinique, formation et écriture », in Paquay L., Altet M., Charlier E. et Perrenoud Ph. (dir.) *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?*, Bruxelles, De Boeck, 1996, pp. 119-135.

enseignants, Mireille Cifali avance que la démarche clinique « n'appartient donc pas à une seule discipline ni n'est un terrain spécifique ; c'est une approche qui vise un changement, se tient dans la singularité, n'a pas peur du risque et de la complexité, et co-produit un sens de ce qui se passe. Elle se caractérise par une nécessaire implication ; un travail sur la juste distance ; une inexorable demande ; une rencontre intersubjective entre des êtres humains qui ne sont pas dans la même position ; la complexité du vivant et le mélange imparable du psychique et du social. »¹⁵

Elle revient ensuite sur ce qu'elle entend par « implication » avant de développer une notion d' « intelligence clinique » :

« Etre clinicien, c'est précisément partir d'un déjà là, d'attendus, de repères préalables, et consentir cependant d'être surpris par l'autre, inventer sur le moment, avoir de l'intuition, le coup d'œil, la sympathie : intelligence et sensibilité de l'instant, travail dans la relation, implication transférentielle d'où un jour, à cette minute-là, dans cet accompagnement, pourra émerger une parole ou un geste qui feront effet, pouvant être repris par l'autre parce qu'il est apte à l'entendre ; ça se passe à force de confiance, de persévérance et sans se départir de la croyance en les pulsions de vie alors que semble l'emporter la destructivité ».¹⁶

Dans un ouvrage consacré à la formation des enseignants¹⁷ et dans un chapitre ayant pour titre significatif « La formation au métier d'enseignant : complexité, professionnalisation et démarche clinique », Philippe Perrenoud avance pour sa part qu'il y a en éducation des compétences dont la construction est indissociable du cheminement de la personne. Se référant à Mireille Cifali, il écrit : « Sans développer ici les modalités d'une démarche clinique de formation, j'insiste ici sur son esprit : amener une part importante des connaissances théoriques comme des réponses à des situations vécues, des éclairages, des grilles de lecture de l'expérience. »¹⁸

C'est dire que l'approche clinique pourrait être un mode pédagogique permettant de transmettre aux étudiants des contenus pour lesquels l'exposé magistral est insatisfaisant. Il y a là, bien sûr, une certaine instrumentalisation pédagogique de la posture clinique elle-même. Ce faisant, Philippe Perrenoud pose en peu de mots ce que seront les difficultés de la mise en œuvre de dispositifs d'analyse des pratiques dans le cadre de la professionnalisation du

¹⁵ Ibid. p.121.

¹⁶ Ibid. p. 123.

¹⁷ Philippe Perrenoud. *La formation des enseignants entre théorie et pratique*, Paris, L'Harmattan, 1994.

¹⁸ Ibid. p.219

métier. Les ouvrages collectifs coordonnés par Claudine Blanchard-Laville et Dominique Fablet en traitent depuis le milieu des années 1990¹⁹.

L'introduction d'une approche clinique d'inspiration psychanalytique en formation d'enseignants a focalisé les résistances. Claudine Blanchard-Laville²⁰ mentionnait ces difficultés en 1999 en parlant de « peurs fantasmatiques » et remarquait que les oppositions à l'introduction de la psychanalyse en formation venaient aussi bien de ses adversaires que de certains de ses défenseurs. Pour ces derniers, les objections étaient formulées au nom d'une « certaine orthodoxie de la psychanalyse »²¹.

Dans les IUFM tout particulièrement, les craintes s'exprimaient par une interrogation s'appuyant sur les différences entre le cadre de la cure analytique individuelle et celui de la formation professionnelle. Les questions du volontariat, de la confidentialité et des limites furent posées par les différentes parties (stagiaires, formateurs, responsables de formation). Ces résistances ont eu pour intérêt de mettre en discussion (voire en analyse²²) les rapports entre formateurs et formés d'une part et leurs rapports respectifs à l'établissement de formation et à l'institution scolaire d'autre part. Elles ont aussi pointé la complexité de l'articulation entre les dimensions personnelle et professionnelle.

Bien que le développement de l'analyse des pratiques, comme modalité de formation, se soit accompagné de la diffusion du modèle du groupe Balint²³ comme réponse à l'injonction de professionnalisation²⁴, la référence psychanalytique est restée longtemps marginale. L'institutionnalisation de l'analyse des pratiques dans les IUFM s'est faite par captation de certains de ses apports techniques et rejet de son cadre théorique. A la fin des années 2000, la situation me paraît cependant avoir changé²⁵. Cette évolution me semble liée à la reconnaissance nouvelle dont bénéficient aujourd'hui les approches cliniques et tout

¹⁹ Claudine Blanchard-Laville et Dominique Fablet (dir.), *L'analyse des pratiques professionnelles*, Paris, L'Harmattan, 1996. Ouvrage suivi d'autres qui déclinent les différentes approches de l'analyse des pratiques dans différents champs professionnels et explorent leurs sources théoriques et méthodologiques.

²⁰ Claudine Blanchard-Laville, « L'approche clinique d'inspiration psychanalytique : enjeux théoriques et méthodologiques », *Revue Française de Pédagogie*, n°127, 1999, pp. 9-22.

²¹ Ibid. p.9

²² J'ai pu ainsi à plusieurs reprises conduire des dispositifs dans lesquels des formateurs de différents statuts et de différentes disciplines travaillaient ensemble à l'analyse de leurs conceptions et pratiques respectives (IUFM de Créteil, Versailles et Limoges). Mon propre cadre de référence me conduisait à construire l'analyse sur la base des implications professionnelles et disciplinaires des participants.

²³ Comme modèle technique instaurant un fonctionnement ne référant pas nécessairement à la psychanalyse ni même aux expériences travaillées dans : Michael Balint, *Le médecin, son malade et la maladie*, Paris, PUF, 1960 (1^{ère} éd. anglaise : 1957).

²⁴ Claudine Blanchard-Laville, « Vers une professionnalisation des analystes de la pratique professionnelle », *Nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n°41, 2008, pp. 135-144.

²⁵ Gilles Monceau, « L'irrésistible émergence de la clinique d'orientation psychanalytique en formation d'enseignants : demandes et craintes », *Deuxième colloque international d'actualité de la clinique d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation*, Université Paris 5, 24-25 novembre 2006.

particulièrement celle d'orientation psychanalytique. Cette reconnaissance en sciences de l'éducation est marquée par une note de synthèse publiée en 2005 dans la *Revue française de pédagogie*. Claudine Blanchard-Laville et ses collaborateurs y substituent le terme « orientation » au terme « inspiration »²⁶ utilisé en 1999.

Il est mieux accepté aujourd'hui que des dispositifs d'analyse de pratiques en formation d'enseignants soient référés explicitement à la psychanalyse. Les craintes que ne s'y déroulent des thérapies « sauvages » et « obligatoires » se sont progressivement dissipées, sans pour autant disparaître. Il existe même une demande certaine chez les stagiaires comme chez les formateurs, tous déstabilisés par les changements institutionnels permanents.

Depuis la fin des années 1980, une « clinique du rapport au savoir » s'est également développée autour de Jacky Beillerot. Cette démarche allait prendre place dans les discussions scientifiques²⁷ en proposant des analyses susceptibles d'être travaillées indépendamment de la mise en œuvre de dispositifs cliniques impliquant la réflexivité des sujets. La note de synthèse de 2005, citée plus haut, éclaircit ce point pour ce qui est de la clinique d'orientation psychanalytique : la participation des enseignants filmés dans leur classe à l'analyse des enregistrements réalisés n'est par exemple pas une condition à l'usage du terme clinique. Ainsi, si Mireille Cifali et Florence Giust-Desprairies écrivent en 2008, en conclusion d'un ouvrage collectif qu'elles dirigent que la spécificité de l'approche clinique est de construire la pensée « à partir d'une pratique à l'intérieur d'un dispositif » qui suppose la définition précise d'un cadre sécurisé²⁸ dans lequel les sujets peuvent élaborer leur pensée à propos de leur pratique professionnelle, cette définition n'est pas exclusive parmi les chercheurs en éducation faisant référence à la psychanalyse.

Si la psychanalyse n'est pas historiquement à l'origine de la clinique, le modèle freudien de la cure s'est progressivement installé dans les sciences sociales comme une référence pour tout travail clinique. Ainsi, comme on l'a vu avec Ardoino, il va de soi aujourd'hui en sciences de l'éducation qu'une recherche clinique nécessite une proximité avec les sujets, un travail qui se déroule sur une certaine durée mais aussi une analyse des relations entre chercheurs et sujets de la recherche. Enfin, l'idée selon laquelle ces sujets, comme le

²⁶ Claudine Blanchard-Laville, Philippe Chaussecourte, Françoise Hatchuel et Bernard Pechberty, « Recherches cliniques d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation », *Revue française de pédagogie*, n°151, 2005, pp.111-162.

²⁷ Jacky Beillerot, Claudine Blanchard-Laville et Nicole Mosconi (dir.), *Pour une clinique du rapport au savoir*, Paris, L'Harmattan, 1996.

²⁸ Mireille Cifali et Florence Giust-Desprairies (dir.), *Formation clinique et travail de la pensée*, Bruxelles, De Boeck, 2008, p. 149.

chercheur lui-même, ne maîtrisent jamais totalement leurs actes et leurs pensées marque une autre singularité des approches cliniques. La conséquence de ce dernier élément est le fait que ces approches s'intéressent non seulement aux comportements des sujets mais aussi, et souvent surtout, à leur subjectivité. Un intérêt grandissant se manifeste alors pour le sens que les sujets donnent à leurs actes, ce sens n'étant pas directement accessible mais demandant la réalisation d'un travail spécifique entre chercheur et sujet. Ce qui rejoint la perspective de la sociologie compréhensive.

En sciences de l'éducation, différentes tentatives pour créer des cursus « cliniques » ont été prises dès la fin des années 1980. A Paris 8, par exemple, Antoine Savoye présente en 1984 à la commission pédagogique un projet (niveau DEUG) intitulé « Pratiques cliniques et sociales » signé par René Lourau et lui-même daté du 22 octobre. Les mêmes formulent ensuite (en 1985/1986) un projet de formation doctorale « Clinique des institutions, des pratiques et des représentations sociales » dans un texte de deux pages dactylographiées. Ces deux projets successifs ne faisaient pas référence à la psychanalyse et leur argumentation était essentiellement méthodologique. Dans le même département, Alain Coulon diffuse en 1990, dans le cadre de la formation de DEA, un texte intitulé « La sociologie clinique de l'éducation ». Ces trois chercheurs ont en commun d'être de formation sociologique et de se saisir du terme « clinique » pour qualifier des pratiques de recherche qui renvoient à des démarches d'intervention. Jacques Ardoino, René Barbier et Ruth Canter-Kohn utilisent également ce signifiant « clinique » dans les années 1990 en particulier dans le cadre de la formation doctorale de sciences de l'éducation.

A l'Université de Paris 10 Nanterre, à la fin des années 1980 également, un groupe de recherche se constitue autour de Jacky Beillerot et Nicole Mosconi qui met également en avant la clinique. Dans ce second cas, le terme clinique renvoie directement à la psychanalyse et les recherches produites vont porter sur le rapport au savoir.²⁹

Deux conceptions de l'usage du terme clinique se manifestent donc presque simultanément dans deux départements de sciences de l'éducation géographiquement proches. A Paris 8, la clinique désigne une préoccupation méthodologique issue de la pratique de l'intervention, de la recherche-action et de la réflexion sur le rapport observateur/observé alors qu'à Paris 10 le mot renvoie à l'usage de la psychanalyse dans la production de

²⁹ Claudine Blanchard-Laville et coll., « Recherches cliniques d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation », Op. cit., p. 134.

recherche en éducation. On verra que cette différence (qui peut se faire opposition) a des origines fort anciennes.

Antoine Savoye revient en 1997 sur son propre parcours de recherche³⁰ au sein de l'analyse institutionnelle en évoquant la tentative d'inscrire l'intervention socianalytique, modalité de l'analyse institutionnelle, au sein d'une sociologie clinique : « (...) en replaçant les pratiques d'intervention de l'AI dans le cadre plus vaste de la "sociologie clinique" dont Edgar Morin avait lancé le projet à la suite de ses travaux sur la commune bretonne de Plozevet et surtout, sur la "rumeur" d'Orléans. »³¹ Il attribue alors l'échec de cette tentative à « l'impossibilité de construire, dans les sciences sociales françaises, un pôle de "sociologie clinique", en dépit des diverses tentatives dont la plus récente est celle impulsée par V. de Gaulejac »³². Depuis la situation a changé, j'y reviendrai.

Ces approches cliniques, qui n'ont pas principalement la psychanalyse pour cadre de référence, mobilisent cependant des éléments méthodologiques issus de la cure psychanalytique. Dans le cas des socianalystes, l'influence de la démarche freudienne passe par la psychothérapie institutionnelle freudo-marxiste, d'une part, et par la socianalyse de Jacques et Maria van Bockstaele, d'autre part, comme nous le verrons également plus loin dans cette même partie.

Plus récemment, la « clinique de l'activité » dont le promoteur est le psychologue du travail Yves Clot connaît aussi une certaine influence en sciences de l'éducation³³, en particulier avec le développement de la problématique de la professionnalisation. Je me contente de signaler l'existence de cette approche sans la développer car elle ne participe pas de la construction de ma propre posture.

En 2006, un numéro de la revue *Chemin de formation* est consacré à la « démarche clinique en sciences de l'éducation ». Le numéro coordonné par Martine Lany-Bayle réunit des contributions de Mireille Cifali, Claudine Blanchard-Laville, René Barbier, Florence Giust-Desprairies mais aussi d'Edgar Morin³⁴. On y lit distinctement à la fois l'hétérogénéité

³⁰ Antoine Savoye, « L'analyse institutionnelle et la socio-histoire des sciences sociales », *Pratiques de formation-Analyses*, n°33, 1997, pp.77-83.

³¹ Ibid. p.78

³² Ibid. p.78. Antoine Savoye renvoie ici à Vincent de Gaulejac et Shirley Roye (dir.), *Sociologies cliniques*, Paris, Epi, 1993.

³³Un numéro de la revue *Education permanente* lui est consacré : « Clinique de l'activité et pouvoir d'agir ». *Education permanente*, n° 146, 2001.

³⁴ Sur laquelle je reviendrai plus loin à propos de la sociologie clinique.

des cadres théoriques et la relative homogénéité des démarches méthodologiques qui, en sciences de l'éducation, se présentent comme cliniques.

b) L'usage du terme « clinique » en médecine, en psychologie puis en psychanalyse

La psychanalyse a, sur les approches cliniques en sciences de l'éducation, une influence importante bien que fragmentée. La construction historique du rapport entre clinique et psychanalyse, en amont des sciences de l'éducation actuelles³⁵, mérite donc d'être interrogée.

La médecine et la psychanalyse sont les deux principaux domaines dans lesquels des méthodes de recherche ont été qualifiées de « cliniques ». Médecins et psychanalystes ont bien sûr un lien historique les uns aux autres puisque c'est à partir d'une formation médicale que Sigmund Freud a développé la psychanalyse à partir du 19^{ème} siècle et que de nombreux psychiatres ont encore aujourd'hui la double appartenance. La clinique n'est cependant pas davantage présente à l'origine de la médecine que de la psychanalyse. Dans l'une comme dans l'autre, mais dans l'une avant l'autre, l'adoption du terme clinique et ses (re)définitions successives sont des enjeux aussi bien pratiques qu'institutionnels.

En médecine³⁶ comme en psychanalyse et dans les autres domaines qui ont progressivement adopté le qualificatif de « clinique » pour définir leur manière de faire de la recherche, des traits communs peuvent être dégagés. Ceux-ci concernent à la fois le rapport théorie/pratique³⁷, la prise en compte du fait que l'objet soit un sujet humain³⁸ et l'attention portée à la dynamique³⁹. Cependant, le terme clinique est également utilisé, aujourd'hui encore, pour désigner une perspective de recherche qui s'éloigne de cette conception. Il s'agit des domaines dans lesquels des protocoles expérimentaux sont construits pour observer le comportement d'organismes vivants (hommes ou animaux) en les soumettant à certaines situations ou en leur administrant certaines molécules. C'est tout particulièrement le cas en pharmacologie.

³⁵ Celles qui renaissent en 1967.

³⁶ Herman Boerhaave (1668-1738) est considéré comme le fondateur de la médecine clinique, ceci à l'université de Leyde au Pays Bas. Son enseignement et ses ouvrages ont fait de lui une référence que l'on retrouve chez différents auteurs psychologues. C'est en particulier le cas chez l'américain Witmer, initiateur de la psychologie clinique.

³⁷ Les cliniques médicale, psychologique et psychanalytique ont une dimension d'application de la théorisation et la pratique vient en retour nourrir la théorisation.

³⁸ Doté de parole et pouvant informer sur son propre état.

³⁹ Évolution organique et/ou psychique du sujet et réponses qu'il fournit aux interventions du clinicien.

Les travaux de Piaget sont parfois également assimilés aux modalités de recherche qui semblent ignorer le sujet. Piaget qui, sans la méconnaître n'a pas investi la psychanalyse, a pourtant utilisé la dénomination « méthode clinique ». Selon Vinh Bang, l'un de ses proches collaborateurs à Genève⁴⁰ : « La *méthode clinique* est liée à toute l'œuvre de Piaget en psychologie. Classique en médecine psychiatrique ou en psychopathologie, cette méthode y définit une psychologie clinique, c'est-à-dire essentiellement individuelle, casuistique, quelles que soient d'autre part les généralisations que l'on s'accorde à faire à partir des « cas » analysés. » Le choix de l'adjectif « clinique » était alors principalement déterminé par la volonté de se distinguer de la méthode des tests.

Vinh Bang signale également que Piaget préférera par la suite parler de « méthode critique ». Le principal intérêt de la méthode est de ne pas soumettre le sujet à des questions ou à des épreuves standardisées tout en inscrivant l'expérimentation dans le cadre d'hypothèses élaborées au fil de l'avancée de la recherche. Le terme « critique » est employé parce qu'au cours des échanges avec l'enfant, l'expérimentateur va lui opposer des objections et susciter ainsi une réflexion critique. On va par exemple lui dire qu'un autre enfant a donné une réponse différente de la sienne et lui demander ce qu'il en pense.

Avant Piaget, l'adjectif « clinique » était déjà utilisé pour former « psychologie clinique ». Freud utilise ainsi la formule « psychologie clinique » en 1899 dans une lettre à Fliess⁴¹ : « Ce qui se dégage cette fois du chaos est le rattachement⁴² à la psychologie contenue dans les *Etudes*⁴³, la corrélation avec le conflit, la vie : ce que j'aimerais appeler psychologie clinique. » Selon Roudinesco et Plon, c'est la seule fois où Freud utilisera l'expression « psychologie clinique ». Ces deux auteurs avancent la raison suivante : « Si la méthode psychanalytique repose sur une clinique, celle-ci renonce à l'observation directe du malade pour interpréter les symptômes en fonction de l'écoute de l'inconscient. Au regard de la voie ouverte par *L'Interprétation des rêves*, la notion ne pouvait donc trouver sa place dans le vocabulaire freudien »⁴⁴. Une problématique institutionnelle pèse certainement sur ce choix des mots. Celui de clinique renvoyant alors directement à la médecine, parler de

⁴⁰ Vinh Bang, « La méthode clinique et la recherche en psychologie de l'enfant », *Psychologie et épistémologie génétique*, Paris, Dunod, 1966, pp. 67-81.

⁴¹ Sigmund Freud, « Lettre 190-30 janvier 1899 », *Lettres à Wilhelm Fliess 1887-1904*, Paris, PUF, 2007, pp. 434-435.

⁴² La traduction donnée dans le *Dictionnaire de psychanalyse* est : « la connexion avec la psychologie telle qu'elle se présente dans les *Etudes* »

⁴³ Il s'agit d'une référence aux *Etudes sur l'hystérie* parues en 1895.

⁴⁴ Elisabeth Roudinesco et Michel Plon, *Dictionnaire de psychanalyse*, Paris, Fayard, 1997, p.835.

« psychologie clinique » revenait à situer la psychanalyse dans une interférence institutionnelle entre médecine et psychologie.

Si l'association des mots « psychologie » et « clinique » ne figure pas dans l'index français du *Vocabulaire de la psychanalyse*⁴⁵, on la trouve par contre dans le *Dictionnaire de psychanalyse* d'Elisabeth Roudinesco et Michel Plon⁴⁶. Ces auteurs indiquent que l'américain Lightner Witmer aurait été le premier à utiliser l'expression « psychologie clinique » en 1896 pour désigner une méthode de recherche consistant à examiner les aptitudes et les déficiences des sujets. En se reportant directement aux écrits de Witmer, on trouve dans un texte de 1907⁴⁷ la description de l'élaboration de sa méthode et de la création d'un établissement (une clinique) qu'il fonde à Philadelphie. Witmer n'y fait aucune référence à la psychanalyse, ce qui n'est guère étonnant puisque l'ouvrage fondateur de Freud *L'interprétation des rêves* n'est parue qu'en 1900. Les références à la médecine sont par contre nombreuses : Charcot, Pinel et Seguin sont cités.

Witmer définit sa population d'étude comme étant constituée des enfants souffrants de retards, en particulier scolaires. Dans sa clinique, il travaille étroitement avec différentes spécialités médicales afin d'établir des diagnostics les plus larges possibles (vue, audition, développement général). Cependant, il tient à distinguer sa psychologie clinique d'une psychologie médicale : « Bien que le terme « clinique » ait été emprunté à la médecine, la psychologie clinique n'est pas une psychologie médicale. J'ai emprunté le mot « clinique » à la médecine parce qu'il était le meilleur terme que je pouvais trouver pour indiquer la nature de la méthode que je trouvais nécessaire pour ce travail »⁴⁸ (traduction personnelle)

Witmer considère que, tout comme la médecine clinique de Boerhaave a constitué une « révolte » contre les méthodes philosophique et didactique qui dominaient la médecine jusque-là, la psychologie clinique se construit contre la psychologie spéculative et contre celles qui appliquent directement leurs résultats expérimentaux (obtenus en laboratoire) aux enfants dans la salle de classe. La méthode de Witmer consiste donc essentiellement à étudier des cas de façon approfondie, à en suivre les évolutions et à généraliser des connaissances à partir de cette étude. L'auteur fournit quelques exemples d'enfants signalés par leurs établissements scolaires pour des difficultés d'apprentissage et pour lesquels il a pu établir un diagnostic et prévoir un traitement. Un point commun important entre Witmer et son lointain inspirateur Boerhaave est le fait de porter une grande attention à la dynamique des cas étudiés.

⁴⁵ Jean Laplanche et Jean-Baptiste Pontalis, *Vocabulaire de la psychanalyse*, Paris, PUF, 1967.

⁴⁶ Elisabeth Roudinesco et Michel Plon, *Dictionnaire de psychanalyse*, Op. cit.

⁴⁷ Lightner Witmer, « Clinical psychology », *The Psychological Clinic*, vol. 1, n°1, 1907-1908, pp.1-9.

⁴⁸ Ibid. p.8

Cette vision dynamique me semble particulièrement importante car elle caractérise encore aujourd'hui les approches cliniques en sciences de l'éducation et plus largement en sciences sociales.

Dans une communication datée de 1949⁴⁹, « Psychologie clinique et méthode clinique », le psychiatre psychanalyste Daniel Lagache entend « préciser les traits essentiels de la méthode clinique ». S'il situe lui aussi son origine dans la médecine, il s'emploie également ensuite à distinguer « psychologie médicale » et « psychologie clinique ». Il craint en effet que la « psychologie clinique » soit comprise comme ayant pour objet les « troubles de la conduite et de la personnalité ». Au contraire, lui-même dit s'inscrire dans un mouvement international qui « étend l'approche clinique à tous les secteurs de la conduite humaine, adaptée ou inadaptée ». Un autre intérêt de cet article est de distinguer entre psychologie clinique et psychanalyse.

Dans le même texte, Lagache considère que c'est la « méthode clinique » qui spécifie la psychologie clinique. Par méthode clinique, il entend « la nature des opérations avec lesquelles le psychologue clinicien approche la conduite humaine ». Ces opérations sont d'une grande variété et doivent contribuer à l'établissement d'un diagnostic. D'une façon qu'il dit lui-même schématique, Lagache distingue les cinq « techniques cliniques » suivantes :

1. Techniques historiques : usages de témoignages et de documents,
2. Techniques d'observation : examen clinique, observation clinique,
3. Emploi des tests psychométriques, de tests cliniques et « emploi clinique des tests »,
4. Techniques auxiliaires : morphopsychologie et graphologie,
5. Techniques psychanalytiques.⁵⁰

Dans la suite de l'article, il détaille chacune de ces techniques et tout particulièrement la dernière :

« Si l'on entend par psychologie clinique l'étude de la conduite de la personnalité orientée par l'observation de la réponse totale de l'être humain concret et complet à la situation, il est évident que la psychanalyse rentre dans la psychologie clinique et qu'elle en porte les caractéristiques méthodologiques essentielles à une puissance plus élevée, qu'elle est à cet égard une sorte d'"ultra-clinique" . Mais la psychanalyse n'est pas la psychologie

⁴⁹ Daniel Lagache, « Psychologie clinique et méthode clinique », *Evolution psychiatrique*, n°2, 1949, pp. 157-178. Repris dans D. Lagache, *Le psychologue et le criminel. Œuvres II (1947-1952)*, Paris, PUF, 1979, pp. 159- 177. J'utilise cette seconde édition.

⁵⁰ Ibid. p. 165

clinique, et il est regrettable que certains psychanalystes étrangers, quand ils parlent de psychologie clinique, entendent psychanalyse. »⁵¹

Et Lagache d'insister ensuite sur la différence entre psychologie clinique et psychanalyse, la première fournissant des « bases rationnelles » (par l'établissement d'un diagnostic tiré des différentes techniques déjà évoquées) à l'intervention de la seconde. Il montre aussi leur interpénétration car si « une bonne étude clinique préalable raccourcit la période d'exploration et de tâtonnement » (préalable au travail psychanalytique), l'expérience psychanalytique rend les observations du clinicien « plus minutieuses et plus pénétrantes ». La méthode clinique de Lagache a donc un objectif proche de celui que lui donnait Witmer : établir un diagnostic le plus complet possible d'un cas individuel. Mais c'est surtout la défense de cette méthode face aux expérimentalistes d'une part et l'articulation avec la psychanalyse (l'« ultra-clinique ») d'autre part, que Lagache met en avant dans ce texte.

En 1989, Claude Revault d'Allonnes avance pour sa part que toute recherche inscrite dans une orientation clinique porte en elle une tension « fondamentalement problématique » venant du fait que le chercheur est lui-même sujet.⁵² La « question du sujet », constituée de l'histoire personnelle et de la place de la subjectivité individuelle dans le champ social, se présente dès lors comme incontournable. Revault d'Allonnes propose alors une liste de six critères devant caractériser la démarche clinique : lien avec la pratique, rôle de la demande, importance de la relation, prise en compte de l'implication, rapport avec la psychanalyse et réévaluation du social. Bien que l'auteur reconnaisse explicitement qu'il peut exister des démarches cliniques en dehors de la psychologie clinique, le rapport à la psychanalyse lui paraît essentiel.

Ainsi, entre Lagache et Revault d'Allonnes, entre 1949 et 1989, entre le psychiatre et la psychologue, le terme « clinique » a été comme annexé par la psychanalyse. Les chercheurs qui s'en réclament (en particulier en psychologie) ont, d'après Revault d'Allonnes (et bien d'autres après elle), à justifier du rapport qu'ils entretiennent avec la psychanalyse. Comme on le sait mieux avec les travaux d'Annick Ohayon, les rapports entre psychologie et psychanalyse n'ont jamais été faciles⁵³. Si les dynamiques institutionnelles respectives de la psychologie et de la psychanalyse sont très différentes⁵⁴, des affrontements directs ont lieu sur

⁵¹ Ibid. p.170

⁵² Claude Revault d'Allonnes et coll., *La démarche clinique en sciences humaines*, Paris, Dunod, 1999 (1^{ère} éd. 1989), p. 20.

⁵³ Annick Ohayon, *Psychologie et psychanalyse en France. L'impossible rencontre (1919-1969)*, Paris, La Découverte, 1999.

⁵⁴ En particulier à l'université.

le terrain des applications (à l'école, à l'entreprise, à la famille...). La définition de ce qu'est la clinique est donc un enjeu important.

2) Retour sur la genèse de la socianalyse

Avec la publication en 2003 d'un article intitulé « Pratiques socianalytiques et socio-clinique institutionnelle »⁵⁵ dans une revue de sociologie, j'entendais sortir d'un débat interne à l'analyse institutionnelle concernant l'orthodoxie socianalytique. Je poursuivais ainsi une redéfinition des contours de la pratique de la socianalyse référée à l'analyse institutionnelle. Danielle Guillier avait déjà entrepris cette démarche avec un article paru en 1994 : « Socianalyse et consultation professionnelle. De la socianalyse aux pratiques socianalytiques »⁵⁶. Elle y insistait sur le fait que les années 1990 devaient être celles de la reconnaissance de la diversification des pratiques socianalytiques par rapport au modèle canonique des années 1970 : « L'intervention socianalytique confère au courant de l'AI une certaine notoriété de par la radicalité de la rhétorique qu'elle sert et les polémiques que suscite, au sein des sciences sociales, le caractère subversif de son dispositif d'intervention »⁵⁷

Elle avançait également qu'après les heures de gloire des années 1960, cette image avait surtout pour effet de rendre invisible le réinvestissement du corpus de l'analyse institutionnelle dans le quotidien professionnel de ceux qui s'y étaient formés. Cette disjonction entre les discours et les pratiques pouvait aussi recouper celle existant entre les universitaires et les autres professionnels vivants de leurs travaux socianalytiques⁵⁸.

Animé par un questionnement similaire, j'ai entrepris une enquête⁵⁹ sur une cinquantaine d'interventions socianalytiques réalisées entre 1962 et 1999. La lecture des traces écrites issues de ces interventions m'a conduit à relativiser les dérangements occasionnés dans les établissements par les socianalystes des années 1960 et 70. Il était en effet assez fréquent qu'ils soient contraints de travailler dans un champ d'intervention réduit, voire à l'extérieur de l'établissement avec les seuls volontaires pour interlocuteurs. La « rhétorique » se trouvait alors effectivement dans un discours qui interprétait le rejet des socianalystes à la marge de l'institution comme autant de résistances à l'analyse opposées par l'institué. L'analyse n'était bien sûr pas fautive, l'institué résistait !

⁵⁵ Gilles Monceau, « Pratiques socianalytiques et socio-clinique institutionnelle », *L'Homme et la Société*, n°147-148, 2003, pp. 11-33.

⁵⁶ Danielle Guillier, « Socianalyse et consultation professionnelle », *POUR*, n°144, 1994, pp.179-187.

⁵⁷ Ibid. p.179-180

⁵⁸ Situation qui était la sienne.

⁵⁹ Gilles Monceau, « Enquête sur les monographies d'intervention socianalytiques », Op. cit.

Cependant, vu des années 2000, ce résultat n'est guère satisfaisant. D'ailleurs, la lecture des monographies montre que beaucoup d'éléments, peu exploités par les socialanalystes, avaient également été produits lors de ces interventions. En accomplissant ce délicat travail de revisite des interventions réalisées par ceux qui m'avaient formé, je vérifiais l'idée d'Antoine Savoye selon laquelle les analystes institutionnels capitalisaient rarement ce que leurs interventions apprenaient sur les différentes situations sociales rencontrées⁶⁰.

Dans le texte de 2003⁶¹, j'énonçais les formes diversifiées prises par les pratiques socialanalytiques (intervention socialanalytique, recherche-action, analyse institutionnelle des pratiques et enquête participation) que je proposais de réunir sous le vocable de « socio-clinique institutionnelle ». Enfin, je tentais d'inscrire cette socio-clinique dans un ensemble plus vaste de démarches présentant les mêmes caractéristiques. Ce texte, bien qu'assez maladroit et peu précis dans la définition du champ socio-clinique, me fixait un programme auquel je me suis tenu depuis : utiliser les commandes reçues pour développer une pratique clinique qui mène de front la réflexion méthodologique et l'analyse des données produites.

Tout en menant les différents chantiers dont il a été question dans la première partie, je cherchais à mieux comprendre le cadre théorique et méthodologique dans lequel je m'inscrivais et sur lequel je portais désormais un regard plus critique. Cette note de synthèse m'offre l'opportunité de mettre en perspective les rapports d'influences et les filiations théoriques qui ont imprégné ma propre appropriation de la clinique socialanalytique.

a) L'influence de Freud et de certains de ses disciples

A la lecture des différents auteurs considérés comme fondateurs de la socialanalyse (socio-analyse dans la littérature anglo-saxonne) d'une part et de la sociologie clinique d'autre part, il apparaît qu'un écrit de Freud revient dans presque tous les textes importants. Il s'agit d'un article datant de 1921 : « Massenpsychologie und Ich-Analyse ». Le titre du texte original de 1921 a d'abord été traduit en français en 1924 par Samuel Jankelevitch par « Psychologie collective et analyse du moi », puis la traduction a été révisée en 1966 sous le même titre. Une nouvelle traduction a lieu en 1981 sous le titre « Psychologie des foules et

⁶⁰ Antoine Savoye, « La résurgence de l'intervention », *Les Cahiers de l'implication*, n°3, 1999/00, pp. 9-16.

⁶¹ Gilles Monceau, « Pratiques socialanalytiques et socio-clinique institutionnelle », Op. cit.

analyse du moi »⁶² et en 1991 une autre sous le titre « Psychologie des masses et analyse du moi »⁶³.

Ces variations dans les traductions ont à voir avec une difficulté voire une contradiction du texte lui-même, relevée par plusieurs lecteurs : la notion de « foule » y désigne à la fois le phénomène par lequel des individus s'agrègent de façon temporaire dans des circonstances particulières et l'appartenance d'un ensemble d'individus à une entité sociale (l'Armée par exemple). C'est cependant peut-être aussi cette imprécision qui permettra que des chercheurs aux objets différents s'emparent de cet article.

Dans le texte, Freud opère une critique de la psychologie sociale naissante et s'intéresse aux « foules artificielles » que sont pour lui l'Armée et l'Eglise. Ce faisant il propose une articulation entre dimensions libidinale, organisationnelle et idéologique dans les institutions.

L'américain Moreno écrit avoir inventé la socio-analyse dans un ouvrage paru en 1932.⁶⁴ Sa méthode est opératoire, elle est expérimentée dans le travail avec les groupes. Il la présente comme une psychothérapie centrée sur le groupe et située à la rencontre de la médecine (car thérapie) et de la sociologie (car dimension sociale). Dans l'ouvrage traduit en français sous le titre : *Psychothérapie de groupe et psychodrame*⁶⁵, il explique : « Une méthode doit être appelée psychanalytique quand l'armature théorique sur laquelle s'appuie le thérapeute dans ses interprétations est basée sur le système de la psychanalyse freudienne. Mais dans la mise en œuvre technique, l'analyste de groupe ou socianalyste se distingue souvent très peu du thérapeute d'interaction. »⁶⁶

Moreno poursuit, en note de bas de page, en distinguant les différentes approches du groupe. La première est « *une psychothérapie de groupe psychanalytique*, qui utilise les concepts de la psychanalyse, dans le cadre de la pensée freudienne » et la seconde « *une psychothérapie de groupe socianalytique*, qui utilise des concepts centrés sur le groupe, sur

⁶² Sigmund Freud, « Psychologie des foules et analyse du moi », in *Essais de psychanalyse*, Paris, Payot, 1981, pp. 117-217 (1^{ère} éd. allemande 1921).

⁶³ Une section spéciale est consacrée à ce texte dans : Elisabeth Roudinesco et Michel Plon, *Dictionnaire de psychanalyse*, op. cit., pp. 836-841. Quelques éléments du contexte historique et de la biographie de Freud sont fournis qui permettent de mieux situer ce texte dans son oeuvre.

⁶⁴ Jacob Levy Moreno, *The First Book on Group Psychotherapy, Psychodrama and group psychotherapy monographs no. 1*, New York, Beacon House, 1957 (1^{ère} éd. 1932). (Ouvrage qui a d'abord pris la forme d'un rapport: *Plan and technique of developing a prison into a socialized community* avant d'être publié pour la première fois sous le titre : *Application of the Group Method to Classification*)

⁶⁵ Jacob Levy Moreno, *Psychothérapie de groupe et psychodrame. Introduction théorique et clinique à la socioanalyse*, Paris, PUF, 1965 (1^{ère} éd. fr. 1959).

⁶⁶ Ibid. p. 150.

l'interaction de ses membres, sur la socio-dynamique ». C'est donc la centration sur le groupe qui marque selon Moreno l'originalité de la socianalyse. Il précise ensuite les trois « étapes », également qualifiées de « stades », ayant mené à la socianalyse :

« -le stade pré-analytique (Le Bon, Tarde etc.) ;

-le stade analytique (Freud, Jung, Adler, les néo-freudiens, les existentialistes...

-le stade supra-analytique, incluant les deux autres, mais étendu au groupe et comprenant les concepts développés par les chercheurs centrés sur le groupe ».

Il complète par une citation de la page 8 de son *The First Book on Group Psychotherapy*⁶⁷ : « La socianalyse d'un groupe montrera si l'association de certains participants contribuera à l'intégration ou à la désintégration de la personnalité. Elle peut indiquer de plus comment un individu va pouvoir fonctionner en harmonie avec d'autres membres du groupe. »

L'inventivité de Moreno s'est complémentaiement exprimée dans la sociométrie et le sociodrame. L'intervention sur les groupes ne pouvant, pour lui, se contenter d'échanges verbaux.

Elliott Jaques, qui parle lui de « social analysis » cite le texte de Freud (« Psychologie collective... ») dans un article paru en 1955⁶⁸, traduit et publié en français en 1965 par André Lévy dans *Psychologie sociale, Textes fondamentaux anglais et américains*.⁶⁹ Jaques y interroge les fonctionnements collectifs et organisationnels (il utilise aussi le terme institution). L'usage de la psychanalyse dans les situations cliniques comme dans l'interprétation l'amène à énoncer que l'organisation serait un mode de défense contre l'angoisse.

Dans cet article célèbre, Jaques avançait que « Les raisons de la difficulté à traiter le problème du changement de bien des pressions sociales et de bien des tensions de groupe seront peut-être aussi plus clairement évaluées si on les voit comme les « résistances » de groupes de gens qui se cramponnent inconsciemment à leurs institutions, parce que des changements dans les relations sociales menacent de perturber les défenses sociales existantes qui protègent contre l'anxiété psychotique. »⁷⁰

⁶⁷ Jacob Levy Moreno, *The First Book on Group Psychotherapy*, Op. cit.

⁶⁸ Elliott Jaques, « Social System as a defense against Persecutory and Depressive Anxiety », in *New Directions in Psychoanalysis*, London, Tavistock Publ., 1955, pp. 478-498.

⁶⁹ Elliott Jaques, « Des systèmes sociaux comme défenses contre l'anxiété dépressive et l'anxiété de persécution », in *Psychologie sociale, Textes fondamentaux anglais et américains*, Paris, Dunod, 1965, pp. 546-565.

⁷⁰ Ibid. p. 547

Jaques utilise la notion d'institutions sociales en définissant celles-ci comme « des structures sociales comportant des mécanismes culturels réglant les relations internes. Les structures sociales sont des systèmes de rôles, ou de positions, qui peuvent être adoptés et occupés par des personnes. Les mécanismes culturels sont les conventions, coutumes, tabous, règles, etc... qui sont utilisés pour régler les relations entre les membres d'une société. Aux fins d'analyse, les institutions peuvent être définies indépendamment des individus particuliers qui occupent les rôles et qui manient ces mécanismes culturels. Mais le fonctionnement effectif des institutions se déroule par l'intermédiaire de gens réels maniant des mécanismes culturels au sein d'une structure sociale ; et les fonctions inconscientes ou implicites d'une institution sont déterminées de façon spécifique par les individus particuliers associés dans l'institution, occupant des rôles à l'intérieur d'une structure et maniant la culture. »⁷¹

Des années plus tard, Jaques revient sur cette approche qui avait pourtant fait son succès. En 1997, dans « Pourquoi l'approche psychanalytique des organisations est dysfonctionnelle »⁷², il en fait la critique dans un débat avec le psychosociologue français Gilles Amado à propos de l'usage de la psychanalyse dans les organisations. Pour Jaques, celle-ci est inappropriée quand elle ignore que l'organisation doit être étudiée en soi. Il présente alors la notion d'« organisation requise »⁷³, elle-même critiquée dans le même numéro par Fred Emery, ex-directeur du Tavistock Institute de Londres, où Jaques a travaillé.

Ce débat est à double niveau. Il porte d'une part sur l'intérêt de l'usage de la psychanalyse (ses concepts et ses dispositifs) dans l'organisation ou l'entreprise (Jaques insiste sur la distinction) et d'autre part sur la finalité de l'intervention du chercheur en entreprise. A la lecture de ce vif débat, je suis frappé par le fait que si Amado reproche à Jaques une conception de l'organisation et des rôles sociaux dont les êtres humains sont absents (ce que Jaques revendique), ni l'un ni l'autre ne semble donner d'importance à la dimension idéologique. Pourtant, dans leur introduction de ce numéro de revue, Amado et Enriquez écrivent : « Quand à la dérive idéologique et positiviste d'Elliott Jaques, elle ne laisse d'interroger... ». Il est d'ailleurs remarquable que dans leurs textes respectifs, Amado renvoie l'évolution de Jaques à l'idéologie dominante anglo-saxonne alors que Jaques répond au nom de la réalité objective observable.

⁷¹ Ibid.

⁷² Elliott Jaques « Pourquoi l'approche psychanalytique des organisations est dysfonctionnelle », *Revue internationale de psychosociologie*, vol 4, n° 6-7, 1997, pp. 7-14.

⁷³ Elliott Jaques, *Requisite organization*, VA Arlington, Cason Hall and Co. 1989.

Le texte de Freud, et le champ qu'il ouvre pour l'application de la psychanalyse aux phénomènes sociaux, va inspirer des auteurs bien au-delà de la psychanalyse. Ce sera en particulier le cas de Lourau qui en tirera la triade libidinal/organisationnel/idéologique comme il en sera question dans la troisième partie de cette note. Ce sera aussi le cas de Vincent de Gaulejac qui intègre ce texte freudien à l'histoire qu'il dresse de la sociologie clinique, comme nous le verrons également.

b) André Amar : inventeur français de la socio-analyse ?

Un autre auteur, français celui-là, revient régulièrement dans la littérature francophone consacrée à la socianalyse et parfois à la sociologie clinique (la première tendant à s'insérer en partie dans la seconde). Eugène Enriquez évoquait en 1993, dans un texte paru dans un ouvrage francophone qui a rendu visible la renaissance de la sociologie clinique, l'article « Introduction à la socio-analyse »⁷⁴ d'André Amar : « auteur trop peu connu et vrai précurseur »⁷⁵. Cependant il se contentait d'indiquer l'année 1947 comme étant celle de l'écriture de ce texte, qui est en fait paru en 1950, sans plus en préciser les références.

Dans son livre, *Psychologie et psychanalyse en France. L'impossible rencontre* Annick Ohayon écrit qu'André Amar présente la socianalyse « dans la lignée de Shentoub »⁷⁶. Cependant, en se reportant directement à l'article d'Amar puis à celui de Shentoub, l'ordre semble inverse. L'article d'Amar « Introduction à la socio-analyse », qui reprend une communication faite en 1947 à la Société Psychanalytique de Paris (SPP), paraît en effet dans le numéro 2 (avril-juin) de la *Revue française de psychanalyse* en 1950. Celui de Shentoub « Remarques méthodologiques sur l'analyse psycho-sociale »⁷⁷ paraît dans le n°3 (juillet-septembre) de cette même année 1950. Il s'agit de la reprise d'un exposé du 14 décembre 1948 à la SPP dont ils étaient tous deux membres⁷⁸. On dispose d'un compte rendu de cette séance du 14 décembre 1948⁷⁹, Lacan y fait part de son approbation : « Le Dr Lacan est d'accord sur tous les points de vue de l'exposé. Ce que la psychanalyse peut apporter à la

⁷⁴ André Amar, « Introduction à la socio-analyse », *Revue Française de psychanalyse*, n°2, 1950, pp. 151-163.

⁷⁵ Eugène Enriquez, « L'approche clinique : genèse et développement en France et en Europe de l'Ouest », in *Sociologies cliniques*, Marseille-Paris, Epi, 1993, pp. 19-35, p. 25.

⁷⁶ Annick Ohayon, *Psychologie et psychanalyse en France*. Op. cit., p. 367.

⁷⁷ Salem. A. Shentoub, « Remarques méthodologiques sur l'analyse psycho-sociale », *Revue française de psychanalyse*, n°3, 1950, pp. 433-450.

⁷⁸ Cette appartenance commune à la SPP m'a été confirmée par Annick Ohayon. Celle-ci, que je remercie, m'a également indiqué que André Amar n'était pas psychologue et qu'à la différence de Shentoub il n'était pas membre du parti communiste.

⁷⁹ Archives en ligne de la SPP.

sociologie, dit-il, c'est un appareil convenable pour attaquer le sujet (« je ne dis jamais l'individu ») sur le plan de l'expérience subjective ».

Comme la première référence citée dans l'article d'André Amar renvoie à un article paru dans *Les Temps modernes* en 1949, on peut penser que ce texte a été écrit (ou au moins réécrit) postérieurement à la communication de Shentoub en 1948.

Enfin, entre la communication orale de Shentoub en 1948, intitulée « Remarques méthodologiques sur la socio-analyse » et sa publication en 1950, le terme socio-analyse disparaît du titre, comme du contenu. S'il semble bien que l'expression « socio-analyse » circulait à la Société Psychanalytique de Paris, c'est donc le nom d'Amar qui va y être durablement associé.

L'article d'Amar est souvent cité dans les « manuels » d'analyse institutionnelle mais toujours avec une certaine imprécision et peu de commentaires. J'ai bien longtemps fait de même dans mes propres enseignements. La rédaction de cette note conduit à explorer ce point de l'histoire de la socianalyse. A la lecture du texte original, il semble d'ailleurs qu'il ait été peu lu par ceux qui le citent. On verra que la suite des travaux et des investissements d'André Amar explique qu'il soit resté dans une ombre relative en sciences sociales.

La socio-analyse que propose André Amar⁸⁰ est descriptive, elle donne surtout à comprendre la dimension psychique des institutions, le fait que celles-ci n'existent que parce que les hommes leur donne sens : « Les phénomènes humains *ont un sens*. Telles est la proposition fondamentale que je vous demande de prendre en considération. Qu'il s'agisse des institutions de crédit, des productions artistiques, des guerres ou des lois, les phénomènes humains n'existent pas seulement dans leur matérialité concrète, mais encore et surtout dans leur sens psychique. »⁸¹

Il poursuit plus bas :

« L'être réel d'une cathédrale, d'une boutique ou d'un palais royal, n'est pas tant fait de pierres et de ciment, que de prières, de commerce et de politique. Les constructions matérielles, saisies de l'extérieur, hors de toute conscience, ne signifient rien. Un habitant de Sirius qui visiterait notre globe dépeuplé aurait beau parcourir les salles de la Banque d'Angleterre, il ne saurait jamais ce qu'est le crédit. »⁸²

Pour Amar, les institutions sont des « monuments d'idées », donc des produits de la subjectivité humaine. Le vocabulaire qu'il utilise, comme les exemples qu'ils donnent, témoignent à la fois d'une époque, l'immédiat après guerre, et de sa propre trajectoire

⁸⁰ André Amar, « Introduction à la socio-analyse », Op. cit.

⁸¹ Ibid. p.155.

⁸² Ibid.

(normalien, économiste, banquier, résistant, enseignant en études politiques). La vision qu'il développe concernant la manière dont les hommes sont pris dans les institutions n'est sans doute pas non plus sans rapport avec ce qu'il a lui-même vécu durant la seconde guerre mondiale. Les biens de sa famille ont été confisqués et celle-ci fut déportée. Lui-même a été arrêté en juillet 1944 en raison de son appartenance à un groupe juif de résistance (Organisation Juive de Combat O.J.C.) qu'il avait rejoint en 1942. Déporté dans le dernier train parti de Drancy le 17 août, il s'échappe durant le voyage et rejoint Paris qui vient d'être libéré. Le témoignage de son épouse, Jacqueline Mesnil-Amar, sur ces événements a été publié en 1957 sous la forme d'un journal dont une nouvelle édition est parue récemment⁸³.

Le couple s'investira à la Libération dans la création du *Service Central des Déportés Israélites* SCDI dont Jacqueline Amar va diriger le bulletin de 1945 à 1947. Ces circonstances historiques et ces expériences personnelles conduiront le couple à s'engager de plus en plus fortement dans le judaïsme alors qu'ils en étaient très éloignés avant guerre. On comprend peut-être mieux alors que l'« Introduction à la socio-analyse » se termine sur un appel à la mise en œuvre d'une forme d'analyse qui pourrait assez bien correspondre à la socialanalyse de Lapassade et Lourau : « Toute société ne dure que par mystique et mystification. En aliénant son agressivité l'individu renonce à son esprit critique. Or, la socio-analyse donne à l'esprit critique une arme redoutable. Elle soulève les phraséologies officielles pour mettre à nu les rivalités économiques, pour dénoncer les situations de Maître et d'Esclave, pour démonter les mécanismes subtiles grâce auxquels, en toute légalité, avec la complicité des idéologies du moment, le travail humain est l'objet d'un véritable vol. Une société ne se résout pas à se laisser ainsi dévoiler. (...) La socio-analyse apparaît ainsi comme une entreprise de démystification. Elle sera attaquée, aucune société n'y trouvant son compte. Et cependant nous en sommes partisans, car à notre époque de barbarie scientifique, de tyrannie policière et de propagande politique, l'homme se trouve désormais en état permanent de légitime défense. »⁸⁴

Ce long extrait s'apparente à des textes produits dans le courant de l'analyse institutionnelle des années 1960-70. Le thème du dévoilement y tient une place importante, il s'agit de celui des « mécanismes subtils » par lesquels les rapports de domination sont produits. A découvrir ce texte, je reste surpris par le fait que si l'article princeps d'Amar est cité dans les ouvrages traitant de la socialanalyse en analyse institutionnelle, une place si peu

⁸³ Jacqueline Mesnil-Amar, *Ceux qui ne dormaient pas. Journal, 1944-1946*, Paris, Stock, 2009.

⁸⁴ André Amar, « Introduction à la socio-analyse », op.cit., pp.163.

importante lui soit faite. Mais ceci s'explique probablement par la suite de la démarche d'Amar.

Dans ses publications ultérieures, la dimension « socio-analytique » n'apparaît que dans un texte paru quelques années plus tard dans cette même *Revue française de psychanalyse*. Il s'agit d'un texte consacré à l'argent⁸⁵ qui traite du lien entre individu et institution en faisant de l'analyse (psychanalytique) individuelle un outil de l'analyse sociologique : « Ainsi, le social et l'humain se trouvent si intimement mêlés que, d'une part, le groupe se trouve parcouru par des courants psychiques comme l'individu lui-même. L'exploration psychanalytique à travers l'individu découvre les structures de l'entourage ; l'exploration sociologique, poussée au-delà de la description extérieure, appréhende le groupe comme une substance psychique. Distinguer ici l'individu, là le groupe, comme on distingue un contenu et un contenant, c'est penser par abstractions. La réalité n'est ni l'individu ni le groupe, mais l'être de l'homme qui est tout à la fois agent et patient de son devenir. »⁸⁶ Cet énoncé préfigure, comme il en sera question dans la troisième partie, la présentation que René Lourau fera plus tard de l'analyse de l'implication : un moyen d'analyse de l'institution (institution posée comme dynamique, toujours en devenir).

Cette réflexion sur l'argent qui selon Amar « n'est pas une chose mais une représentation de dettes et de créances », souligne la dialectique du dépérissement et de la création : « L'argent reproduit ainsi l'argent selon un cycle sans fin de rupture et de rapt. De ce fait, il transforme le monde par le travail : il détruit, disloque, supprime, et, en même temps il crée. Toute force économique est, au sens philosophique du mot, négatrice, c'est-à-dire qu'elle nie ce qui est, non pour l'effacer, mais pour le fondre dans ce qui sera. L'argent comporte donc un élément négateur »⁸⁷. Cet extrait prend davantage de relief si on le rapporte à ce qu'écrivait sa fille Sylvie Jessua-Amar en dressant un rapide portrait de son père : « Au terme de ses années de khâgne à Henri IV, où il fut l'élève d'Alain, il intégra l'Ecole normale supérieure et passa sa licence de philosophie. Il entra dans la banque paternelle, où il s'ennuya et tenta de poursuivre parallèlement ses études de philosophie. Mais il était en même temps partagé, déchiré, et le resta toujours dans une certaine mesure, entre sa passion pour l'étude et un goût pour l'action, et même un certain intérêt malgré tout - hérité peut-être d'une longue

⁸⁵ André Amar, « Essai psychanalytique sur l'argent », *Revue Française de Psychanalyse*, 1956, pp. 332-344. Texte repris en 2005 dans : *Parcours d'écriture*, J. Mesnil Amar et A. Amar, Paris, Les éditions du Nadir, pp. 307-325.

⁸⁶ Ibid, p.310 dans l'édition de 2005.

⁸⁷ Ibid. p.317.

tradition familiale - pour les changes, les monnaies, les transactions financières, qui restaient à ses yeux un des aspects essentiels de la civilisation. »⁸⁸

René Lourau, avec qui je n'ai pu en parler faute de m'être engagé de son vivant dans cette exploration, aurait sans doute considéré que les réflexions d'Amar sur l'argent constituaient une forme d'analyse de l'implication, c'est-à-dire d'une analyse des rapports à l'argent comme institution. Peut-être connaissait-il ce texte ?

Dans un ouvrage paru en 1966 et reprenant son enseignement sur l'histoire de la pensée européenne à l'IEP de Paris, André Amar propose un chapitre intitulé « La dialectique et l'histoire »⁸⁹ qui résonne elle aussi fortement avec la manière dont Lourau s'appuiera sur les travaux d'Hegel pour conceptualiser la dynamique de l'institution. Amar y insiste encore de diverses manières sur le fait que le négatif est essentiel au devenir (le mot est souvent utilisé) des individus comme des institutions.

Le peu de place donnée à Amar dans les publications du courant de l'analyse institutionnelle résulte probablement du fait que cet auteur n'ait pas persévéré dans son orientation première mais qu'il ait poursuivi dans l'approfondissement de son rapport au judaïsme avec en particulier un ouvrage intitulé *Moïse ou le peuple séparé* en 1977⁹⁰. Bien que Lourau ait lui aussi travaillé sur la figure de Moïse⁹¹, il ne fait pas référence au livre d'Amar. Entre Amar et Lourau, peu de points communs dans les origines, les trajectoires sociales et les milieux intellectuels dans lesquels ils évoluaient. Les résonances entre les deux œuvres mériteraient d'être approfondies. Elles montreraient que le questionnement de l'analyse institutionnelle sur les rapports subjectifs et dynamiques entre individus et institutions n'était pas, dans les années 1960, le seul fait des « chercheurs-praticiens » de la mouvance autogestionnaire.

⁸⁸ Sylvie Jessua-Amar, « André et Jacqueline Amar, mes parents » *Sens*, 1994, 7/8, pp. 291-299, repris dans *Parcours d'écriture*, Op. cit., p. 20.

⁸⁹ André Amar, « La dialectique et l'histoire », *L'Europe a fait le monde*, Paris, Planète, 1966, pp. 107-142.

⁹⁰ André Amar, *Moïse ou le peuple séparé*, Monaco, Editions du Rocher, 1977.

⁹¹ A partir d'une étude de l'ouvrage de Freud *L'homme Moïse et la religion monothéiste*.

c) La socianalyse des Van Bockstaele

En interrogeant la place d'André Amar dans l'histoire de l'analyse institutionnelle, je n'ai pas précisé que ce sont probablement Jacques et Maria Van Bockstaele qui le font découvrir à Lourau. C'est à ces chercheurs que l'on attribue d'avoir les premiers utilisé le terme « socianalyse », ceci en 1958 dans une publication relativement confidentielle⁹² que je n'ai pas pu me procurer. En 1959, ils publient une « Note préliminaire sur la socianalyse »⁹³ dans le *Bulletin de psychologie*. Ce texte sera en partie repris en 1960 dans « Une méthode de traitement des problèmes de groupe : la socianalyse »⁹⁴ dans les *Cahiers d'études et de recherches de l'Association des anciens élèves de la Faculté des Lettres* de la Sorbonne. En trois années, ils posent les bases de ce que sera toute la suite de leur recherche : affermir la méthode socianalytique.

Jacques Van Bockstaele a participé à la mission « Sciences humaines appliquées » qui s'est rendue aux Etats-Unis dans le cadre de l'aide américaine à la modernisation de la société française. Il participe à ce titre à la rédaction du rapport de 1954 pour le Commissariat général à la productivité. Son intérêt va à la dynamique des groupes restreints.

En 1960, la stratégie est clairement énoncée : « Dans le cadre plus général de la recherche sociologique, nous avons essayé -depuis dix ans d'une manière diffuse et non planifiée et depuis trois ans de manière délibérée et continue- de définir une approche théorique et technique des problèmes des groupes sociaux. Nous avons récemment appelé cette approche spécifique : la socianalyse. »⁹⁵ De fait, le Centre de socianalyse constitué autour du couple Van Bockstaele continuera jusqu'à aujourd'hui à travailler avec une grande régularité à l'expérimentation de la socianalyse et à la publication de ses élaborations méthodologiques. Publications qui sont toujours précises et documentées.

Dans ces textes de 1959 et 1960 est clairement affichée l'intention de construire une méthode sociologique qui s'inspire de la cybernétique. Le groupe y est défini comme un « système de fonctions sociales interdépendantes » et non pas comme un ensemble d'individus. C'est le degré de complexité du fonctionnement du groupe qui le définit et non sa

⁹² Jacques et Maria Van Bockstaele, « La socianalyse », *Revue de l'école supérieure de commerce*, Toulouse, 1958.

⁹³ Jacques et Maria Van Bockstaele, « Note préliminaire sur la socianalyse », *Bulletin de psychologie*, XII, 6-9, 1959, pp. 277-290.

⁹⁴ Jacques et Maria Van Bockstaele, « Une méthode de traitement des problèmes de groupe : la socianalyse », *Cahiers d'études et de recherches de l'Association des anciens élèves de la Faculté des Lettres*, Paris Sorbonne, 1960, pp. 17-36. Remarquons qu'André Amar publie dans le même numéro de ces *Cahiers d'études et de recherches* un article intitulé : « Le financement des entreprises ». Ce n'est pourtant qu'à partir de 1968 que J. et M. Van Bockstaele citeront Amar.

⁹⁵ Ibid. p.17

composition. La socianalyse de J. et M. Van Bockstaele vise en conséquence la compréhension des changements d'état qui interviennent dans le groupe. Pour cela, le dispositif d'analyse est constituée de deux groupes : les intervenants et les clients. L'étude des relations entre ces deux groupes fournit les matériaux de la socianalyse. C'est à travers son propre système que le groupe des socianalystes va tenter de comprendre le fonctionnement du groupe client, ceci en faisant en sorte que le groupe client reproduise son fonctionnement habituel, dans ses interactions avec le groupe intervenant. Ces éléments posés dès 1959, vont être prolongés par l'élaboration de la notion de transfert sociologique. Bien que ces chercheurs ne se réfèrent pas au cadre théorique de la psychanalyse. L'influence de Freud et du modèle de la cure semble assez évident bien que transposé.

En 1963, J et M Van Bockstaele publient avec des collaborateurs dans l'*Année sociologique*, dans une sous rubrique « Travaux de sociologie clinique » de la rubrique « Psychologie et sociologie », un article intitulé : « Quelques conditions d'une intervention de type analytique en sociologie »⁹⁶. Cette publication témoigne de la reconnaissance dont ils commencent à bénéficier et probablement du soutien de Bastide qui coordonne la rubrique « Psychologie et sociologie ». Ce texte débute par une citation empruntée à Lucien Lévy-Bruhl⁹⁷ qui proclame, en faisant référence à la médecine : « Que de temps faudra-t-il pour que les sciences sociologiques nous permettent de posséder des arts sociaux aussi développés que ceux-là ! ». Cette référence à la médecine n'est pas neutre au moment où J. et M. Van Bockstaele se rangent sous la bannière de la sociologie clinique (dont nous verrons que la formule préexistait, en particulier chez René Clémens).

Cette clinique que les sociologues élaborent cherche plutôt ses références sur le versant médical que sur le versant psychanalytique. Il s'agit pour eux de construire des savoirs techniques à partir de l'observation, du traitement et de l'analyse de l'évolution des groupes, ceci afin d'être capables d'interventions suscitant des changements, des réorganisations des fonctionnements des groupes. La visée thérapeutique s'affirme d'ailleurs en page 239 : « L' "acte" principal du sociologue dans ce processus est une sorte d'auscultation à visée diagnostique. » Trois termes médicaux sont utilisés dans la même phrase et la visée diagnostique nous rappelle Witmer et Lagache. Le regret des auteurs est que lorsque des sociologues se préoccupent d'intervention, leur action n'a généralement que des effets très dilués. Ils vont donc tenter d'y remédier.

⁹⁶ Jacques Van Bockstaele et coll., « Quelques conditions d'une intervention de type analytique en sociologie », *L'Année sociologique*, 1963 (parution en 1964), pp. 230-262.

⁹⁷ Extrait de Lévy-Bruhl, *La morale et la science des mœurs*, Paris, 1937, p. 258. (1^{ère} éd. 1902)

Outre les réflexions sur l'existence d'une demande pour une intervention sociologique et sur le type de contractualisation que cela nécessite, le texte à l'intérêt de montrer que le choix du mot « clinique » vient du psychologue psychanalyste Lagache : « Nous adopterons, faute de mieux, les expressions de *Sociologie clinique* et de sociologue clinicien comme on parle de psychologie clinique. »⁹⁸ Lagache est également cité plus loin dans l'article, ainsi que Freud à propos du travail des résistances. Les autres auteurs auxquels il est fait référence sont des sociologues ou ethnologues déjà reconnus. Ni Amar ni Clémens ne sont évoqués. Aucune référence n'est faite non plus à Frédéric Le Play qui, au siècle précédent, cherchait lui aussi à construire des pratiques sociologiques susceptible d'interventions sociales efficaces.

En 1968, nouvelle publication⁹⁹ de Van Bockstaele et coll. dans la même sous rubrique « Travaux de sociologie clinique » de *L'Année sociologique*. Cette fois-ci, il s'agit de préciser l'origine du mot « socialanalyse » en reconnaissant l'antériorité d'Amar mais aussi, avant celui-ci, celles des américains T. D. Eliot (1920) signalée par Roger Bastide¹⁰⁰ et celle d'W. F. Ogburn (1919)¹⁰¹. Moreno est également évoqué.

Mais ces différents usages antérieurs du mot « socialanalyse » ne s'accompagnent pas, selon Van Bockstaele et coll. de pratiques et de théorisations convaincantes. Ainsi, ils considèrent qu'Eliot et Ogburn « négligent autant l'un que l'autre dans l'utilisation qu'ils font des concepts freudiens la pièce maîtresse de la théorie de la cure, les concepts de transfert et de névrose de transfert, c'est-à-dire la dynamique du traitement. Cette attitude les conduit à exclure le projet d'une socialanalyse qui soit *à la fois*, comme la psychanalyse, un procédé spécifique d'investigation des processus sociologiques, une technique d'intervention fondée sur ce procédé susceptible d'agir sur la régulation de ces processus et une source d'acquisition cumulative de connaissance. »¹⁰² C'est donc le modèle freudien qui sert à opérer la critique de ces proto-socialanalyses. André Amar n'est guère mieux traité car il en serait resté « aux déclarations d'intention ».

L'article assume surtout un rapport avec la psychanalyse beaucoup plus direct que dans les écrits précédents. Ce sont les techniques qui servent de pont entre psychanalyse freudienne et socialanalyse van bockstaelienne. Ainsi, après avoir choisi de s'inscrire dans une

⁹⁸ Jacques Van Bockstaele et coll., « Quelques conditions d'une intervention de type analytique en sociologie », Op. cit, p. 243.

⁹⁹ Jacques Van Bockstaele et coll., «Nouvelles observations sur la définition de la socialanalyse », *L'Année sociologique*, 1968 (parution en 1970), pp. 279-295.

¹⁰⁰ Roger Bastide, *Sociologie des maladies mentales*, Paris, Flammarion, 1965.

¹⁰¹ Bien que selon Van Bockstaele le texte original d'Ogburn ne comporte pas le mot « socialanalyse » contrairement à ce qu'Eliot laisse entendre.

¹⁰² Jacques Van Bockstaele et coll., «Nouvelles observations sur la définition de la socialanalyse », Op. cit. p. 280.

démarche clinique, inspirés en cela par Lagache (comme ils l'écrivent de nouveau dans ce texte de 1968), les auteurs consacrent beaucoup d'énergie à travailler le concept de transfert sociologique.

La conception dynamique de la cure freudienne et le souci de la psychanalyse de théoriser ses techniques se retrouvent dans le projet socianalytique mais le corpus conceptuel de la psychanalyse, dont principalement l'inconscient, n'est pas repris par J. et M. Van Bockstaele.

d) L'influence de la psychothérapie institutionnelle

A l'occasion d'un colloque organisé en 2008 par l'Association Canadienne des Sociologues et Anthropologues de Langue Française (ACSALF), j'ai retravaillé le lien entre activité critique et activité analytique¹⁰³ qui fait l'une des caractéristiques de la socianalyse référée à l'analyse institutionnelle. Cette articulation renvoie à l'histoire de la psychothérapie institutionnelle.

Le texte publié en 1952 par les psychiatres Daumezon et Koechlin sous le titre « La psychothérapie institutionnelle française contemporaine » dans les *Annales portugaises de psychiatrie*¹⁰⁴, est représentatif de l'examen sans concession du fonctionnement de l'« asile » décrit comme un « monde clos ». Les auteurs adoptent un point de vue sociologique et posent que « La comparaison avec la structure du camp de concentration s'impose inévitablement ; néanmoins existe une différence fondamentale, le camp de concentration, toujours assuré de son recrutement, a pour but l'élimination, la liquidation de la classe des internés ; à l'inverse l'asile adopte comme règle fondamentale la conservation de l'interné et il n'est pire scandale que l'évasion ou le suicide ». Ils poursuivent en détaillant les rites, les rapports de dépendance, la corruption et toutes les routines qui, selon eux, pervertissent le fonctionnement de l'établissement avant d'appeler à ce que « tous » (malade compris) se mettent à la tâche de « traiter » l'hôpital.

C'est en introduisant une activité critique au cœur des pratiques psychiatriques qu'une autre place va être faite au malade dans l'établissement de soin. Les expériences les plus connues, en France, sont sans doute celles animées par Lucien Bonnafé et François Tosquelles

¹⁰³ Gilles Monceau, « L'analyse critique : outil de la socio-clinique institutionnelle », *Mutations, obstacles et tremplins de la critique sociale. Un dialogue Nord-Sud des Amériques*, ACSALF, Montréal, 22-24 octobre 2008.

¹⁰⁴ Un extrait de ce texte est reproduit dans : Jacques Ardoino et René Lourau, *Les pédagogies institutionnelles*, Paris, PUF, 1994, pp. 60-68.

à partir de 1942 à Saint Alban et par Jean Oury à partir de 1953 à La Borde. Les liens avec d'autres milieux vont ensuite permettre d'une part d'enrichir les pratiques psychiatriques par des techniques issues de l'éducation populaire (CEMEA¹⁰⁵) et de la pédagogie (Mouvement Freinet) et d'autre part de diffuser la problématique institutionnelle en dehors de l'hôpital.

Dans le champ pédagogique, c'est une vingtaine d'années après l'expérience de Saint Alban qu'une scission du Mouvement Freinet va donner lieu à l'affichage de la dénomination « pédagogie institutionnelle ». Ce nouveau courant va rapidement se scinder lui-même entre des enseignants qui se réfèrent à la psychanalyse et d'autres qui vont privilégier l'analyse socio-politique et donner naissance au courant d'autogestion pédagogique¹⁰⁶. Pour tous, la pratique est première et fait l'objet de nombreuses monographies d'élèves et de classes qui permettent à des groupes d'enseignants d'analyser collectivement leur travail pédagogique¹⁰⁷. Ces textes ont également permis la diffusion de pratiques novatrices.

Au fil des années, des collaborations et des scissions, l'usage du concept d'institution s'est imposé comme un référent commun à toute la mouvance « institutionnelle ». Cependant, si l'usage du terme « institution » est partagé par tous, les significations qui lui sont données sont variées¹⁰⁸. Ainsi, aujourd'hui encore la pédagogie institutionnelle d'orientation psychanalytique (Fernand Oury) nomme « institutions » les dispositifs pédagogiques internes à la classe (le conseil, la monnaie intérieure, les métiers...) alors que la pédagogie autogestionnaire et l'analyse institutionnelle socianalytique conçoivent l'institution comme étant la trame cachée des rapports sociaux. L'institution est alors « un objet virtuel, produit par l'analyse qui l'élabore en même temps qu'elle l'interprète, beaucoup plus qu'un objet réel, déjà là, sur lequel porterait l'analyse pour le déchiffrer et le traduire. L'institution est immatérielle. Elle n'est jamais saisissable. On ne peut l'appréhender qu'à travers la matérialité des choses de l'organisation. »¹⁰⁹.

Selon cette approche, l'institution ne peut donc être perçue que dans les effets qu'elle produit sur les individus et les collectifs. La visée de tout travail d'analyse institutionnelle sera donc de travailler, en vue de les dépasser, les déterminations institutionnelles qui pèsent sur

¹⁰⁵ Centres d'Entraînement aux Méthodes de l'Education Active. Le compte rendu du premier « stage des infirmiers des hôpitaux psychiatriques » paraît en 1949 dans la revue des CEMEA : *Vers l'Education nouvelle*. Ce stage est dirigé par Daumezon, alors secrétaire du Syndicat des médecins des hôpitaux psychiatriques et Germaine Le Henaff, attachée à la direction technique des CEMEA.

¹⁰⁶ Raymond Fonvieille, *Naissance de la pédagogie autogestionnaire*, Antropos, Paris, 1998.

¹⁰⁷ Ahmed Lamih, « Texte libre et monographie d'élève chez Célestin Freinet et Fernand Oury », *Les Etudes sociales*, n°133, 2001, pp. 91-99.

¹⁰⁸ Gilles Monceau, « Institution », in J.-Y. Barreyre et B. Bouquet, (dir), *Nouveau dictionnaire critique de l'action sociale*, Paris, Bayard, 2006, pp. 312-314.

¹⁰⁹ Jacques Ardoino et René Lourau., *Les pédagogies institutionnelles*, Op. cit., p.26.

les pratiques. Ce travail transforme la réalité sociale en transformant les rapports (libidinaux, organisationnels et idéologique) que les praticiens entretiennent à l'institution.

La psychothérapie institutionnelle est citée par Moreno dans l'introduction et à la fin de l'édition française de *Psychothérapie de groupe et psychodrame*¹¹⁰. Le même courant est également cité par J. et M. Van Bockstaele dans leur article de 1968 dans *l'Année sociologique*, article qui avait pour but d'établir les origines de leur socianalyse. Ce sont tout particulièrement les concepts de transfert et contre-transfert institutionnels, produits par ce courant, qui retiennent leur attention.

e) L'intervention socianalytique : la socianalyse selon l'analyse institutionnelle

Venant après les précurseurs que furent notamment en France André Amar et Jacques et Maria Van Bonckstaele, Lourau et Lapassade opèrent une jonction entre les influences anglo-saxonnes (dynamique de groupe, sociométrie, non directivité...) relayées par la psychosociologie française, la psychothérapie institutionnelle (cette dernière étant aussi influencée par le marxisme et la psychanalyse) et la sociologie d'intervention, ceci avec une orientation plus groupale chez Lapassade et plus politique chez Lourau. La critique politique est explicite et l'idéologie est une dimension systématiquement interrogée.

Je reprendrai ci-dessous des extraits des principaux ouvrages rédigés à destination des étudiants et d'un public plus large que les lecteurs des revues spécialisées. Il s'agit de montrer comment y est présentée la notion de socianalyse dans le courant d'analyse institutionnelle et de pointer certaines distorsions. Ces manuels sont des outils qui ont contribué à ma formation et que j'ai moi-même utilisé comme support de mes enseignements. Les mettre en perspective (en les commentant par des notes de bas de page) m'a donc paru nécessaire :

Clefs pour la sociologie (Lapassade et Lourau, 1974) : « Le terme socianalyse formé par André Amar¹¹¹ en 1951¹¹², a été repris ensuite par J. et M. Van Bockstaele pour définir une forme nouvelle de l'intervention sociologique, dont un principe fondamental est que l'analyse se fait, non sur une "réalité sociale", mais sur ce qui se passe dans une situation analytique artificiellement construite. Nous appelons cette situation un analyseur construit. » (p.51)

La socianalyse (Hess, 1975) : « Certes le terme de socianalyse existe depuis longtemps dans le champ des sciences humaines. Dans « L'Analyse institutionnelle », Lourau rappelle

¹¹⁰ Jacob Levy Moreno, *Psychothérapie de groupe et psychodrame*, Op. cit.

¹¹¹ La contraction du terme est attribuée à Amar alors qu'elle revient à J. et M. Van Bockstaele.

¹¹² On a vu que ce texte est en réalité paru en 1950 après une communication en 1947 à la SPP.

que c'est Moreno qui en revendique la paternité dans « Psychothérapie de groupe et psychodrame » en 1932.

En 1950, Amar en parle dans un article publié dans le n°2 de la *Revue Française de Psychanalyse* : « Introduction à la socianalyse »¹¹³. La socianalyse, c'est alors la psychanalyse appliquée aux groupements, aux institutions et aux idéologies¹¹⁴.

En fait, ce sont les Van Bockstaele qui sont les premiers à travailler une problématique socianalytique comprise comme « analyse institutionnelle en situation d'intervention » (c'est la définition qu'en donne les « Clefs pour la sociologie »). Au départ, il ne s'agit pour le « Centre de socianalyse » que d'une analyse des groupes naturels centrée sur le concept de groupe. Par la suite, Van Bockstaele et son équipe intégreront une nouvelle distance analytique. L'institution également deviendra un objet d'analyse et de théorisation.» (pp. 16-17)

L'analyse institutionnelle, « Que sais-je ? » (Authier et Hess, 1981) ne mentionne que la socianalyse de Van Bockstaele : « Dès 1958, l'équipe de Van Bockstaele pratique une forme de socianalyse ; il s'agit dans le cadre d'une dynamique de groupe de placer un second groupe en dehors du premier. Le premier groupe fonctionne. Le second analyse son fonctionnement. La confrontation des deux groupes débouche sur l'analyse au deuxième degré.» (p.98)

Cette première édition du « Que sais-je ? » ne mentionne ni Amar ni Moreno.

L'analyse institutionnelle, « Que sais-je ? » (Hess et Savoye, 1993) : « En France, dès 1950, dans le n°2 de la *Revue française de psychanalyse*, Amar publie un article intitulé « Introduction à la socianalyse ». Dans cet article, la socianalyse apparaît comme une psychanalyse appliquée aux groupements, aux institutions et aux idéologies¹¹⁵. En 1958, Jacques et Maria van Bockstaele créent le Centre de socianalyse. Dans ce cadre ils expérimentent la socianalyse de groupes naturels.» (p.98)

A la page précédente du même ouvrage, la paternité du terme « socianalyse » est accordé à J. Moreno dans *Psychothérapie de groupe et psychodrame*, 1932. La « social analysis » d'Elliott Jaques est également évoquée à propos de ses travaux des années 1950 à la Glacier Metal Company.

Les pédagogies institutionnelles (Ardoino et Lourau, 1994) : « L'idée d'une analyse collective des pratiques, y compris et d'abord de la pratique du chercheur-praticien, est plus

¹¹³ Reproduction de l'erreur mentionnée dans *Clefs pour la sociologie*.

¹¹⁴ Cette idée d'une psychanalyse appliquée est discutable puisqu'Amar ne dit rien de ce en quoi pourrait consister la mise en œuvre de l'approche qu'il propose. Ce que les Van Bockstaele font d'ailleurs remarquer en considérant qu'Amar en est resté aux intentions.

¹¹⁵ Reproduction de l'erreur sur la contraction de « socio-analyse » et de l'idée d'une psychanalyse appliquée.

ancienne que sa spécification, d'abord par Van Bockstaele et ensuite par l'AI. Elle sera reprise par Bourdieu, lorsqu'il s'agira de suggérer, pour la praxéologie des sciences sociales, ce qu'Edgar Morin a nommé la réflexivité. » (p.39)

La clé des champs. Une introduction à l'analyse institutionnelle (Lourau, 1997) : « Dans l'esprit de Lapassade, le lien entre la nouvelle socianalyse et celle du groupe Van Bockstaele était peut-être moins étroit que pour moi. Van Bockstaele faisait partie de ceux qui avaient importé directement les méthodes groupales issues de Lewin, après un stage à Bethel dans le Maine (USA). La filiation lewinienne était immédiate. Mais dans sa pratique et dans ses recherches socianalytiques (en particulier la quête d'un « transfert sociologique » équivalent du transfert psychanalytique, mais de ce fait peu propice à une ouverture vers ce qui allait devenir la théorie de l'implication), le groupe Van Bockstaele, sous l'impulsion de son leader, désirait tourner le dos à la psychologie sociale et en général à toute approche psychologique, au profit d'un paradigme résolument sociologique. » (p.24) Lourau signale ensuite la convergence avec la psychothérapie institutionnelle.

A la page précédente du même ouvrage, Lourau écrit : « A la même époque (1964-67), je me suis donné une formation au Centre de socianalyse de Van Bockstaele. », ceci avant d'évoquer son « auto-formation » avec le Groupe de Pédagogie Institutionnelle et à *Socialisme ou Barbarie* ainsi que ses autres formations au séminaire de 3^{ème} cycle de psychologie clinique de Juliette Favez-Boutonnier (sur les conseils de Lapassade) à l'issue duquel il soutient un oral face à celle-ci et à Didier Anzieu. Cette interférence manifeste encore l'influence directe et indirecte de la psychanalyse sur l'analyse institutionnelle dont la théorisation est alors en cours et qui commence à expérimenter ses pratiques singulières.

Dans ces ouvrages introductifs (j'hésite à ranger *La clé des champs. Une introduction à l'analyse institutionnelle* dans cette catégorie car il s'adresse, malgré son sous titre, à un public déjà averti), Amar n'est cité (à tort) qu'à propos de la formation du terme « socianalyse » et sans référer au contenu de son article. Dans *L'analyse institutionnelle*, Lourau cite Amar dans une note de bas de page¹¹⁶ mais il donne bien plus d'importance à Van Bockstaele, Moreno et Jaques.

L'intervention socianalytique, comme pratique de terrain (le mot clinique apparaît alors rarement) va se définir dans l'interférence entre la socianalyse de J. et M. Van Bockstaele et la sociologie d'intervention (en particulier par la critique d'Alain Touraine et Michel Crozier). Les six opérations de l'intervention socianalytique vont être posées, presque par inadvertance, dans un ouvrage dont ce n'était pas initialement l'objet : *Clefs pour la*

¹¹⁶ René Lourau, *L'analyse institutionnelle*, Op. cit., p.266.

*sociologie*¹¹⁷. Ces six opérations, sur lesquelles je ne reviendrai pas en détail ici étaient les suivantes :

- L'analyse de la demande,
- L'autogestion de l'intervention,
- La règle du « tout dire », ou de libre expression,
- L'élucidation de la transversalité,
- L'analyse des implications du chercheur-praticien,
- La construction ou l'élucidation des analyseurs.

Lourau avait antérieurement fourni à l'intervention socianalytique¹¹⁸ un adossement à une théorie générale des institutions (l'Analyse institutionnelle).

Parmi ces opérations, l'analyse collective de la commande qui implique directement le (ou les) commanditaire(s) par sa (leurs) présence(s) dans le travail analytique singularise fortement l'intervention socianalytique par rapport à la plupart des autres démarches d'intervention. Comme le remarque justement le sociologue d'intervention Marc Uhalde dans un ouvrage de synthèse, « très peu d'approches intervenantes considèrent la position de l'acteur dirigeant comme un problème spécifique dans le processus de changement »¹¹⁹. Cette tendance très répandue à ne pas prendre en compte, en tant que tel, le commanditaire, a pour conséquence (et pour origine) le défaut de restitution des mobiles initiaux de la commande d'intervention à l'ensemble des personnes concernées.

Dans cette revisite de la genèse de la socianalyse, de Moreno à Lapassade et Lourau, j'ai laissé de côté le courant de la socio-psychanalyse (Gérard Mendel), proche de l'analyse institutionnelle, et les différents courants psychanalytiques qui développent des pratiques d'intervention dans et sur les « institutions », qu'ils assimilent souvent aux établissements. Outre le fait de ne pas prétendre à l'exhaustivité, j'ai préféré ne retenir pour cette mise à plat, que les principales « écoles » revendiquant explicitement une dimension socianalytique.

L'institutionnalisation de la socianalyse, d'une part, et de l'analyse institutionnelle, d'autre part, se fait à travers une production de textes qui renvoient les uns aux autres pour

¹¹⁷ Georges Lapassade et René Lourau, *Clefs pour la sociologie*, Op. cit., pp. 199-201. Cf. la lecture qu'en fait Antoine Savoye dans sa contribution à Ahmed Lamih et Gilles Monceau, *Institution et implication*, Op. cit.

¹¹⁸ Si les auteurs disaient ne pas vouloir figer le dispositif en proposant cette liste, elle a néanmoins eu un effet très structurant sur les pratiques socianalytiques et les élaborations théoriques. Signalons au passage que Lapassade et Lourau critiquent, dans ce même ouvrage, l'acception bien trop « large » donnée selon eux au terme « intervention » par les sociologues des organisations et les psychosociologues qui tendent à désigner ainsi « tout acte sociologique producteur de changements sociaux réels ou éventuels, c'est-à-dire l'ensemble de la sociologie appliquée » (p. 198).

¹¹⁹ Marc Uhalde, *L'intervention sociologique en entreprise. De la crise à la régulation sociale*, Paris, Desclée de Brouwer, 2001.

constituer un tissu à la trame relativement serrée. Les noms d'auteurs sont utilisés comme des outils de légitimation croisée. Il n'est pas rare de trouver chez l'un une citation d'un autre qui défend une approche différente mais qui reconnaît ainsi la position du premier.

En voulant suivre de plus près l'émergence de la socianalyse, je semble avoir négligé la question clinique. Mais ces approches de la socianalyse ont ceci de commun qu'elles se définissent comme des démarches ou des dispositifs (on trouve les deux termes) qui mettent en œuvre des techniques « en situation ». Toutes, de Moreno à l'analyse institutionnelle, visent à faire en sorte que les groupes développent une meilleure connaissance de leur propre dynamique en contribuant à l'analyse.

Ces pratiques cliniques des socianalyses partagent donc de nombreux points communs avec la psychanalyse, cette « ultra-clinique » dont parlait Lagache ou ce stade « supra-analytique » dont parlait Moreno. Elles se distinguent des cliniques médicales ou psychologiques non psychanalytiques en ce qu'elles associent, par construction, les sujets au travail analytique et non seulement comme des informateurs sur leurs propres situations. Elles partagent cependant avec ces dernières, ainsi qu'avec la psychanalyse, une attention portée aux situations singulières et à leurs dynamiques.

Les réflexions méthodologiques occupent beaucoup les socianalystes qu'ils se réfèrent à la psychanalyse (comme Moreno, Amar et Jaques) ou à la sociologie (comme Van Bockstaele, Lapassade et Lourau), qu'ils fassent l'hypothèse de l'inconscient ou celle de l'institution.

f) Bourdieu et la socioanalyse

Cette genèse de la socianalyse a eu pour fil rouge l'occurrence elle-même, aussi nous ne pouvons l'achever sans évoquer un socianalyste inattendu : Pierre Bourdieu. Dans un article paru en 1991 et intitulé « Introduction à la socioanalyse »¹²⁰, celui-ci utilise en effet le terme (sans tiret et avec un « o ») pour présenter l'enquête qui va donner lieu en 1993 à la publication de *La misère du monde*¹²¹.

Le titre reprend, sans y faire référence, celui d'Amar (sans le tiret). Bourdieu y écrit :

« Ces victimes structurales, dont on trouvera divers exemples ci-dessous, disent, avec l'aide du sociologue agissant en accoucheur, tout ce que l'institution (l'École, l'État, etc.) a

¹²⁰ Pierre Bourdieu, « Introduction à la socioanalyse », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol 90, n°1, 1991, pp.3-5.

¹²¹ Pierre Bourdieu, *La misère du monde*, Paris, Seuil, 1993.

déposé en elles, tel un corps étranger, c'est-à-dire ses contradictions, ses incohérences, ses conflits non résolus, ses ambiguïtés. »¹²²

Malgré des ressemblances avec certaines expressions de Lourau cette simple phrase témoigne de l'attachement qui reste celui de Bourdieu à une analyse en terme de structures mais elle témoigne surtout du fait que, pour lui, les institutions restent extérieures aux individus. Bien qu'elles déposent en eux « des contradictions, des incohérences et des conflits non résolus », ces éléments restent des « corps étrangers »¹²³. On reste donc loin de l'analyse institutionnelle et du concept d'implication sur lequel je reviendrai dans la troisième partie.

Selon une pratique courante chez lui et mise en évidence par l'une de ses anciennes disciples, Nathalie Heinich¹²⁴, Bourdieu ne fait aucune référence aux différents chercheurs qui, avant lui, ont utilisé le terme socio-analyse ou socianalyse. Selon Heinich, cette manière de faire peut être qualifié d'« effet Matthieu » au sens de Robert K. Merton. Dans un article paru en 1968 dans la revue *Science*, Merton proposait en effet de qualifier d'effet Matthieu ce phénomène institutionnel selon lequel, à travail égal, les chercheurs les plus connus bénéficient toujours de plus de reconnaissance que leurs collègues. C'est particulièrement le cas lorsqu'il y a publication en collaboration ou bien lorsque plusieurs chercheurs obtiennent dans la même période un même résultat. Merton faisait référence à l'évangile selon Saint Matthieu (25:29): « Car à tout homme qui a, l'on donnera et il aura du surplus ; mais à celui qui n'a pas, on enlèvera ce qu'il a. »¹²⁵.

Cette digression sur la pratique institutionnelle bourdieusienne ne concerne évidemment pas que la question, marginale pour lui, de la socioanalyse. On pourrait regarder de la même manière l'indifférence dans laquelle il a tenu l'ensemble des sociologies cliniques alors même qu'il mettait en œuvre, avec *La misère du monde*, une démarche qui aurait pu ouvrir au dialogue. Si Bourdieu annexe le terme « socioanalyse », il laisse cependant de côté celui de « clinique ».

3) Les sociologies cliniques

J'ai déjà évoqué cette dénomination « sociologie clinique » à plusieurs reprises dans cette seconde partie, en particulier à propos du travail de Jacques et Maria Van Bockstaele. En 2009, cette désignation est généralement identifiée dans l'espace francophone au courant

¹²² Ibid p. 5.

¹²³ Bourdieu avait d'une certaine manière mené son projet socioanalytique, à propos de son propre milieu, dans un ouvrage précédent à propos du champ universitaire : *L'homo academicus*, Paris, Minuit, 1984.

¹²⁴ Nathalie Heinich, *Pourquoi Bourdieu*, Paris, Gallimard, 2007.

¹²⁵ *La Bible de Jérusalem*, Paris, Desclée de Brouwer, 1975.

construit autour de Vincent de Gaulejac et qui a une certaine influence en sciences de l'éducation. Cette nouvelle sociologie clinique produit sa propre histoire à mesure qu'elle se développe comme on le voit en lisant le texte écrit par Eugène Enriquez¹²⁶ en 1993 dans *Sociologies cliniques* puis ceux de Vincent de Gaulejac en 2007¹²⁷ dans *La sociologie clinique* et en 2008¹²⁸ dans *International Clinical Sociology*.

En 1993, Eugène Enriquez distinguait, « deux grandes tendances actuelles de la sociologie clinique » : d'une part une orientation fidèle aux « grands maîtres du passé » qui tente « d'interpréter des grands phénomènes sociétaux sans avoir l'espoir ou l'ambition d'intervenir directement sur eux »¹²⁹ et d'autre part une orientation qui « s'inspire du projet freudien et lewinien de transformation en se donnant toutefois des objectifs plus limités dans un champ d'action précis ». La première orientation définie par Enriquez est donc plutôt descriptive et théorique et la seconde opératoire. En réalité, il ne s'agit pas véritablement de distinguer deux courants ou deux écoles mais deux corpus de travaux voire deux types d'activités : théorisation et intervention. Lui-même range son ouvrage *De la horde à l'Etat* dans la première orientation et son activité d'intervention psychosociologique avec l'ARIP dans la seconde. Dans la seconde apparaissent également, pour la France, Lourau et Lapassade ainsi que J. et M. Van Bockstaele (dont Enriquez indique qu'ils ne connaissaient pas Amar), M. Pagès, J. Dubost, J.-C. Rouchy, A. Levy, G. Mendel, J. Barus-Michel, et V. de Gaulejac.

De Gaulejac écrivait alors, dans l'introduction de l'ouvrage de 1993 : « refus de tous les dogmatismes, intérêt pour l'articulation théorie/pratique, sensibilité à la parole des gens et à la souffrance sociale, interrogation sur l'implication du chercheur dans la société et par rapport à son objet, refus des cloisonnements disciplinaires, recherche d'une cohérence entre les exigences théoriques, méthodologiques et les pratiques existentielles... »¹³⁰. Se référant à Marcel Mauss, il poursuit plus loin : « L'individu est à la fois produit et producteur de sa relation au social. Sa subjectivité est un élément indissociable de ce qu'on a coutume d'appeler "la réalité" ».

Bien avant ces années 1990, d'autres sociologues ont élaboré des approches qu'ils ont qualifiées de « cliniques » (aux Etats-Unis à partir des années 1930 et dans les pays

¹²⁶ Eugène Enriquez, « L'approche clinique : genèse et développement en France et Europe de l'Ouest », Op. cit.

¹²⁷ Vincent de Gaulejac, « Aux sources de la sociologie clinique », in V. de Gaulejac, F. Hanique et P. Roche (dir.), *La sociologie clinique*, Ramonville, ERES, 2007, pp. 20-55.

¹²⁸ Vincent de Gaulejac, « On the Origins of Clinical Sociology in France : some Milestone », in Jan-Marie Fritz (dir.), *International Clinical Sociology*, New York, Springer, 2008, pp. 54-71.

¹²⁹ Eugène Enriquez, « L'approche clinique : genèse et développement en France et Europe de l'Ouest », Op. cit. p.25.

¹³⁰ Vincent de Gaulejac et Shirley Roye (dir.), *Sociologies cliniques*, Op. cit., p. 20-21.

francophones à partir des années 1950)¹³¹. Ils ont systématiquement fait référence à la médecine et/ou à la psychanalyse, en particulier pour décrire leur pratique comme poursuivant le double objectif de produire des connaissances nouvelles et d'intervenir sur des situations sociales. La plupart se sont inscrits dans une démarche compréhensive, considérant que la subjectivité des individus devait nécessairement être prise en compte par le chercheur. Une partie d'entre eux fait référence au texte de Freud, paru en 1921, qui élargit l'usage de certains concepts psychanalytiques à l'étude des foules¹³².

a) René Clémens, l'innovateur¹³³ francophone

En 1952, René Clémens, un sociologue belge de l'Université de Liège qui n'est cité ni par Enriquez ni par de Gaulejac ni par aucun des autres auteurs mentionnés dans cette note, définit ce que serait une « sociologie clinique » dans un article paru dans les *Cahiers internationaux de sociologie*¹³⁴. Pour l'auteur, aujourd'hui méconnu, l'enjeu principal est de faire le lien entre théorie sociologique et pratique sociale. Pour cela, il prend modèle sur la médecine sans faire référence à la psychanalyse. Ce faisant, sa définition de la dimension clinique, en particulier par le souci de l'application aux réalités sociales est très proche du courant sociologique nord américain, dont il sera question plus loin.

Clémens fait d'abord remarquer que si la sociologie européenne a connu « quelques recherches empiriques qui ont fait date » avant la seconde guerre mondiale, ce n'est que depuis la Libération que se développent « hardiment » des recherches « sur le terrain ». Il pointe comparativement l'avancement bien plus important des recherches empiriques aux Etats-Unis, tout particulièrement depuis les années 1920 (il fait probablement référence à l'école de Chicago). Ces travaux favoriseraient le développement d'une tendance nouvelle ayant « le souci du lien le plus étroit entre les résultats des recherches et l'élaboration théorique »¹³⁵. Il ne manque pas au passage de pointer les conditions économiques et politiques qui ont pu mener à ces différences dans les histoires sociologiques. Plaidant pour une meilleure articulation entre travail théorique et travail empirique, Clémens considère que la

¹³¹ Jean Marie Fritz. (dir.), *International Clinical Sociology*, Op. cit.

¹³² Sigmund Freud., « Psychologie collective et analyse du moi », Op. cit.

¹³³ J'ai préféré ce terme d'innovateur à celui d'inventeur car, comme on le verra, Clémens s'est très probablement inspiré de la Clinical Sociology américaine.

¹³⁴ René Clémens, « Sociologie et Applications cliniques de la Sociologie », *Cahiers internationaux de sociologie*, Vol. XIII, 1952, pp. 42-60. A noter que le titre qui apparaît dans le sommaire de la revue est « Problèmes de Sociologie Clinique ». Je dois à Antoine Savoye la découverte de ce texte.

¹³⁵ Ibid. p. 42.

recherche appliquée, qui mobilise les connaissances produites par la recherche théorique, est aussi en mesure d'apporter à cette théorisation.

L'auteur construit alors sa démonstration sur les rapports qui devraient exister entre la sociologie universitaire et le travail social (en particulier la pratique de l'enquête sociale) : « En sociologie, comme ailleurs, il ne serait utile ni à la science ni à ses applications de séparer la connaissance du singulier qui conduit au diagnostic clinique de la connaissance généralisante qui conduit à l'élaboration théorique. Le travail du clinicien se fait dans le champ de la science. »¹³⁶ Et Clémens, sans jamais citer directement ni la *Clinical Sociology* américaine ni les promoteurs du « Case work »¹³⁷, dont il semble pourtant s'inspirer, préfère opérer des parallèles avec la médecine. L'enquête sociale est considérée comme un examen clinique devant permettre l'établissement d'un « diagnostic sociologique ». Et de poursuivre plus loin : « L'enquête sociale est une technique préparatoire du diagnostic en vue de déterminer un traitement *socio-thérapeutique* approprié. »¹³⁸ Considérant qu'il y a deux types d'enquête sociale, celle qui se contente de collecter des informations et celle qui est partie prenante du travail scientifique de la sociologie, Clémens parle de « sociologue clinicien » : « Il faut être rompu aux solides disciplines d'esprit de la formation universitaire soit pour contribuer au développement de la science soit pour exercer une activité que l'on pourrait qualifier de "médecin du social" ». ¹³⁹ Et l'auteur insiste en conséquence sur la nécessité de mieux former universitairement les travailleurs sociaux¹⁴⁰. Enfin, malgré le souhait de voir apparaître des sociologues cliniciens qui soient des « médecins du social », Clémens maintient la distinction entre ceux-ci et les sociologues dont l'activité principale doit rester la production des connaissances, par généralisation.

D'autres applications apparaissent finalement dans le fin du texte concernant les dirigeants (politiques ou d'entreprises) : « On pourrait tout aussi bien considérer les problèmes de la clinique sociologique à des échelons plus vastes et le sociologue comme clinicien apparaît ainsi comme un conseiller nécessaire des gouvernants (...) »¹⁴¹. Poussant plus loin encore la nécessaire pénétration de la sociologie dans l'organisation de la vie sociale, Clémens considère que ces dirigeants eux-mêmes devraient être des sociologues cliniciens :

¹³⁶ Ibid. p. 47.

¹³⁷ C'est en 1926, qu'est diffusée en France la technique du « casework » par la traduction de l'ouvrage de Mary Richmond : *Méthodes nouvelles d'assistance : le service social de cas individuels*. La démarche promeut une relation duelle entre l'assistant de service social et l'utilisateur.

¹³⁸ René Clémens, « Sociologie et Applications cliniques de la Sociologie », Op. cit., p. 49.

¹³⁹ Ibid. p. 50.

¹⁴⁰ Ce qui n'est pas sans évoqué pour nous aujourd'hui l'universitarisation de la formation des travailleurs sociaux.

¹⁴¹ René Clémens, « Sociologie et Applications cliniques de la Sociologie », Op. cit., p. 56.

« Ces rôles directeurs supposent, comme tous les autres rôles dirigeants, une formation scientifique en rapport avec la nature des tâches qu'ils comportent. »¹⁴². Il mobilise alors de nouveau, bien que toujours imprécisément, l'exemple américain : « C'est ainsi que nombre de grandes entreprises industrielles aux Etats-Unis concluent, avec les centres de recherche sociologique, des contrats par lesquels ces centres assument l'examen de l'entreprise en vue de diagnostic et même de la communication au personnel de cadre des résultats de l'examen. »¹⁴³

Ces propos renvoient sans doute aux exemples d'Elton Mayo ou d'Elliott Jaques mais la séduction qu'exerce le modèle américain rend aussi amnésique le sociologue francophone sur les travaux francophones, tout particulièrement concernant la figure de l'ingénieur social qui se dessine à la fin du XIXème siècle en France¹⁴⁴.

Comme pour Amar, je me suis intéressé à la suite du parcours de ce professeur de sociologie nommé à Liège en 1938. L'enquête menée parallèlement dans les bibliothèques universitaires françaises et auprès de collègues belges¹⁴⁵ montre que la perspective clinique développée par l'auteur en 1952 n'a pas été suivie de textes qui approfondiraient la démarche sous le vocable « clinique ». Par contre, il publiera des travaux relatifs au conseil et aux relations humaines en entreprise ainsi que sur des questions de droit politique. L'article de 1952 préfigure assez précisément la place qui va être celle de Clémens dans la gestion par la Belgique de l'indépendance du Congo en 1960 puis de la sécession, par rapport au nouvel état, de la province minière du Katanga. Clémens va en effet aider à la rédaction de la constitution du Katanga puis diriger un « bureau conseil » dont les opposants à la néo-colonisation belge considèrent qu'il fonctionne comme « un gouvernement fantôme, chargé de résoudre les problèmes d'exécution »¹⁴⁶. La suite des événements politiques fera que l'aventure tournera court mais Clémens conservera de cette tentative de mise en oeuvre d'une posture de « sociologue clinicien », dans un contexte politique colonial, une réputation sulfureuse. Au cours de l'épisode katangais, le sociologue liégeois s'est affronté à des sociologues socialistes de l'Université de Bruxelles également impliqués au Katanga. La polarisation gauche/droite entre Bruxelles et Liège semble avoir contribué à son isolement. Il est décrit par l'une de ses anciennes collègues comme « autoritaire et n'ayant laissé aucun successeur ».

¹⁴² Ibid. p. 57.

¹⁴³ Ibid. p.58

¹⁴⁴ Antoine Savoye et Frédéric Audren, *Frédéric Le Play et ses élèves. Naissance de l'ingénieur social. Anthologie*. Paris, Presses de l'Ecole des mines, 2008.

¹⁴⁵ Avec l'aide efficace de Philippe Vienne, chargé de recherche à l'Université Libre de Bruxelles.

¹⁴⁶ Ludo De Witte, *L'assassinat de Lumumba*, Paris, Karthala, 2000, p.152.

Si Clémens est absent de l'histoire de la sociologie clinique, ce n'est sans doute pas sans rapport avec les événements et conflits dans lesquels il a été impliqué. Il est comme un ancêtre honteux dont on ne souhaite pas se souvenir malgré son antériorité.

Cette brève enquête sur René Clémens donne sans doute à réfléchir sur les relations entre le savant et le politique et sur le fait qu'une intervention sociologique est toujours prise dans un contexte politique par rapport auquel le sociologue a à se situer.¹⁴⁷ C'est pour moi une préoccupation permanente que ce lien entre clinique et politique, non seulement le contexte politique (qui se réfracte dans un environnement institutionnel) conditionne le travail clinique (à commencer par la commande) mais la pratique clinique a des effets retours sur celui-ci, quand bien même ces effets seraient apparemment réduits.

b) Edgar Morin : de l'enquête sociologique à la sociologie clinique

Plus près de nous, Edgar Morin, dans l'annexe méthodologique de *La rumeur d'Orléans* se prononce pour une sociologie clinique :

« Tout ceci nous amène à formuler la nécessité d'une sociologie clinique, c'est-à-dire qui parte de l'observation directe de l'événementiel ou accidentel, du cas extrême ou pathologique, à commencer par la crise. Ce qui était rejeté comme insignifiant par la sociologie dominante, c'est-à-dire ce qui est impondérable ou minoritaire statistiquement, ce qui perturbe la structure ou le système, tout cela pour nous est extrêmement significatif comme révélateur, déclencheur, enzyme, ferment, virus, accélérateur, modificateur. »¹⁴⁸

A relire ces lignes, on retrouve cette idée d'une sociologie du négatif qui sera, en analyse institutionnelle, condensée dans le concept d'analyseur. Ce renversement qui fait préférer l'imprévu au prévisible et l'irrégulier au régulier vient aussi modifier le rapport que le chercheur établit avec son objet :

« Une sociologie clinique prend un sens tout à fait étonnant dans la contemporanéité du sujet (chercheur) et du sujet-objet (de la recherche). On n'a voulu voir jusqu'ici que l'aspect scientifiquement perturbateur de cette relation. (...) Le sociologue se voulait savant en refusant le corps à corps concret, c'est-à-dire la dialectique entre le sujet chercheur et le sujet-objet étudié.

¹⁴⁷ Dans lequel il est impliqué.

¹⁴⁸ Edgar Morin, *La rumeur d'Orléans*, Paris, Seuil, 1982 (1^{ère} éd. 1969), p. 251.

Il apparaît aujourd'hui que les sciences les plus avancées, comme la micro-physique, redécouvrent la problématique de l'indissolubilité et l'inter-communication du couple sujet-objet. »¹⁴⁹

Revenant lui aussi sur le travail des analogies, il poursuit en invitant la sociologie à prendre en compte les signes qui émergent de la vie sociale :

« Ne s'agirait-il pas aujourd'hui d'affiner la méthode comparative en concevant désormais les isomorphismes sous un mode beaucoup plus souple qu'on concevait autrefois les analogies ? Ne s'agirait-il pas à l'aide d'une sémiologie adéquate, reconnaissant que tout ce qui émerge à la vie sociale est signe, de concevoir que ces signes constituent des tests sociaux spontanés, riches d'un signifiant énigmatique à élucider ? La voie est ouverte, et nous n'en sommes qu'au premier pas. »¹⁵⁰

On sait que Morin a travaillé, brièvement et non sans difficulté, avec Lapassade à Plozevet. Dans l'ouvrage qu'il tire de cette enquête approfondie, il écrit : « (...) j'ai bénéficié de l'intervention orageuse mais stimulante de Georges Lapassade, qui fut présent aux premières réunions du comité des jeunes »¹⁵¹. Il indique plus loin « Georges Lapassade (...) que la fatalité avait conduit à Plodemet¹⁵² ces jours-là, entre deux congrès et deux hépatites (...) »¹⁵³, ce qui éclaire sur la tonalité de la relation entre le sociologue et le psychosociologue ! Si la « collaboration » ne s'est pas poursuivie, l'appendice méthodologique de l'ouvrage témoigne des influences croisées entre sociologie et psychosociologie, en particulier dans l'intérêt porté aux conflits entre groupes sociaux : « Nous avons pu saisir les groupes, seulement de façon indirecte à travers les moyens d'investigation indiqués plus haut, mais aussi directement quand cela était possible, au niveau des associations professionnelles, politiques, idéologiques, confessionnelles et autres. Nous nous sommes efforcés de situer ces groupements par rapport aux classes sociales et aux classes d'âge. Nous avons essayé de voir les conflits et les tensions déterminés par leur vie active : ainsi, dans le cas du comité des jeunes, les conflits internes de classe, les tensions avec les adultes, les difficultés avec le corps enseignant, la mairie, le clergé »¹⁵⁴.

Donnant l'exemple de la constitution du « comité des jeunes » (association créée par les jeunes à l'incitation des chercheurs), Morin parle de « situation-test » et même de « provocation-test » : « Au-delà des provocations-tests et, grâce à l'expérience du comité des

¹⁴⁹ Ibid.

¹⁵⁰ Ibid.

¹⁵¹ Edgar Morin, *Commune en France : la métamorphose de Plodemet*, Paris, Fayard, 1967, p.19.

¹⁵² Pseudonyme attribué à Plozevet par Morin.

¹⁵³ Edgar Morin, *Commune en France*, Op. cit. p.141.

¹⁵⁴ Ibid. p. 282.

jeunes, nous avons pensé que l'intervention devait être une des méthodes nécessaires à la recherche. Nous avons alors retenu de la psychosociologie interventionniste ce qui nous a semblé en être la sève : l'idée d'*action-research* mais hors du cadre clinicien-client, hors des protocoles d'école. »¹⁵⁵. Morin pose ensuite cinq principes d'intervention dont il considère qu'ils ont été ceux de son équipe au cours du travail :

« 1) le principe de la maïeutique sociale. Nous sommes incités à intervenir lorsque nous croyons détecter une situation « gravide », grosse de changements ou d'innovation ;

2) le principe non-directif. Notre intervention doit être catalytique. Elle peut déclencher, mais non fixer les normes et le programme d'un mouvement. Elle peut aider, non orienter ;

3) le principe d'expérimentation sauvage (situations-tests ou para-expérimentales) ;

4) le principe de « socratismes » psycho-sociologique. L'intervention doit conduire les intéressés à s'interroger sur leurs problèmes principaux ;

5) le principe d'utilité commune aux enquêteurs et aux enquêtés (déontologie de l'échange). »¹⁵⁶

Ces principes, reproduits ici in extenso, constituent une formalisation condensée de la posture de Morin à ce moment de ses recherches. Cette mise en forme se retrouve dans la présentation que Lourau et Lapassade font eux-mêmes de la socialanalyse dans leur ouvrage commun *Clefs pour la sociologie*¹⁵⁷ qui paraît sept ans après *Commune en France* et cinq ans après *La rumeur d'Orléans*.

L'orientation clinique que Morin souhaite donner, dans *La rumeur d'Orléans*, à la sociologie est donc précédée, quelques années auparavant, par l'énoncé d'une posture d'« intervention-recherche ». Dans un autre passage, intitulé « Subjectivité et objectivité », Morin avance l'intérêt de la commensalité (bien manger ensemble) et de la « combibendalité » (boire ensemble) pour « stimuler les facteurs de sympathie réciproque ». Il remarque cependant, non sans humour : « Je n'ai malheureusement pas pu mener assez loin mes efforts dans ce sens. D'une part, mon organe hépatique se ressent de précédentes recherches en communication humaine, d'autre part les services financiers ne savent pas comprendre que la dépense gastronomique est un investissement sociologique. »¹⁵⁸ Ces expérimentations annoncent le dispositif du « banquet sociologique » que l'on retrouve dans

¹⁵⁵ Ibid. p. 282

¹⁵⁶ Ibid. p. 283

¹⁵⁷ Georges Lapassade et René Lourau, *Clefs pour la sociologie*, Op. cit.

¹⁵⁸ Edgar Morin, *Commune en France*, Op. cit. p. 283

l'annexe méthodologique de *La rumeur d'Orléans*. La construction, dans le déroulement de l'enquête, de dispositifs variés est revendiquée par Morin comme un moyen d'éviter qu'une programmation trop serrée ne vienne empêcher les chercheurs de percevoir la dynamique sociale de la population enquêtée.

Dans un entretien publié en 2007 dans *Chemins de formation* pour le numéro consacré à « La démarche clinique en éducation et en recherche », Edgar Morin revient sur l'enquête de Plozevet¹⁵⁹. Il évoque avec plus de distance, l'intervention impromptue de Lapassade : « Alors que je fréquentais le café des adolescents "Au vaisseau des Droits de l'Homme", j'avais organisé une petite réunion à leur intention. Avec l'aide et la stimulation d'un sociologue de passage Georges Lapassade, nous les avons interrogés sur leurs aspirations. Ils nous ont dit qu'ils voulaient un Comité des jeunes, avec un lieu et des activités pour eux seuls. »¹⁶⁰ Avec le temps, le psychosociologue est décrit comme sociologue et l'« intervention orageuse » de 1965 est devenue une « aide et une stimulation ». Morin, qui ne fait pas référence ici à la notion de sociologie clinique, y reprend et développe surtout des commentaires sur la méthodologie adoptée et les effets de la publication de l'ouvrage sur ses rapports avec les habitants de la commune. Il souligne que, s'il a été récemment fait citoyen d'honneur de Plozevet, les réactions locales à la publication de *Commune en France* en 1967 et, même encore, de son *Journal de Plozevet* en 2001 ont été vives.

Cet entretien est précédé d'un article de Bernard Paillard, l'un des principaux collaborateurs de Morin à Plozevet¹⁶¹. Il revient lui aussi sur la méthode en reprenant de façon systématique l'appendice méthodologique de *Commune en France*.

¹⁵⁹ Edgar Morin, « Mon enquête à Plozevet », *Chemin de formation*, n°10/11, 2007, pp. 209-222.

¹⁶⁰ Ibid. p.213.

¹⁶¹ Bernard Paillard, « Plozévet : la méthode in vivo selon Edgar Morin », *Chemin de formation*, n° 10/11, 2007, pp. 199-208.

c) Vincent de Gaulejac : un projet sociologique

Force est de constater que les intuitions de Morin, formulées dans les années 1960, n'ont guère été suivies dans l'immédiat et ce n'est qu'aux débuts des années 1990 que réapparaît véritablement le vocable « sociologie clinique », comme je l'ai déjà indiqué.

En 2007, dans l'introduction de *La sociologie clinique*, Vincent de Gaulejac et Pierre Roche considèrent que « le travail de l'implication du chercheur » et « la coopération de ce dernier avec les acteurs sociaux sur le terrain même de la production des connaissances » sont des « traits saillants » de la sociologie clinique. Ce seraient les « vives résistances » que ces deux éléments auraient rencontrées dans la communauté scientifique qui expliqueraient, selon eux, l'émergence tardive de la sociologie clinique.¹⁶² Dans le même ouvrage, Vincent de Gaulejac propose de remonter « Aux sources de la sociologie clinique » et, dans un chapitre de l'ouvrage *La sociologie clinique* qu'il codirige avec Fabienne Hanique et Pierre Roche il cite à son tour le texte de Freud, « Psychologie collective et analyse du moi » : « Il faudra attendre Freud et son essai *Psychologie collective et analyse du Moi*, pour mieux comprendre le lien amoureux qui s'instaure dans une foule mais surtout dans des organisations comme l'Eglise ou l'armée ».¹⁶³

Effectuant un large tour d'horizon des auteurs ayant exercé une influence sur les différents courants convergeant dans la sociologie clinique, de Gaulejac voit aussi bien des sources dans la psychanalyse (en particulier Reich et le freudo marxisme) que dans des différentes approches sociologiques (d'Emile Durkheim à Edgar Morin) et psychosociologiques. Bien qu'il les présente d'une manière qui ne leur aurait certainement guère convenu, il évoque également les courants de pédagogie et de psychothérapie institutionnelles (en les assimilant à la psychosociologie), d'analyse institutionnelle et les différentes approches socianalytiques et socio-psychanalytique. A propos d'analyse institutionnelle, il écrit : « L'analyse institutionnelle, sous l'impulsion de R. Lourau et G. Lapassade, se propose de dévoiler les "points aveugles" des enjeux de pouvoirs institutionnels, afin de lutter contre ses aspects répressifs et aliénant. »¹⁶⁴

Concernant le terme « socio-analyse », de Gaulejac qui se réfère à Ohayon¹⁶⁵, écrit dans une note de bas de page que « Le terme de socio-analyse, avec ou sans trait d'union, est

¹⁶² Vincent de Gaulejac, Fabienne Hanique et Pierre Roche (dir.), *La sociologie clinique*, Op. cit., pp. 13-14.

¹⁶³ Vincent de Gaulejac, « Aux sources de la sociologie clinique », Op. cit., p. 30.

¹⁶⁴ Ibid. p. 51.

¹⁶⁵ Annick Ohayon, *Psychologie et psychanalyse en France*, Op. cit.

utilisé par de nombreux auteurs qui pensent tous en avoir la paternité. Alain¹⁶⁶ Amar écrit en 1947 une Introduction à la socio-analyse, repris par Salem Shentoub dans une communication à la Société française de psychanalyse en 1948 (publiée dans la Revue française de psychanalyse de 1950, n°3) intitulée : "Remarques méthodologiques sur la socio-analyse". Dans ce texte, Shentoub met en garde contre les transpositions directes entre le social et la psyché. »¹⁶⁷ J'ai montré précédemment, en me rapportant directement à ces publications des années 1950, que le rapport entre Amar et Shentoub était moins évident que de Gaulejac ne l'écrit ici¹⁶⁸. Par ailleurs, la disparition du mot « socio-analytique » du titre et du contenu du texte de Shentoub (alors qu'il figurait dans sa communication orale) reste pour moi une question ouverte.

Si un tour d'horizon aussi large conduit à des imprécisions, il permet cependant de dégager des lignes de force. C'est ce que fait de Gaulejac à la fin de son texte, en n'hésitant pas à être prescriptif. Il indique ainsi que :

- la sociologie clinique a une identité plurielle qui traverse les barrières disciplinaires,
- elle considère toujours les phénomènes sociaux comme étant complexes et multidimensionnels,

- elle va « au plus près du vécu des acteurs », il ne s'agit donc plus de traiter « les faits sociaux comme des choses » mais de prendre en compte « la dimension existentielle des rapports sociaux »,

- elle doit continuer à se poser la question de son rapport à la psychanalyse : « Retenons simplement que l'approche psychanalytique est incontournable pour comprendre les phénomènes intra-psychiques ainsi que les dimensions psychiques des processus sociaux. Les questions de l'inconscient et l'importance de la sexualité dans la vie sociale sont essentielles. Retenons également que la psychanalyse met la question du transfert et du contre-transfert comme élément nodal dans le rapport à la connaissance et à la pratique »,¹⁶⁹

- elle doit s'affranchir des enjeux institutionnels qui génèrent des « aveuglements », des « replis identitaires » ou encore des « rigidités socio-mentales car « il est impossible de dissocier la dimension psychique du social comme il est impossible de dissocier la dimension sociale de la psyché »¹⁷⁰.

¹⁶⁶ Cet erreur sur le prénom n'est peut-être pas anodine. Alain Amar est en effet un psychiatre qui a lui-même beaucoup publié. Comme je l'ai déjà signalé, André Amar n'était ni médecin ni psychologue.

¹⁶⁷ Vincent de Gaulejac, « Aux sources de la sociologie clinique », Op. cit., p. 51.

¹⁶⁸ Ce qu'Annick Ohayon m'a également confirmé.

¹⁶⁹ Ibid. p. 54.

¹⁷⁰ Ibid. p. 55.

Et Vincent de Gaulejac de conclure : « La sociologie clinique a pour projet de dépasser ces oppositions disciplinaires et théoriques en évitant le double piège du sociologisme et du psychologisme ». Cette définition d'un projet est sans doute ce qu'apporte de décisif de Gaulejac. Il s'agit de soutenir une stratégie de développement de la sociologie clinique dans les espaces institutionnels qui lui ont fait défaut jusque-là.

Si les différents éléments relevés par de Gaulejac, en particulier pour ce qui est de la posture méthodologique, concordent assez bien avec la conception de la socio-clinique que j'essaie de faire valoir, je reste réservé sur la manière de poser la question de la relation à la psychanalyse. Sur ce point et malgré l'évolution de mon regard, je reste plus proche de J. et M. Van Bockstaele et de Lourau. En effet, il ne s'agit pas pour moi de chercher à « comprendre les phénomènes intra-psychiques ainsi que les dimensions psychiques des processus sociaux ». Mes propres travaux socio-cliniques, aussi modestes soient-ils, me conduisent davantage à chercher du côté du concept d'implication, et donc de la théorie de l'institution, pour éclairer les phénomènes sociaux. Cette posture, qui sera examinée dans le troisième partie de cette note, ne réfute ni le concept d'inconscient ni le travail de la clinique psychanalytique mais elle adopte d'autres modalités pour penser les devenirs entremêlés des sujets et des institutions.

Aujourd'hui, la sociologie clinique a pris de l'ampleur, en particulier grâce à l'action de Vincent de Gaulejac, Nicole Aubert et Eugène Enriquez dans les associations internationales de sociologues, *Association Internationale de Sociologie (AIS)* et *Association International des Sociologues de Langue Française (AISLF)*. La reconnaissance scientifique est donc, outre les nombreux travaux de terrain et les publications, le résultat d'un important travail institutionnel. Plus cette nouvelle sociologie clinique se renforce et plus elle explore les influences diverses qui l'ont alimentée. Ce faisant elle se confronte aux cloisonnements disciplinaires bien connues à l'université mais permet à des chercheurs en sciences de l'éducation d'entrer assez facilement dans cette réflexion en mouvement.

Je me suis moi-même approché de ce courant en participant aux travaux du groupe « Sociologie clinique » de l'AISLF au Congrès de Tours en 2004 avec une communication dans laquelle je mettais en discussion le rapport entre ma pratique clinique et la théorie de l'analyse institutionnelle louraldienne.¹⁷¹ L'accueil reçu m'a encouragé à persévérer et j'ai présenté une autre communication dans ce même groupe au congrès d'Istanbul en 2008. Cette

¹⁷¹ Gilles Monceau, « Effets d'une théorie générale sur les opérations de la recherche socio-clinique : le cas de l'analyse institutionnelle louraldienne », *XVIIème Congrès international des sociologues de langue française*, CR19 « Sociologie clinique », Tours, 5-9 juillet 2004.

fois il s'agissait pour moi de revenir sur l'usage du concept de résistance¹⁷². Cette dernière communication a été prolongée par un article publié dans un numéro thématique, consacré au concept de résistance, par la *Nouvelle revue de psychosociologie* en 2009.¹⁷³

Mon rapprochement a certainement été facilité par les relations antérieures que j'avais construites avec certains participants latino-américains avec lesquels j'avais déjà coopéré dans les réseaux de l'analyse institutionnelle.

d) La Clinical Sociology anglo-saxonne

Si René Clémens évoquait implicitement en 1952 le courant nord américain de la Clinical Sociology, V. de Gaulejac le fait tout à fait explicitement et met en œuvre avec celui-ci des collaborations effectives. Ainsi, le dernier ouvrage international publié en anglais à propos de la sociologie clinique, *International Clinical Sociology*¹⁷⁴, peut suggérer l'existence d'un ensemble relativement homogène, d'un courant trans-national. Cependant, à y regarder de plus près, il constitue plutôt un inventaire des différentes traditions qui, dans différents pays, ont pris le nom de sociologie clinique. Je propose d'identifier quelques convergences et divergences en particulier entre les approches américaine et française. Je choisis de conserver le nom en anglais pour désigner le courant nord américain anglophone, ceci afin de ne pas le confondre hâtivement avec le courant français.

Dans ces différentes publications, Jan Marie Fritz reconstitue une histoire de la sociologie clinique aux Etats-Unis. Elle l'avait déjà fait pour le public francophone en 1993¹⁷⁵ et la réactualise dans l'ouvrage à dimension internationale qu'elle dirige elle-même en 2008. Ouvrage dans lequel Vincent de Gaulejac se charge de présenter la sociologie clinique française et Jacques Rhéaume le courant québécois. Inversement, Jan Marie Fritz est citée dans l'introduction de l'ouvrage français *La sociologie clinique* pour ses efforts pour créer un groupe de travail au sein de l'Association Internationale de Sociologie. Là encore l'importance du travail institutionnel est signalé, et reconnu, comme outil indispensable de diffusion des connaissances. L'exercice consistant à écrire et réécrire l'histoire d'une approche scientifique en est un élément essentiel.

¹⁷² Gilles Monceau, « Parents démissionnaires, envahissants ou résistants? » *XVIIIème Congrès international des sociologues de langue française*, CR 19 (Sociologie clinique) Istanbul, 7-11 juillet 2008.

¹⁷³ Gilles Monceau, « L'usage du concept de résistance pour analyser la coopération des parents d'élèves avec les enseignants dans l'institution scolaire », Op. cit.

¹⁷⁴ Jan Marie Fritz (dir.), *International Clinical Sociology*, Op. cit.

¹⁷⁵ Jan Fritz, « La sociologie clinique aux Etats-Unis », in de Gaulejac V. et Roy S. (dir.), *Sociologies cliniques*, Op. cit., pp.36-50.

Dans l'introduction à l' *International Clinical Sociology*, Jan Marie Fritz indique dès les premières lignes que les sociologues cliniciens travaillent avec leurs clients pour « évaluer les situations et éviter, réduire ou éliminer les problèmes à travers l'analyse et l'intervention » (traduction personnelle).¹⁷⁶ Du côté de l'analyse se trouvent l'évaluation critique des croyances, politiques et pratiques et ceci toujours en rapport avec une situation. Du côté de l'intervention, qui doit être basée sur une analyse continue, elle range la création de nouveaux systèmes aussi bien que le changement des systèmes déjà existants.

Dans le chapitre qu'elle consacre à l'histoire de la Clinical Sociology¹⁷⁷ aux Etats-Unis, Jan Marie Fritz indique que les termes « sociologie » et « clinique » sont joints pour la première fois en 1930 aux Etats-Unis par le doyen de la faculté de médecine de Yale, Winternitz. Ce dernier a le projet (dès 1929) de créer un département de sociologie clinique¹⁷⁸. Le premier sociologue américain à adopter ensuite l'appellation « sociologie clinique » serait Louis Wirth en 1931.¹⁷⁹

Une publication, la *Clinical Sociology Review* paraît à partir de 1982. Dans celle-ci vont se préciser les démarches et les objets. L'intérêt va se concentrer assez rapidement sur les pratiques d'intervention. Cette centration a pour effet une ouverture à la multiplicité des approches théoriques (y compris le comportementalisme ou des techniques quantitatives), celles-ci étant mobilisées en fonction du service qu'elles peuvent rendre au travail « clinique », de terrain.

En développant des analyses précises et continues des dynamiques sociales, la Clinical Sociology peut être, à la fois, une force critique et une ressource pour les pratiques et les politiques sociales. Les questions du changement et de ses conditions mobilisent les chercheurs.

Concernant les objets, les clinical sociologists interviennent sur des domaines aussi différents que l'analyse des organisations ou les relations inter-ethniques, ils sont « community organizers », « sociotherapists » ou encore « conflict interventionists ». Ils ont également un rôle de conseil auprès des organisations. Cette pratique professionnelle est relayée par des formations universitaires et la Sociological Practice Association publie

¹⁷⁶ Jan Marie Fritz (dir.) *International Clinical Sociology*, Op. cit., p. 1.

¹⁷⁷ Jan Fritz, « The History of Clinical Sociology in the United States », pp. 21-35.

¹⁷⁸ M.C. Winternitz, « Report of the School of Medicine to the President of Yale University », 1928-1929, *Bulletin of the Yale University*, 1930 et du même auteur : « Medicine as a Social Science », in *The New Social Science*, L.D. White (ed.), Chicago, University of Chicago Press, 1930, pp. 40-45.

¹⁷⁹ Louis Wirth, « Clinical Sociology », *American Journal of Sociology*, 37/1, 1931, pp. 49-66 (article repris dans la *Clinical Sociology Review* en 1982)

d'ailleurs, sous l'égide de l'American Sociological Association, une brochure disponible en ligne, intitulée *Careers in Clinical Sociology*. Il apparaît nettement dans cette publication que le champ professionnel des clinical sociologists combine l'intervention, le conseil et l'expertise et se décline dans des postes de travail qui vont de celui du thérapeute à celui de l'avocat en passant par le médiateur et le consultant. L'association des sujets au travail clinique est plus un moyen qu'une condition de ces pratiques cliniques. On y voit clairement que le modèle de la cure psychanalytique n'est pas central.

Ces professionnels, dans la diversité de leurs interventions sociales, pourraient bien correspondre aux définitions de l'ingénieur social dont l'existence, en France, fait tellement débat et depuis fort longtemps. Howard M. Rebach et John G. Bruhn ont d'ailleurs publié en 1996 un manuel¹⁸⁰ qui aborde l'ensemble des questions théoriques et pratiques de la Clinical Sociology et donne des exemples d'applications de terrain (aux domaines de la santé, de la violence domestique, du racisme et de la pauvreté) sans omettre de détailler les voies d'accès à la profession.

L'influence de la médecine, explicite dans la Clinical Sociology, est également perceptible chez certains auteurs francophones (Clémens, Van Bockstaele) dont il a déjà été question ou chez le psychologue américain Witmer. Les cliniques psychologique et sociologique qui s'inspirent du modèle médical se donnent pour objectif l'établissement d'un diagnostic permettant d'élaborer un traitement. C'est aussi par analogie à la médecine que les sciences sociales en viennent à construire des observations systématiques des dynamiques individuelles et collectives en vue de construire des connaissances généralisables. L'induction fait ainsi son chemin contre la pratique ancienne de la déduction à partir de lois générales. Souvenons-nous que Moreno légitimait de la même manière sa socio-analyse, en valorisant ses usages thérapeutiques.

Une fois sortie de l'« incubateur médical », dont elle conserve la vocation thérapeutique, la Clinical Sociology américaine présente son histoire comme étant, depuis les années 1930, en prise sur diverses expériences de « travail social » et interne à la sociologie dont elle se veut une sous discipline. Les références à Lewin y sont rares, celles aux sociologues de Chicago y sont par contre fréquentes. Les références à la sociologie empirique y sont donc plus valorisées (et valorisantes) que les rapports avec les courants psychologiques et psychanalytiques. Ces derniers ont, pour leur part, beaucoup développé leurs travaux sous

¹⁸⁰ Howard M. Rebach et John G. Bruhn (dir.), *Handbook of Clinical Sociology*, New York, Kluwer Academic/Plenum Publishers, 2001 (1ère éd. 1991). Des mêmes auteurs : John Bruhn, et Howard M. Rebach. (dir.), *Clinical Sociology. An agenda for action*, New-York and London, Plenum, 1996.

des modes expérimentaux, c'est particulièrement le cas pour toutes les expériences de la première moitié du 20^{ème} siècle sur la dynamique de groupe et les rapports d'influence.

L'hypothèse de René Clémens, selon laquelle l'avance des Etats-Unis en matière d'application de la sociologie était due au développement continu d'une sociologie de terrain, se trouve comme validée par le récit de leur histoire qui est fait outre Atlantique par les sociologues cliniciens. Cependant, le lien de continuité entre sociologie clinique et sociologie empirique est probablement également à mettre en rapport avec la nécessité pour la Clinical Sociology de construire son identité propre, une identité sociologique. Freud n'est donc pas plus mobilisé par ce courant que Jaques, Moreno ou Lewin. Cela est particulièrement évident à la lecture du chapitre historique de Jan Marie Fritz qui contraste, sur ce point, avec celui écrit par Vincent de Gaulejac dans le même ouvrage¹⁸¹ à propos du cas français.

Du point de vue de la reconstruction historique, les sociologies d'intervention, pratique et clinique européennes et canadiennes francophones paraissent plus ouvertes à la psychosociologie et à la psychanalyse que le courant nord-américain anglophone. Comme cela a déjà été dit, de Gaulejac fait même de cette ouverture l'une des caractéristiques fondamentale de la nouvelle sociologie clinique.

La Clinical Sociology anglophone nord américaine ne craint pas d'afficher ses applications pratiques. Celles-ci sont d'ailleurs présentées comme faisant la preuve de l'utilité sociale de la discipline et comme assurant l'insertion professionnelle de ses étudiants. Les modes de pensée sont différents dans l'Université en Europe et particulièrement en France où les applications sont regardées avec beaucoup de prudence, voire de méfiance par les chercheurs. Le regard généralement porté sur les pratiques de recherche-action est assez symptomatique de cette attitude. Les nombreuses situations dans lesquelles la recherche-action se combine à l'expérimentation sociale, prenant ainsi une dimension directement politique, ne sont sans doute pas étrangères à cette difficile reconnaissance.¹⁸²

e) Socio-clinique ?

¹⁸¹ Vincent de Gaulejac, « On the Origins of Clinical Sociology en France : Some Milestones », in Jan Marie Fritz (dir) *International Clinical Sociology*, Op. cit., pp.54-71.

¹⁸² Jean-François Marchat, « Recherche-action et question politique », in Crézé, F. et Liu, M. (coord.), *La recherche-action et les transformations sociales*, Paris, L'Harmattan, 2006, pp. 183-205.

Vincent de Gaulejac forme l'hypothèse d'un noeud « socio-psychique » de la honte dans un ouvrage de 1996¹⁸³. Il y propose une analyse de la manière dont l'expérience de la honte s'inscrit dans le psychisme des sujets et détermine, ainsi, des effets à long terme. Cet ouvrage cherche explicitement à articuler sociologie clinique et psychanalyse. Il est d'ailleurs cité et discuté par des spécialistes des deux domaines. La démarche que de Gaulejac qualifie de « socio-clinique » explore la manière dont le social est présent dans l'histoire individuelle. Elle se centre davantage sur l'individu que sur les processus sociaux, bien que ceux-ci tiennent une place essentielle dans l'analyse. Elle écarte les risques d'une vision psychologisante qui ne verrait que les effets d'une histoire individuelle dans le sentiment de honte. Cependant, en s'appuyant essentiellement sur un travail d'élaboration d'histoires de vie, ce sont bien d'abord des histoires individuelles (situées, contextualisées...) qui sont travaillées.

Dans le champ de la psychiatrie, la notion de socio-clinique est proche de cet usage puisqu'elle est mobilisée pour comprendre la manière dont les environnements sociaux pèsent sur des sujets atteints de troubles psychiques. On la trouve utilisée dans des études portant aussi bien sur des pathologies mentales que sur l'alcoolisme, la pédophilie ou en encore les difficultés des adolescents. Le social est ici aussi bien facteur de risque qu'une ressource thérapeutique, ce qui rejoint les travaux de la psychothérapie institutionnelle.

En science de l'éducation, Nicole Mosconi utilise pour sa part la notion de socio-clinique en référence à la socio-psychanalyse de Gérard Mendel. Ainsi, en observant les interactions entre enseignant et élèves lors d'une leçon de mathématiques dans une classe de 5^{ème}, elle montre comment la pratique enseignante peut se différencier, dans une même séquence d'enseignement, en fonction du sexe de l'élève.¹⁸⁴ Cette approche privilégie l'observation, dite clinique, sur la participation des sujets à l'élaboration de l'analyse.

Mais les usages de la notion de socio-clinique ne font pas tous référence à la psychanalyse, du moins à la psychanalyse comme cadre interprétatif. Ainsi, dans le « Que sais-je ? » que Jean Maisonneuve consacre à la psychologie sociale, il définit de manière large la démarche socioclinique¹⁸⁵ (sans tiret) :

« Toute enquête sur le terrain, qu'elle soit ou non participante, qu'elle s'effectue dans le cadre d'une collectivité locale, d'une organisation, d'un groupe restreint ou auprès de

¹⁸³ Vincent de Gaulejac, *Les sources de la honte*, Paris, Desclée de Brouwer, 1996.

¹⁸⁴ Nicole Mosconi, « Rapport au savoir et division socio-sexuée des savoirs à l'école », *La Lettre du Grape*, n°51, 2003, pp. 31-38.

¹⁸⁵ Jean Maisonneuve, *La psychologie sociale*, « Que sais-je ? », Paris, PUF, 2004 (1^{ère} édition 1950).

personnes représentatives de ces milieux, ou encore de déviants avérés, requièrent donc un double souci. D'une part un examen très attentif des interactions dans le champ où elles surviennent ; d'autre part la recherche des sens de ces processus : sens vécu par les acteurs mais aussi souvent sens inconscient, relié à des affects et à des valeurs personnelles et collectives. »¹⁸⁶

Et Maisonneuve, comme de nombreux auteurs « socio-cliniciens », renvoie lui aussi à Lagache¹⁸⁷ (qui distinguait méthode clinique et psychanalyse) pour étayer ce qu'il désigne comme une « attitude socioclinique ». Il s'agit à la fois de saisir des manières d'être et de dire d'un sujet aux prises avec une situation, d'en établir le sens (incluant structure, genèse) et de déterminer des modes de résolution.

Cette définition, donnée par Maisonneuve, semble pouvoir recouvrir la plupart des approches cliniques précédemment abordées par l'attention portée aux processus et aux interactions présentes sur le « terrain ». L'attention au sens produit par les « acteurs » est un autre élément récurrent. La mention « qu'elle soit participante ou non » permet de regrouper des approches sensiblement différentes, qu'elles fassent ou non appel à l'activité réflexive des sujets.

En sciences de l'éducation, Dominique Fablet s'appuie, dans un article paru en 2004, sur sa propre expérience pour caractériser les approches socio-cliniques¹⁸⁸ (avec un tiret). Pour lui, elles sont à distinguer des pratiques d'intervention même si elles peuvent s'y articuler. Il situe la distinction entre l'une et l'autre dans l'existence ou non d'une demande préalablement à la venue du chercheur.

Fablet écrit : « Dans les recherches socio-cliniques il s'agit en effet d'appréhender les modes de fonctionnement et les pratiques éducatives spécifiques des organisations, établissements et/ou services, investigués. »¹⁸⁹ En conséquence, la démarche peut intégrer des entretiens, des observations participantes avec tenue d'un journal de bord, l'analyse de documents élaborés par les membres de l'organisation. Enfin, l'organisation de séances de restitution du travail du chercheur « constitue en elle-même une source d'informations précieuse pour les chercheurs puisqu'ils ont ainsi accès à une série d'indications

¹⁸⁶ Ibid. p. 23.

¹⁸⁷ Daniel Lagache, *L'unité de la psychologie*, Paris, PUF, 1949.

¹⁸⁸ Dominique Fablet, « Pour d'autres modalités de collaboration entre chercheurs et professionnels de l'intervention socio-éducative : les apports d'approches socio-cliniques », Op. cit.

¹⁸⁹ Ibid. p. 45.

complémentaires qui viennent confirmer ou parfois infléchir leurs interprétations quant aux dynamiques collectives spécifiques des différents établissements. »¹⁹⁰

Selon Fablet, à la différence de ce qui se produit dans le cas de l'intervention, c'est le chercheur socio-clinicien qui est initialement demandeur vis-à-vis du terrain, il doit donc négocier l'accès à celui-ci. La promesse d'une restitution est alors un élément décisif de cette négociation. Avec l'intervention, le rapport est inverse, c'est le chercheur qui est initialement sollicité. Cette différence n'empêche pas qu'une recherche socio-clinique puisse se prolonger par une intervention, cette dernière étant motivée par le souhait d'un changement.

Pour ma part, si je me retrouve dans la description faite par Fablet de la démarche socio-clinique telle qu'elle est pratiquée sur le terrain (notamment par l'articulation entre entretiens, observations, consultations de documents et pratique de la restitution), je fais une différence moins nette entre celle-ci et la pratique de l'intervention.

En effet, la démarche socio-clinique ne peut pas se déployer si elle ne rencontre pas les demandes du terrain et l'attente d'effets de changement est bien souvent contenue dans cette demande. Cependant, ce qui me semble pouvoir effectivement établir une ligne de partage se trouve dans l'existence ou non d'une commande formelle susceptible d'être actée dans un contrat. Cependant, cette commande ne porte pas nécessairement sur une intervention, du moins pas nécessairement dans un premier temps.

Au fil de mes expériences (cf. Tableau annexe 1.), j'ai fait le choix d'intégrer l'intervention comme étant l'une des modalités du travail socio-clinique. Et c'est pour l'ensemble de ces modalités (intervention socialanalytique, analyse institutionnelle des pratiques professionnelles, recherche-action et enquête-participation) que j'ai progressivement dégagé les caractéristiques de mon travail. Mon objectif n'est pas de brouiller les distinctions entre ces différentes formes du travail sociologique et psychosociologique « de terrain » afin de les fondre dans un grand ensemble. Comme on le sait, chacune a sa propre histoire et ses caractéristiques propres. Chacune s'est d'ailleurs aussi construite en se différenciant d'une ou de plusieurs autres¹⁹¹, pour dégager son originalité propre.

4) Les principes de la socio-clinique institutionnelle

¹⁹⁰ Ibid. p. 47.

¹⁹¹ Par exemple : Jean Dubost et André Levy, « Recherche-action et intervention », in Jacqueline Barus-Michel, Eugène Enriquez, André Levy (dir.), *Vocabulaire de Psychosociologie*, Ramonville, Erès, 2002, pp. 391-416.

C'est à Suzon Nadot que je dois de m'être autorisé à parler de « socio-clinique institutionnelle »¹⁹², ceci après qu'elle ait présenté mon approche comme une « sociologie clinique institutionnelle » lors d'une université d'automne portant sur l'analyse des pratiques.

Ne me percevant pas comme sociologue, je ne considérais pas mon travail comme se rattachant à la sociologie clinique que j'identifiais alors au Laboratoire de Changement Social avec lequel je n'avais pas de contact. Dès lors, il m'a semblé de plus en plus nécessaire de spécifier ma propre activité de recherche pour éviter de continuer à me situer soit par défaut (ni ceci, ni cela) soit par confusion (ceci et cela). Trouver une dénomination pour qualifier ma démarche s'est alors imposé comme incontournable, bien que cela me pose depuis quantité de nouvelles questions.

Comme cela a déjà été mentionné en première partie, c'est à l'occasion d'une intervention socianalytique menée avec Antoine Savoye en 1992 que je me suis initié à la pratique socianalytique. Je suis revenu plus tard sur cette expérience en présentant d'une manière que je voulais « didactique » le dispositif d'analyse¹⁹³. Ce faisant je m'appropriais les principes socianalytiques posés en 1974 par Lapassade et Lourau tout en les faisant évoluer dans le sens de ma propre démarche.

En 2001, c'est en étudiant une cinquantaine de monographies d'intervention socianalytiques que je cherchais à mieux comprendre ce qui faisait la diversité et l'unité des pratiques d'intervention référées à l'analyse institutionnelle¹⁹⁴. Ce travail confirma la grande diversité des situations rencontrées, des cadres dans lesquels étaient menées ces interventions ainsi que des relations établies par les intervenants avec les « groupes clients ». Ce qui faisait l'unité de ces pratiques était l'usage commun des concepts de l'analyse institutionnelle pour décrire le déroulement du travail. Cette étude menée sur des travaux réalisés par certains de mes « maîtres » en socianalyse (en particulier Lourau et Savoye) m'a conduit à une « démythification » de la pratique socianalytique de l'analyse institutionnelle. Ce travail a été plus difficile par ce qu'il remettait en cause de mes présupposés que par la constitution du corpus, tâche déjà peu évidente. Je profitais aussi de cette enquête pour interroger par questionnaires des praticiens du courant. Ce faisant, j'interrogeais le corpus « clinique » de l'analyse institutionnelle en pointant l'écart entre un discours volontariste et des pratiques dont les effets semblaient souvent assez limités. Les échanges avec Danielle Guillier, qui avait

¹⁹² Ceci dans une « université d'automne » en octobre 2002 : Gilles Monceau, « Implication et "logique" institutionnelles », Op. cit.

¹⁹³ Gilles Monceau, « L'intervention socianalytique », Op. cit.

¹⁹⁴ Gilles Monceau, « Enquête sur les monographies d'interventions socianalytiques (1962-1999) », Op. cit.

entrepris le même type de démarche de réévaluation, ont été particulièrement importants dans cette période.

En 2003, dans l'article « Pratiques socianalytiques et socio-clinique institutionnelle »¹⁹⁵, je donnais une extension très large (trop large) du domaine concerné par la démarche socio-clinique institutionnelle que je cherchais à caractériser. Ce texte appelle aujourd'hui une critique de ma part. La démarche extensive qu'il affiche nuit au but qu'il se donne de préciser le passage entre des « pratiques socianalytiques » dispersées et une « socio-clinique institutionnelle » qui assumerait des influences plus larges que celles des auteurs de l'analyse institutionnelle. Mon exploration de la littérature des sciences sociales me conduisait alors à identifier un ensemble de préoccupations partagées par différents chercheurs sociologues, psychosociologues et psychologues cliniciens. Je cherchais donc davantage à montrer des convergences qu'à énoncer des distinctions, ce qui donne à ce texte un parfum de consensus qui, rétrospectivement, ne me convient guère. Par contre, dans le même article, je posais les quatre modalités¹⁹⁶ de cette démarche socio-clinique institutionnelle, modalités toujours présentes aujourd'hui dans mes travaux de terrain.

Enfin c'est pour une revue de recherche en éducation brésilienne que j'ai reformulé en 2005, d'une manière à la fois plus large et plus opératoire, les caractéristiques de ma démarche.¹⁹⁷ Après les cinq principes d'intervention de Morin et les six opérations socianalytiques de Lapassade et Lourau, je me suis astreint à l'exercice de la « condensation méthodologique ». Les huit caractéristiques, que j'ai dégagées du réexamen de mes pratiques passées, constituent désormais les principes organisateurs de ma démarche de recherche.

a) Travail de la commande et des demandes

Celles-ci sont considérées et exploitées comme des données à construire puisqu'elles ne prennent sens que dans leur analyse avec le collectif d'où émane cette commande. Le sens de la commande, même lorsque celle-ci est formalisée par écrit ne renseigne pas directement sur la situation concernée mais elle constitue néanmoins le « diagnostic » établi par le commanditaire. Les demandes apparaissent au fil du travail.

Dans la pratique « canonique » de l'intervention socianalytique, le socianalyste s'appuie sur les demandes hétérogènes et contradictoires des membres du collectif pour mener

¹⁹⁵ Gilles Monceau, « Pratiques socianalytiques et socio-clinique institutionnelle », Op. cit.

¹⁹⁶ Intervention socianalytique, analyse institutionnelle des pratiques, recherche-action, enquête socianalytique.

¹⁹⁷ Gilles Monceau, «Transformar as práticas para conhecê-las: pesquisa-ação e profissionalização docente», Op. cit.

l'analyse de la commande initiale. Ce faisant, il accède à la dynamique institutionnelle. En analyse institutionnelle des pratiques comme en recherche action, l'existence de demandes est également indispensable à la réalisation de la tâche. Dans le cas de l'enquête, il ne peut y avoir participation de la population à la réalisation de l'enquête si ses demandes (de mieux comprendre, de faire valoir son point de vue...) ne sont pas prises en compte.

Pour le chercheur, les demandes ne sont pas seulement constitutives des conditions initiales du travail, elles sont aussi un matériau susceptible de renseigner directement sur les enjeux des situations, l'analyse de la commande et des demandes soutient la problématisation.

A la lecture des annexes méthodologiques d'enquêtes ethnographiques et plus nettement encore à la lecture des journaux de terrain lorsqu'ils sont publiés¹⁹⁸, la manière dont les chercheurs traitent ces demandes renseigne sur le rapport enquêteur/enquêté. Classiquement, le souci d'objectivité pouvait conduire à ignorer ces demandes, le chercheur refusant de se laisser influencer par son « objet ». Cependant, cette position de principe se trouvait bien souvent mise en difficulté par les vicissitudes de l'enquête, la négociation de l'accès au terrain introduisant un certain principe de réalité. La lecture de *L'Afrique fantôme*¹⁹⁹ ou de *Tristes tropiques*²⁰⁰ puis bien sûr de *Corps pour corps*²⁰¹ montre bien ces arrangements avec les demandes variées des populations enquêtées.

Plus près de nous et sans perspective clinique, les enquêtes menées sur le terrain éducatif font de plus en plus explicitement une place à ces demandes. Elles ne sont plus systématiquement perçues comme obstacles mais aussi comme facilitatrices de l'enquête. Anne Barrère signale ainsi que le temps important que lui consacrent les équipes de direction durant son enquête est lié à une demande de reconnaissance : « L'observation n'avait d'ailleurs pas pour but une évaluation, même si, comme me l'ont dit plusieurs fois le principal et son adjointe, ma présence même pouvait être interprétée comme une reconnaissance de leur travail, une manière en quelque sorte décalée de lui donner une visibilité, en dépit de l'anonymat ! »²⁰². Cette restitution des demandes qu'expriment les interlocuteurs de terrain reste cependant encore assez discrète parmi les chercheurs qui conduisent des enquêtes en dehors d'un cadre clinique, comme si cela risquait de ternir la scientificité du travail.

¹⁹⁸ René Lourau, *Le journal de recherche*, Paris, Méridiens Klincksieck, 1989.

¹⁹⁹ Michel Leiris, *L'Afrique fantôme*, Paris, Gallimard, 1934.

²⁰⁰ Claude Lévi-Strauss, *Tristes tropiques*, Paris, Plon, 1955.

²⁰¹ Jeanne Favret Saada et Josée Contreras, *Corps pour corps : enquête sur la sorcellerie dans le bocage*, Paris, Gallimard, 1981.

²⁰² Anne Barrère, *Sociologie des chefs d'établissements*, Op. cit., p. 164.

Dans un chapitre exposant les résultats d'une enquête récente²⁰³, j'ai tenté de montrer que la collecte de matériaux par entretiens individuels et collectifs, observations, consultations de documents et restitution d'interprétations provisoires se mène en appui sur les demandes d'équipes enseignantes et de parents d'élèves, bien que celles-ci ne soient pas à l'origine de la recherche.

b) Participation des sujets à la démarche, sous des modalités variables

Si l'existence d'une commande et de demandes préalables ou bien émergeant au fil du travail est une condition de la recherche socio-clinique, c'est que le chercheur travaille avec la participation des sujets concernés par cette recherche. Cette participation peut prendre différentes formes en fonction de la modalité de la recherche : contribution à la collecte d'informations, acceptation d'être observé, investissement dans des séances collectives à visée analytique... Cette participation peut aussi être négative, en particulier lorsqu'il existe des tensions fortes entre un commanditaire et d'autres sujets impliqués dans le travail. C'est sans doute une banalité que de dire que les résistances à l'analyse alimentent le travail clinique.

c) Travail des analyseurs donnant accès à des enjeux qui ne s'expriment pas ordinairement

C'est une caractéristique commune aux différentes démarches socianalytiques que de construire, en situation d'intervention, des dispositifs artificiels.²⁰⁴ C'est la dynamique interne de ce dispositif qui constitue alors le principal objet d'analyse. Le travail socianalytique porte alors sur ce qui se passe dans l'immédiateté des situations créées par le dispositif et dans lesquelles les intervenants et les sujets sont impliqués ensemble bien qu'à des places différentes. Dans les autres modalités de travail socio-clinique, l'analyse de la construction et du fonctionnement du dispositif n'est pas aussi centrale, bien qu'elle ne soit jamais absente. Il y a toujours construction d'un dispositif, ne serait-ce que celui par lequel le chercheur est présent dans telle ou telle situation. Ainsi, dans les différents travaux d'enquête que j'ai pu mener, le questionnement du dispositif de collecte de données par mes interlocuteurs de

²⁰³ Gilles Monceau, « Implications scolaires des parents et devenirs scolaires des enfants », in M. Kherroubi (dir.), *Des parents dans l'école* Op. cit, pp. 37-87.

²⁰⁴ Qui n'existaient pas avant la venue des socianalystes.

terrain m'a toujours paru un moyen efficace permettant de percevoir des enjeux institutionnels que la commande initiale ou les entretiens n'avaient pas révélés.

Ainsi, la diffusion d'un texte réunissant des observations réalisées au cours de la première phase d'une enquête est souvent un analyseur efficace de la manière dont le dispositif est compris par les participants. Les uns regrettent par exemple que le texte ne dénonce pas les abus ou les incompétences des dirigeants alors que ces derniers craignent d'abord que le document ne soit diffusé à l'extérieur de l'établissement. Est analyseur ce qui soutient l'analyse des dynamiques institutionnelles, quelle que soit la modalité de travail socio-clinique.

d) Analyse des transformations qui se produisent à mesure qu'avance le travail

Lorsque les caractéristiques précédentes sont réunies, le travail socio-clinique s'accompagne nécessairement de transformations dans les situations et dynamiques institutionnelles. Ces transformations sont à la fois des effets et des matériaux du travail socio-clinique. Les interprétations nouvelles produites au cours du travail conduisent chacun à des repositionnements successifs. Ces évolutions ne sont pas nécessairement perceptibles par les sujets et ils ne les relient donc pas toujours au travail en cours.

La volonté de développer chez les sujets, la conscience des effets du travail clinique à mesure que ceux-ci se produisent est, pour moi, le principal apport de la psychanalyse aux sciences sociales. C'est cette orientation que je retrouve dans tous les courants socianalytiques et dans certaines phases de travaux qui se désignent comme socio-cliniques ou de sociologie clinique. Cette option n'est pas commune à toutes les pratiques de recherche qui s'actualisent par immersion dans la réalité sociale. Ce n'est ni la perspective ethnographique, ni celle de la plupart des démarches d'observation fussent-elles participantes.

Intégrer l'analyse des effets (individuels, collectifs, institutionnels) du travail socio-clinique à la démarche ne se confond pas avec le développement de la réflexivité. Ainsi, comme j'ai souvent pu le constater en travaillant avec des formateurs d'enseignants, un dispositif d'analyse des pratiques professionnelles peut très bien viser à la construction de compétences réflexives sans interroger les modalités de production de celles-ci par le dispositif en question.

e) Mise en place de modalités de restitution qui retournent les résultats provisoires du travail aux partenaires de terrain

Cette pratique se retrouve souvent dans des démarches d'enquête ou de recherche-action qui ne répondent pas à une commande d'analyse de type socianalytique mais qui s'appuient cependant sur la réflexivité des sujets. Nous avons vu comment Edgar Morin expérimentait déjà ce type de technique à Plozevet et à Orléans. Il s'agit de produire des opportunités d'approfondir ou de remettre en cause les analyses voire de reconsidérer l'orientation du dispositif de travail lui-même.

f) Travail des implications primaires (dans le dispositif et les enjeux locaux de celui-ci) et des implications secondaires du chercheur (dans l'institution scientifique) et des autres participants (dans leurs institutions respectives).

La troisième partie de cette note reviendra de manière approfondie sur le concept d'implication et ses usages.

g) Visée de production de connaissances

Ces connaissances peuvent être de signification locale, mais aussi d'usage plus général, en prise avec des problématiques propres à la communauté des chercheurs. Ainsi, l'intervention localisée qui se réalise à partir d'une commande portant sur l'analyse d'un problème circonscrit à un territoire réduit (par exemple la violence dans un établissement particulier) fournit des éléments qui, agrégés à d'autres observations, permettent la construction d'analyses de portée plus générale.

h) Attention portée aux contextes et aux interférences institutionnels dans lesquels sont impliqués les chercheurs et les autres participants

Tout travail socio-clinique se situe dans une interférence institutionnelle. Par la rencontre entre chercheurs et autres participants, une interférence se produit entre les institutions dont ils sont respectivement porteurs. Cette interférence produit des effets de transformation et de connaissance. Ce sont ces effets de connaissance que nous qualifions de résultats dans le vocabulaire de la recherche. Je reviendrai sur cette notion dans la quatrième partie de cette note.

Ces huit principes constituent, pour moi, un cadre pour la conduite et la description des travaux socio-cliniques dans leurs quatre modalités :

- intervention socianalytique,
- analyse institutionnelle des pratiques professionnelles,
- recherche-action,
- enquête socianalytique.

Les techniques effectivement mobilisées sur le terrain dans ces quatre modalités, seront abordées dans la quatrième partie.

Conclusion de la seconde partie

Par une exploration menée en amont de l'invention de l'intervention socianalytique en analyse institutionnelle mais aussi en parallèle de son développement, j'ai été conduit à remettre en perspective diverses influences qui directement ou indirectement ont pesé sur mon propre cheminement.

Par le réexamen de l'émergence progressive de la clinique en sciences sociales puis en sciences de l'éducation, j'ai voulu revenir sur le développement de la socianalyse en analyse institutionnelle. Cela m'a conduit à préciser sa singularité et à relativiser son originalité.

Il m'apparaît désormais plus nettement que si clinique et psychanalyse peuvent se penser séparément (contrairement à une tendance installée en sciences de l'éducation), l'influence de la psychanalyse est déterminante dans le développement des démarches cliniques actuelles.

Ma démarche socio-clinique est institutionnelle dans la mesure où mon cadre interprétatif est essentiellement orienté vers le rapport que les sujets entretiennent avec les institutions. Elle est clinique en ce qu'elle a une double visée de production de connaissance et d'effets de transformation sur le terrain où elle s'actualise. Ce faisant, je situe mon travail dans l'ensemble des approches cliniques qui, à l'instar des socianalyses et d'une partie des sociologies cliniques, ont pour moyen et pour fin une appropriation au moins partielle du travail analytique par les sujets concernés.

Georges Lapassade et René Lourau sont restés très réservés sur l'usage du terme « clinique », celui-ci recouvrant sans doute à leur sens des pratiques par trop « dépolitisées » auxquelles ils reprochaient, comme à la psychosociologie, de fermer et non d'ouvrir le champ d'intervention à un champ d'analyse comprenant les dynamiques institutionnelles. Pour ma part, j'ai choisi de contribuer au développement des approches cliniques en sciences de l'éducation. Pour ce faire, il importe d'établir une circulation permanente avec d'autres disciplines où ce type d'approche prend également de l'importance.

La construction de dispositifs de recherche est décrite par Georges Devereux comme visant d'abord à réduire l'angoisse du chercheur.²⁰⁵ Ce chercheur pointe ainsi certains enjeux et limites de toute démarche clinique, ceux relatifs à la relation entre le clinicien et le dispositif qu'il construit. Mais la prise en compte des implications du chercheur n'a de sens que rapportée à ce qui fait la finalité de la recherche : la production de connaissances²⁰⁶.

C'est à une clarification du concept d'implication qu'est consacrée la troisième partie de cette note de synthèse, celui-ci étant comme appelé par la réflexion sur l'approche clinique.

²⁰⁵ Georges Devereux, *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*, Paris, Flammarion, 1980 (1^{ère} éd. anglaise 1967).

²⁰⁶ Alain Giami., « Recherche en psychologie clinique ou recherche clinique », in Claude Revault d'Allonnes et coll. (dir.), *La démarche clinique en sciences humaines*, Paris, Dunod, 1999 (1^{ère} éd. Bordas, 1989).

Publications à l'appui de la deuxième partie :

référence dossier n°	Titre
(Ar14) dossier 1	« Entre pratique et institution. L'analyse institutionnelle des pratiques professionnelles », <i>Nouvelle Revue de l'Adaptation et de la Scolarisation</i> , n° 41, 2008, pp.145-159.
(Ar11) dossier 1	«Transformar as práticas para conhecê-las: pesquisa-ação e profissionalização docente» (Transformer les pratiques pour les connaître : recherche action et pratiques enseignantes), <i>Revista Educação e Pesquisa</i> , vol. 31, n°3, Université de Sao Paulo SP (Brésil), 2005, pp. 467-482.
(Co2) dossier 2	« Analyser la pratique (des autres) pour produire des connaissances : quels enjeux, quels effets ? », Colloque international <i>Chercheurs et praticiens dans la recherche</i> , Université Lumière Lyon 2, IUFM de l'académie de Lyon, Université Catholique de l'Ouest, Lyon, 25, 26 et 27 novembre 2004. Actes parus sous CD Rom, IUFM de Lyon, 2005.
(Ar10) dossier 1	« Pratiques socianalytiques et socio-clinique institutionnelle », <i>L'Homme et la Société</i> , n°147-148, 2003, pp. 11-33.
(Ar8) dossier 1	« Enquête sur les monographies d'interventions socianalytiques (1962-1999) », <i>Les Etudes sociales</i> , n°133, 2001, pp. 101-119.
(Ar1) dossier 1	« L'intervention socianalytique », <i>Pratiques de formation/Analyses</i> , n° 32, 1996, pp. 25-38.

Le concept d'implication, pivot de la socio-clinique institutionnelle

L'un des huit principes précédemment évoqués renvoie au concept d'implication tel qu'élaboré en analyse institutionnelle et tout particulièrement par René Lourau. C'est à l'égard de ce dernier que ma dette de chercheur est la plus grande. Un retour, relativement personnel, sur mes relations avec Lourau et avec son œuvre me paraît donc inévitable dans une note ayant pour objet de retracer un parcours intellectuel, tout particulièrement dans la perspective de diriger les travaux de jeunes chercheurs.

En 2001, lors de la préparation de *Institution et implication*¹, publié en hommage à René Lourau décédé l'année précédente, la relecture de ses dix sept ouvrages m'avait permis de commencer à reconstituer le cheminement de sa pensée mais aussi à percevoir une certaine identification de mon propre parcours à celui de l'auteur de *L'Analyse institutionnelle*. Des points de ressemblance « objectifs » (origine sociale et déroulement de carrière professionnelle en particulier) sont faciles à identifier mais ce qui fût décisif est sans doute le fait que j'ai commencé à le lire à un moment où je cherchais à établir un autre rapport aux institutions, après une période d'activisme syndical et pédagogique qui m'avait laissé un goût amer de simulacre et de routine.

L'intérêt immédiat pour ses écrits s'est cependant rapidement doublé d'une réserve : le personnage me semblait pouvoir exercer une influence excessive sur ma propre réflexion. Je ne l'ai donc approché que progressivement et prudemment. Ce n'est que de 1996 à 1999 que je l'ai véritablement côtoyé. Cette période correspond, pour ce qui est de nos activités de recherche, à la fin de la rédaction de ma thèse où il fût « maternant » (je ne trouve pas de meilleur mot), aux débuts de la revue *Les Cahiers de l'implication* et surtout à une socianalyse que nous menions ensemble et qui s'est achevée brutalement en raison de sa mort en janvier 2000..

Mon recrutement comme ATER en juin 1996 avait facilité notre rapprochement, peut-être parce que ce statut universitaire, même temporaire, réduisait mon impression de fragilité face à lui. Dans le même temps, elle renforçait aussi les effets d'identification...

Les quelques éléments qui précèdent éclairent sans doute le fait que j'ai tardé à présenter cette HDR. Ils renvoient à la nécessité, qui était la mienne, de construire d'abord une posture que je puisse considérer comme personnelle et où serait évaluée plus justement l'influence louraldienne.

¹ Ahmed Lamihi et Gilles Monceau (dir.), *Institution et implication*, Op. cit.

Militant pédagogique et syndical, j'ai longtemps envisagé la pédagogie comme étant avant tout une lutte sociale et politique. Comme bien d'autres, j'ai fait l'expérience de l'« illusion pédagogique »² qui consiste à penser que la pédagogie peut changer la société. Puis, éprouvant le sentiment d'une impasse, j'ai cherché la voie d'une autre compréhension de la complexité pour échapper au fatalisme qui suit la désillusion ! C'est ce qui m'a conduit à l'université et c'est le hasard, s'il existe, qui m'a amené à l'analyse institutionnelle.

Comme je l'ai rapidement évoqué dans la première partie, mes premiers travaux universitaires m'ont permis, à travers la mise en œuvre de démarches d'analyse interne, de me défaire de certains réflexes, quasiment pavloviens, comme la contre dépendance à la hiérarchie. Un enjeu de cette démarche était de dépasser la dénonciation (toujours moralisante donc leurrante et réductrice) pour parvenir à énoncer, par approches successives et jamais achevées, mes rapports aux institutions.

Plus tard, dans le travail clinique auprès d'équipes de professionnels comme dans le travail théorique, il m'a semblé que l'urgence de l'analyste était d'identifier et de décrire le jeu et les effets des contradictions inhérentes aux institutions plutôt que de se poser en expert pour énoncer ce qui devait être fait par les individus qui y sont impliqués.

Dans un texte paru en 1997³, j'avais nommé « saut implicationnel », l'opération par laquelle l'analyse des implications donne accès à l'analyse de l'institution, je commençais à m'autoriser à produire des notions. Celle-ci ne disait rien de particulièrement original par rapport à la théorie de l'implication mais il fallait, sans doute, que je marque ainsi la manière dont je m'appropriais le concept d'implication. Aujourd'hui, c'est à une exploration plus globale de ce concept pivot de ma conception de la socio-clinique institutionnelle, que je consacre la troisième partie de cette note.

1) L'implication : un apport de l'analyse institutionnelle aux sciences de l'éducation

Les sciences de l'éducation ne sont instituées en France comme discipline universitaire en 1967 avec la création d'une maîtrise puis d'une licence⁴. Les premières publications du courant, alors naissant, de l'analyse institutionnelle dans les champs de la pédagogie, de la psychosociologie et de la sociologie sont un peu antérieures.

² René Lourau, *L'illusion pédagogique*, Paris, Épi, 1969.

³ Gilles Monceau, « Le saut implicationnel dans le primaire et ailleurs », *Les Cahiers de l'E.N.S.*, n°8, Ecole Normale Supérieure, Tetouan, Maroc, 1997, pp. 21-31.

⁴ Je n'oublie pas l'existence antérieure d'une science de l'éducation (science au singulier).

Lourau débute sa carrière universitaire en sociologie à l'université de Nanterre auprès de Henri Lefebvre. C'est là qu'il se trouve en 1968. Devenu universitaire après avoir été élève instituteur puis professeur de français dans l'enseignement technique, il travaille d'abord le concept d'implication à propos de la pratique du « chercheur praticien », comme il l'écrit dans ces premiers textes. Cette analyse institutionnelle reposant sur l'analyse de l'implication avait été amorcée au sein de groupes de pédagogues autogestionnaires⁵. Ainsi, lorsque Lourau évoque la pratique, c'est aussi bien pour désigner ce que fait l'enseignant dans sa classe que ce que fait le chercheur durant une enquête de terrain, une intervention ou bien lorsqu'il écrit en vue d'une publication.

Par la suite, il est nommé professeur et directeur du département de sociologie de Poitiers en 1972. Il sera suspendu de ses fonctions en 1974 après le « scandale » produit par les expérimentations autogestionnaires dans le département et leur médiatisation⁶. Cette « tragédie » (comme il l'écrira plus tard) le marquera durablement en rendant pour lui très tangible l'expérience des limites institutionnelles.

L'Université de Vincennes ouvre en 1969, Georges Lapassade y est nommé en 1971 et Lourau l'y rejoindra pour enseigner en sciences de l'éducation et en sciences politiques. Ainsi, bien que Lourau ait un « profil » tout à fait compatible avec les sciences de l'éducation, de par son expérience professionnelle première et ses intérêts pédagogiques, c'est davantage en raison de circonstances personnelles et politiques que par choix délibéré qu'il enseignera dans cette nouvelle discipline.

En revenant sur les travaux de Lourau, ce sont aussi les sources de mon propre positionnement dans la recherche que je souhaite retrouver. C'est le moyen de mener à la fois l'élucidation de l'influence qu'ils ont exercée sur moi et de conforter mes élaborations singulières. Je ne prétends pas ici dire ce qu'est la pensée de Lourau, son œuvre est suffisamment foisonnante pour que d'autres l'interprètent différemment. Ma visée est, plus modestement, de donner à voir, autant que possible, l'usage que j'en ai fait dans mon propre travail. Pour cela, je partirai des toutes premières publications de Lourau dans lesquelles s'esquisse le concept d'implication, avant d'en montrer les prolongements, la diffusion et les critiques.

⁵ En particulier avec Georges Lapassade, Raymond Fonvieille et Michel Lobrot. Cf. René Lourau, « L'autogestion institué » (1964) » (pp. 99-103) et « Un problème politique ? (1970) » pp.19-34), *L'autogestion pédagogique. Recherches institutionnelles*, n°2, Gauthiers Villars, 1971 et *Sociologue à plein temps*, Paris, Epi, 1976.

⁶ Il en donne des éléments à la fin de l'ouvrage *Sociologue à plein temps*. Voir aussi : « La Bataille de Poitiers », *Les Temps Modernes*, n°340, 1974.

a) Le langage, la poésie et les institutions

En 1964, dans l'un de ses premiers articles⁷, publié dans une revue anarcho-surréaliste, Lourau alors professeur de français, présente une étude sur différents mouvements poétiques ayant tenté de révolutionner le langage en s'attaquant à la grammaire. Ce texte porte en lui, en particulier dans sa conclusion, une manière de concevoir les rapports entre individus et institutions que l'on retrouve dans la suite de ses travaux et tout particulièrement à propos du concept d'implication.

Il écrit « Il faut en convenir : le poète qui, par méfiance à l'égard du langage voulait violenter la cohérence du langage en s'attaquant d'abord à la logique, ensuite à la grammaire, et qui parfois poussait sa révolte jusqu'à vouloir se passer du langage, finit par retomber dans les chaînes impures des mots et de la logique. Ce renversement dialectique, presque tous les mouvements poétiques du siècle l'ont connu ou le connaissent. (...) Au terme de son pénible itinéraire, le poète qui sort du tunnel découvre en guise de lumière l'inflation verbale et les systèmes idéologiques. Autant dire qu'il est revenu à son point de départ.»⁸

Dans ce passage, Lourau formule cette sorte de fatalité qui pèse sur toute tentative révolutionnaire et préfigure le moment de l'institutionnalisation dans sa dialectisation du concept d'institution. Dans certaines de ses formulations les plus lapidaires, il définira l'institutionnalisation comme étant ce qui transforme l'instituant en son contraire. Cependant, comme on le voit dans la suite de l'article et tout particulièrement dans sa conclusion, il ne s'agit pas d'opposer le « bon individu » (ici le poète) et le « mauvais institué » (ici la structure du langage). Au contraire, il se livre déjà à une analyse des rapports complexes entre individu et institution.

Le langage est tout d'abord posé comme étant « par excellence le lieu où s'opère l'échange entre les hommes », « la structure de tous les rapports humains ». Si le langage est « l'institution humaine primordiale », la poésie est du même coup authentifiée en tant que langage et en tant que recherche permanente d'un métalangage, c'est-à-dire d'une transparence et d'une sur-signification des mots. Le poète est au langage, pour le Lourau de 1964, ce que le socialanalyste sera à l'institution pour le Lourau de 1969.

En témoigne l'extrait suivant : « A ce titre, le poète est au service d'une institution, et d'une institution dont il n'est pas le maître. Pour que dans son domaine il parvienne à établir

⁷ René Lourau, « Le poète devant les institutions », *La Tour de feu*, n°82, 1964, pp.123-129.

⁸ *Ibid.*, p.128.

des rapports toujours plus complets, toujours plus clairs entre les hommes, il se soumet à la structure de l'institution, c'est-à-dire à la structure du langage (grammaire, syntaxe). »

Ainsi, pour pouvoir « intervenir » sur et dans l'institution du langage, le poète doit se soumettre à l'institué, la structure de celui-ci. Cette thématique de la soumission à l'institution reviendra régulièrement dans les textes de Lourau, mais avec de nombreuses variantes, toujours pour complexifier cette soumission qui n'est jamais totale. C'est déjà le cas dans ce texte de 1964 : « A vrai dire il est faux de parler de soumission, puisqu'il est lui-même le gardien et le dépositaire du langage. Mais il n'est pas seulement cela. L'erreur ou l'anachronisme de la poésie (aussi talentueuse ou géniale soit-elle) consiste à considérer que l'institution dont j'ai parlé est isolée parmi les autres institutions, ou très différente de ces autres institutions. C'est l'erreur de croire au langage, chose belle. Respecter la syntaxe est bien, est indispensable, dans la mesure où la syntaxe assure le fonctionnement normal et la valeur de l'institution langage. Mais qu'en est-il des autres institutions ? comment assurent-elles, ou n'assurent-elles pas la communication et un échange réel entre les hommes ? » Le langage n'est donc pas une institution à part, ce qui suggère qu'il pourrait y avoir un cadre commun d'analyse pour toutes les institutions, de quelque nature qu'elles soient.

C'est ensuite le langage qui devient la métaphore de toute institution, Lourau se demandant ce qu'il en est « de leur "syntaxe", de leur "grammaire", de leur "structure" ? » Le renversement n'est pas anodin et on y lit sans doute à la fois les implications de l'auteur dans l'enseignement de la langue et son passage prochain de la littérature à la sociologie.

Apparaît enfin l'idée selon laquelle l'existence d'une élite éclairée interroge le sort de la « masse » :

« Il est bon, il est magnifique que les poètes se parlent, se comprennent. Mais les autres ? les autres hommes ? se parlent-ils ? et s'ils se parlent, s'entendent-ils, se répondent-ils ? Cette immense fraternité à laquelle aspirent les poètes par l'intercession du langage, peut-on croire avec Pierre Boujut (TdF n°76) que la poésie finira par en faire cadeau aux autres institutions ? ou bien faut-il croire que le salut est pour quelques-uns seulement, dans le ciel poétique, et que la masse ne cessera pas de s'enfoncer dans les malédictions dont notre époque semble à peine consciente ? »⁹

On trouve ici une thématique, qui reviendra dans les premières pages de *L'instituant contre l'institué*¹⁰, puis qui fera l'objet du *Lapsus des intellectuels*¹¹, celle du rapport privilégié

⁹ Ibid. p.129.

¹⁰ René Lourau, *L'instituant contre l'institué. Essais d'analyse institutionnelle*, Paris, Anthropos, 1969.

¹¹ René Lourau, *Le lapsus des intellectuels*, Toulouse, Privat, 1981.

à l'institution qu'entretiennent des catégories d'individus qui en tirent avantage, dont les intellectuels.

Ce développement de Lourau, mêlant langage et institution, évoque l'idée de Lacan selon laquelle « l'inconscient est structuré comme un langage », idée que le psychanalyste travaillera dans son séminaire « La logique du fantasme » en 1966-67. Le structuralisme imprègne alors très fortement les modes de pensée des intellectuels et ceci dans tous les domaines. La théorie émergente de l'analyse institutionnelle n'y échappera pas. On y perçoit également, dès le départ, une charge politique (et poétique) dans la réflexion sur les rapports entre individu et institution, avant même que le concept d'implication ne soit formulé.

b) Les contradictions comme ressources pédagogiques

En 1964, Lourau publie par ailleurs un article consacré à son expérience de pédagogue autogestionnaire¹². Son titre, « L'autogestion instituée », est tout à fait représentatif d'une approche dans laquelle l'analyse est toujours portée par des contradictions actives. Dans ce texte, la contradiction s'exprime entre les institutions externe et interne (notions produites par Georges Lapassade). Le pédagogue autogestionnaire est, à la fois, membre de l'institution externe et ce faisant placé sous le contrôle des autres professeurs et des surveillants mais il est aussi membre de l'institution interne de la classe dans laquelle s'institue un fonctionnement autogéré. L'enseignant se trouve, dès lors, considéré comme un déviant par les membres de l'institution externe et reste « étranger » aux autres membres de l'institution interne (les élèves) qui savent qu'il a toujours la possibilité de reprendre le pouvoir et de mettre fin à l'expérience. Cette difficulté n'est cependant pas considérée comme rendant l'autogestion pédagogique impossible mais comme ouvrant à l'analyse de la contradiction institutionnelle plus large que perpétue l'institution scolaire : comment former des individus responsables en les privant de responsabilités ?

S'adressant visiblement aux parents de ses élèves, Lourau écrit : « Je ne crains pas de choquer certains parents en disant que la pédagogie *autoritaire*, celle qu'ils ont connue, est peut-être capable de fabriquer des « grosses têtes » mais qu'elle échoue généralement à former des hommes. La véritable formation s'effectue alors *en dehors* de l'école, et parfois *contre* l'école.

¹² René Lourau, « L'autogestion instituée », Op. cit. Le texte écrit en 1964 est publié en 1970 dans *L'autogestion pédagogique*.

Pour ma part, j'ai choisi d'être avec mes élèves comme avec des êtres humains, et non comme avec des animaux que l'on gave et que l'on dresse. Notre époque exige des individus capables de s'adapter, de se diriger eux-mêmes, de ne pas rester dans la routine (c'est de plus en plus vrai dans le secteur industriel).

Apprendre à s'exprimer, à comprendre les autres, à les écouter avant de leur répondre, discuter avant de juger, penser par soi-même, faire son auto-critique, prendre des initiatives : tels sont les buts de l'autogestion pédagogique. »¹³

Ce texte contraste avec d'autres écrits sur la pédagogie autogestionnaire, ceux qui tendaient à la présenter comme une démarche révolutionnaire destinée à détruire l'Ecole. Les implications enseignantes de Lourau parlent très fort ici et l'on peut même remarquer le fait qu'il ne craint pas de mobiliser le discours « moderniste » pour vanter les mérites de sa pédagogie. Un esprit mal intentionné pourrait lire dans cet extrait une tentative de présenter l'autogestion pédagogique comme le plus sûr moyen de former les cadres des entreprises industrielles performantes ! On sait que cette critique a effectivement été portée à l'encontre de toute l'Education nouvelle et de ses différents avatars dont la pédagogie Freinet puis les pédagogies institutionnelles.

Dans un texte ultérieur, publié dans le même ouvrage collectif, en 1970¹⁴, le ton est différent. Les « implications politiques » (cette fois-ci au sens de conséquences) de la notion d'autogestion sont discutées. Dans ce long texte foisonnant qui passe en revue les différentes approches de l'autogestion, l'auteur fait d'abord remarquer que « le contexte de la formation, de l'animation et de la sociologie du développement » est marqué par une tendance à « dépolitiser les problèmes ». Il va donc adopter la démarche inverse en situant l'articulation entre éducation et révolution : « La révolution n'est pas une affaire d'éducation, mais l'éducation, toute déterminée qu'elle soit par les conditions politiques du moment, agit en retour sur ses propres déterminations, ne serait-ce qu'en travaillant la contradiction entre projet révolutionnaire et pratique réformiste, c'est-à-dire en mettant à jour l'écart entre le facteur subjectif et le facteur objectif dont est constitué tout processus révolutionnaire. »¹⁵

L'éducation dont il est question ici est bien sûr celle qui adopte la perspective autogestionnaire et qui initie une pratique analytique au sein de l'institution scolaire, dans la salle de classe : « Le contenu de cette analyse des contradictions que produit pour le moins

¹³ Ibid. p.102.

¹⁴ René Lourau, « Un problème politique ? », in Lapassade, Georges (dir.), *L'autogestion pédagogique*, Op. cit.

¹⁵ Ibid. p.19.

l'autogestion, aussi timide soit-elle, est à préciser sur le plan théorique. »¹⁶ C'est d'ailleurs dans un passage intitulé « autogestion et analyse institutionnelle » qu'apparaît le concept d'implication institutionnelle, après un paragraphe où la jonction est faite entre autogestion, lutte des classes et analyse institutionnelle pour faire de la lutte des classes le « sujet de l'histoire » et « le moteur caché des institutions et de l'organisation sociale ». En conséquence : « L'analyse institutionnelle, en effet, tente de dépasser et la psychosociologie des groupes et la sociologie des organisations en analysant les déterminations cachées des groupes comme des systèmes d'organisation. » Lourau écarte alors, à la fois, la perspective de la sociologie des organisations que Michel Crozier développe (également à l'Université de Nanterre) et les techniques psychosociologiques suspectes de « psychologisation » donc de dépolitisation.

Au tournant des années 1960 et 70 et avec la fréquentation de Henri Lefebvre, le marxisme va un temps influencer la réflexion de Lourau, via la dimension matérialiste. Cependant, il s'agira pour lui, comme pour beaucoup d'autres à l'époque, d'être plus marxiste que les marxistes en dénonçant (c'est aussi le cas dans le texte en question) le fait que les organisations politiques qui se réfèrent au marxisme se nourrissent de la révolution plus qu'elles n'y contribuent¹⁷. Ce faisant elles participent à obscurcir le « système institutionnel » aux yeux des individus.

Lourau pose donc la nécessité de travailler les implications institutionnelles pour lutter contre cet état de fait : « Mettre en question nos implications institutionnelles, c'est toujours proposer une conception des institutions en termes de régulation par la base, de critique permanente des normes instituées, de développement des forces instituant. C'est démasquer le complot des institutions, qui consiste à imposer, par la contrainte matérielle (économique ou physique) et idéologique, une vision fautive des rapports de production. »¹⁸ La rhétorique du complot, de la domination et de l'aliénation est très présente dans les années 1970 et l'analyse institutionnelle est donc présentée comme une réponse, comme un moyen de lutter contre ceux-ci.

Le mode éducatif promu par Lourau, l'autogestion, se propose ainsi de repolitiser les institutions éducatives, non pas en faisant la promotion d'un dogme politique mais en luttant au quotidien contre toutes les formes de « complots » (de quelques origines idéologiques qu'ils viennent) visant à dissimuler les déterminations institutionnelles. L'analyse des

¹⁶ Ibid. p.20.

¹⁷ Cette réflexion sur l'institutionnalisation de la révolution à travers la forme parti sera prolongée par Antoine Savoye, en particulier dans : « Pour une analyse institutionnelle du parti », *L'Homme et la Société*, n°29-30, 1973, pp. 107-114.

¹⁸ René Lourau, « Un problème politique ? », Op. cit., p. 22.

implications, comme voie privilégiée de l'analyse institutionnelle, doit rendre cette dernière irrécupérable par les organisations politiques.

c) De la pédagogie à la recherche

Dans ma contribution à *Institution et implication*¹⁹, j'avais entrepris un premier bilan de mon appropriation de la théorie de l'implication, en opérant un premier réaménagement de mon rapport aux travaux de Lourau. Dans ce texte, je souligne qu'après avoir déjà utilisé les concepts psychanalytiques d'inconscient²⁰ et de lapsus²¹ dans deux de ses livres précédents, l'auteur mobilise maintenant celui d'acte manqué. Je commente ensuite son cheminement allant de l'idée selon laquelle l'intellectuel construit son statut en refusant l'analyse de ses implications²² à celle selon laquelle celles-ci échappent en grande partie à la conscience du sujet.²³

D'une certaine façon, la proximité avec la démarche psychanalytique était progressivement assumée par Lourau et il sera désormais moins question de « complot » que de construction de dispositifs susceptibles de permettre (voire de provoquer) la prise de conscience. Je fais remarquer également qu'il adopte, au milieu des années 1990, une posture qui lui fait délaisser certains de ses accents radicaux pour dialoguer plus épistémologiquement avec Auguste Comte, John Dewey, Lucien Levy-Bruhl, Sigmund Freud, mais aussi avec Jean Piaget. Le concept d'implication étant le fil conducteur de son oeuvre, il s'agit maintenant de reconstituer la genèse de ce concept dans ses publications. Cette tâche ne permet pas de respecter une parfaite linéarité chronologique, je tenterai cependant de donner suffisamment de repères temporels pour faciliter la lecture.

Dans *L'analyse institutionnelle*, Lourau s'appuie sur le texte de Freud « Psychologie collective et analyse du moi » dont il extrait la triade libidinal/organisationnel/idéologique qu'il utilisera pour caractériser la manière dont les groupes humains s'instituent puis pour décliner les trois types de déviations dans les institutions.

Dans le texte précédemment cité, Freud donne la définition (large) suivante du concept de libido : « *Libido* est un terme emprunté à la théorie de l'affectivité. Nous désignons ainsi

¹⁹ Gilles Monceau, « Actes manqués de la recherche (1994) », *Institution et implication. L'œuvre de René Lourau*, Paris, Syllepse, 2002, pp. 161-170.

²⁰ René Lourau, *L'Etat-inconscient*, Paris, Minuit, 1978.

²¹ René Lourau, *Le lapsus des intellectuels*, Op. cit.

²² Ibid.

²³ René Lourau, *Actes manqués de la recherche*, Paris, PUF, 1994.

l'énergie, considérée comme une grandeur quantitative -quoique pour l'instant non encore mesurable-, de ces pulsions qui ont affaire avec tout ce que nous résumons sous le nom d'amour. »²⁴ Cette définition relativement extensive facilite sans doute l'appropriation du terme par le courant d'analyse institutionnelle en devenant un quasi synonyme de l'affectivité.

En menant la critique de Le Bon²⁵ et de Mac Dougall²⁶, Freud cherche à établir l'articulation entre la psychologie individuelle et la psychologie collective, en particulier en essayant de décrypter la manière dont certains chefs conduisent les foules. L'observation de la modification de l'état de conscience et du comportement d'un individu par le fait qu'il soit en foule, mobilise les trois dimensions évoquées plus haut. Cette triade sera utilisée par la suite en analyse institutionnelle à la fois pour penser les différentes dimensions de l'institution et celles de l'implication des individus dans l'institution.

Toujours dans *L'analyse institutionnelle*, Lourau met en forme une définition de l'implication qui n'est pas sans faire écho à la sociologie des organisations²⁷ :

« Ayant considéré la distance institutionnelle comme l'écart entre l'action et les bases rationnelles de cette action, on désignera par les termes d'implication institutionnelle l'ensemble des rapports existant, consciemment ou non, entre l'acteur et le système institutionnel. »²⁸

Dans *L'analyse institutionnelle* encore, Lourau définit ensuite l'« implication pratique » comme étant « un corollaire de la distance pratique. Si cette dernière mesure l'écart de l'acteur par rapport à la base rationnelle des techniques, l'implication pratique indique les rapports réels qu'il entretient avec ce que l'on a nommé plus haut la base matérielle des institutions. »²⁹

Cette implication pratique permettra de faire le lien entre les deux places successivement occupées par Lourau : praticien de l'enseignement primaire puis secondaire et enseignant-chercheur à l'université. Quelque soit cette place, il s'agit d'un « chercheur-praticien ». Par contre les notions de « distance institutionnelle » et de « distance pratique » ne seront pas reprises par Lourau dans la suite de son parcours. Dans la mesure où l'implication

²⁴ Sigmund Freud, « Psychologie des masses et analyse du moi (1921) », Op. cit., p.150. La traduction dont disposait Lourau avait bien alors pour titre « Psychologie collective et analyse du moi ».

²⁵ Gustave Le Bon, *Psychologie des foules*, Paris, Alcan, 1895 (réed. 1963).

²⁶ Joyce Mac Dougall, « A note on suggestion », *Journal of Neurology and Psychopathologie*, vol. 1, n°1, mai 1920.

²⁷ Michel Crozier et Ehrard Friedberg publieront quelques années plus tard : *L'acteur et le système. Les contraintes de l'action organisée*, Paris, Seuil, 1977.

²⁸ René Lourau, *L'analyse institutionnelle*, Paris, Minituit, 1970, pp. 272-273.

²⁹ Ibid., p. 273.

allait désigner l'ensemble des rapports à l'institution, la « distance » allait nécessairement en devenir l'une des modalités.

Avec ces « implication institutionnelle » et « implication pratique » se dessinent les deux niveaux qui donneront naissance à la distinction entre implications primaires et implications secondaires. Mais, pour l'heure, l'auteur formule une typologie complémentaire : les implications syntagmatique, paradigmatique et symbolique en les empruntant à son directeur de thèse Henri Lefèbvre.³⁰ Ce dernier, dans un ouvrage consacré à la sociolinguistique, proposait un modèle tridimensionnel du signe linguistique³¹. On peut voir dans cette circulation d'idées entre linguistique et sociologie une certaine résonance avec les intérêts de Lourau pour la littérature et les mouvements littéraires³². Cette typologie ne sera pourtant pas reprise par la suite.

Notons que, dans son premier ouvrage, *L'instituant contre l'institué*³³, apparaît déjà la définition de l'implication institutionnelle comme étant « la somme des appartenances (subjectives et objectives) et des références dans laquelle s'inscrit l'individu » et ceci par opposition à la distance institutionnelle qui est posée comme « la somme des non-appartenances (subjectives et objectives) et des non références dans laquelle il s'inscrit.»³⁴

Ces définitions de l'implication et de la distance institutionnelles s'inspirent des concepts de « subréalismes » et de « surréalisme » de Joseph Gabel.³⁵ Le rapport « subréaliste » à l'institution se traduirait par une identification « aux normes, aux hiérarchies et aux personnes qui les incarnent » tandis que le rapport « surréaliste » serait caractérisé par un « défaut d'identification », un « réalisme morbide » et une « saisie trop structurée du réel ». Mais il s'agit-là, pour l'auteur, de « types extrêmes » qui doivent être pris en compte dialectiquement et non dans une opposition binaire.

Dans le même passage, intitulé « Les particuliers comme usagers et mainteneurs des institutions », Lourau développe son approche du rapport entre les individus et les institutions. On y retrouve une idée déjà présente dans ses textes pédagogiques selon laquelle l'enseignant peut être à la fois le serviteur de l'institué et le promoteur de l'instituant. Le même individu peut ainsi actualiser, dans sa vie privée ou professionnelle, les différents moments du concept d'institution. « Combien d'individus ventriloques ne parlent que parce que l'institution parle à

³⁰ Henri Lefebvre, *Le langage et la société*, Paris, Gallimard, 1966.

³¹ Ibid., p. 266.

³² Intérêt pour une sociologie des mouvements littéraires déjà signalé avec « Le poète devant les institutions ».

³³ René Lourau, *L'instituant contre l'institué. Essais d'analyse institutionnelle*, Op. cit.

³⁴ Ibid. p.14

³⁵ Joseph Gabel, *La fausse conscience*, Paris, Minuit, 1962.

travers eux, parce qu'ils l'ont littéralement "dans la peau" !³⁶ Mais aussi combien se refusent à adhérer aux institutions, alors que la vie quotidienne est toute entière composée d'un tissu institutionnel impliquant un certain degré de consentement, d'adhésion, d'engagement et de participation (sinon d'intégration). »³⁷

Nous sommes donc tous concernés par l'institution, même lorsque nous n'appartenons pas objectivement à sa forme instituée (l'organisation Education nationale étant, par exemple, la forme instituée de l'institution scolaire). « C'est ainsi que riche ou pauvre, salarié ou actionnaire, l'institution de la banque ; et les organismes apparentés à la banque, me concernent : j'ai affaire à la banque, même si je n'ai pas de compte en banque, pas de livret de caisse d'épargne, pas de CCP, parce que la banque est la forme instituée de la régulation concernant la circulation et l'accumulation du capital. »³⁸

Dans une note bibliographique consacrée à *L'instituant contre l'institué*, parue dans la *Revue française de sociologie*³⁹ en 1970, Alain Revon souligne à la fois son intérêt pour l'approche développée par Lourau et ses réserves concernant la diversité des terrains abordés. Il conclut ainsi : « En réalité, il n'était pas possible de traiter à fond de sujets aussi variés que le surréalisme, le syndicalisme, la poésie et l'autogestion en moins de 200 pages ». Le reproche d'être un « touche à tout » qui n'approfondit pas le travail de ses objets étant formulé. Difficile de faire alors entendre que ce ne sont pas ces objets en eux-mêmes qui intéressent l'auteur mais ce qu'ils peuvent avoir de transversal pour apporter à une théorie (générale ?) de l'institution donc de l'implication.

Si *L'instituant contre l'institué* a pour sous titre « Essais d'analyse institutionnelle », ce qui évoque les *Essais de psychanalyse*⁴⁰ de Freud, l'influence de la psychanalyse n'y est guère manifeste dans l'usage des concepts. On y trouve par contre un chapitre, « La psychanalyse dans la division du travail. »⁴¹, qui prend la psychanalyse elle-même comme objet d'analyse en insistant particulièrement sur son indifférence aux institutions : « A ces institutions, qui vont du salariat et du profit à la hiérarchie et à l'Etat, en passant par bien d'autres, l'analyste n'accorde qu'une attention "flottante". En fait, dans la mesure où il intériorise lui-même les contraintes de l'ordre institué, en les assimilant au principe de réalité,

³⁶ Relisant ce texte en 2009, je m'aperçois que j'avais conservé un autre souvenir de l'image proposée par Lourau. Dans ma mémoire, c'était l'institution qui parlait par le ventre en parlant par la bouche de l'individu qui se trouvait au-dedans d'elle ! Ce renversement de l'image n'altère pas l'idée selon laquelle l'institution habite les individus mais m'interroge tout de même...

³⁷ Et Lourau fait ici référence à Michel Crozier, *Le phénomène bureaucratique*, Paris, Seuil, 1963.

³⁸ René Lourau, *L'instituant contre l'institué. Essais d'analyse institutionnelle*, Op. cit., p. 10.

³⁹ *Revue française de sociologie*, vol. 11, 1970.

⁴⁰ Dans lequel se trouve « Psychologie collective et analyse du moi » précédemment cité.

⁴¹ René Lourau, *L'instituant contre l'institué*, Op. cit., pp. 123-152

il investit dans son analyse du contre-transfert un énorme point aveugle (...). »⁴² Et Lourau développe son point de vue en s'appuyant sur différents arguments dont les implications économiques du jeune Freud dans l'élaboration de la clinique psychanalytique.

Avec le recul, il me semble assez nettement percevoir que la manière dont Lourau traite dans ce texte de l'institutionnalisation de la psychanalyse résonne fortement avec le regard qu'il porte sur celle de l'analyse institutionnelle. Pour le dire autrement, l'analyse (différée et externe) des implications du jeune Freud par le jeune Lourau invite à l'analyse de celles de ce dernier. L'économie d'ensemble de l'ouvrage *L'instituant contre l'institué* qui porte le sous titre « Essais d'analyse institutionnelle » et qui s'ouvre sur un chapitre en forme de manifeste (ou de programme ?) me laisse peu de doute sur le fait que le rapprochement est justifié.

S'il s'agit de développer l'analyse institutionnelle, il est nécessaire de se doter d'outils opératoires. Certains sont déjà là, comme les concepts de transfert et de contre-transfert institutionnels produits par le courant de psychothérapie institutionnelle. Ils ont justement pour intérêt principal de mettre en jeu dans les situations analytiques, la diversité des rapports à l'institution. Le socianalyste qui arrive dans un établissement où il n'est jamais venu auparavant, sera rapidement assigné à des places, intentions, idéologies, affects, fonctions, statuts... par ses clients. Plutôt que de répondre directement à ce transfert institutionnel (qui parle du rapport des clients à leur propre institution) il devra mettre en analyse (avec ses co-équipiers voire avec ses clients) ses propres réponses (son contre-transfert institutionnel). Ces dernières ont un rapport direct avec ses propres implications dans son (ses) institution(s).

Ces transfert et contre-transfert institutionnels, ainsi que le « transfert sociologique » que Jacques et Maria van Bockstaele⁴³ expérimentent alors, inspirent la pratique de l'intervention socianalytique. Ce que l'équipe Van Bockstaele nomme « transfert socianalytique »⁴⁴ (celui-ci étant produit par le dispositif d'intervention) se décrypte en invitant les clients à analyser les relations entre les membres de l'équipe intervenante.

Sur l'un de mes propres terrains (C13), une forte méfiance à l'égard de notre équipe s'est exprimée dès le premier contact. Cette difficulté à s'ouvrir à des collaborations extérieurs est progressivement apparue comme une attitude permanente de l'équipe très

⁴² Ibid. p.138

⁴³ Ceux-ci sont récemment revenus sur leur propre cheminement dans : Jacques et Maria Van Bockstaele, *La socianalyse*, Paris, Anthropos, 2004.

⁴⁴ Jacques Van Bockstaele, Maria Van Bockstaele et Martine Godard-Plasman, « La socianalyse : construction technique et concept d'« imagination-cooptation », *Association internationale de sociologie*, XIIIème Congrès mondial, Bielefeld, 18-23 juillet 1994 (RC 46 session 8), 1994.

investie libidinalement, organisationnellement et idéologiquement dans son travail collectif. Le travail des implications des clients et des intervenants dans la relation socio-clinique ouvre alors l'opportunité de percevoir la défiance initiale à l'égard des seconds comme ne concernant pas spécifiquement ceux-ci. Se pensant comme une équipe innovante se confrontant à une institution scolaire conservatrice, l'équipe éducative aggravait ses tensions internes en tentant de les dépasser par un renforcement de la mobilisation et de la fermeture. La nécessaire dialectique entre champ d'intervention (l'équipe elle-même) et champ d'analyse (la politique de lutte contre la déscolarisation) a permis dans ce cas de resituer l'action d'un groupe isolé dans une dynamique institutionnelle plus vaste. Il a suffi (ce qui ne fût pas simple) d'entraîner cette équipe éducative dans une collaboration avec d'autres équipes impliquées dans la même politique.

Dans un ouvrage rédigé avec Georges Lapassade, *Clefs pour la sociologie*, le concept d'implication apparaît dans le cinquième principe de l'intervention socianalytique⁴⁵ :

« 5. L'analyse des implications du chercheur-praticien, c'est-à-dire des réponses que le staff-analytique ou le socianalyste font souvent à leur insu à la demande et à la commande. Reconnaître ces implications, c'est faire la plus grande partie du travail socianalytique. Les obstacles à une telle reconnaissance constituent l'essentiel du champ d'analyse. L'implication se formule parfois en termes de "transfert et contre-transfert institutionnels" ; les obstacles à l'analyse, en termes de "résistance" ». ⁴⁶

Outre le fait qu'il y soit question d'un chercheur-praticien, l'analyse de son implication dans la situation d'intervention correspond à celle des réponses qu'il fait aux sollicitations qui lui sont adressées.

En 1981, Lourau donne une définition plus extensive au concept d'implication et il l'applique en dehors du cadre socianalytique. Les implications ne sont pas seulement les « réponses à » mais « l'ensemble des rapports à » :

« J'appelle *implication* l'ensemble des rapports que l'intellectuel refuse, consciemment ou non, d'*analyser* dans sa pratique, qu'il s'agisse des rapports à ses objets d'étude, à l'institution culturelle, à son entourage familial ou autre, à l'argent, au pouvoir, à la libido et en général à la société dont il fait partie. Alors que l'intellectuel se croit très capable

⁴⁵ Il a été fait référence à ces principes dans la seconde partie de cette note.

⁴⁶ Georges Lapassade et René Lourau, *Clefs pour la sociologie*, Op. cit., p. 200.

d'analyser et d'objectiver ce qui arrive aux autres, y compris, parfois, à des catégories d'intellectuels dont il s'exclut d'office. »⁴⁷

Entre les implications qui s'actualisent sur le terrain de l'intervention (et plus généralement dans tout travail de recherche sur le terrain) et plus largement les implications du chercheur dans les institutions auxquelles il est lié, une différence va être faite. En 1983, dans le n°88 de la revue *POUR*⁴⁸, Lourau écrit :

« *Implications primaires* :

- 1) implications du chercheur-praticien dans son objet de recherche/intervention ;
- 2) implication dans l'institution de recherche ou autre institution d'appartenance, et d'abord dans l'équipe de recherche/intervention ;
- 3) implication dans la commande sociale et dans les demandes sociales.

Implications secondaires

- 4) implications sociales, historiques, des modèles utilisés (implication épistémologique) ;
- 5) implications dans l'écriture ou tout autre medium servant à l'exposé de la recherche.»⁴⁹

Et l'auteur note en bas de page : « Schéma qui recoupe partiellement celui de René Barbier, *La recherche-action dans l'institution éducative*, 1977, pp. 65, 66, 72,73... »

Dans l'ouvrage cité de René Barbier, celui-ci définissait pour sa part l'implication comme : « un engagement personnel et collectif du chercheur, dans et par sa praxis scientifique, en fonction de son histoire familiale et libidinale, de ses positions passées et actuelles dans les rapports de production et de classe, et de son projet socio-politique en acte, de telle sorte que l'investissement qui en est nécessairement la résultante est partie intégrante et dynamique de toute activité de connaissance »⁵⁰

A la différence de Lourau, il insistait sur l'engagement et l'investissement. Le même René Barbier revient en 1996 sur cette première définition qu'il dit ne pas récuser tout en la trouvant « très marquée par ses options marxistes de l'époque. Il écrit donner désormais plus d'importance à la dimension existentielle qui caractérise sa conception de la recherche-action : « J'appelle implication aujourd'hui le système de valeurs ultimes (celles qui le rattachent à la vie) mises en jeu en dernière instance d'une manière consciente ou

⁴⁷ René Lourau, *Le lapsus des intellectuels*, Toulouse, Privat, 1981, p. 24.

⁴⁸ René Lourau, « Quelques approches de l'implication » suivi de « Genèse du concept d'implication », *POUR*, n°88, 1988, pp.12-27.

⁴⁹ Ibid. p.17

⁵⁰ René Barbier, *La recherche action dans l'institution éducative*, Paris, Gauthiers Villars, 1977, p.76.

inconsciente, par un sujet en interaction dans sa relation au monde, et sans laquelle il ne saurait y avoir de communication. »⁵¹

Barbier et Lourau se sont côtoyés durant ces années 1980 au département des sciences de l'éducation de l'Université Paris 8. Leurs conceptions théoriques différentes, aux conséquences méthodologiques tout aussi différentes, ont conduit chacun à préciser sa démarche et non pas à les fondre.

Continuant à mener simultanément les réflexions théorique et méthodologique, Lourau apporte en 1994 le complément suivant : « Une autre implication secondaire, elle aussi plus extérieure au champ d'intervention –mais non au champ d'analyse défini par les concepts d'implication, de commande, de demandes, d'analyste, d'autogestion, etc., résiderait dans le choix d'un mode de *restitution* de l'analyse, par exemple sous la forme d'une monographie à évaluer et analyser collectivement, à diffuser de façon restreinte, à publier... »⁵²

Cette dimension collective, dans l'analyse des implications, est présente dès l'origine dans l'œuvre de Lourau, en particulier par l'idée d'une « autogestion de l'analyse » qui trouve sa pleine expression dans le projet socianalytique qu'il élabore avec Georges Lapassade au milieu des années 1960 à travers une série d'interventions en milieu chrétien.

En 1994 toujours, il écrit dans l'introduction en forme de bilan de *Actes manqués de la recherche* : « En 1980⁵³, mon *Lapsus des intellectuels* tentait une sociologie de l'intelligentsia centrée sur la notion d'implication. A l'intellectuel organique (de parti ou d'Etat) ou engagé (dans un mouvement idéologique), j'opposais la figure de l'intellectuel impliqué, c'est-à-dire pris dans, ou constitué par son rapport non analysé à l'institution – et cela, qu'il le veuille ou non, qu'il soit organique, engagé ou désengagé. »⁵⁴

Ces formulations : « être pris dans », « être constitué de » renvoient assez directement au terme anglais « involvement » dont on ne trouve pas de traduction suffisamment satisfaisante en français pour la distinguer de « commitment ». Dans le chapitre consacré à Dewey, dans le même ouvrage, Lourau se pose d'ailleurs cette question de la traduction en français du terme anglais « involvement » à propos de son étude de *Logic : the Theory of Inquiry* (1938)⁵⁵. Je reviendrai plus loin sur d'autres sources anglo-saxonnes et sur leur impact important en France dans les milieux de la gestion et du marketing.

⁵¹ René Barbier, *La recherche-action*, Paris, Anthropos, 1996, p.72.

⁵² René Lourau, *Actes manqués de la recherche*, Op. cit, pp. 6-7.

⁵³ Le livre n'a été publié qu'en 1981.

⁵⁴ René Lourau, *Actes manqués de la recherche*, Op. cit., p. 10.

⁵⁵ John Dewey, *Logique : la théorie de l'enquête*, Paris, PUF, trad. fr.1967 (réed. fr. ; 1993) (1^{ère} éd. 1938).

Dans l'un de ses derniers ouvrages, Lourau revient encore en 1997 sur l'analyse de l'implication et sur la dimension collective de celle-ci. Il montre combien cette analyse est aussi incontournable qu'inépuisable⁵⁶. Opérant un récapitulatif rapide et très condensé des influences éclectiques dont il est porteur, il propose de penser l'implication à l'aide du concept de transduction. Il présente schématiquement une « courbure du concept d'implication »⁵⁷ dans laquelle la « désimplication » et la « surimplication » sont situées dans le domaine de l'inanalysable en situation socianalytique alors que les « appartenances », la « participation » et l'« engagement » sont situés dans celui de l'analysable. Les implications n'étant jamais stabilisées, le déphasage est permanent entre les pôles de la désimplication (hypertrophie de l'objectivité) et de la surimplication (hypertrophie de la subjectivité).

Dans un autre livre également paru en 1997⁵⁸, Lourau explore les incidences du concept de transduction sur l'analyse des implications. La mise en forme de l'ouvrage rompt avec les habitudes dans les publications en sciences sociales. Elle est faite de dix variations dans lesquelles interfèrent des approches très diversifiées suivies d'un journal qui occupe la plus grande partie de l'ouvrage. Le journal, celui de sa recherche interminable sur le concept d'implication, livre les matériaux pour une analyse des implications de l'auteur...

Si, selon les périodes, Lourau a pu insister sur tel ou tel aspect du concept d'implication, la relecture de ses ouvrages fait apparaître une stabilité du concept qui va progressivement s'enrichir par son application à de nouvelles problématiques sans pour autant perdre de sa cohérence. Ce qui fait l'implication, ce sera toujours la complexité des relations que nous entretenons avec les institutions. La mort de Lourau a mis un terme à cette recherche permanente, à cette sorte d'obsession intellectuelle. Mais il faut aussi se souvenir que c'est également à la fin de sa vie, qu'il avait repris une activité socianalytique et qu'il travaillait à une « sociologie du rêve » après avoir mené une étude sur le dispositif de l'assemblée générale (1998-1999). C'est cette image d'un chercheur en pleine activité intellectuelle et de terrain que je conserve de lui et que je retrouve dans ses écrits.

Par le travail permanent du concept d'implication, Lourau aura lutté contre son institutionnalisation c'est-à-dire contre son enfermement dans une définition définitive. Ce faisant, il en aura fait un objet difficile à saisir en une fois, qui pose au chercheur plus de questions qu'il ne lui permet d'en résoudre. L'implication n'a de sens que dans son analyse et que celle-ci est nécessairement interminable. C'est sur ce mode paradoxal (tentative de définir

⁵⁶ René Lourau, *La clé des champs. Une introduction à l'analyse institutionnelle*, Paris, Anthropos, 1997.

⁵⁷ Ibid. p.35

⁵⁸ René Lourau, *Implication transduction*, Paris, Anthropos, 1997.

plus précisément un concept tout en laissant sa signification ouverte) que je me suis « approprié » le concept louraldien d'implication et c'est la raison pour laquelle il me fallait, à ce moment précis, en reconstruire une genèse. La richesse de celle-ci, les interférences théoriques et pratiques qui l'ont produite, charge le concept d'implication d'une puissance critique dont la mobilisation dans l'activité de recherche est extrêmement délicate. Je ne prétends pas en détenir la maîtrise complète, ce n'est d'ailleurs pas ce que je cherche.

d) Le concept d'implication et les sciences de l'éducation

L'insertion professionnelle de Lapassade et Lourau en sciences de l'éducation au cours des années 1970 a entraîné celle de leurs élèves⁵⁹. Ces derniers, socialisés dans ce milieu universitaire nouveau, l'ont d'ailleurs davantage investi que leurs aînés. Si Lapassade et Lourau s'adressaient largement à la psychosociologie et à la sociologie, voire à l'ensemble des sciences humaines et sociales, la seconde génération a davantage débattu avec les autres enseignants chercheurs de la discipline. Il demeure que l'histoire du courant et de ses différentes origines prédispose ceux qui s'y forment à déborder les frontières disciplinaires.

L'institutionnalisation de l'analyse institutionnelle au sein des sciences de l'éducation s'est faite par l'essaimage universitaire, relativement modeste, des élèves directs et indirects de Lourau et Lapassade, mais aussi par des collaborations avec de nombreux « compagnons de route » au premier rang desquels Jacques Ardoino. Ce développement a été porté par la dynamique favorable des années 1970 durant lesquelles les analyses critiques sur les institutions entraient en phase avec divers mouvements sociaux et en particulier étudiants. Dans les années 1980, c'est le concept d'implication qui a assuré plus centralement la visibilité des chercheurs du courant. Cependant, c'est aussi dans la seconde partie de ces années 1980 que les tensions internes au courant se sont manifestées plus ouvertement et le concept d'implication en sera l'un des champs de bataille théorique et méthodologique. C'est à cette époque que je découvre à la fois l'analyse institutionnelle et ses divisions. Evoquer aujourd'hui cette période, c'est situer rapidement le positionnement que j'ai élaboré alors et qui s'est globalement maintenu jusqu'à aujourd'hui.

D'une manière un peu schématique, l'usage du concept d'implication va connaître des appropriations différenciées opposant les tenants de l'analyse interne (avec Lapassade) à ceux de l'analyse externe des situations et des processus institutionnels (avec Lourau). Cette ligne

⁵⁹ Même si Lourau lui-même est resté statutairement attaché à la 19 section du CNU (sociologie) durant toute sa carrière. Son service d'enseignement se partageant entre les sciences de l'éducation et les sciences politiques...

de partage est, au demeurant, fort discutable puisque Lapassade a pratiqué la socialanalyse comme intervenant externe et que Lourau enracine sa propre approche de l'implication dans l'analyse interne de l'autogestion pédagogique puis de la science en train de se faire. Néanmoins, alors que Georges Lapassade, Patrick Boumard⁶⁰ et Remi Hess⁶¹ vont développer une réflexion et des dispositifs d'analyse interne dont les praticiens de l'éducation peuvent s'emparer (c'est d'ailleurs ce que je ferai aussi dans un premier temps). René Lourau⁶² et Antoine Savoye⁶³ se tournent davantage vers l'analyse institutionnelle des sciences sociales⁶⁴. Ce clivage renvoie à deux orientations possibles, à deux interprétations de l'« orthodoxie institutionnaliste », dont je force ici la polarisation :

- l'analyse ne peut être conduite que par ceux qui sont impliqués dans la situation, ou bien
- les individus impliqués dans une situation, elle-même prise dans une institution, sont aveugles aux effets de l'institution sur leurs pratiques.

Comme je l'ai déjà mentionné, mon propre parcours me conduira de l'interne vers l'externe, cependant l'analyse de l'implication sera comme le prolongement de l'interne dans l'externe : même en situation d'intervention socialanalytique menée depuis une position d'extériorité, l'analyse des implications de l'intervenant le situe lui-même comme pris dans des institutions (organisme de recherche, université, organisme commanditaire...).

Au fil des années 1990 et 2000, ces clivages se sont remaniés à diverses reprises selon que tel ou tel aspect du problème devenait plus central ou plus périphérique. Ainsi, l'intérêt de Lapassade pour l'ethnométhodologie et plus largement pour tout le domaine qu'il allait désigner comme « ethnosociologie »⁶⁵ allait le conduire vers des postures de recherche « en extériorité », en particulier dans le cadre de l'observation participante. Le questionnement du rapport observateur/observé devient alors une nouvelle manière de traiter de l'implication et cela ouvre à des discussions avec d'autres chercheurs, comme Ruth Canter Kohn⁶⁶.

⁶⁰ Patrick Boumard, *Les savants de l'intérieur*, Paris, Armand Colin, 1989.

⁶¹ Remi Hess, *Le lycée au jour le jour, ethnographie d'un établissement d'éducation*, Paris, Méridiens Klincksieck, 1989.

⁶² René Lourau, *Le journal de recherche*, Op. cit.

⁶³ Bernard Kalaora et Antoine Savoye, *Les inventeurs oubliés*. Op. cit.

⁶⁴ Tout en continuant à mener des activités socialanalytiques « de terrain » bien qu'à un rythme moins soutenu que dans les années 1970.

⁶⁵ Georges Lapassade, *L'ethnosociologie*, Paris, Méridiens Klincksieck, 1991.

⁶⁶ Ruth Canter Kohn et Pierre Nègre, *Les voies de l'observation, Repères Pour Les Pratiques De Recherche En Sciences Humaines*, Paris L'harmattan, 2003 (1^{ère} éd. : Nathan, 1991).

En ce début des années 1990, un auteur va devenir une référence de plus en plus centrale pour soutenir cette réflexion, il s'agit de Georges Devereux. C'est en particulier son livre *De l'angoisse à la méthode*⁶⁷ qui va fédérer l'intérêt de chercheurs se situant dans des traditions intellectuelles différentes⁶⁸. Les sciences de l'éducation réunissant des chercheurs aux approches très variées, le travail de Devereux (aux références à la fois psychanalytiques et ethnologiques) leur permettait de dialoguer. Cet engouement n'était cependant pas général. Les publications de l'ethnologue Jeanne Favret Saada⁶⁹ concernant ses recherches sur la sorcellerie dans le bocage normand ont également exercé une grande influence et ont été utilisées pour montrer l'opérativité de l'analyse des implications⁷⁰. Lourau leur avait déjà consacré une étude dans *Le journal de recherche*⁷¹ paru en 1989. Dans la même veine, mais sans recours à la psychanalyse, Florence Weber insère un chapitre consacré à une « auto-analyse »⁷², qui s'appuie sur son journal de terrain, dans le livre qui présente en 1989 également les résultats de son enquête sur le travail ouvrier hors l'usine⁷³. Bourdieu, quinze années plus tard, esquisse lui aussi son auto-analyse⁷⁴.

Cette notion d'auto-analyse entretient une certaine parenté avec les démarches d'analyse du contre-transfert (psychanalytique) et d'analyse de l'implication (socioanalytique). Cependant ces divergences conceptuelles ont eu des effets contradictoires puisqu'elles ont à la fois obligé à des précisions théoriques et ont contribué à brouiller la compréhension du concept par un public plus large. Aujourd'hui, le flou conceptuel demeure et, lorsque j'utilise le concept d'implication lors de communications dans des rencontres scientifiques, je dois systématiquement préciser sa dimension institutionnelle. Cette dernière, en effet reste méconnue à moins qu'elle ne soit en permanence « refoulée ».

En conséquence, le rabattement courant du concept d'implication sur les relations immédiates (et en particulier affectives) entre le chercheur et son objet, le chercheur et les sujets/objets de la recherche, conduit à une perception selon laquelle le « chercheur impliqué »⁷⁵ serait conduit à exhiber les éléments de sa vie personnelle pour éclairer ses choix théoriques et méthodologiques. Il est certain que Lourau a lui-même contribué à cette

⁶⁷ Georges Devereux, *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*, Op. cit.

⁶⁸ Ruth Canter Kohn, « Georges Devereux », in J. Barus-Michel et coll. (dir), *Vocabulaire de psychosociologie*, Ramonville Saint-Agne, ERES, 2002, pp. 440-448.

⁶⁹ Jeanne Favret-Saada, *Les mots, la mort, les sorts*, Paris, Gallimard, 1977 et (avec Josée Contreras) *Corps pour corps : enquête sur la sorcellerie dans le bocage*, Op. cit.

⁷⁰ La participation de la psychanalyse à ce travail étant incarnée par la collaboration de Josée Contreras à l'écriture de la version publiée du journal de recherche de l'ethnologue.

⁷¹ René Lourau, *Le journal de recherche*, Op. cit.

⁷² Ibid. pp. 33-49.

⁷³ Florence Weber, *Le travail à-côté*, Paris, Ed. de l'EHESS, 2009 (1^{ère} éd. 1989).

⁷⁴ Pierre Bourdieu, *Esquisse pour une auto-analyse*, Paris, Raison d'agir, 2004.

⁷⁵ Ce qui est, par définition, le cas de tous les chercheurs...

perception en cherchant, dans ses premiers écrits comme dans les derniers, à montrer la transversalité des appartenances du chercheur, celui-ci n'étant pas un pur esprit. Pour autant, il le faisait en alertant sur les risques de l'auto-référentialité et dans une démarche qui se centrait sur l'institution et non sur l'individu particulier.

Il faut remarquer que les critiques de la théorie de l'implication se formulent généralement davantage comme des procès en auto-référentialité (confinant à l'accusation d'exhibitionnisme) que comme des critiques de l'hypothèse de la présence de l'institution dans tous les actes du chercheur.

Ainsi, dans un texte⁷⁶ publié en 2000 dans la *Revue Française de Sociologie*, Jean-Pierre Olivier de Sardan s'en prend à ce qu'il nomme l'« implicationnisme ». Cet article opère à la fois une reconnaissance et une certaine caricature du concept d'implication appliqué à la recherche. En qualifiant d'implicationnisme ce que Lourau désignait comme « implicationnel »⁷⁷, le critique semble confondre le projet même de l'analyse des implications avec son contraire, c'est-à-dire avec ce que Lourau a appelé la surimplication⁷⁸.

Lourau avait lui-même des difficultés avec le mot « implication » dont il percevait que sa polysémie et surtout son usage posait problème, en particulier dans le sens implicationniste qui s'imposait dans le grand public, dont les professionnels de l'éducation.

Pascal Nicolas Le-Strat propose une approche critique de cet usage banalisé de l'implication. Ce sociologue, faisant référence aux travaux de Lourau, a transféré le concept dans le champ du travail social, pointant le fait qu'il peut être instrumentalisé sous le mode implicationniste et devenir une « technologie ».⁷⁹

Ce risque de confusion était bien identifié par Danielle Guillier et Dominique Samson dans le premier numéro de la revue *Les cahiers de l'implication*. Ces élèves et proches collaboratrices de Lourau y montrent que le projet d'analyse des implications est au contraire un moyen de résister à l'« implicationnisme »⁸⁰ qui est aujourd'hui prescrit par les formes modernes de management :

⁷⁶ Jean-Pierre Olivier de Sardan, « Le « je » méthodologique », *Revue française de sociologie*, n°41-3, 2000, pp. 417-445.

⁷⁷ Comme lorsqu'il parle de l'analyse « la plus implicationnelle possible » dans l'introduction de *Actes manqués de la recherche*. Ce qui appelle à une analyse dont les implications (institutionnelles) constituent le cœur et non une analyse qui mettent l'accent sur les dimensions libidinales en rejetant dans l'ombre les dimensions organisationnelles et idéologiques.

⁷⁸ René Lourau, « Implication et surimplication », *Revue du MAUSS*, n°10, 1990, pp. 110-119.

⁷⁹ Pascal Nicolas-Le Strat, *L'implication, une nouvelle base de l'intervention sociale*, Paris, L'Harmattan, 1996.

⁸⁰ Danielle Guillier et Dominique Samson, « Implication : Des discours d'hier aux pratiques d'aujourd'hui », *Les Cahiers de l'implication*, n°1, 1997, pp. 17-29.

« Paradoxalement l'implicationnisme produit un mouvement qui, pour une part, nous éloigne de la possibilité de compréhension des modalités par lesquelles nous sommes réellement impliqués dans les situations – comment nous contribuons à la production/reproduction des formes sociales-, et, pour une autre provoque à l'analyse des implications. En effet, le surinvestissement exigé actuellement dans les contextes et les pratiques sociales immerge les individus dans un réel social de plus en plus opaque, en même temps qu'il exacerbe les affects. »⁸¹ Elles ajoutent plus bas que l'analyse des implications se présente alors comme un moyen de survie, comme « un acte de résistance aux forces implicationnistes ».

J'ai retrouvé cette approche dans les milieux de la sociologie clinique dont le *Laboratoire de changement social* est aujourd'hui le centre de gravité :

« Le seul moyen de tendre à l'objectivité dans le domaine des sciences sociales est d'analyser l'implication subjective du chercheur. La spécificité des sciences de l'homme par rapport aux sciences de la matière réside dans le fait que le chercheur est dans son objet et que l'objet est pour une part inscrit dans la vie du chercheur. La production de la connaissance est alors fonction d'un double processus de distanciation (compréhension extérieure) et d'implication (compréhension intérieure).»⁸²

Le fait de ne pas assimiler « implication subjective » et « implication affective » permet de ne pas limiter l'exploration de la subjectivité à celle de la dynamique libidinale des sujets. La primauté donnée au social sur l'individuel par de Gaulejac marque l'insertion sociologique de cette « école » en même temps qu'elle limite le rabattement de l'analyse sur l'individu pris isolément.

Mon intérêt pour la collaboration avec la psychologie sociale et institutionnelle d'Amérique latine (Brésil et Argentine tout particulièrement) renvoie très directement à cette question de la subjectivité. Mes collègues des universités de Fluminense et de l'Etat de Rio de Janeiro développent la production de la subjectivité en s'appuyant principalement sur les travaux de Foucault, Deleuze, Guattari, Lapassade et Lourau. Ces théoriciens français sont pour eux précieux dans la lutte⁸³ intellectuelle qu'ils mènent contre les modes de pensée nord américains.

⁸¹ Ibid. p. 28.

⁸² Vincent de Gaulejac, Fabienne Hanique et Pierre Roche (dir.), *La sociologie clinique. Enjeux théoriques et méthodologiques*, Ramonville Saint Agne, ERES, 2007, p.22.

⁸³ Ce mot ne trahissant très certainement pas leur positionnement.

Le réseau de recherche interuniversitaire brésilien « Subjectivité, connaissance et pratiques sociales » en est un bon exemple. L'objectif de son travail est d'analyser les conditions subjectives de production de la vérité scientifique.⁸⁴ C'est par le concept de surimplication, autour duquel j'ai souvent échangé avec eux⁸⁵, que ses membres entrent dans la problématique de l'implication.⁸⁶ L'interrogation systématique par ces chercheurs des liens entre clinique et politique⁸⁷ est pour moi une sorte d'antidote à la dépolitisation qui menace tous les travaux de terrain, centrés sur des situations délimitées dans l'espace et le temps.

La Santé collective⁸⁸ brésilienne est un autre courant brésilien que j'ai découvert au début des années 2000 grâce au séjour post-doctoral de la sociologue Solange L'Abbate dans notre équipe. Dans ce domaine, le lien entre l'analyse politique et celle de la pratique de soin est permanente. Des soignants (médecins, infirmiers, Kinésithérapeutes...) peuvent s'y former dans certaines facultés de médecine, dont celle de l'UNICAMP à Campinas. Elle mobilise les sciences sociales et prend pour objet l'organisation des actions de prévention et de soin, la gestion de structures de santé ou encore la mise en œuvre de politiques de santé⁸⁹.

Education, psychologie et médecine sont toute trois concernées par la clinique et par la dimension politique⁹⁰. Dans ces trois domaines, les recherches sur la production de la subjectivité se développent comme en contre point à certaines approches anglo-saxonnes dont il sera question plus bas.

Si l'analyse de l'implication concerne bien la subjectivité du chercheur et/ou du praticien, il y a certainement aujourd'hui à privilégier les dimensions idéologique et organisationnelle de cette subjectivité qui me semble les plus souvent négligées. C'est prioritairement sur ces dimensions que j'insiste dans mes travaux.

⁸⁴ Esther Maria M. Arantes ; Maria Livia do Nascimento et Tania Mara Galli Fonseca (dir), *Práticas Psi inventado a vida*, Niterói, Ed UFF, 2007.

⁸⁵ Gilles Monceau, « Implicação, sobreimplicação e implicação profissional » (Implication, surimplication et implication professionnelle), *Fractal. Revista de psicologia*, Université Fédérale Fluminense, Niterói, (Brésil), vol. 20, n°1, 2008, pp. 19-26.

⁸⁶ Cecilia Maria Bouças Coimbra et Maria Livia di Nascimento, « Sobreimplicação : práticas de esvaziamento político? » (Surimplication: pratiques de dépolitisation?), *Práticas Psi inventado a vida*, Op. cit. pp.27-38.

⁸⁷ Cristina Rauter; Eduardo Passos et Regina Benevides (dir.), *Clinica e Política. Subjetividade e Violação dos Direitos Humanos* (Clinique et politique. Subjectivité et violation des droits humains), Rio de Janeiro, Te Corá, 2002.

⁸⁸ Ana Maria Canesqui (dir.), *Dilemas e Desafios das Ciências Sociais na Saúde Coletiva* (Dilemmes et défis des sciences sociales en santé collective), São Paulo-Rio de Janeiro, Hucitec, 1995.

⁸⁹ Au Brésil le rapport est souvent étroit entre éducation et santé, ce qui facilite encore la coopération.

⁹⁰ L'organisation en 2002 à Paris 8 d'un séminaire franco-brésilien avec des collègues de l'Université Fédérale Fluminense et de l'Université de Campinas a confirmé cette transversalité : Gilles Monceau et Maria-Livia do Nascimento (coord.), *Education, médecine et action sociales : de la recherche clinique au politique*. Actes du Séminaire de recherche franco-brésilien des 9, 10 et 11 septembre 2002, Université Paris 8/Universidade Federal Fluminense/UNICAMP de Campinas, 2002.

Je remarque aussi que si je suis souvent en proximité méthodologique avec certaines approches cliniques d'orientation psychanalytique, notamment lorsqu'elles usent de techniques socio-cliniques, le sens (réducteur de mon point de vue) qui y est souvent donné au concept d'implication, me rend difficile l'appropriation de certains résultats. En effet, identifier l'analyse de l'implication à celle du transfert et du contre-transfert psychanalytique me paraît être une mise en équivalence qui n'apporte ni à l'approche psychanalytique ni à l'approche de l'analyse institutionnelle.

Une communication récente de Laurence Gavarini pose directement la question du rapport entre analyse de l'implication (présentée en référence à Lourau comme un travail sur « tout le matériel qui constitue l'informel de la recherche ») et l'analyse du contre-transfert psychanalytique (« prenant au sérieux l'inconscient »)⁹¹. A l'issue de cette communication, la première semble comme disqualifiée par le fait qu'elle ne donnerait pas une place suffisante à l'inconscient et que le sujet resterait de ce fait dans l'illusion de penser « bien consciemment les situations éducatives dans lesquelles il est impliqué ».

C'est peut-être oublier que si la théorie de l'implication ne prend effectivement pas en compte l'inconscient freudien, elle se focalise sur l'institution. Par ailleurs, si l'implication, comme ensemble des relations à l'institution (s'actualisant dans les relations aux sujets de la recherche, à l'objet, etc.) suppose un travail d'analyse (Lourau insistant sur la nécessaire dimension collective de cette analyse), c'est bien qu'elle n'est pas aisément objectivable. Partant de la même interrogation (la subjectivité du chercheur), les deux approches cherchent à y répondre par des hypothèses (celle de l'inconscient ou celle de l'institution, ces deux objets virtuels) et des démarches différentes.

En sciences de l'éducation, les usages du concept d'implication ne s'accordent guère que sur l'existence d'un rapport à analyser entre le chercheur et son objet, le chercheur et les sujets de la recherche.

Pour Jacques Ardoïno être impliqué c'est d'abord être « plié dans »⁹². En travaillant la polysémie du concept il montre que celle-ci est à la fois un obstacle à sa compréhension et une facilité pour sa diffusion⁹³.

⁹¹ Laurence Gavarini, « Le contre-transfert comme rapport de places : revisiter la question de l'implication du chercheur », *AREF (Actualité de la Recherche en Education et en formation)*, Strasbourg, 2007.

⁹² Jacques Ardoïno, « L'implication », *Se former +, Pratiques et apprentissages de l'éducation*, S11, Lyon, 1992.

⁹³ Jacques Ardoïno, « Polysémie de l'implication », *POUR* n° 88, 1983, pp.19-22.

René Barbier⁹⁴ et Michel Bataille⁹⁵ insistent sur la dimension d'engagement tandis que Ruth Kohn se focalise davantage sur la relation observateur/observé et sur le fait que l'implication du praticien lui donne, à condition d'être reconnue et élaborée, un moyen d'avancer dans la recherche⁹⁶.

Il s'agissait donc d'abord, à partir des années 1980, de travailler l'implication du chercheur dans sa recherche. Ceci était pédagogiquement porteur pour ces enseignants-chercheurs en sciences de l'éducation qui voyaient venir vers eux des salariés en reprise d'étude, souhaitant travailler à l'université sur leurs propres pratiques professionnelles.

Le sujet n'est pas seulement un être rationnel, calculateur, capable de se situer dans une maîtrise permanente de son comportement. Il est aussi traversé par une multiplicité d'institutions (donc d'implications), qui s'expriment de façon plus ou moins ordonnée. Bernard Lahire parle ainsi d'un « homme pluriel »⁹⁷. Albert Ogien⁹⁸, à travers l'analyse de ce qu'il nomme le « raisonnement psychiatrique », identifie pour sa part les « lignes biographiques » que suit, en parallèle, un individu. Celles-ci permettent à chacun d'adopter, selon les situations, le comportement d'un père de famille, d'un professionnel, d'un amateur de piano ou d'un militant syndical.

Si le sujet est constitué de toutes ces dimensions, il n'exprime pas toutes ses implications en même temps ou en toute situation. En m'inspirant d'Yves Barel⁹⁹ ou de Gilbert Simondon¹⁰⁰, je dirais que les implications « s'actualisent » ou « se potentialisent » en fonction des situations.

La problématique de l'implication du chercheur, malgré les controverses, semble avoir acquis aujourd'hui un droit de citer dans les instances scientifiques. Ainsi, Michel Wieviorka termine, comme Président de l'Association International de Sociologie, sa préface à l'ouvrage *International Clinical Sociology* coordonné par Jan Marie Fritz en 2008, en insistant sur le fait que les chercheurs ne sont pas neutres mais qu'ils sont parties prenantes des situations qu'ils étudient tout comme ils sont pris dans les changements que leur intervention induit : « Comme les sociologues cliniciens, je considère que la relation entre les chercheurs et leur

⁹⁴ René Barbier, « Implication épistémologique », *POUR* n°88, 1983, pp.23-27.

⁹⁵ Michel Bataille, « Réflexions sur l'implication », *Les Dossiers de l'éducation*, 1983, pp 41-48. et Michel Bataille, « Implication et explication », *POUR* n°88, 1983, pp. 28-31.

⁹⁶ Ruth Canter Kohn, « La recherche par les praticiens : l'implication comme mode de production des connaissances », *Bulletin de psychologie*, Tome XXXIX, n° 377, 1985-1986, pp. 817-826.

⁹⁷ Bernard Lahire, *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*, Paris, Nathan, 1998.

⁹⁸ Albert Ogien, *Le raisonnement psychiatrique. Essai de Sociologie Analytique* Paris, Klincksieck, 1989.

⁹⁹ Yves Barel, *Le paradoxe et le système. Essai sur le fantastique social*, Grenoble, PUG, 1979.

¹⁰⁰ Gilbert Simondon, *L'individuation psychique et collective*, Paris, Aubier, 1989.

"objet" est une question centrale, et que l'évaluation de toute recherche sociologique est liée à sa capacité à modifier le niveau de compréhension des gens. »¹⁰¹ (traduction personnelle).»

Cette évolution de la problématique de l'analyse de l'activité du chercheur est donc aujourd'hui tangible dans les sciences sociales. Cette réflexion épistémologique se polarise, en sciences de l'éducation, sur le concept d'implication.

2) Du concept d'implication à celui d'implication professionnelle

Le concept d'implication n'a vraiment pénétré la recherche sur les pratiques éducatives qu'au milieu des années 1990. Sans doute parce que ses promoteurs en sciences de l'éducation ayant fait le chemin d'une pratique professionnelle à la pratique de recherche, l'implication professionnelle (autre que dans la recherche) était pour eux comme contenue (impliquée ?) dans l'implication du chercheur. C'est en particulier le cas pour René Lourau que sa pratique de pédagogie autogestionnaire conduisait à concevoir le fonctionnement de la classe comme un dispositif analytique. C'est également vrai pour Ruth C. Kohn dont la démarche d'observation trouve son origine dans sa pratique de formatrice dans le secteur de la petite enfance.

Comme nous le verrons plus loin avec les travaux anglo-saxons, la notion d'implication est pourtant mobilisée depuis le début du 20^{ème} siècle dans les travaux portant sur les organisations industrielles. Les publications de Taylor et Mayo sont aujourd'hui devenues des références un peu « mécaniques » et sont peu revisitées. L'analyse rétrospective et critique de Bernard-Pierre Lécuyer sur les travaux menés par Elton Mayo à Hawthorne montre l'intérêt que ce type de travail peut avoir pour nos travaux actuels en montrant comment la visée scientifique peut être imprégnée par les influences idéologiques d'une époque.¹⁰² A la fin du 20^{ème} siècle et au début du 21^{ème}, des recherches portent explicitement sur la mesure et le développement de cette implication¹⁰³.

Dans les départements de sciences de l'éducation, nous recevons des praticiens ou de futurs praticiens qui viennent se former à la recherche sans pour autant quitter leur profession initiale. Le concept d'implication professionnelle va les concerner tout particulièrement en déclinant, dans le champ des pratiques professionnelles en éducation, une problématique épistémologique construite à propos de l'activité (professionnelle) du chercheur.

¹⁰¹ Jan Marie Fritz (ed.), *International Clinical Sociology*, Op. cit., p.vi

¹⁰² Bernard-Pierre Lécuyer, « Rationalité et idéologie dans les sciences de l'homme. Le cas des expériences Hawthorne (1924-1933) et leur réexamen historique. », *Revue de Synthèse*, IV (3-4), 1988, p. 401-428.

¹⁰³ Maurice Thévenet, *Impliquer les personnes dans l'entreprise*, Paris, Liaisons, 1992.

a) Un objet tardif en France dans les sciences de l'éducation

L'implication professionnelle a fait une entrée tardive en sciences de l'éducation. Elle ne fait l'objet d'une recherche doctorale qu'en 1997. Cette thèse de Christine Mias¹⁰⁴ portait sur les travailleurs sociaux et était dirigé par Michel Bataille¹⁰⁵. Son objectif était de proposer une modélisation du concept d'implication professionnelle sur la base de la littérature disponible d'une part et d'une enquête par questionnaires menée auprès de travailleurs sociaux¹⁰⁶.

Christine Mias discute les rapports entre implication, engagement et participation. Ceci la conduit à montrer que participation comme engagement peuvent donner lieu à des conduites aussi bien actives que passives. Les individus peuvent être contraints à la participation ou à l'engagement. Posant que l'implication professionnelle révèle la conduite de l'individu dans le cadre de son activité professionnelle, l'auteur avance que : « L'implication professionnelle est un moyen d'explication et de compréhension des conduites d'un sujet professionnel dans les rapports qu'il établit avec son environnement professionnel. »¹⁰⁷

La recherche s'inscrit dans un ensemble de travaux menés par l'équipe dirigée par Michel Bataille et dans le développement d'une approche systémique des situations professionnelles¹⁰⁸ qui articule :

-la pratique professionnelle (ensemble de modalités d'actions et de communications socialement investies)

-l'identité professionnelle (réseau d'éléments particuliers des représentations professionnelles qui s'activent en fonction de chaque situation d'interaction professionnelle)

-les savoirs professionnels (qui légitiment la reconnaissance sociale).

Christine Mias précise que le concept d'implication professionnelle est un « élément surplombant cet ensemble et représentant la ressource énergétique du système, le moteur en quelque sorte. » Mais aussi qu'« on peut être impliqué dans une situation sans pour y autant participer ou s'y engager. » L'implication professionnelle d'un travailleur social très attaché aux valeurs fondatrices du travail social peut ainsi le conduire à se désengager dans l'action

¹⁰⁴ Christine Mias, *L'implication professionnelle*, Paris, L'Harmattan, 1998.

¹⁰⁵ Michel Bataille, « Implication et explication », Op. cit.

¹⁰⁶ Enquête par questionnaires dont on verra qu'elle est une modalité courante dans les travaux anglo-saxons. Ce type de méthode permet, via la quantification des résultats, de calculer des corrélations entre notions.

¹⁰⁷ Christine Mias, *L'implication professionnelle*, Op. cit.

¹⁰⁸ Ibid. p. 90

parce qu'il estime que ces valeurs sont trahies par les nouveaux modes de gestion : « L'implication professionnelle des travailleurs sociaux s'exprimerait donc différemment selon la manière dont ils intègrent les nouvelles modalités d'interactions et de fonctionnement liées au changement, et en fonction du "poids" qu'ils accordent à leur propre contrôle de l'environnement ». ¹⁰⁹

Dans l'élaboration de son modèle, Christine Mias traduit par trois questions les difficultés vécues par les travailleurs sociaux :

- Quel est le sens que donnent les professionnels à leur action (S) ?
- Quels sont les repères qui les guident (R)?
- Et qu'en est-il de leur sentiment de contrôler leur pratique professionnelle (C) ?

Ce modèle SRC (Sens, Repères et Contrôle) constitue la structure de l'implication professionnelle¹¹⁰, cette dernière étant « l'élément énergétique du système » qui articule identités, représentations, savoirs et pratiques professionnels¹¹¹.

Construite selon l'approche de la psychologie sociale, cette conception ne fait référence ni à Lourau ni à René Barbier. Ruth C. Kohn est citée pour ses travaux sur l'observation et Jacques Ardoino pour sa mise en évidence de la polysémie du terme.

Cette chercheuse en sciences de l'éducation a, par la suite, soutenu une note de synthèse en vue de l'habilitation à diriger des recherches *L'implication professionnelle. Débats sur un concept transversal*¹¹² qui reprenait et prolongeait ses investigations initiales en les faisant dialoguer avec d'autres conceptions, notamment les conceptions anglo-saxonnes sur la base d'une recension réalisée par B. Charles-Pauvers et N. Commeiras dans un ouvrage collectif dirigé par Maurice Thévenet¹¹³.

Ceux-ci parcourent les usages des termes qui, dans la littérature nord-américaine, décrivent les liens entre le salarié et l'organisation dans laquelle il travaille : involvement, commitment, job involvement, work commitment, goal commitment, professional commitment, occupational commitment. A cette lecture, Christine Mias remarque que « cette prolifération » n'est guère satisfaisante pour la modélisation car elle donne surtout l'impression d'un brouillage entre engagement et implication. Je reviendrai sur ma propre lecture de cette littérature anglo-saxonne qui me paraît, malgré cette prolifération, apporter quelques enseignements.

¹⁰⁹ Ibid. p. 97

¹¹⁰ Ibid. p. 289.

¹¹¹ Ibid. p.144.

¹¹² Soutenu en 2005 à Toulouse 2.

¹¹³ Ibid. Chapitre 3 : L'implication : le concept.

Si l'approche de Christine Mias est d'abord « énergétique », celles de Lourau et de Kohn sont d'abord « relationnelles ». Selon moi, si le sujet a quelque chose à gagner à entreprendre l'élucidation de ses relations aux institutions, ce n'est pas seulement parce qu'il peut y gagner en lucidité. Ce travail peut libérer une énergie instituante en révélant certaines ressources de l'institution et le fait qu'elle ne nous détermine pas pleinement même si tout n'y est pas possible. Lors du travail d'analyse institutionnelle des pratiques professionnelles, évoqué dans la première partie (C10), mené avec des formateurs d'enseignants, une partie des participants se sont investis dans l'interpellation de la direction de l'IUFM sur les choix stratégiques qu'elle opérait. La question de l'argent, véritable tabou en milieu éducatif où l'idée de vocation est encore vivace, y apparaissait comme un élément contingent de l'implication professionnelle¹¹⁴.

Comme je l'ai déjà mentionné en première partie, j'ai moi-même commencé à parler d'implication professionnelle lors de ces premières expériences d'analyse institutionnelle des pratiques professionnelles dans un cadre universitaire à l'IUFM de Versailles¹¹⁵. J'avais antérieurement expérimenté différents dispositifs dans le cadre de mes enseignements dans la licence de sciences de l'éducation à Paris 8. Travailler à l'élaboration d'un concept d'implication professionnelle, c'était à la fois me donner les moyens de pouvoir traiter des commandes nouvelles mais aussi de dialoguer avec des collègues chercheurs, investis dans le champ de la professionnalisation où le concept d'identité professionnelle est dominant pour travailler les rapports entre individus et profession.

La volonté de théoriser, de manière séparée, un concept d'implication professionnelle n'avait a priori pas de sens dans la logique de Lourau puisque l'implication s'applique dès l'origine à toute institution. Il n'y a donc guère de raison de développer une réflexion spécifique sur son actualisation dans le champ professionnel. Si j'ai persévéré dans cette voie, c'est qu'il m'a semblé qu'il y aurait un intérêt pour la recherche à considérer les professions comme des institutions, donc des entités sociales prises dans des processus d'institutionnalisation. Considérer la professionnalisation comme une institutionnalisation, c'est la travailler comme un processus contenant à la fois le dépérissement du métier (par

¹¹⁴ Régine Angel, Debora Fajnwaks Sada et Dominique Samson, « La modification des obligations de service un analyseur des implications professionnelles des formateurs enseignants », *Congrès international de la recherche en éducation*, AECSE, Université Victor Segalen, Bordeaux, 1999 (Actes parus sous CD-Rom).

¹¹⁵ Gilles Monceau, « L'analyse des implications professionnelles des formateurs d'adultes », communication au colloque international : *La formation d'adultes entre utopies et pragmatismes ?*, Association des Enseignants et Chercheurs en Sciences de l'Éducation, 22-24 janvier, Université Louis Pasteur, Strasbourg, 1998; Gilles Monceau, « Analyse des pratiques et des implications professionnelles des formateurs d'enseignants », Op. cit.

exemple celui d'instituteur) et la production positive d'une profession nouvelle (par exemple celle d'enseignant incluant les professeurs des écoles).

Pour les enseignants par exemple, les implications professionnelles concernent leurs rapports avec l'institution scolaire mais elles sont également directement concernées par le processus de professionnalisation à l'œuvre aujourd'hui dans l'enseignement et qui vient bouleverser certaines représentations antérieures. Ce processus, par lequel les métiers de l'enseignement deviennent des professions, s'actualise à la fois au niveau de l'individu et au niveau collectif du groupe professionnel (à partir duquel on parle d'identité professionnelle).

Dans cette perspective, la mise en place de dispositifs analytiques vise à travailler le rapport que les professionnels entretiennent avec l'institution et les effets que celle-ci est susceptible de produire sur leurs pratiques professionnelles quotidiennes.

Pour interagir avec d'autres chercheurs, spécialistes de la professionnalisation ou des pratiques éducatives, il m'a fallu découvrir la sociologie des professions et différentes autres approches de la professionnalisation. Ceci s'est réalisé bien sûr par la lecture mais aussi par différents types d'échanges scientifiques. Ainsi le symposium « Les pratiques enseignantes hors la classe » organisé à Carcassonne en 2002 par Jean-François Marcel et Marc Bru a été un accélérateur important. Il m'a permis une confrontation avec d'autres approches de la pratique enseignante. Je mesurais à la fois l'écart qu'il pouvait y avoir entre mes préoccupations et celles, plus modélisantes, de chercheurs en sciences de l'éducation reconnus comme des acteurs principaux du domaine (Maurice Tardif ou Léopold Paquay).

Mais cette expérience m'a aussi permis de constater qu'un dialogue, voire des collaborations, était possible avec d'autres chercheurs qui s'intéressaient davantage aux pratiques enseignantes en situation (Sylvain Broccolochi, Michèle Guigue, Martine Kherroubi). Ceci a consolidé mon intérêt pour les démarches ethnographiques étudiant les pratiques au plus près des situations vécues.

Les travaux d'Anne Barrère¹¹⁶, Martine Kherroubi¹¹⁷ et Agnès van Zanten¹¹⁸ ont eu ainsi une influence importante sur mes propres analyses tant ils fourmillent de détails que je retrouve moi-même sur mes terrains. Bien que je n'adopte pas la même démarche que ces chercheuses, ou peut-être en raison de cette différence, leurs publications m'ont souvent permis d'étayer mes propres interprétations. En effet, les écarts théoriques et méthodologiques

¹¹⁶ Anne Barrère, *Travailler à l'école. Que font les élèves et les enseignants du secondaire ?*, Rennes, PUR, 2003.

¹¹⁷ Martine Kherroubi, « L'autorité pédagogique vue de la salle des professeurs », *Le Télémaque, Descriptions de l'ordinaire des classes*, n° 24, 2003, pp. 51-64.

¹¹⁸ Agnès van Zanten, *L'école de la périphérie*, Paris, PUF, 2001.

donnent plus de force encore à la similitude des faits observés sur les terrains, en particulier la complexité des rapports entre les professionnels et les institutions.

Dans un texte paru en 2003, Danielle Guillier définissait, pour sa part, l'implication professionnelle comme « (...) le vecteur par lequel la dialectique institutionnelle se manifeste dans la réalité des situations étudiées par la manière dont les praticiens, face aux événements qu'ils rencontrent, posent des actes, volontairement ou non. »¹¹⁹. Les praticiens sont en effet professionnellement impliqués dans les situations qu'ils vivent et les institutions auxquelles ils appartiennent, ceci même lorsqu'ils s'y engagent ou s'y investissent peu, voire pas du tout. Analyser l'implication professionnelle revient donc à interroger la « manière de poser des actes » professionnels dans des institutions. Danielle Guillier et moi-même avons progressivement¹²⁰ élargi la problématique de l'implication professionnelle pour considérer les rapports entre le chercheur et les professionnels avec/sur/à propos desquels il travaille comme mettant en jeu de part et d'autre des ensembles professionnels.

Plus récemment, dans un article publié dans la *Nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation* en 2008, je définissais l'implication professionnelle comme le principal outil théorique mobilisé par l'analyse institutionnelle des pratiques professionnelles. Ce concept se distingue nettement de celui d'identité professionnelle, bien plus largement diffusé dans les milieux de la formation et de la sociologie des professions. Si l'identité professionnelle se construit au cours d'un processus de socialisation qui intègre la formation initiale et les différentes étapes de la carrière professionnelle¹²¹, l'implication professionnelle relève d'une approche moins institutionnellement positive.

La notion d'identité professionnelle est aujourd'hui très répandue dans les instituts de formation. J'observe que le contenu de cette notion, dès lors qu'elle est mobilisée dans des dispositifs de formation, est bien souvent normatif. Ceci est d'ailleurs fort logique d'un point de vue institutionnel puisque les dispositifs de formation ont pour objectif de faire en sorte que les formés satisfassent au référentiel de compétence du métier, c'est à dire à la liste de compétences que l'Etat définit comme étant celles des professeurs. Pourtant, cette notion

¹¹⁹ Danielle Guillier., « L'analyse institutionnelle des pratiques professionnelles » in, C Blanchard-Laville, D Fablet., (coord.), *Travail social et analyse des pratiques professionnelles*, Paris, L'Harmattan, 2003, p.24.

¹²⁰ Gilles Monceau, « Analyser la pratique (des autres) pour produire des connaissances : quels enjeux, quels effets ? », *Colloque international Chercheurs et praticiens dans la recherche*, Université Lumière Lyon 2, IUFM de l'académie de Lyon, Université Catholique de l'Ouest, Lyon, 25, 26 et 27 novembre 2004. Actes parus sous CD Rom, IUFM de Lyon.

Danielle Guillier, « L'analyse des implications dans les pratiques socianalytiques : celles de l'analyste et/ou celles de son client ? », *l'Homme et la Société*, n° 147-148, 2003, pp. 35-53.

¹²¹ Claude Dubar, *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*, Armand Colin, Paris, 1991.

d'identité professionnelle a été produite à partir de la notion psychosociologique d'identité sociale et devrait donc être abordée d'une manière dynamique qui intègre les transformations de l'individu à celles de son collectif professionnel.

Florence Giust-Desprairies, qui a longtemps enseigné en sciences de l'éducation avant de rejoindre le *Laboratoire de changement social* de Vincent de Gaulejac, a souvent insisté sur cette dimension dynamique de l'identité professionnelle¹²², pourtant, tout comme le concept d'implication est massivement entendu dans le monde professionnel comme synonyme d'investissement et d'engagement, celui d'identité reste la plupart du temps compris comme statique, au mieux comme dynamique mais pré-programmée. Tout se passe comme si l'ingénierie de formation et le management recyclaient les concepts issus de la recherche en sciences de l'éducation à condition de pouvoir les appauvrir, ce qui n'est d'ailleurs qu'un processus banal d'institutionnalisation.

L'identité professionnelle peut être envisagée comme une production institutionnelle qui, pour être analysée, doit avoir recours à l'analyse de l'implication professionnelle c'est à dire à la manière dont le professionnel est pris dans les institutions, au premier rang desquelles sa profession et les autres institutions avec lesquelles il a des relations (l'École par exemple).

En présentant les enjeux actuels des démarches de type recherche-action dans un article destiné aux chercheurs brésiliens en sciences de l'éducation, j'évoquais la montée de ce que Françoise Cros nomme la « recherche professionnelle »¹²³. Ce qui est ainsi désigné n'est pas la recherche menée par des chercheurs statutaires mais une recherche menée par des professionnels sur leurs propres activités et milieux professionnels dans un cadre scientifique institué. Il ne s'agit donc pas ici de ces enseignants « pédagogues » se considérant comme chercheurs parce qu'étant innovants, en recherche sur leurs propres pratiques, ni de ces enseignants que leur formation professionnelle auraient rendus réflexifs. Ces professionnels qui se forment à la recherche dans un cadre universitaire appartiennent plutôt à la catégorie des praticiens-chercheurs¹²⁴. D'un point de vue institutionnel, le développement des masters professionnels en sciences de l'éducation amène à la reconnaissance de cette population étudiante tout en la traitant en partie séparément. Il n'est cependant pas certain que la

¹²² Florence Giust-Desprairies, « L'identité entre processus de liaison et de déliaison », *Education permanente*, n°128, 1996, pp. 63-70.

¹²³ Françoise Cros, « La recherche professionnelle : épistémologie et écriture », in Marie-Pierre Mackiewicz (dir.), *Praticien et chercheur*, Paris, L'Harmattan, 2001, pp. 119-134. et « La recherche professionnelle médiatrice entre le soi chercheur et le soi praticien », *Eduquer*, n°8, 2004, pp. 11-21.

¹²⁴ Marie-Pierre Mackiewicz, (dir.), *Praticien et chercheur*, Op. cit.

formation à la recherche offerte à ces étudiants/professionnels prendra toujours en compte la complexité de leur posture.

En se formant comme chercheurs par la voie universitaire classique, les professionnels courent le risque, comme le suggère Giami et Samalin-Amboise à propos des psychologues praticiens se formant à la recherche, de devenir méthodologiquement plus rigides que les chercheurs statutaires eux-mêmes¹²⁵. De fait, le praticien peut conduire une recherche portant sur une problématique qui concerne sa profession en écartant la singularité de sa posture. En essayant de travailler de la même manière que les chercheurs extérieurs à son terrain professionnel, il cherchera à donner des gages d'orthodoxie scientifique. Ceci risque fort de le conduire à limiter son inventivité et de sous exploiter les ressources de son ancrage professionnel. La formation à la recherche implique la production d'une posture nouvelle qui tienne compte des implications professionnelles de l'apprenti-chercheur. Les réflexions méthodologiques de la recherche-action, qui prennent de fait cette situation singulière en compte, offrent alors des ressources importantes pour ceux qui sont antérieurement professionnalisés.

Il en va ainsi des effets que génère fréquemment la conduite de sa recherche sur les rapports du professionnel à son milieu d'origine.¹²⁶ Perçu par ses pairs comme prélevant des données qu'il traite ailleurs et dans un autre cadre, capitalisant par ailleurs des savoirs exogènes au milieu professionnel et produisant des analyses dans lesquelles pointe sa nouvelle culture universitaire, il doit réaménager ses implications professionnelles. Il peut ainsi devenir inquiétant, suspect, aux yeux de ses collègues.

Selon les usages, le concept d'implication donne lieu à la fois à une sorte de célébration comme outil de réalisation de soi et de productivité¹²⁷ ou à une dénonciation critique comme outil d'aliénation des individus.¹²⁸ Ces usages souvent antagonistes sont à saisir comme différents moments du concept. Ecartant toute prescription, la recherche des conditions de possibilité de l'analyse de l'implication est sans doute plus prometteuse que les affrontements sur ce que devrait être la « bonne implication » (idéologiquement conforme ou économiquement productive).

¹²⁵ Alain Giami et Claudine Samalin-Amboise, « Le praticien chercheur et le chercheur intervenant », *La démarche clinique en sciences humaines*, (Claude Revault d'Allonnes et coll.), Dunod, 1999 (1^{ère} éd. 1989), p. 156.

¹²⁶ Ruth Canter Kohn, « La recherche par les praticiens : l'implication comme mode de production des connaissances », Op. cit.

Ruth Canter Kohn, « Les positions enchevêtrées du praticien-qui-devient-chercheur », in M. P. Mackiewicz, (dir.), *Praticien et chercheur*, Paris, L'Harmattan, 2001, pp. 15-38.

¹²⁷ Maurice Thévenet, *Impliquer les personnes dans l'entreprise*, Op. cit.

¹²⁸ Pascal Nicolas-Le Strat, *L'implication, une nouvelle base de l'intervention sociale*, Op. cit.

Ainsi, depuis une communication réalisée en 1998 dans le cadre de l'AECSE¹²⁹, je me suis régulièrement intéressé à des travaux très éloignés du champ disciplinaire des sciences de l'éducation, de ses objets (éducatifs) et de son fonds idéologique. J'avais alors suscité une certaine curiosité et peut-être une certaine perplexité chez les animateurs (Gérard Fath et Pierre-André Dupuis) de l'atelier dans lequel j'intervenais. L'interrogation croisée du concept d'implication et de ceux d'involvement et de commitment faisait se rencontrer des logiques a priori très éloignées.

b) *L'involvement* dans les sciences de gestion anglo-saxonnes

La déclinaison du concept d'implication comme implication professionnelle amène à s'intéresser à deux concepts anglo-saxons, ceux de « job involvement » et d'« organizational commitment ». Il existe en effet un développement conceptuel parallèle à celui des sciences de l'éducation en gestion des ressources humaines et en management. Cette filière de recherche d'origine nord américaine se développe à partir du milieu des années 1960. Il y est question d'implication organisationnelle, d'implication dans le travail et d'implication professionnelle.

La synthèse des recherches dans ce domaine établie en 1996 par Peter Brown¹³⁰ révèle des convergences avec certains travaux français et propose des distinctions utiles à une approche qualitative. La surdétermination de ces recherches par les applications qui en sont attendues pour augmenter l'investissement des salariés dans l'entreprise apparaît nettement. C'est ainsi que si le « job involvement » est « à analyser », il ne l'est pas par les professionnels eux-mêmes mais par d'autres (les chercheurs) dont les implications restent en grande partie dans l'ombre.

Dans un article paru en 2008¹³¹, Aamir Ali Chughtai, de l'Université de Dublin, revient sur les différentes composantes de l'implication professionnelle : « Le job involvement¹³² a été défini comme une identification ou un investissement (commitement) psychologique

¹²⁹ Gilles Monceau, « L'analyse des implications professionnelles des formateurs d'adultes », Op. cit.

¹³⁰ Peter Brown, « A Meta-Analysis and Review of Organizational Research on Job Involvement » in *Psychological Bulletin* n° 120, American Psychological Association, 1996, pp. 235-255.

131

Aamir Ali Chughtai, « Impact of Job Involvement on In-Role Job Performance and Organizational Citizenship Behaviour », *Journal of Behavioral and Applied Management*, 2008, pp. 169-183.

¹³² Je conserve ici les termes anglais qui présentent des distinctions dont la traduction française courante par « implication professionnelle » ne rend pas compte.

individuel à/dans son travail (job)¹³³. C'est le degré auquel quelqu'un est cognitivement préoccupé par, engagé dans et concerné par son travail actuel¹³⁴. Le Job involvement implique l'intériorisation de valeurs concernant les bienfaits du travail ou l'importance du travail dans la valeur de l'individu¹³⁵. » (Traduction personnelle)¹³⁶ Ainsi, plus un individu donne d'importance à son activité professionnelle dans sa vie personnelle et plus il s'y investit. L'estime de soi est alors liée au job involvement.

L'auteur distingue ensuite le job involvement et l'organizational commitment. Le premier est plus directement concerné par l'activité de travail immédiate et le second par l'attachement à l'organisation. Ainsi il est possible d'être très impliqué (involved) dans un travail (job) spécifique mais de ne pas être investi (committed) dans l'organisation.¹³⁷ DW Organ définit l'OCB (Organizational citizenship behavior)¹³⁸ comme étant ces comportements que les salariés adoptent au delà de la stricte définition de leur poste de travail et qui permet le fonctionnement de l'organisation. Des comportements qui « lubrifient la machinerie sociale de l'organisation » selon les termes de Bateman et Organ¹³⁹ repris par Chughtai dans son texte de 2008. Ces comportements « citoyens » permettent finalement de récupérer le « job involvement » au service de l'organisation même lorsque l'« organizational commitment » est faible. Pour réaliser son travail de manière satisfaisante pour lui-même, le salarié doit déborder les tâches prescrites, ce qui profite à l'organisation.

En page 179 de l'article de Chughtai (qui a mené une enquête par questionnaires auprès d'enseignants des universités de cinq villes pakistanaises) arrive la question de l'utilité opérationnelle : « La question est de savoir comment les managers peuvent augmenter le niveau de job involvement des employés ? » (traduction personnelle). Les réponses apportées ne sont guère nouvelles : autonomie dans le travail, attention des supérieures hiérarchiques, tâches variées et ayant du sens, possibilités de relations sociales au travail (horizontales et verticales), participation à des choix organisationnels et existence d'opportunités de

¹³³ Chughtai renvoie ici à R.N. Kanungo, «Measurement of job and work involvement », *Journal of Applied Psychology*, n° 77, 1982, pp. 341-349. Ce chercheur néo-zélandais établissait une échelle de mesure en dix points et montrait que l'investissement dans le travail et dans l'entreprise était corrélé négativement aux intentions de mobilité.

¹³⁴ Chughtai renvoie à Paullay M. and al., « Construct validation of two instruments designed to measure job involvement and work centrality », *Journal of Applied Psychology*, n°79, 1994, pp. 224-228.

¹³⁵ Renvoi à T. Lodahl et M. Kejner, « The definition and measurement of job involvement », *Journal of Applied Psychology*, n° 49, 1965, pp. 24-33.

¹³⁶ Aamir Ali Chughtai, «Impact of Job Involvement on In-Role Job Performance and Organizational Citizenship Behaviour », Op. cit., p. 169.

¹³⁷ Renvoi à G.J. Blau et K.B. Boal, « Conceptualising how job involvement and organizational commitment affect turnover and absenteeism », *The Academy of Management Review*, n°12, 1987, pp. 288-300.

¹³⁸ Ce que j'ai retrouvé sous la dénomination de « citoyenneté organisationnelle » dans la littérature francophone.

¹³⁹ T.S. Bateman et K.B. Organ, « Job satisfaction and the good soldier. The relationship between affect and employee citizenship », *Academy of Management Journal*, n°26, 1983, pp. 587-595.

progression de carrière dans l'entreprise. Ces travaux prolongent par d'autres voies et selon d'autres méthodologies les premières recherches psycho-sociales en entreprise de Mayo et Jaques.

La conclusion de l'étude est finalement que les entreprises ont intérêt à créer les conditions d'un fort job involvement car celui-ci génère de l'organizational citizenship Behavior qui profite au fonctionnement de l'organisation et aux performances des salariés.

On retrouve ici les intuitions de Charles Fourier (1772-1837) résumées par Jean Maisonneuve dans son « Que sais-je ? »¹⁴⁰ : « un état de satisfaction et de stimulation mutuelles grâce au travail attrayant car Fourier, déjà, veut chasser la morosité et accroître la productivité ? ». Cette impression, selon laquelle ces travaux ne produisent que des démonstrations en boucle me semble cependant devoir être dépassée. D'une part, ces travaux ont une audience importante dans les secteurs du management et du marketing mais aussi dans la gestion des politiques éducatives, on ne peut donc pas comprendre les évolutions institutionnelles récentes sans les prendre en compte. D'autre part, bien qu'ils cherchent systématiquement à mesurer l'investissement, l'engagement et la performance, ils apportent un questionnement qualitatif utile à l'analyse de l'implication.

Une synthèse récente de ces travaux anglo-saxons est publiée par un chercheur français du LIRHE¹⁴¹ CNRS de Toulouse 1. Celui-ci propose une présentation selon « cinq conceptualisations et opérationnalisations de l'implication professionnelle » en montrant le renouvellement régulier de leurs instruments de mesure. En effet, dans ces recherches en gestion des ressources humaines, il s'agit d'abord de quantifier cette implication et de proposer des pistes pour la faire croître au bénéfice de la productivité de l'organisation.¹⁴²

L'auteur, Marc Demery-Lebrun, indique en bas de page que « le concept d'implication caractérise le lien psychologique qui attache un individu à une cible particulière (par exemple la famille, le travail, l'entreprise, etc.). » Il précise ensuite : « Parmi ces nombreuses cibles d'implication au travail - organisation, profession, emploi, syndicat, etc – l'implication professionnelle connaît un regain d'intérêt, qui tient probablement à la mutation des organisations et à l'instabilité des relations d'emploi »¹⁴³. Quelques lignes plus bas dans le même texte, il écrit que « Le concept d'implication professionnelle caractérise le lien et plus précisément l'état psychologique, associant un individu à sa profession ou à son métier » en

¹⁴⁰ Dans la 20^{ème} édition, parue en 2004.

¹⁴¹ Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche sur les Ressources humaines et l'Emploi.

¹⁴² Marc Demery-Lebrun, « La mesure de l'implication professionnelle : un exemple de corpus en évolution », *Les notes du LIRHE*, Note n°445, 2007, 17 p.

¹⁴³ Marc Demery-Lebrun cite : Capelli, P et al., *Change at work*, New York, Oxford University Press, 1997.

précisant en note de bas de page que « les termes de métier et de profession sont considérés comme équivalents. Le terme de profession est ici utilisé dans son acception commune ».

La préoccupation pour la mesure et l'opérationnalisation n'exclut pas que ces travaux puissent avoir un certain intérêt pour l'approche qualitative¹⁴⁴, en particulier par les distinctions que certains d'entre eux font entre implication organisationnelle et implication professionnelle : le salarié peut être très investi dans sa profession et l'être peu dans l'organisation qui l'emploie, comme nous l'avons vu plus haut.

En s'appuyant sur la bibliographie établie par Demery-Lebrun, il est possible d'identifier la diversité des usages des termes « involvement » puis « commitment » dans les titres des articles à partir de 1965 aux Etats Unis, il semble que l'usage ne départage pas réellement les deux termes qui offrent pourtant des possibilités de distinguer ce qui est de l'ordre de l'engagement (avec une connotation à la fois volontariste et économique) et ce qui renvoie davantage au fait d'être inclus dans, compromis dans, entraîné par (avec une connotation plus sociologique qui constate une forme de relation au travail, à l'organisation et à l'institution plus qu'une volonté propre de l'individu).

Je remarque que Demery-Lebrun fait le choix d'utiliser le mot « implication » pour traduire « commitment » alors que ce dernier est plus souvent traduit aujourd'hui par « engagement ». Ce faisant, l'implication professionnelle peut renvoyer à un ensemble d'études dont chacune éclaire un aspect particulier de la question.

Les enquêtes citées par Demery-Lebrun ont successivement porté sur l'implication organisationnelle (organizational commitment, 1960 ; job involvement, 1965 ; organizational involvement, 1969), l'implication dans le métier (occupational commitment, 1966), l'implication dans le travail (job involvement, 1975 ; work commitment, 1983), l'implication dans le métier et la profession (occupational commitment, 1975), l'implication organisationnelle (organizational commitment, 1979), l'implication professionnelle (professional commitment, 1974), l'implication syndicale (commitment to the union, 1980), l'implication dans la carrière (career involvement et career commitment, 1985).

Dans un article publié en 1960 et traduit en français en 2006, Howard Becker remarquait le succès croissant du terme de commitment¹⁴⁵ et en proposait une conceptualisation qui écarte son usage souvent tautologique¹⁴⁶. Il avait pour cela recours à la

¹⁴⁴ Au sens où il s'agirait davantage de comprendre le « comment » de l'implication plutôt que le « combien ».

¹⁴⁵ Les traducteurs choisissent « engagement » pour traduire « commitment ».

¹⁴⁶ Howard S. Becker, « Notes on the concept of Commitment », *American Journal of Sociology*, vol. 66, 1960, pp. 33-42. Traduction française : « Notes sur le concept d'engagement », *Tracés*, n°11, 2006/1, pp.177-192.

notion de « pari subsidiaire » pour donner une explication à l'engagement qui ne soit pas la simple reprise de l'effet de celui-ci. Le pari subsidiaire est engagé consciemment ou non par l'individu antérieurement ou parallèlement à l'action analysée. Il constitue dès lors une contrainte qui pèse sur cette action quand bien même il n'a aucun rapport avec elle a priori au moment où il a été pris. Ainsi le fait de s'engager dans un parti politique, une association de consommateurs ou d'être engagé dans certaines alliances familiales peuvent peser sur des décisions professionnelles alors que cela n'a formellement pas de rapport.

Une remarque de Becker résonne avec le lien que Lourau fait entre le concept d'implication et la pratique socianalytique : « Certains engagements résultent de décisions conscientes, mais d'autres se forment progressivement : c'est seulement lorsqu'il est placé dans une situation de changement, que l'individu prend conscience qu'il est engagé et il semble s'être engagé sans s'en rendre compte. »¹⁴⁷ Ces situations de changement sont, pour l'analyse institutionnelle, des analyseurs.

Le choix des traducteurs de Becker de traduire *commitment* par engagement plutôt que par implication me semble conforté par les définitions des deux termes en français : l'engagement suppose l'action de mettre quelque chose en gage alors que l'implication suppose une relation par laquelle une chose est pliée dans une autre ou en amène une autre (en logique en particulier). La notion de pari subsidiaire introduit par Becker en 1960 abonde dans ce sens de la mise en gage. Le mot anglais « *involvement* » qui se traduit par inclure, englober et au sens figuratif par impliquer ou entraîner correspond plutôt au mot français implication. Cependant, comme on l'aura déjà compris, il serait sans doute contre productif de vouloir distinguer strictement l'usage de ces termes, y compris en français. En effet l'engagement (dans le travail, dans une profession, dans une organisation, dans un syndicat...) suppose l'existence de relations (implications).

On voit cependant que si Dewey usait du terme *involvement*¹⁴⁸, Becker et la plupart des auteurs anglo-saxons jusqu'à aujourd'hui, utilisent celui de *commitment*. Il est fort logique que, dès lors qu'il s'agit d'opérer la mesure des effets de la relation entretenue par un salarié avec son activité de travail, sa profession ou son entreprise, ce soit le terme qui suppose l'existence d'un rapport contraignant (donc plus stable et prévisible) qui soit retenu.

Les travaux anglo-saxons qui, après ce texte de Becker, ont cherché à partir des années 1960 à mesurer l'engagement des individus, essentiellement dans le cadre des activités

¹⁴⁷ Ibid. p.188.

¹⁴⁸ John Dewey, *La logique de l'enquête*, Op. cit.

productives, ont des prolongements en France dans le domaine des sciences de la gestion et des applications dans celui du marketing. J'ai choisi d'en donner un exemple pris dans le domaine du marketing avec une publication de 2003 ayant pour titre : « Orientation clients perçue par les franchisés et implication organisationnelle. Une approche confirmatoire. »¹⁴⁹ Les trois auteurs, dont l'un appartient au LIRHE de Toulouse 1 comme Demery-Lebrun, s'intéressent dans cette étude aux réseaux de commerçants franchisés et étudient la relation entre l'« orientation client », qui désigne le souci du client et du service qui lui est rendu, et l'« implication organisationnelle » qui correspond à l'« organizational commitment ». Le concept d'implication professionnelle apparaît souvent dans le texte et dans les références anglophones mobilisés pour traduire « professional commitment ».

L'article qui reprend, articule et prolonge des études déjà disponibles, établit une grille de lecture multidimensionnelle de l'implication organisationnelle : implication affective, implication calculée et implication normative (c'est-à-dire sentiment d'obligation vis-à-vis de l'entreprise et internalisation, c'est-à-dire congruence entre les valeurs de l'individu et celles de l'organisation). Cette implication organisationnelle est ensuite corrélée à l'orientation client, qui est considérée comme unidimensionnelle. Il en ressort que si l'implication organisationnelle est corrélée à l'orientation client (c'est-à-dire que les collaborateurs sont d'autant plus engagés avec le franchiseur que celui-ci donne plus d'importance aux clients), c'est sa dimension d'« implication calculée » (c'est-à-dire la connaissance par l'individu du coût associé à son départ de l'organisation) qui l'est le plus. Dans la mesure où l'orientation client est intégrée aux valeurs culturelles de l'organisation, celle-ci agit sur l'implication organisationnelle.

Ce qui m'intéresse tout particulièrement dans ce type d'étude est que si j'y perçois la manifestation d'une idéologie de la mesure et de l'optimisation, elles me donnent en retour à penser mes propres difficultés à envisager les relations (implications) entre les individus et les institutions en intégrant plus directement les dimensions économique et rationnelle. Ainsi les distinctions couramment adoptées dans ces travaux entre implication professionnelle et implication organisationnelle peuvent se révéler éclairantes, même si je les pense comme des composantes des implications institutionnelles.

Ces travaux sont trop souvent écartés par les chercheurs en sciences de l'éducation parce qu'ils seraient à la fois trop « appliqués » et trop « idéologiques » alors qu'ils ont, du

¹⁴⁹ François Durrieu, Claire Gauzente et Patrice Roussel, « Orientation clients perçue par les franchisés et implication organisationnelle. Une approche confirmatoire », *3^{ème} colloque international E. Thil*, Université de la Rochelle, 2003.

moins dans une perspective d'analyse institutionnelle, une visée d'objectivation des modes de production de l'engagement des individus au sein des organisations. Les préventions idéologiques autant que les frontières disciplinaires ont trop longtemps tenu les recherches en sciences de l'éducation éloignées de ces corpus même sous le mode de l'analyse critique. Pourtant ces modèles diffusent progressivement dans notre champ de recherche, en particulier via les modèles d'administration et de gestion. Ne pas tenir compte de leur développement et de leurs effets dans le domaine de l'éducation nous expose à une certaine cécité au moment où la politique de rationalisation des coûts conduit les administrations publiques à importer des modèles réputés répondre à la fois aux questions humaines et aux impératifs économiques.

c) Le concept d'implication dans la formation des professionnels à la recherche

La question n'est plus aujourd'hui de savoir si le chercheur et les sujets de sa recherche sont ou non impliqués dans des institutions mais de savoir comment traiter de cette implication dans la recherche et dans l'analyse des pratiques sociales. Le mot « implication » est une difficulté en lui-même, de par l'usage extensif qu'il a acquis dans le sens commun mais aussi dans la recherche. Curieusement, ce sont les travaux anglo-saxons en gestion des ressources humaines qui use d'un mot (involvement) qui correspond peut-être le mieux au concept louraldien d'implication. Mais ces travaux étant centrés sur la mesure du *commitment* (engagement), leur diffusion dans les pratiques de GRH (y compris dans le champ de l'éducation) ne font que tirer davantage encore le sens courant du mot implication vers l'investissement et l'engagement.

Pour ma part et en cohérence avec ce qui précède, je réserve l'usage du concept pour désigner l'ensemble des relations à l'institution (les institutions) dans lesquels les sujets sont pris. Si les dimensions libidinales ou idéologiques sont constitutives de l'implication, elles ne la définissent pas à elles seules. Ainsi, si l'analyse de l'implication peut exacerber la réflexivité et s'accompagner chez certains chercheurs (ou autres praticiens) de quelques phases narcissiques et auto-référentielles pouvant confiner à l'exhibitionnisme, cela n'invalide pas pour autant la démarche. Cela doit, par contre, nous alerter sur les risques, toujours présents, de psychologisation de toute démarche analytique dès lors qu'elle met en jeu un individu, fût-il pensé comme sujet.

La formation à la recherche doit donc intégrer le travail des tensions entre institutions qui se réfractent dans la pluralité des implications. Cette élucidation ne peut se réaliser par la simple volonté individuelle. Il s'agit d'un travail que l'on qualifie souvent de distanciation. Il suppose une mise en réflexivité dont Pierre Bourdieu a souligné, après bien d'autres, le fait qu'il ne pouvait s'agir que d'un travail collectif : « La réflexivité n'a toute son efficacité que lorsqu'elle s'incarne dans des collectifs qui l'ont incorporée, au point de la pratiquer sur le mode du réflexe. Dans un groupe de recherche de cette sorte, la censure est très puissante, mais c'est une censure libératrice, qui fait rêver à celle d'un champ idéalement constitué, qui libérerait chacun des participants des « biais » liés à sa position et à ses dispositions. »¹⁵⁰

Je ne pense pas qu'il soit possible de se « libérer » des biais qu'évoque Bourdieu et surtout pas sur le « mode réflexe ». Il s'agit plutôt d'analyser en continu les effets des implications institutionnelles du chercheur sur la conduite de sa recherche. La « libération », ou plutôt la « neutralisation », des biais et artéfacts divers n'est jamais atteinte, mais cette limite est en fait une ressource. Elle fournit, au fil de la recherche, un matériau susceptible d'éclairer sur les jeux d'implication des différents protagonistes.

Nous sommes inscrits dans des institutions et ceci a des effets sur nos pensées et nos actes¹⁵¹. Ce fait, que je tiens pour un fait objectif, constitue plus une situation de continuité que de rupture entre la posture de « professionnel du terrain » et celle de chercheur que l'étudiant/professionnel cherche à acquérir.

Former à la recherche est, avec la recherche elle-même, l'une des principales missions de l'enseignant-chercheur. Dans les formations de master en première année et en seconde année, il s'agit pour moi de pratiquer une pédagogie de la recherche qui tire profit de l'expérience professionnelle antérieure de mes étudiants tout en exigeant d'eux qu'ils la reconsidèrent d'un autre point de vue et avec une autre visée.

Le processus de professionnalisation est généralement défini comme étant celui par lequel un groupe professionnel délimite un champ d'activité, dont il devient spécialiste et sur lequel il développe des savoirs spécialisés. Ce groupe constitue ainsi sa clientèle en répondant à des demandes sociales. Avec son institutionnalisation, les pratiques et les savoirs professionnels de ce groupe assurent sa légitimité. L'universitarisation (constitution d'un cursus de formation spécifique sanctionné par un diplôme permettant l'entrée dans la

¹⁵⁰ Pierre Bourdieu, *Science de la science et réflexivité*, Paris, Raisons d'agir, 2001, p. 220.

¹⁵¹ Gilles Monceau, « Como as instituições permeiam as práticas profissionais. Sócio-clínica institucional e formação de professores », in Selma Garrido Pimenta et Maria Amélia Franco Santoro (dir), *Pesquisa em educação. Vol 1. Possibilidades investigativas/formativas da pesquisa-ação*, Ed. Loyola, 2008, pp. 27-73.

profession et contrôlé par les membres de celle-ci) est alors un moyen efficace de cette reconnaissance sociale et étatique.

Si la professionnalisation désigne la manière dont le métier devient profession, il faut distinguer métier et profession. Traditionnellement, le métier se définissait par un savoir faire se référant d'abord à une pratique et se transmettant par compagnonnage donc en partie par mimétisme. Avec la professionnalisation, la pratique doit pouvoir faire l'objet d'un discours argumenté. Une profession se professe, via la parole et l'écriture, en cumulant et réinterrogeant des savoirs spécialisés acquis par l'expérience de ses membres. Si le discours sur la pratique se trouve aujourd'hui davantage valorisé que la pratique elle-même, on observe également que la morale cède la place à l'éthique. La première était « à respecter », la seconde est « à penser »¹⁵².

Ainsi, se former à la pratique de la recherche suppose le travail des implications professionnelles. Être praticien est un avantage puisque cela donne une bonne connaissance du milieu étudié et des questions qui s'y posent. C'est également un risque car il est bien difficile de s'extraire des évidences d'un métier que l'on exerce depuis quelques années et dont on partage les habitudes et les valeurs.

Les processus institutionnels qui transforment aujourd'hui les métiers de nos étudiants/professionnels leur rendent les choses plus difficiles encore. En effet, ces processus sont à la fois porteurs d'une positivité institutionnelle (production de nouveaux cadres de référence), d'une négativité par la « déprofessionnalisation » qui perturbe les repères anciens et d'une négation de cette négation par une « reprofessionnalisation » qui ré-arrange les manières d'agir et de penser¹⁵³. C'est dans cette instabilité que se trouve un grand nombre de nos étudiants/professionnels quand ils reviennent à l'université pour essayer de mieux saisir ces bouleversements afin de pouvoir s'y situer et y agir.

L'exercice universitaire classique de la problématisation est tout particulièrement difficile pour les étudiants déjà professionnalisés quand ils viennent suivre les enseignements de master. Ils doivent parvenir à transformer, dans l'espace de la formation, les « problèmes à résoudre » en « problèmes à comprendre ». Cette opération complexe pour tous les étudiants l'est encore davantage quand l'étudiant/professionnel sait qu'il va, dans la suite de sa carrière, retrouver sur son terrain d'exercice des problèmes auxquels il devra trouver des solutions opératoires et souvent dans l'urgence.

¹⁵² Gilles Monceau, « Ethique et idéologie professionnelles : apports socio-cliniques », *Recherche et formation*, n° 52, 2006, pp. 55-70.

¹⁵³ *Revue d'analyse institutionnelle. Les cahiers de l'implication* (nouvelle série), Paris 8 : n°2 (Professionnalisations) 2008.

En sciences sociales, l'usage des concepts scientifiques est compliqué par le fait qu'il s'agit de mots très souvent utilisés dans le langage ordinaire des professionnels. La lecture de textes écrits par des chercheurs peut alors conduire à beaucoup d'incompréhension si l'étudiant/professionnel n'a pas pleinement accepté la polysémie des mots selon le contexte institutionnel de leur usage. Ses implications professionnelles peuvent entrer fortement en dissonance avec ses implications universitaires lors de la lecture d'ouvrage de recherche.

Beaucoup d'étudiants se sentent devenir étrangers à leur entourage professionnel à mesure qu'ils avancent dans leur recherche. J'observe d'ailleurs qu'ils ont tendance à changer de fonction, d'établissement voire de profession à l'issue de leur formation. C'est bien souvent en menant une recherche sur une situation sociale, pour mieux la comprendre, que cette situation se trouve changée¹⁵⁴ et leur départ peut faire partie de ce changement.

Si la formation à la recherche doit permettre de passer de l'urgence de la résolution de problèmes de terrain à celle de la compréhension des enjeux de ces problèmes, cela ne va pas sans une remise en cause professionnelle et personnelle. Les enjeux institutionnels de certaines pratiques routinières peuvent apparaître subitement comme contraires à l'éthique du professionnel lui-même. C'est en particulier le cas dans les métiers de l'éducation, de la santé et du travail social quand certaines actions en direction des usagers, habituellement considérées comme émancipatrices, apparaissent aliénantes après un travail d'analyse.

Les tensions permanentes entre le milieu professionnel et le milieu universitaire (de formation à la recherche) sont produites par des contradictions institutionnelles que les individus éprouvent personnellement. Cela peut parfois générer des conflits assez durs et il est alors bien difficile, pour l'étudiant/professionnel, de voir qu'il s'agit de tensions favorables à l'avancée de la recherche. Devant ces tensions, certains étudiants/professionnels renoncent à mener à bien leur recherche alors que d'autres, comme il a déjà été dit, changent de situation professionnelle.

Pourtant ces analyseurs¹⁵⁵ fournissent bien des opportunités d'accéder aux enjeux institutionnels de la recherche à travers l'analyse continue des mouvements de l'implication professionnelle.

¹⁵⁴ Gilles Monceau, «Transformer as práticas para conhecê-las: pesquisa-ação e profissionalização docente», Op. Cit.

¹⁵⁵ En analyse institutionnelle, le concept d'analyseur désigne des éléments (situation, objets, personnes...) qui cristallisent les contradictions institutionnelles.

Outre qu'il me permet d'évoquer les conséquences pédagogiques de mes options théorique et méthodologique, ce retour sur la formation à la recherche dans les cursus de master est aussi motivé par le fait que ces situations pédagogiques sont, pour le chercheur, une source importante d'information sur les évolutions institutionnelles en cours et sur la manière dont les étudiants/professionnels s'y situent. Les travaux réalisés, après leur formation de master, par certains étudiants dont j'ai dirigé les recherches témoignent d'une poursuite du questionnement¹⁵⁶. Ce n'est pas la moindre des évolutions de ces dernières années que de considérer que la formation à la recherche peut être prioritairement réinvestie dans une pratique professionnelle plus réflexive. Il y a sans doute là un mouvement de fond qui transforme pratique de recherche et pratique de formation.

¹⁵⁶ Outre ceux qui ont poursuivi en doctorat (trois d'entre eux ont soutenu leur doctorat et une a obtenu une poste de maître de conférence en 2009), ceux qui investissent leur formation à la recherche dans leur milieu professionnel le font souvent dans le cadre de la formation. Par ailleurs, leur formation universitaire leur permet désormais de publier et d'exprimer ainsi leurs analyses des enjeux nouveaux de leurs professions. Je citerais seulement Anne Pilotti, masseur-kinésithérapeute qui s'est spécialisée dans l'écriture professionnelle en milieu hospitalier ou Marie-Laurence Prieur qui poursuit une réflexion sur la manière dont l'évolution des politiques publiques reconfigure la formation et la pratique des travailleurs sociaux.

Conclusion de la troisième partie

Initialement produit dans le cadre de la pédagogie autogestionnaire puis de l'intervention socianalytique, le concept d'implication apparaît dans le prolongement du transfert institutionnel (Guattari) et du contre transfert institutionnel (Chanoît et Gantheret) d'une part et du transfert et contre transfert sociologique (Van Bockstaele) d'autre part.

C'est par l'extension de l'analyse institutionnelle à toutes les pratiques de la vie sociale que le concept a été étendu à la pratique professionnelle mais aussi à la vie « privée ». Lourau dissout alors la frontière public/privé en évoquant la figure d'un « sociologue à plein temps ».

La recherche s'oriente du côté de l'analyse des implications des chercheurs à partir des années 1980 (*Le lapsus des intellectuels, Le journal de recherche, Actes manqués de la recherche*). Cet élargissement de l'usage du concept se fait par l'analyse des pratiques de recherche hors du champ de la socianalyse.

Une confusion persistante dans l'usage du concept, une fois écartée sa compréhension « implicationniste », est dans la non distinction entre le concept lui-même (qui vise à décrire les relations objectives et subjectives du sujet aux institutions) et son pendant méthodologique : l'analyse de l'implication.

L'institution ne se limite pas à son versant organisationnel, elle comporte également des dimensions idéologiques par lesquelles la subjectivité des individus est captée. Les institutions sont des « monuments d'idées » (Amar) avant que d'être faites de pierres et de règles. Rien ne peut donc être compris des institutions sans approcher la manière dont les sujets assurent leur pérennité en y étant impliqués.

Le concept d'implication professionnelle est un outil de recherche et de formation dont l'usage vise à saisir les relations complexes et évolutives que les sujets entretiennent avec des processus institutionnels qu'ils ont bien des difficultés à cerner, dans lesquels ils sont « embarqués » sans boussole sûre.

Publications à l'appui de la troisième partie :

référence dossier n°	Titre
(Ou7) dossier 2	« Implications scolaires des parents et devenir scolaires des enfants », in M. Kherroubi (dir.), <i>Des parents dans l'école</i> , Ramonville Saint-Agne, ERES, 2008, pp. 37-87.
(Ar12) dossier 1	« Ethique et idéologie professionnelles : apports socio-cliniques », <i>Recherche et formation</i> , n° 52, 2006, pp. 55-70.
(Ou2) dossier 2	« Actes manqués de la recherche (1994) », <i>Institution et implication. L Suvre de René Lourau</i> , Paris, Syllepse, 2002, pp. 161-170.
(Ar6) dossier 1	« Le sport, une institution pas si folle... » (en collab. avec Débora Sadafajnwaks), <i>La Cène ; Revue Européenne de Toxicomanies et Addictions</i> , n°3, 2000, pp. 62-65.

Notions et techniques pour une socio-clinique institutionnelle de l'éducation

Retravailler la genèse de la clinique dans les sciences sociales et plus particulièrement en sciences de l'éducation, construire sa démarche de recherche sur les acquis revisités des auteurs de référence¹ sont deux versants indispensables de l'élaboration de la socio-clinique institutionnelle. Mais celle-ci, progressivement construite à travers des années de recherche, reçoit aussi son contenu opératoire de la formulation de notions et de techniques expérimentées lors des chantiers dont il a déjà été question. C'est à leur explicitation qu'est consacrée cette quatrième partie.

Comme je l'ai expliqué dans la première partie, j'ai essentiellement développé mes recherches à partir de commandes passées par des équipes, des établissements ou des organisations. Récemment, j'ai également travaillé dans le cadre d'une commande de recherche dont l'origine (la Fondation de France) était extérieure au terrain concerné (les écoles primaires). J'ai aussi participé en 2009 à une réponse collective à un appel d'offre de l'Agence Nationale de la Recherche (ANR).

De mon point de vue, il n'y a pas rupture entre ces différentes modalités de commande. Toutes renseignent sur les enjeux institutionnels du moment en matière éducative. Elles sont aussi en prise sur les préoccupations des responsables et leurs impératifs organisationnels. En travaillant à partir de ces commandes et des demandes qui les accompagnent, ce sont des processus institutionnels qui peuvent être saisis dans leur complexité. Chacun de ceux-ci suit une logique d'institutionnalisation qui comporte des tensions internes. La négativité du processus informe autant le chercheur que sa positivité. La distinction entre ces deux pôles n'est d'ailleurs pas perceptible d'emblée, elle est produite par le travail analytique auquel les sujets concernés sont nécessairement associés.

Au fil de cette note, j'utilise alternativement les mots « individus » et « sujets ». Le premier terme a longtemps caractérisé une démarche sociologique dans laquelle l'individu constitue le plus petit élément indivisible et le second une démarche psychanalytique selon laquelle l'individu est lui-même divisé, clivé. Cette distinction est aujourd'hui moins simple.

L'émergence d'une sociologie du sujet a désormais imposé l'idée selon laquelle les individus peuvent être à la fois objets de déterminations sociales et conscients, voire auteurs, de leurs propres devenir. Ils sont donc sujets aux deux sens de la langue française : assujettis et capables d'actions autonomes. La sociologie de l'expérience (Dubet) et la sociologie

1 Eventuellement oubliés comme Amar ou Clémens.

clinique (de Gaulejac) ont participé de façon décisive à ces évolutions bien que sur des modes différents. Florence Giust-Desprairies pointe ainsi le fait que les sociologues Dubet, Touraine et Bourdieu adoptent la notion de sujet sans prendre en compte le « conflit potentiel entre expression du désir et ordre social »².

L'individu auquel s'intéresse une démarche de recherche prenant en compte sa subjectivité, qu'il ne maîtrise jamais pleinement, est donc un sujet. Pour autant, je continue à utiliser le terme « individu » lorsque je situe celui-ci comme un élément parmi d'autres (groupes, collectifs, populations, organisations, institutions) dans une situation ou une dynamique sociale. J'utilise le terme « sujet » quand il est question de son activité réflexive et plus largement de ses rapports à l'institution. Je partage cet intérêt pour les rapports entre sujets et institution avec Laurence Gavarini qui, pour sa part, construit sa réflexion dans l'« entre-deux » de la psychanalyse et de la sociologie³. Notre collaboration m'a conduit à m'approprier progressivement la notion de sujet, elle a également facilité mes incursions dans le domaine de la psychanalyse.

1) Des notions pour travailler les processus institutionnels

Pour illustrer les notions et les techniques dont il va être question, je prendrai quelques exemples dans un nombre limité de chantiers.

a) Résistance

J'ai commencé à travailler le concept de résistance lors de ma recherche doctorale. Au-delà de l'analyse institutionnelle, je m'appuyais sur la sociologie du travail, l'ethnographie de l'école britannique et l'anthropologie culturelle nord américaine⁴.

2 Florence Giust-Desprairies, « L'intrication du psychique et du social : de la réalité empirique à sa conceptualisation », in Giust-Desprairies, F. (coord.), *Entre social et psychique : questions épistémologiques* (Coll. « Changement social » n°14, Paris, L'Harmattan, 2009, p.59.

3 En particulier dans un article où elle retrace un parcours intellectuel qui l'a conduit de la pratique de l'intervention socianalytique à la psychanalyse sans abandonner la problématique institutionnelle : Laurence Gavarini, « L'institution des sujets. Essai de dépassement du dualisme et critique de l'influence du néolibéralisme dans les sciences humaines », *L'Homme et la Société*, n°147-148, 2003, pp. 71-93.

4 Gilles Monceau, « Le concept de résistance en éducation », *Pratiques de formation/Analyses* n°33, 1997, pp. 47-57.

Le concept de résistance a bien sûr une place importante en psychanalyse, en particulier dans la dynamique de la cure. C'est à cette fin clinique que Jacques Van Bockstaele et ses collaborateurs l'ont eux-mêmes intégré à leur conception de la socianalyse⁵ :

« (...) l'activité verbale du groupe client dans la situation n'est pas une fin mais un moyen. Elle est destinée à permettre au groupe le dévoilement de conflits et de résistances⁶ implicites pour ses membres et ceci dans le but que ces conflits soient surmontés, non par le processus d'élucidation intellectuelle accompli à l'occasion de la réalisation de l'activité verbale, mais par la médiation de l'expérience spécifique que ce processus de verbalisation permet à ses membres de vivre collectivement. Cette expérience rendant possible l'actualisation ou la "présentification" transposée de ces conflits et résistances peut conduire à leur dépassement »⁷.

Les auteurs renvoient alors, en note de bas de page, à Freud : « Avouons que rien n'est plus difficile en analyse que de vaincre les résistances, mais n'oublions pas que ce sont justement ces phénomènes-là qui nous rendent le service le plus précieux ».⁸

Cette conception et cette pratique de la résistance comme obstacle sur lequel il est possible de s'appuyer étaient à l'origine de ma réflexion. Cependant, j'observais que les résistances étaient traitées tout autrement dans la littérature sociologique où le concept y a un usage plus descriptif qu'opérateur. Depuis Taylor, la tendance est surtout à y voir la marque d'un certain atavisme de la population ouvrière⁹ face aux changements de l'organisation du travail (la modernisation) et plus largement face aux évolutions sociales.

Les deux usages ne sont pas sans rapport, puisque la résistance, dans ces deux cas, est toujours ce qui s'oppose à une transformation. C'est la place du sujet ou de l'individu (ici la distinction à toute sa place) qui fait la différence. Dans le cadre psychanalytique il est partie prenante de l'analyse (dont il est lui-même le commanditaire) alors que dans le cadre sociologique classique il est plutôt considéré comme un ensemble de comportements.

La sociologie du travail, avec le concept de « résistance au travail », a complexifié cette lecture en donnant à la résistance ouvrière une charge politique¹⁰. Si les ouvriers

5 Jacques Van Bockstaele et coll., « Quelques conditions d'une intervention de type analytique en sociologie », Op., cit.

6 Note des auteurs de la citation : « Conflits insérés dans un processus historique, résistances intégrées dans un processus de fonctionnement et dans des structures »

7 Ibid. p. 250

8 Sigmund Freud, « La dynamique du transfert », in *De la technique psychanalytique*, Paris, PUF, 1953, p. 60 (1^{ère} éd. allemande : 1912).

9 Et plus généralement des milieux dits « populaires ».

10 Philippe Bernoux, « La résistance ouvrière à la rationalisation: la réappropriation du travail », *Sociologie du travail*, n°1, 1979, pp. 76- 89.

résistent, ce n'est plus seulement parce qu'ils ont peur des changements, c'est aussi parce que leur expérience collective leur apprend que ces changements sont porteurs de nouvelles formes d'exploitation.

Les théories de la reproduction sont relativement connues bien que la diversité de leurs argumentations le soit moins. Pour elles, l'appartenance socioculturelle des parents est l'élément déterminant de la réussite scolaire des enfants. « Tout se passe comme si » l'institution scolaire ne faisait que valider, voire renforcer, la stratification sociale. Cependant, dès la fin des années 70, des sociologues ont tenté de cerner plus finement ce mécanisme apparemment implacable qui donnait une part si faible aux élèves et à leurs familles.

Paul Willis décrit ainsi l'action des élèves dans la production de leurs propres difficultés scolaires et comment celle-ci conduit à leur exclusion des filières les plus valorisées socialement.¹¹ Par une approche ethnographique combinant observation-participante et entretiens individuels et collectifs, il établit l'existence d'une « culture anti-école ». Influencé par la théorie marxiste de la lutte des classes, il considère que la « culture anti-école » est une sous-culture liée à la « culture ouvrière » et en particulier à la « culture d'atelier » véhiculée par les pères des élèves. Le machisme, la xénophobie et la valorisation du travail physique demandant force et savoir-faire en sont des traits centraux.

Le même chercheur identifie également dans l'atelier comme à l'école, une recherche collective d'autonomie. Les ouvriers (les pères), comme les « gars » (les fils) (traduction du « lads » anglais désignant ces adolescents), produisent leurs propres règles et organisation dans l'atelier ou la salle de classe. Ainsi, la valorisation du collectif par les « gars » s'oppose à l'individualisme requis pour la réussite scolaire. Se distinguer des autres en participant au cours selon les règles définies par l'enseignant, c'est devenir un « fayot » (un « trou d'oreille » selon la traduction littérale). Adhérer à la valorisation du travail intellectuel serait trahir non seulement ses pairs mais également ce qui fait la fierté de la classe ouvrière : l'engagement viril dans le travail physique. Ainsi, l'orientation vers l'usine plutôt que vers des études longues est, pour Willis, la contribution active de ces jeunes à la reproduction évoquée plus haut. En résistant (en paroles et en actes) aux valeurs de l'école et à ses modalités de travail, ils contribuent finalement à renforcer la suprématie de la classe dominante.

Chez Willis, la résistance est donc à la fois ce qui témoigne de l'existence d'une mobilisation autonome et ce qui vient renforcer les rapports de domination institués. La

11 Paul Willis, *Learning to labor*, New York, Columbia University Press, 1981 (1ère éd. 1977).

démarche ethnographique m'apportait là une manière de lire la dynamique des rapports sociaux directement utile à mon travail socio-clinique. Les « résistants » ne peuvent jamais être classés simplement comme peureux ou passifs. Ne voir dans leur résistance qu'un obstacle intra-psychique n'était pas non plus satisfaisant, sauf à nier la réalité des antagonismes sociaux.

D'autres travaux, encore peu connus en France lorsque je menais ma recherche doctorale, ont été conduits aux Etats-Unis par John Ogbu et son équipe¹², presque vingt cinq ans après Willis. Ceux-ci se sont intéressés aux parcours scolaires des enfants de minorités culturelles (afro-américaines et hispaniques). Ils font apparaître des similitudes et d'importantes différences avec les analyses de Willis. Les décalages temporel, historique et étatique pèsent bien sûr sur ces différences.

L'auto-éviction scolaire se retrouve chez les minorités involontaires nord américaines mais les chercheurs identifient surtout chez celles-ci une aspiration à la réussite sociale dont elles considèrent qu'elle passe par l'école. Le phénomène est donc plus paradoxal encore que chez les jeunes anglais : pourquoi des élèves se feraient-ils activement rejeter par une école dont ils pensent qu'elle permet l'ascension sociale à laquelle ils aspirent ?

Pour Ogbu, ce comportement est motivé par le fait que ces jeunes font le constat qu'il existe une « barrière des emplois »¹³, les jeunes blancs (WASP) étant préférés aux jeunes issus des minorités au moment des recrutements. En conséquence, il est considéré au sein des minorités qu'il faut « jouer au blanc » pour accéder à une réussite sociale, ce que la plupart des jeunes refusent. Les résultats de ces travaux apportaient à ma propre démarche et à ma prudence vis-à-vis des interprétations trop exclusivement psychologiques qui dominaient dans le milieu enseignant dont j'étais issu. Impossible de penser les rapports entre élèves et institution scolaire sans prendre en compte la manière dont l'institution elle-même les provoque ou les permet, y compris dans l'observation de comportements individuels.

Je dois également citer les travaux de Pinell et Zafiropoulos qui développaient en 1978 la thèse selon laquelle les influences psychologique et psychiatrique tendent à aggraver la marginalisation scolaire des enfants issus des milieux dits défavorisés¹⁴. Cette tendance était alors analysée comme directement liée à la défiance des milieux ouvriers vis-à-vis des pratiques « psy ». Qu'ils le veuillent ou non, psychiatres et psychologues sont identifiés aux

12 John U. Ogbu, « Les frontières culturelles et les enfants des minorités », *Revue Française de Pédagogie*, n° 101, 1992, pp. 9-26.

13 Cette barrière étant l'élément le plus objectif d'une discrimination qui se manifeste aussi dans le fonctionnement scolaire.

14 Patrice Pinell et Markos Zafiropoulos, « La médicalisation de l'échec scolaire », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°24, 1978, pp. 23-49.

classes dominantes et ceci n'est pas sans effet. Les observations empiriques que je réalise au fil de mes travaux, comme actuellement dans les actions d'appui à la parentalité, m'indiquent que cette perception est toujours active malgré la banalisation de la présence des psychologues et le fait que leur profession ait perdu une partie de son prestige.

Les travaux sociologiques m'apportent donc des éléments d'observation ou d'analyse que je peux mettre au travail sur mes propres terrains. Ainsi, les travaux portant sur les dispositifs d'aide aux élèves en difficulté (type RASED), la littérature concernant les institutions du handicap et plus récemment les recherches menées dans le domaine de la déscolarisation ont constitué pour moi des apports complémentaires à mes travaux socio-cliniques. Ils m'ont permis de soutenir ma perspective d'une analyse par les résistances, ce que je nomme « analyse résistancielle ».

Ainsi, plutôt que de suivre la logique institutionnelle qui conduit à considérer les actes des résistants comme des actes « insensés » (tout comme l'était, pour F. Taylor, la flânerie des ouvriers de l'industrie), il s'agit de considérer les résistances comme des opportunités d'analyse des productions et évolutions institutionnelles.

Après avoir formalisé une conceptualisation de la résistance dans le cadre de ma thèse, je l'ai appliquée à l'analyse de différents processus institutionnels. Après (ou plutôt en parallèle de) mes travaux portant sur les phénomènes de violence et de déscolarisation, j'ai testé le concept pour travailler les effets de la professionnalisation des enseignants¹⁵ puis plus récemment à propos de la politique tendant à produire l'engagement des parents d'élèves dans le fonctionnement scolaire¹⁶. Mon objectif a toujours été d'explorer de cette manière les dimensions institutionnelles qui me semblaient souvent laissées de côté dans la littérature spécialisée sur chacun de ces domaines, souvent traités séparément.

Concernant la professionnalisation de l'enseignant secondaire, j'ai mené l'analyse secondaire de matériaux issus de différents chantiers socio-cliniques. Ces travaux de terrain répondaient eux-mêmes à des commandes qui concernaient assez directement la profession enseignante mais qui n'étaient pas formulées ainsi. Il s'agissait plutôt de formulation ayant à

15 Gilles Monceau, « Les résistances des enseignants du secondaire à l'élargissement de leur champ d'intervention professionnelle », Op. cit.

16 Gilles Monceau, « L'usage du concept de résistance pour analyser la coopération des parents d'élèves avec les enseignants dans l'institution scolaire », Op. cit.

voir avec la violence des élèves et secondairement avec la mise en œuvre d'orientations politiques nouvelles.

Dans l'enseignement secondaire, les enseignants sont de plus en plus amenés à travailler hors de leur classe et hors de leur discipline de référence, donc à devenir plus polyvalents. Or, l'espace de la classe et la spécialité disciplinaire représentent souvent pour eux une partie importante voire essentielle de leur légitimité voire de leur identité professionnelle.¹⁷

En mobilisant le concept de résistance, je fais référence à la dialectique que j'opère entre trois moments : défensif, offensif et intégratif. L'enseignant qui résiste à une évolution, cherche à se protéger (moment défensif), oppose un autre possible (moment offensif) tout en usant des ressources de son intégration institutionnelle (moment intégratif). Il s'agit de ne jamais réduire les résistances à leurs moments. Elles deviennent alors des analyseurs des transformations en cours et offrent des opportunités de mieux comprendre la complexité des implications professionnelles et organisationnelles d'enseignants confrontés au bouleversement de leur profession.

Les enseignants, plus spécifiquement ceux qui exercent dans le secondaire, se trouvent désormais impliqués dans une politique d'établissement qui a ses singularités par rapport aux établissements voisins. Ceci rompt avec l'idéologie selon laquelle la pratique enseignante doit être partout identique afin que tous les élèves soient traités de manière égalitaire.¹⁸ Ils reçoivent également une injonction à innover et à travailler en équipe. La séparation traditionnelle entre « la classe » et « le hors classe » est mise en cause.

Les résistances enseignantes apparaissent alors comme les analyseurs d'une évolution qui se décline dans :

- une correspondance de plus en plus incertaine entre la certification académique et les pratiques professionnelles : l'identité professionnelle ne serait plus essentiellement liée à la discipline enseignée,

- une coopération/confrontation croissante avec d'autres logiques professionnelles voire institutionnelles : développement de partenariats internes et externes à l'Education nationale,

17 Claudine Blanchard-Laville, *Les enseignants entre plaisir et souffrance*, Paris, PUF, 2001. ; Françoise Lantheaume et Christophe Hérou, *La souffrance des enseignants*, Paris, PUF, 2008.

18 La politique ZEP ayant, depuis 1982, rompu avec cette conception pour tenter de « donner plus à ceux qui ont moins ».

- un sentiment d'être placé sous la surveillance de tous : poids plus important des chefs d'établissements et conseillers principaux d'éducation et place croissante donnée aux parents,
- un affaiblissement de la séparation entre le domaine privé et le domaine public : appel croissant à l'investissement personnel et information plus fréquente des chefs d'établissement concernant les problèmes personnels de l'enseignant (du fait du poids croissant que donne à ceux-ci l'autonomie des établissements),
- une augmentation de la responsabilité individuelle de l'enseignant à mesure que sont limités l'assistance et le soutien dont il bénéficie : valorisation de l'initiative individuelle et disparition progressive des solidarités automatiques (corporatives en particulier).

Ces différents éléments proviennent de différents chantiers conduits dans la durée. Ils donnent une image en négatif de l'institution scolaire, image qui n'est pas nécessairement une image négative, selon l'option idéologique de celui qui la regarde.

La négativité s'entend en effet par rapport à la positivité de l'évolution actuelle de l'enseignement secondaire, dont la professionnalisation (développement de l'autonomie et de la responsabilité, ouverture au travail d'équipe et aux partenariats, innovation ,etc.)¹⁹ est un élément. Ces résistances ne sont ni stables ni homogènes, elles évoluent en même temps que les processus auxquels elles s'opposent. C'est d'ailleurs cette dynamique qui en fait l'intérêt.

Si cette analyse résistancielle a un intérêt dans la discussion scientifique, elle en a également un dans le travail socio-clinique de terrain. Que le chercheur soit disponible à l'expression des résistances (en paroles et en actes) renvoie en effet à ses propres implications. Ne pas percevoir le négatif doit nous alerter lorsque nous travaillons avec des professionnels à propos de situations éducatives. Non pas parce que cette négativité serait à valoriser mais parce qu'elle ouvre à une meilleure compréhension de ce qui se joue dans la situation. Elle permet en particulier de percevoir les sujets comme étant eux-mêmes travaillés par des forces contraires. Par exemple, les mêmes enseignants peuvent à la fois souhaiter être individuellement valorisés dans leurs efforts, y compris financièrement, et refuser absolument que les salaires soient liés aux résultats obtenus. C'est ainsi qu'à la différence d'un chercheur comme Christian Maroy, je ne considère pas que « les tentatives des enseignants de satisfaire simultanément les demandes officielles et leurs propres conceptions du métier »²⁰ sont « paradoxales »²¹ mais qu'elles reflètent l'évolution de leurs implications dans une institution scolaire en mouvement.

19 Positivité qui se retrouve dans des publications comme par exemple : Léopold Paquay, Marguerite Altet, Evelyne Charlier et Philippe Perrenoud (dir.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?*, Bruxelles, de Boeck, 1996.

20 Christian Maroy, « Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe : facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire », *Revue Française de Pédagogie*, n°155, pp. 111-142.

Un autre intérêt est d'éviter de substantialiser ou de personnaliser l'institution. Ainsi, selon mon approche de l'institution et des implications des sujets dans celle-ci, on ne peut pas parler d'un « manque de solidarité de l'institution » ou d'une institution qui « entend peu ses personnels »²².

J'ai également utilisé le concept de résistance pour travailler les implications scolaires des parents d'élèves. Ce changement de population m'importait afin de ne pas identifier les résistances à une catégorie et une seule. Utiliser le même outil d'analyse pour les enseignants et pour les parents, après avoir pris en compte la littérature sur les résistances des élèves, vise à mieux saisir l'institution scolaire dans sa dynamique d'ensemble.

En m'appuyant sur un chantier qui a pris pour objet principal la coopération entre parents et enseignants (C20), j'ai exploré ces résistances en combinant collecte de documents, observations et entretiens individuels et collectifs. J'insiste sur le fait que les matériaux sur lesquels je travaille ont été réunis en enquêtant dans des écoles primaires développant des dispositifs et pratiques de coopération. Il peut paraître curieux de parler de résistance là où la coopération est la plus développée, il me semble au contraire que ces établissements sont les plus appropriés pour déployer le concept dans tous ces moments.

Le moment défensif renvoie aux craintes éprouvées par les parents et à leurs stratégies d'évitement. Ce moment défensif s'exprime particulièrement chez les parents les plus éloignés de l'école (mais pas uniquement chez eux). En se protégeant des offres relationnelles des enseignants et des tentatives de ceux-ci d'intervenir sur l'éducation familiale, les parents résistent à la coopération. Dans le même temps, les mêmes parents peuvent tenter de construire avec les enseignants une relation qui leur permette de se rendre acceptables.

Le moment offensif concerne les propositions alternatives, voire les contestations que les parents peuvent exprimer en direction de l'équipe enseignante. Ces offensives peuvent s'accompagner d'un discours idéologique, par exemple de défense du service public. C'est par exemple le cas de parents « bobos »²³, dont les enfants sont scolarisés dans des écoles de l'éducation prioritaire, qui motivent leur militantisme dans les associations de parents par l'intérêt collectif. Dans certaines situations, ce moment offensif peut confiner à la « colonisation » de l'école²⁴ par certains qui tendent à capter ses ressources aux profits de leurs propres enfants.

21 Le paradoxe étant une contradiction entre des propositions relevant de niveaux logiques différents. Cf. Yves Barel, *Le paradoxe et le système*, Op. cit.

22 Françoise Lantheaume et Christophe Hérou, *La souffrance des enseignants*, Op. cit., p. 162.

23 Certains se désignant eux-mêmes de cette manière.

24 Agnès van Zanten, *L'école de la périphérie*, Op. cit.

La résistance des parents n'est pas seulement une réaction aux actions des enseignants mais elle peut aussi prendre l'initiative en intervenant localement sur le fonctionnement des équipes enseignantes²⁵ et plus largement sur le métier enseignant.²⁶

Le moment intégratif concerne la construction de stratégies élaborées comme celle de la participation aux dispositifs institués de représentation comme les conseils d'école.²⁷ On retrouve également cette dimension intégrative dans la participation à des activités plus ordinaires (animation d'ateliers, accompagnement de la classe dans des visites, préparation des fêtes ou bien encore « simplement » fourniture d'une petite aide matérielle).

C'est le moment de la négociation, des jeux d'influence souples et réciproques. On y voit des parents reconforter et soutenir des enseignants mais aussi peser sur leurs décisions. En agissant collectivement auprès de la mairie ou de l'inspection académique, les parents résistent à une forme de coopération qui ferait d'eux l'objet de l'initiative enseignante.

Ce travail relationnel de proximité avec les enseignants est loin d'être toujours perçu comme un soutien par ces derniers. La présence et la participation des parents au fonctionnement ordinaire de l'école modifient effectivement leurs pratiques professionnelles.

C'est donc en travaillant cette résistance à la coopération dans les trois moments que le chercheur peut en mesurer à la fois la complexité et la dynamique et prendre une certaine distance avec les perceptions des sujets, à commencer par celles des enseignants avec lesquels il entretient souvent le plus de connivence.

En travaillant ainsi le concept à propos de la coopération parents/enseignants comme à propos de la professionnalisation des enseignants, j'ai bien conscience de rompre avec un usage ordinaire du mot « résistance » qui tend à le charger axiologiquement. Soit il est utilisé pour caractériser des forces rétrogrades, conservatrices, archaïques soit il est utilisé pour valoriser des forces qui promeuvent des valeurs menacées par des forces réactionnaires. La littérature du management consacrée à la « résistance au changement », résistance substantialisée comme une sorte de maladie sociale qui doit être traitée, m'a définitivement éloigné de ces usages.

25 Gilles Monceau, « La place de la coopération dans la dynamique des équipes enseignantes en ZEP », in *Des parents dans l'école*, Op.cit., pp.179-205.

26 Gilles Monceau, « L'intervention des parents d'élèves sur l'évolution du métier enseignant », *Ce que l'école fait aux individus*, Colloque organisé par le RT4 (Sociologie de l'éducation et de la formation) de l'Association Française de Sociologie à l'Université de Nantes les 16 et 17 juin (actes publiés électroniquement : <http://www.cren-nantes.net/IMG/pdf/Monceau.pdf>).

27 Gilles Monceau, « Efficacité des mécanismes de représentation des parents d'élèves : équité ou égalité ? », Op. cit.

Enfin, avec ce travail du concept, j'ai le souci d'inscrire mes observations locales dans des dynamiques institutionnelles plus larges. La pratique socio-clinique menée avec des sujets impliqués dans des institutions renseigne sur la manière dont s'actualise localement les mouvements de cette institution.

b) Interférences institutionnelles

J'ai commencé à élaborer cette notion d'interférence institutionnelle à propos du chantier des classes relais (C13) débuté fin 1998. Dans ces dispositifs, collaborent des enseignants (souvent des enseignants spécialisés) et des éducateurs spécialisés ou éducateurs de la Protection Judiciaire de la Jeunesse (PJJ). En travaillant à l'accompagnement de ces équipes sur le mode de l'analyse des pratiques puis de la recherche-action, j'ai assez rapidement été confronté à des situations de tensions au sein des équipes.

Je donnais en janvier 2002, à l'occasion d'une conférence, une première illustration de ce que j'entendais par interférence institutionnelle²⁸ :

« Une équipe de classe relais peut être prise dans un conflit interne, avec d'un côté les enseignants et de l'autre l'éducateur de la PJJ. (...) Le conflit peut porter sur le suivi des élèves quand ces derniers retournent dans leur établissement d'origine, après une prise en charge par la classe relais. L'équipe est alors chargée d'assurer un suivi. Or, deux conceptions s'affrontent dans sa mise en place. D'un côté, l'éducateur considère qu'il faut mettre en place des permanences dans les établissements et attendre que les élèves viennent et expriment une demande de suivi ou d'aide. De l'autre côté, les enseignants considèrent que les élèves doivent venir à la permanence et être convoqués.

Le conflit entre l'éducateur et les enseignants peut prendre la forme d'une " psychologisation " mutuelle. L'éducateur est considéré comme laxiste par les enseignants et il considère lui-même que ceux-ci ont une position rigide qui ne laisse pas exister l'élève. Pourtant, les enseignants et l'éducateur travaillent ensemble au quotidien avec les mêmes élèves et rencontrent des difficultés similaires. En outre, ces personnes ne sont pas en conflit permanent.

On pourrait penser que le conflit est lié à la personnalité des uns et des autres. Or, il est vécu (sur des modes et à des intensités diverses) dans toutes les classes relais, quels que soient

28 Gilles Monceau, « Autour de l'analyse institutionnelle : la démarche de formation », *Analyse de pratiques professionnelles et entrée dans le métier*, Actes du séminaire organisé les 23 et 24 janvier 2002, DESCO/CRDP Créteil, 2002, pp. 27-35. Le titre de ce texte a été modifié par les personnes chargées de l'édition et n'a guère de sens.

l'établissement et l'âge des élèves. Le lien entre la théorie et la pratique est alors important et une lecture par l'institution met en avant les interférences institutionnelles. (...) Ainsi, la question de la demande est très importante pour les travailleurs sociaux, qui résument souvent leur position en disant : " nous ne sommes pas des flics ". Face à cette question, les enseignants utilisent la dimension de l'obligation scolaire qui est liée à la question de l'égalité, chacun devant recevoir un même enseignement. L'obligation est considérée comme une valeur dans l'Éducation nationale alors que la demande est primordiale pour les travailleurs sociaux. »²⁹

Dans la même intervention, je donnais un autre exemple de cette interférence institutionnelle. Les effets en étaient différents :

« Un autre exemple est la capacité d'une classe relais à résister à la pression du chiffre. Les classes relais sont situées dans l'institution scolaire et il leur est souvent demandé de prendre en charge plus d'enfants, et souvent trop aux yeux des membres des équipes. La critique relative au faible nombre d'enfants pris en charge est entendue différemment par les différents acteurs. Les enseignants défendent leur volonté de ne pas faire du chiffre mais ils sont sensibles aux propos de leurs collègues dans la cour de récréation, dans la salle des enseignants ou lors de rencontres entre amis. Les enseignants ont du mal à défendre le fait de ne s'occuper que de quelques enfants, notamment face à d'autres enseignants travaillant en Zep. Pour sa part, l'éducateur de justice ne subit pas la même pression car, dans son milieu professionnel, les questions qualitatives et le suivi individuel sont très importants. La qualité du travail est souvent considérée comme inversement proportionnelle au nombre d'enfants accueillis. Le travail sur le dossier, qui consiste à rencontrer souvent les parents et l'enfant, est essentiel. »³⁰

Si dans le premier cas, l'interférence générerait une tension interne à l'équipe, dans le second elle lui permettrait de résister à des pressions extérieures et à faire valoir la singularité de son travail dans l'institution scolaire. L'enseignant peut s'appuyer sur la conception du travailleur social pour justifier la limitation du nombre de jeunes pris en charge.

En physique, une interférence se produit lorsqu'il y a rencontre entre des ondes ayant des sources différentes. Cette rencontre génère un phénomène nouveau qui n'a les caractéristiques d'aucune des deux ondes initiales. C'est ce que l'on observe facilement à la surface d'un plan d'eau. J'ai choisi cette notion d'interférence pour désigner ce phénomène

29 Ibid. p.29.

30 Ibid. p. 30

institutionnel dans lequel la rencontre entre des logiques professionnelles et/ou institutionnelles différentes génèrent du neuf.

Dans les exemples donnés plus haut, je remarquais que les phénomènes observés avaient une régularité suffisante pour ne pas être résumés à des problèmes interpersonnels. Mon propos n'est pas de suggérer que les individus agissent mécaniquement en reproduisant systématiquement ici un phénomène que le chercheur a déjà observé ailleurs. Les cinq classes relais avec lesquelles j'ai travaillé traitaient d'ailleurs ces interférences de manières différentes. Le travail analytique réalisé avec ces équipes a eu un effet de diminution de la tension entre leurs membres mais pas nécessairement de résolution des dilemmes. Une fois l'interprétation produite et partagée, des décisions restent à prendre.

L'enseignement et l'éducation spécialisée ont des histoires bien différentes³¹ qui se croisent dans les dispositifs de rescolarisation. Bien que ces derniers doivent lutter contre les cloisonnements institutionnels et tirer profit des compétences de chacun, les compétences spécifiques des professionnels ne sont pas seulement vertueusement complémentaires, elles sont aussi en partie contraires. De ces interférences naissent aussi des pratiques nouvelles, spécifiques aux dispositifs dans lesquels elles apparaissent.

Dans une contribution à un ouvrage collectif paru en 2004, je déclinais différemment l'usage de cette notion en regardant s'il y avait interférence entre la pratique enseignante en classe relais et en classe ordinaire³². Ce questionnement était né du discours tenu par des enseignants travaillant dans les classes relais concernant ce que cette expérience apportait à leur pratique professionnelle. Au final, j'avais conclu que se manifestaient tout au plus des interactions entre les deux espaces professionnels mais que les conditions d'exercice très différentes dans les deux espaces semblaient ne pas permettre la circulation des pratiques. Il en allait autrement du regard porté sur les élèves et sur l'institution scolaire, les enseignants ayant travaillé en classe relais considérant que cette expérience avait changé leur perception.

Si je n'avais pas trouvé d'interférence là où je la cherchais, l'attention portée à ce qui s'inventait de neuf entre l'espace de la classe relais et le reste de l'espace scolaire m'a conduit progressivement à identifier des effets assez réguliers d'un établissement à un autre :

« - une plus grande fluidité de la circulation des élèves réputés difficiles et l'existence

31 Michel Chauvière et Dominique Fablet, « L'instituteur et l'éducateur spécialisés. D'une différenciation historique à une coopération difficile », *Revue Française de Pédagogie*, n°134, 2001, pp. 71-85.

32 Gilles Monceau, « Pratiques enseignantes en classes relais : quelles interférences avec les pratiques ordinaires ? », Op. cit.

d'une alternative à l'exclusion scolaire, ce qui dédramatise certaines situations perçues comme « bloquées ».

- une opportunité offerte aux enseignants volontaires de sortir de leur cadre d'exercice ordinaire pour se mettre à l'épreuve et/ou pour découvrir des cheminements scolaires dont ils ne percevaient pas la complexité.

- un recours possible à l'expertise voire à l'intervention directe des professionnels travaillant dans le dispositif pour l'examen et le traitement de certains cas d'élèves faisant problème.

- un recours possible à la médiation des professionnels du dispositif pour faciliter les relations du collège avec les familles ou les travailleurs sociaux.

- un espace de réflexion critique sur le fonctionnement des collèges voire de certaines pratiques enseignantes. »³³

Les interférences que je cherchais entre la pratique en classe relais et la pratique en classe ordinaire se produisaient donc en réalité entre la classe relais et le reste du collège. Mais si ce phénomène peut paraître intéressant du point de vue des ressources nouvelles dont bénéficie alors l'établissement, il n'est pas nécessairement perçu comme tel sur le terrain. En dérangeant le traitement institué du devenir des élèves en difficulté et/ou perturbateur, ces interférences perturbent les routines comme, par exemple, celle qui conduit presque invariablement à l'éviction des élèves convoqués à un conseil de discipline. Certains enseignants considèrent que ce changement marque surtout un affaiblissement de l'institution...

Cette notion d'interférence institutionnelle me fait aussi regarder autrement la littérature produite en France depuis une vingtaine d'années au sujet du travail en partenariat³⁴. La politique, s'imposant dans le milieu des années 90, de lutte contre la déscolarisation par le renforcement de l'intégration scolaire produit des dispositifs de plus en plus nombreux (Zones puis Réseaux d'éducation prioritaire, Comités d'éducation à la santé et à la citoyenneté, Classes relais, Ateliers relais, Unités pédagogiques d'intégration...). Ceux-ci institutionnalisent les collaborations entre les enseignants et d'autres professionnels.

Les différents analyseurs de ces interférences professionnelles et institutionnelles mettent en évidence la pénétration dans l'institution scolaire de pratiques et d'idéologies dont la compatibilité avec les siennes n'est pas donnée a priori.

33 Ibid. p.85.

34 Mokhtar Kaddouri et Danièle Zay (dir.), « Le partenariat : définitions, enjeux, pratiques », *Education permanente*, n°131, 1997.

c) Transducteur institutionnel

C'est encore à propos des classes relais que j'ai proposé cette notion de transducteur institutionnel³⁵. Un transducteur est un dispositif qui transforme un flux se mesurant dans une unité en un autre se mesurant dans une autre unité. Ainsi, un barrage hydroélectrique qui transforme la puissance hydraulique en puissance électrique est un transducteur.

C'est par la lecture de Georges Simondon³⁶ que je me suis familiarisé avec le concept de transduction, accompagné en cela par René Lourau³⁷ dans la deuxième moitié des années 1990. La transduction, chez Simondon décrit la manière dont se produit le processus d'individuation³⁸.

Aujourd'hui, ce concept d'individuation fait retour dans les sciences sociales, ce qui n'est sans doute pas sans rapport avec la montée des thématiques de l'individualisme et de l'individualisation³⁹. Didier Debaise, un philosophe belge, propose la présentation suivante de la notion d'individuation⁴⁰ telle que Simondon s'en saisissait : « L'erreur des pensées de l'individuation en général est de faire de l'individu la phase finale, qui mettrait fin au processus d'individuation. Comme si à partir du moment où un individu est constitué il n'y avait plus de place pour une nouvelle individuation le concernant. Au contraire, l'individuation se prolonge à l'intérieur et au-delà de l'individu. Et ce qui surgit de l'individuation, ce n'est pas un individu pleinement autonome et qui exclurait à présent la nature de laquelle il provient –cette nature pré individuelle source de possible-, c'est une forme hybride, mi-individuel mi-pré individuel. En tant qu'individu, il est le résultat d'une individuation et, en tant que porteur de dimensions pré individuelles, il est acteur de nouvelles individuations, de nouvelles actualisations de possibles ».⁴¹

L'individuation concerne aussi bien un sujet (un jeune par exemple), un dispositif (la classe relais par exemple), un établissement (un collège par exemple) que l'institution (ce qui revient à parler d'institutionnalisation). Elle inscrit le devenir individuel du sujet dans un devenir social (dans le cas de l'être humain). L'individuation n'est donc pas un processus « individualiste » qui séparerait l'individu du milieu. Bien au contraire, le milieu (naturel,

35 Gilles Monceau, « Les classes relais : des transducteurs institutionnels », Op. cit.

36 Gilbert Simondon, *L'individuation psychique et collective*, Op. cit.

37 René Lourau, *Implication Transduction*, Op. cit.

38 Simondon s'intéressant particulièrement à l'invention des objets techniques, c'est d'abord l'individuation de ces objets qu'il étudie : *L'invention dans les techniques. Cours et conférences*, Paris, Seuil, 2005.

39 Gilles Monceau, « L'individualisation contre l'individuation », *Diversité*, n°157, 2009, pp. 45-52.

40 Didier Debaise, « Qu'est-ce qu'une pensée relationnelle ? », *Multitudes*, n°18, 2004, pp.15-23.

41 Ibid. p. 20.

social) est comme intégré à l'individu dont le devenir reste chargé de divers possibles. Cette conception rejoint l'idée de « socialisation » telle qu'elle est perçue en éducation⁴².

Si la transduction décrit l'individuation, c'est par l'interférence continue entre l'individu s'individuant⁴³ et un environnement, un milieu, dans lequel il se développe. Simondon donne l'image de la croissance des cristaux qui grandissent de proche en proche par le contact entre leur surface et un milieu.

La lecture de Simondon, à la fois difficile et source d'inspiration, m'a permis de faire entrer en résonance une formation scientifique initiale (et ancienne) et l'actualité de mes recherches. La nature dynamique de cette pensée m'a rapidement semblé transférable à l'étude des phénomènes institutionnels, traités comme des processus vivants plutôt que comme des structures figées.

Les classes relais peuvent être considérées comme des transducteurs institutionnels en ce qu'elles sont des dispositifs (agencement de relations et d'actions) visant à convertir des processus institutionnels producteurs de décrochage scolaire, d'absentéisme et de déscolarisation en d'autres processus qui eux seraient producteurs d'intégration. Si j'utilise le terme « processus » et non le terme de « devenir » ou de « trajectoire », c'est qu'il ne s'agit pas ici de voir la classe relais comme agissant seulement sur des individus pris un par un mais d'analyser aussi (et peut-être surtout) en quoi elle produit des effets plus larges, de type institutionnels.

Comme je l'ai écrit plus haut à propos des interférences, le dispositif classe relais a des effets sur son environnement, en particulier sur l'établissement dans lequel il est implanté. C'est aussi un espace de conversion de professionnalité⁴⁴. C'est par exemple par l'effet de ces dispositifs que des enseignants deviennent des formateurs ou que s'inventent des pratiques nouvelles par compromis entre enseignement et travail social. Les classes relais sont donc des dispositifs dont l'Education nationale n'attend pas uniquement qu'ils isolent ou « réparent » des élèves dont elle ne saurait plus que faire⁴⁵.

42 Dominique Ottavi, « Le milieu de l'enfant, facteur d'éducation », in Sirota, R. (dir.), *Éléments pour une sociologie de l'enfance*, Rennes, PUR, 2006, pp. 103-111.

43 La formule n'est pas élégante mais veut insister sur la dynamique.

44 Gilles Monceau : « Quel profil, quelles compétences, quelle formation, pour travailler en classe relais en France ? Eléments de réflexion issus d'investigations socio-cliniques. », Op. cit.

45 Logique de la réparation individuelle qui a fait long feu dans tous les dispositifs de l'enseignement spécialisé bien que les pratiques n'en tirent pas toujours les conséquences.

Le dispositif classe relais génère également de l'orientation professionnelle⁴⁶ et de la pacification intra-familiale⁴⁷. Pour autant il ne produit pas nécessairement ce pour quoi il a été créé. Ainsi, le fait que les jeunes soient assidus dans leur fréquentation de la classe relais ne présage de leur assiduité en classe ordinaire ni d'une adhésion nouvelle à l'institution scolaire. Il est même fréquent que le changement spectaculaire du comportement d'un élève durant son séjour dans le dispositif le rende encore plus intolérant aux contraintes scolaires ordinaires. Le transducteur ne fonctionne donc pas nécessairement conformément à ce qui est attendu de lui. Comme le disait une éducatrice de l'une des équipes : « quand on réussit (à ce que l'élève accepte sa scolarisation en classe relais), on échoue (car on l'a ainsi éloigné de l'école ordinaire) ». La même personne faisait cependant remarquer que la commande étatique était respectée puisque les jeunes étaient bien re-scolarisés (au sein de la classe relais), du moins provisoirement.

Le transducteur institutionnel, par ce qu'il parvient ou non à générer, donne des indications sur les dynamiques institutionnelles. Ainsi, ce que montrent (ou confirment) les observations précédentes est qu'une politique effective de rescolarisation aurait plutôt intérêt à prendre en compte les facteurs qui réduisent l'absentéisme scolaire dans le dispositif spécialisé afin de s'en inspirer pour la scolarisation ordinaire plutôt que de miser sur une « re-programmation » individuelle de chaque jeune. J'ai observé que certains chefs d'établissements incluant des classes relais tentent d'aller dans ce sens mais se heurtent aux résistances de certains enseignants.

Cette notion de transducteur institutionnel peut s'appliquer à l'analyse des dispositifs de coopération parents/enseignants mais aussi aux dispositifs d'appui à la parentalité. Dans les deux cas, il s'agit bien d'inverser un processus de distanciation (entre les parents et l'école) en un processus de rapprochement. Il s'agit finalement du même objectif que celui poursuivi par les dispositifs relais mais avec un public différent.

Comme j'ai essayé d'en montrer l'intérêt avec le concept de résistance, il y a à analyser les rapports complexes qui relient le sujet à l'institution. Ici encore, une clarification conceptuelle peut utilement permettre de ne pas confondre implication, engagement et démonstration d'engagement. Vouloir, de manière volontariste, « impliquer les parents dans l'École », c'est négliger le fait qu'ils y sont déjà impliqués qu'ils le veulent ou non.

46 En particulier pour les élèves de plus de 16 ans qui ne veulent plus retourner dans une structure scolaire.

47 Lorsque les jeunes sont accueillis en classe-relais, il est fréquent que la tension diminue entre eux et leurs parents, ceci parce que la tension avec l'établissement scolaire (courriers ou convocation pour absence, indiscipline ou absence de travail) diminue également.

À l'occasion des entretiens collectifs menés avec des parents dans le cadre de la recherche sur la coopération comme dans celui de la recherche sur les dispositifs d'appui à la parentalité, apparaissent les modalités variées de cette implication parentale que les professionnels ne perçoivent pas spontanément. Ce n'est bien souvent que dans le travail socio-clinique qu'émergeront les liens multiples entre parents et institutions scolaires, y compris pour ceux qui ne se rendent jamais dans l'établissement. Là encore les travaux ethnographiques apportent de précieux éléments lorsqu'ils montrent combien l'institution scolaire peut perturber le fonctionnement de familles pourtant perçues par les enseignants comme totalement étrangères aux préoccupations scolaires.⁴⁸

J'ai observé avec une grande régularité que dans les écoles primaires qui mettent en œuvre des politiques de coopération avec les parents, comme dans les collèges et centres sociaux qui développent des actions d'appui à la parentalité⁴⁹, les dispositifs sont utilisés pour renforcer l'action des professionnels. Il s'agit d'abord pour ces derniers de (re)tisser des liens avec les parents, voire de « capter » un public qui se dérobe.

C'est par l'analyse en situation, avec les sujets concernés (parents et enseignants) qu'apparaît la fonction du transducteur à travers les effets (réels ou attendus) qu'il produit.

d) Implication et pratique professionnelles

Comme cela a déjà été énoncé dans la troisième partie, l'implication professionnelle est l'ensemble des relations que le sujet entretient avec la profession (pensée comme une institution ayant sa dynamique propre) à laquelle il « appartient » et avec les autres institutions dans lesquelles ou en lien avec lesquelles il exerce sa profession.

Nous avons vu que cette implication professionnelle peut se décliner par rapport à la profession, à l'établissement, à l'organisation Education nationale ou encore à l'institution scolaire. Et ceci, selon les dimensions libidinale, organisationnelle et idéologique.

La pratique professionnelle est constituée de l'ensemble des actualisations de l'implication professionnelle d'un sujet, principalement des paroles, des écrits et des actes. Des jugements, des évaluations et des techniques articulent entre elles ces actualisations et leur donnent une certaine cohérence.

48 Daniel Thin, *Quartiers populaires. L'école et les familles*, Lyon, PUL, 1998.

49 Dans le cadre des REAPP, cf. première partie.

La pratique professionnelle inclut donc les manières d'être relié aux autres membres de la profession (et/ou autres institutions concernées par la profession) et de penser celle-ci, de lui attribuer du sens et de la valeur. C'est ainsi que les professionnels se reconnaissent entre eux, par des éléments implicites, partageant des éléments communs de subjectivité.

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

La négativité institutionnelle constitue une ressource pour l'analyse des pratiques. Les résistances à l'analyse et, plus largement, aux transformations pesant sur ces pratiques, constituent des analyseurs des processus en cours (professionnalisation, individualisation, rescolarisation, voire désormais parentalisation).

L'analyse des interférences institutionnelles concerne également l'analyse des implications professionnelles puisqu'elle met l'accent sur ce qui s'invente lorsque le sujet est relié à (impliqué dans) différentes institutions.

Pour avancer dans cette perspective d'analyse socio-clinique, il importe que le clinicien ne soit pas prisonnier d'un terrain ou d'un objet. Passer de la profession enseignante à celles de la santé ou du travail social est une nécessité pour éviter d'attribuer à une profession de traits qui sont en fait générés par un processus institutionnel transversal à différentes professions. Ainsi, les résistances enseignantes au processus de professionnalisation gagnent à être rapportées à celles que suscite ce même processus dans les métiers sanitaires et sociaux.

Il en va de même de la nécessité d'une dimension internationale, non pas pour dégager des macro-analyses qui s'appliqueraient de manière générale à toutes les réalités mais pour mieux saisir les singularités nationales. Ainsi, les différences sont importantes entre les implications enseignantes dans les écoles publiques française et brésilienne ou mexicaine. L'idée même de l'existence d'une institution scolaire est souvent difficile à entendre par mes interlocuteurs latino-américains, tant les histoires des rapports entre Ecole et Etat y sont différentes de l'histoire scolaire française. En retour, cela permet de dénaturiser la scolarisation à la française.

Dans le domaine du travail social et de la santé, les différences sont plus importantes encore. Le travail social, tel qu'il est pensé en Europe, est quasiment inexistant en Amérique

latine où les « travailleurs de la santé » jouent souvent le rôle de nos animateurs sociaux. Pour autant, des processus institutionnels similaires traversent ces réalités organisationnelles si différentes. La responsabilisation et l'autonomisation croissantes de ces professionnels en sont de bons exemples. J'ai pu travailler ces processus lors de rencontres et séminaires qui, partant de questions très techniques (éducatives ou sanitaires), donnent quelques accès à ces singularités institutionnelles.

2) Des techniques socio-cliniques opératoires

J'ai mentionné à la fin de la seconde partie les huit principes qui guident mes travaux socio-cliniques. Je voudrais, à présent, préciser certaines des techniques socio-cliniques qui me semblent les plus représentatives de ma démarche.

a) Staff tournant et hétérogène

L'intervention socianalytique⁵⁰ renvoie à un modèle que j'ai déjà évoqué dans la seconde partie. Les activités ordinaires de l'établissement concerné cessent pendant le travail analytique qui dure généralement quelques jours. L'intervention prend alors la place du fonctionnement ordinaire. Cette modalité est plus rare aujourd'hui alors qu'elle constituait la pratique courante dans les années 1970. Néanmoins, il arrive encore qu'elle soit adoptée dans certaines situations (C02, C17).

Les interventions socianalytiques comme les autres modalités de travail socio-clinique se déroulent désormais le plus souvent dans une durée qui peut aller jusqu'à plusieurs années (C13). De fait, depuis la fin des années 1980, les interventions socianalytiques de courte durée sont devenues rares et l'appellation de socianalyse est plus souvent utilisée. Celle d'intervention socianalytique n'est pas abandonnée pour autant, y compris pour désigner un travail qui se déroule sous forme de séances espacées dans le temps. Le mot « intervention », qui qualifiait originellement la brièveté de l'action et sa vigueur (comme il est question d'une intervention militaire ou policière) est plutôt utilisé aujourd'hui pour signifier le fait de « venir entre » et de pénétrer ainsi l'épaisseur sociale d'une situation. Ce faisant, les praticiens de l'analyse institutionnelle suivent la même évolution que les sociologues d'intervention.

Lors d'une intervention de courte durée (suspendant toute autre activité dans l'établissement), l'équipe d'intervention (le staff) est fixe. Lors d'intervention de longue

⁵⁰ Gilles Monceau, « L'intervention socianalytique », Op. cit.

durée, le staff peut évoluer dans sa composition. Laura Catini et moi-même avons appelé « staff tournant »⁵¹ cette technique d'intervention. Il s'agit plus d'une rotation que d'un renouvellement. Les différents membres du staff ne participent pas à toutes les séances mais retournent régulièrement dans l'établissement. Il y a donc à la fois continuité et discontinuité. Cette modalité de travail a été couramment pratiquée, bien avant nous, par Gérard Mendel et son équipe dans le cadre de la sociopsychanalyse⁵².

En espaçant leur présence dans le temps, les intervenants se trouvent dans une situation qui les rapprochent de nombreuses pratiques ethnographiques dans lesquelles des observations espacées vont se répéter sur un temps long pouvant aller jusqu'à plusieurs années. L'ethnographe a alors accès à la dynamique sociale de l'établissement et non pas seulement à des instantanés. Cette similitude des démarches méthodologiques permet de dialoguer plus aisément avec les collègues qui pratiquent ce type de travail. C'est aussi ce qui m'a permis de développer, sans rupture particulière, une modalité d'enquête-participation⁵³ que je désigne comme enquête socialanalytique.

J'ai expérimenté le staff tournant sur quatre chantiers (C09, C11, C12, C16) et très ponctuellement pour un cinquième, celui des classes relais (C13). Je ne la pratique donc plus depuis quelques années, ce qui mérite quelques explications.

Dans les premières années d'expérimentation de l'intervention socialanalytique, au cours des années 1960, l'influence de l'autogestion était prédominante comme cela a déjà été mentionné. Ainsi, les staffs qui se constituent à la fin des années 1960 et au début des années 1970 combinent en leurs seins une égalité formelle entre les membres malgré une grande hétérogénéité de leurs expériences. C'est couramment le cas lorsque Lapassade (plus souvent que Lourau dans ces années-là) coopte certains étudiants pour intervenir avec lui ou que des étudiants constituent entre eux des staffs pour répondre à des commandes.

Différentes associations ont été créées à différentes époques par des étudiants pour se former eux-mêmes à l'intervention, parfois avec la participation d'un enseignant-chercheur socialanalyte. Cela a été le cas pour le GAI en 1970 (Groupe d'Analyse Institutionnelle), le CRI en 1973 (Centre de Recherches Institutionnelles), l'AFAI en 1987 (Association pour la Formation à l'Analyse Institutionnelle), ARSIS en 1995 (Association pour la Recherche Socialanalytique en Intervention Sociale) ou encore Reso en 1997 (Recherches

51 Laura Catini et Gilles Monceau, « Le staff tournant », *Les Cahiers de l'implication*, n° 3, 1999/00, pp. 145-151.

52 Gérard Mendel et Roger Dosse, *Le vouloir de la création : entretiens avec Roger Dosse*, Paris, Ed. de l'Aube, 1999.

53 Dont j'avais trouvé la genèse dans les travaux d'Antoine Savoye.

Socialanalytiques). J'ai participé aux trois dernières et j'ai été co-fondateur d'ARSIS et de Reso.

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

C'est dans ce changement de cadre institutionnel qu'il faut situer ma réflexion sur l'évolution de la technique du staff tournant. Si je n'ai plus guère aujourd'hui l'opportunité de pratiquer la rotation, je continue à pratiquer l'hétérogénéité sans la nier.

L'intérêt de la technique réside essentiellement dans le fait qu'elle permet un renouvellement des interprétations du staff en limitant les effets de familiarisation entre clients et intervenants. Un dérangement est produit⁵⁴ dans le fonctionnement du dispositif analytique qui dérange lui-même le fonctionnement habituel de l'établissement.

Quand les interventions sont menées en espaçant les séances dans le temps, celles-ci sont souvent limitées à deux ou trois heures. Un staff tournant produit un type dérangement différent de celui de l'arrêt de l'activité de l'établissement. En perturbant la relation entre intervenants et clients, la technique génère des résistances. Sur l'un des terrains (C12), certains participants souhaitaient que je sois présent à chaque séance et des psychologues, impliqués dans le travail, reprochaient au staff de négliger le transfert. J'étais le seul membre du staff à avoir un statut universitaire, ce qui avait des effets dont nous devons tenir compte. Les effets de nos « poids institutionnels » inégaux venaient déstabiliser le staff dans sa culture autogestionnaire. Une fois cette hétérogénéité reconnue, elle générait à son tour un certain retrait chez d'autres membres du staff.

Cette intervention faisait suite à une autre (C09) au cours de laquelle le même phénomène était apparu. Après une séance difficile où les deux intervenants avaient eu de

54 Christiane Gilon et Patrice Ville, *Socialanalystes à EDF* (doc. ronéo), Laboratoire de Recherches en Analyse Institutionnelle, Université Paris 8, 1990. Ces auteurs le définissent ainsi :

« Le dérangement est un déplacement hors des positions assignées, un trouble gênant le fonctionnement normal, une désorganisation du classement des choses et des gens, de l'ordre communément admis, des rôles et des clivages habituels. » (p. 246)

grandes difficultés à tenir le dispositif, nous avons dû rompre avec un imaginaire collectif⁵⁵ égalitaire. Il nous avait fallu distinguer égalité et inégalité en droit (au sein de la structure associative), en compétence (dans le moment de l'intervention) et en reconnaissance sociale (statuts différents).

Notre pratique avait alors adopté un mode plus ordinaire en assurant à chaque séance la présence d'un intervenant plus expérimenté afin de limiter l'exposition de ceux qui l'étaient moins. Cependant, limiter cette prise de risque ne la faisait pas disparaître puisqu'elle était constitutive de l'hétérogénéité du staff.

L'expertise collective que nous développons alors s'élaborait à la fois par la pratique « in situ » et par la réflexion « hors sol » menée sur les stratégies à mettre en œuvre pour faire avancer l'analyse. Si la rotation des intervenants dérange le groupe-client, permettant ainsi que l'analyse du dispositif socianalytique reste vivante, elle dérange également le groupe-intervenant lui-même. Dans le cas d'un staff stable pour une intervention de longue durée, une diminution progressive des temps de « boîte noire » (réunion en dehors des clients) est fréquente. Tout se passe alors comme si le vécu commun produisait une analyse commune⁵⁶. De ce fait, l'hétérogénéité du staff est amoindrie et l'analyse des implications des intervenants dans le travail perd en intensité.

Inversement, la rotation oblige le staff à un travail analytique collectif plus soutenu. L'instabilité fragilise également l'équipe intervenante en l'exposant plus nettement à l'analyse du groupe-client. Par exemple, ce dernier peut lui-même classer les intervenants entre les « pro » et les « amateurs »⁵⁷. Cet effet de l'« analyste analysé » est aujourd'hui bien identifié dans tous les types de recherche en sciences sociales qui font se rencontrer des enquêteurs et des enquêtés. C'est le cas avec les travaux de Ruth Canter Kohn en sciences de l'éducation⁵⁸. Qu'il le veuille ou non, le chercheur (observateur ou intervenant) se trouve impliqué dans une relation d'observation, placé aux deux pôles de celle-ci.

C'est en prenant en compte ce phénomène et en l'intégrant au dispositif, que l'équipe de Jacques Van Bockstaele construit sa méthode d'intervention⁵⁹ comme je l'ai signalé dans la seconde partie. Analyser la manière dont les clients perçoivent le staff, et les perturbations au sein de celui-ci, renseigne sur la dynamique institutionnelle du groupe client.

55 Florence Giust-Desprairies, *L'enfant rêvé. Significations imaginaires d'une école nouvelle*, Paris, Armand Colin, 1989.

56 Débora Sada « Evaluation socianalytique et piège groupiste », *POUR* n°144, 1994.

57 Comme cela est arrivé dans l'un des chantiers.

58 Ruth Canter Kohn, *Les enjeux de l'observation*, Paris, Anthropos, 1998. (1^{ère} édition : PUF, 1982) ; Ruth Canter Kohn et Pierre Nègre, *Les voies de l'observation*, Op. cit.

59 Maria Van Bockstaele, Jacques Van Bockstaele et Pierrette Schein, « Problématique de la socianalyse : réquisits de la relation d'observation », Op. cit.

Mais ce travail du contre-transfert institutionnel n'est pas toujours maîtrisé et Laurence Gavarini a montré comment, dans une intervention socianalytique, les clients pouvaient fragiliser le staff-intervenant jusqu'à « l'absorption » des socianalystes dans le fonctionnement ordinaire des clients⁶⁰.

Aujourd'hui, j'assure l'hétérogénéité de mes équipes socio-cliniques en invitant des étudiants ou des collègues étrangers en séjour de recherche à y participer. Ceci ne se fait pas nécessairement dans le temps long mais, même de manière ponctuelle, ces présences me permettent de raviver l'analyse du dispositif de travail et les interprétations produites avec et par les sujets. J'ai rarement l'opportunité de travailler sur le terrain avec des collègues enseignants chercheurs⁶¹, ceci pour des raisons qui renvoient à nos propres implications professionnelles donc à la conjoncture institutionnelle actuelle⁶².

J'ai pu cependant travailler récemment en lien étroit avec des collègues sociologues de l'éducation pour la recherche sur la coopération parents/enseignants (C20). Si nous menions chacun nos propres travaux de terrain (j'avais pour ma part constitué une sous équipe avec des étudiants de master et doctorat), nous nous retrouvions régulièrement pour confronter nos observations et analyses. Ce fonctionnement, coordonné par Martine Kherroubi, s'est prolongé durant la période d'écriture de l'ouvrage collectif que nous avons produit suite à cette recherche⁶³. Ces collaborations réinjectent dans la recherche en train de se faire une hétérogénéité qui pousse à l'explicitation des cadres théoriques et méthodologiques, y compris entre chercheurs non cliniciens.

C'est l'un des enjeux de l'obtention de l'habilitation à diriger des recherches que de pouvoir constituer plus aisément des équipes de recherche composées de doctorants et de collègues français et étrangers.

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

Le travail socio-clinique suppose de mieux comprendre la temporalité dans laquelle s'inscrivent les sujets et dont ils n'ont parfois eux-mêmes qu'une perception confuse ou

60 Laurence Gavarini, « L'intervention assommoir », in J. Feldberg (dir.), *Le sujet et l'objet : implications*, Paris, Ed. du C.N.R.S., 1986.

61 Nous avons ce projet avec Laurence Gavarini dans le cadre de la fusion de nos deux axes de recherche clinique.

62 Autre manière pour moi de dire que les implications professionnelles des chercheurs dans l'université ont un effet direct sur les modalités de leur travail de terrain.

63 Martine Kherroubi (dir.), *Des parents dans l'école*, Op. Cit.

faussée. Cette recherche de techniques visant à objectiver le temps dans les pratiques sociales n'est pas propre aux approches cliniques. La technique des budgets temps élaborée par des sociologues pour étudier les fonctionnements familiaux apporte à cette réflexion.

Un article publié en 1965 par une équipe de sociologue du CNRS posait ainsi d'intéressantes questions méthodologiques⁶⁴. Ces chercheurs ont débuté en février 1963 une étude portant sur la comparaison des budgets temps d'hommes et de femmes exerçant une activité professionnelle et ceci dans différents milieux sociaux. Cette étude en prolongeait deux autres, l'une publiée en 1948 par Jean Stoetzel⁶⁵ et une autre en 1958 par Alain Gérard⁶⁶.

Dans leur article méthodologique de 1965, les sociologues portent une attention particulière à ce qu'ils appellent « le problème du cumul d'occupation ». Il s'agit d'abord d'une difficulté liée à la collecte des données. Les hommes et femmes qui participaient à l'enquête devaient remplir une grille dans laquelle ils indiquaient leurs occupations selon des tranches horaires. Le fait que plusieurs activités peuvent se superposer conduit donc le sujet à devoir choisir entre l'une ou l'autre de ses occupations du moment (j'écoute la radio ou bien je tricote ?).

L'article témoigne d'une volonté de réduire au maximum l'effet de la subjectivité individuelle. Une grille permettant de mentionner l'existence de plusieurs activités simultanées est proposée aux enquêtés : « La notation des cumuls devrait donc permettre d'écarter un élément de subjectivité particulièrement important dans le cas d'un questionnaire "linéaire" ».⁶⁷

Cette grille fait apparaître que le cumul est extrêmement fréquent puisque seulement 53 questionnaires sur 696 n'en mentionnent pas. Les chercheurs estiment alors que cette complexité des données se rapproche de la « complexité réelle » en faisant apparaître des « constellations d'occupations ». Mais, avec cette complexité croissante, la subjectivité reste un « problème » qu'il faut encore réduire : « (...) il devient évident que cette méthode permet d'éliminer des éléments importants de subjectivité dans la notation des réponses. Est-ce à dire cependant que toute forme de subjectivité aurait disparu ? »⁶⁸

64 Madeleine Guilbert, Nicole Lowit et Joseph Creusen, « Problèmes de méthode pour une enquête de budgets-temps. Les cumuls d'occupations », *Revue de sociologie française*, Vol. 6, n°3, 1965, pp. 325-335.

65 Jean Stoetzel, « Une étude du budget-temps de la femme dans les agglomérations urbaines », *Population*, janvier-mars 1948, pp. 47-62.

66 Alain Gérard, « Le budget-temps de la femme mariée dans les agglomérations urbaines », *Population*, octobre-novembre 1958, pp. 591-618.

67 Madeleine Guilbert, Nicole Lowit et Joseph Creusen, « Problèmes de méthode pour une enquête de budgets-temps. Les cumuls d'occupations », *Op. cit.*, p.327.

68 *Ibid.* p. 331.

Pour avancer dans l'interprétation de cette complexité inhérente à la subjectivité des individus, les chercheurs font l'hypothèse que des « réactions inconscientes » interviennent dans les différences observées entre catégories sociales et entre sexes lors des notations de cumul⁶⁹. Remarquons que l'expression de ces différences a été permise par la liberté laissée aux enquêtés de noter des occupations simultanées en l'absence des enquêteurs.

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

Concernant les différences entre les sexes, il est remarqué que dans un même couple qui écoute la radio durant les repas, les maris déclarent plus de temps cumulé passé à écouter la radio que les femmes. « Or la radio fonctionne durant le repas pour l'ensemble de la famille et pendant le même temps. Il semble évident que, sollicitées par d'autres occupations (...) les femmes ont accordé moins d'importance à l'écoute de la radio. »⁷⁰

La conclusion de l'article montre le glissement opéré par les chercheurs dès lors qu'ils ont tenté de canaliser « le problème de la subjectivité ». Ainsi, ils considèrent qu'une enquête de budgets temps révèle les conditions de toutes sortes dans lesquelles se déroule la vie d'un individu en rapport avec les habitudes, contraintes, préjugés et traditions de la société dans laquelle il vit. « Cette étude peut apporter *en même temps* des éléments d'information sur la manière dont est *perçu*, dont est *ressenti* ce déroulement de la vie quotidienne ». ⁷¹ Ainsi l'outil d'objectivation révèle la subjectivité !

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

Dans la pratique socio-clinique, l'usage des « chronomètres » est également le moyen de cette mise en tension. Par la collecte (souvent compliquée), la production (dans le cadre du

69 En particulier pour les cumuls permis par l'écoute de la radio, les activités ménagères et les soins portés aux enfants.

70 Ibid. p. 335.

71 Ibid.

travail socio-clinique) ou l'analyse collective (toujours délicate) des emplois du temps, plannings, calendriers voire budgets-temps, la manière dont le temps est traité dans une entité sociale peut être travaillée.

En 2001, dans un article technique⁷², je faisais remarquer que la littérature en analyse institutionnelle prenait insuffisamment en compte l'évolution des commandes. Les premières interventions socianalytiques se déroulaient sous la forme de « stages » ou de « rencontres », dans des temps laissés libres par d'autres activités plus centrales. Les clients faisaient souvent une démarche volontaire pour y participer. Cette modalité d'inscription des sujets dans la socianalyse avait des conséquences importantes sur sa dynamique. Passer de la forme stage de formation à la forme intervention ne va pas de soi. Georges Lapassade écrivait ainsi en 1973, à propos de ses clients dirigeants de la Mutuelle Nationale des Etudiants de France (MNEF) : « Ils ne voulaient pas voir qu'en fait la rencontre de Royaumont I n'était pas un stage de formation ; c'était une intervention sur les organisations étudiantes »⁷³.

Lourau pointe une limite du même type à propos d'une intervention se nichant dans un cursus universitaire : « Le Département de sociologie de l'U.C.L. (Université Catholique de Louvain) fonctionne en autogestion. Mai 1968 est passé par là... Mais en 1971, cette autogestion ne consiste plus qu'à gérer quelques miettes du programme, à choisir "librement certains centres d'intérêt et certains enseignants". »⁷⁴ Le séminaire d'analyse institutionnel qu'il anime avec Antoine Savoye est donc « optionnel » et se déroule le week-end.

En passant d'un public (relativement) volontaire à un public (plus) captif⁷⁵, la question du paiement du travail (l'analyste argent) reste pertinente mais elle tend à prendre de nouvelles formes. C'est par exemple le choix à faire entre le financement d'une recherche-action collective et une série de formations individuelles qui peut faire débat dans un établissement.

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

72 Gilles Monceau, « De l'analyste argent à l'analyste temps », *Les Cahiers de l'implication*, n°5, 2001-2002, pp.105-114.

73 Georges Lapassade, « La rencontre institutionnelle », *L'Homme et la société*, 1973, n°29-30, pp.292-297.

74 René Lourau, « Monographie d'une intervention socianalytique. Déplacements à Louvain », *L'Homme et la société*, n°29-30, 1973, pp.219-238.

75 Nos travaux socio-cliniques actuels se menant généralement en réponse à des commandes de dirigeants, même si des demandes plus larges leur pré-existent.

donc, dans le dispositif lui-même, un analyseur particulièrement intéressant des implications professionnelles.

Je donnerai ici un exemple à la fois du rapport étroit entre temps et argent et de l'effet analyseur de la répartition du temps. Il s'agit d'une intervention de longue durée menée dans un Institut Médico-Educatif (C12). Je reprendrai ci dessous un extrait de l'article déjà cité, à la manière d'une vignette clinique :

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

De fortes résistances se sont exprimées. Les professionnels semblaient choqués par notre proposition. Sur la trentaine de participants, seule une éducatrice a soutenu d'emblée notre proposition. Pour les autres, il n'y avait pas de rapport entre le salaire perçu et la pratique, l'argument principal étant qu'« on ne travaille pas pour cela ». Cet effet analyseur de notre proposition a donc eu rapidement le grand intérêt de poser une interrogation radicale sur les implications professionnelles des uns et des autres. Il est en effet difficile à un professionnel de soutenir à la fois qu'il ne travaille pas pour gagner de l'argent (donc qu'il obtiendrait de son travail d'autres gratifications) et qu'il est un « vrai » professionnel dont les mobiles ne sont ni caritatifs ni psychologiques. Cette contradiction renvoie à l'institutionnalisation-même du travail social. Les discours de professionnalisation qui dominent actuellement ne font qu'attiser ces contradictions.

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

Alors que notre proposition de constituer des groupes de travail en fonction des salaires rencontrait encore des résistances (durant deux séances) très analytiques, les salariés ont commencé à se renseigner sur le contenu exact de leurs feuilles de salaire respectives. Certains ont même téléphoné au service de la comptabilité de l'établissement pendant le temps des séances socianalytiques afin de se renseigner sur leur situation. C'est finalement l'indice salarial qui a été retenu comme critère de répartition dans les trois groupes de travail que nous avons finalement constitués. Ces indices ne tiennent pas compte du fait qu'un professionnel exerce à temps partiel ou à temps plein, par contre il met en évidence sa position hiérarchique et son ancienneté à travers le salaire « virtuel » qu'il percevrait s'il travaillait à plein temps dans l'établissement.

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

Pour terminer sur ce point, il faut ajouter que ce phénomène de proportionnalité inversée touche également des salariés à plein temps dans l'établissement qui, de part leur fonction de cadres, sont souvent à l'extérieur de l'établissement (directeur, chef de service, assistantes sociales) durant la journée. Le contenu de ce travail à l'extérieur constitue véritablement un non-savoir pour ceux qui restent toujours à l'intérieur. Nous avons eu l'opportunité de travailler cette question avec nos clients. Une assistante sociale ne parvenait pas à comprendre la méconnaissance du contenu même de son travail par les éducateurs et AME. Elle avait pourtant le sentiment de ne "rien cacher". Il est un fait que le budget-temps d'un salarié est d'autant moins encadré qu'il est lui-même cadre ! »⁷⁶

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

76 Gilles Monceau, « De l'analyseur argent à l'analyseur temps », Op. cit., pp. 107-108.

Intégrer des outils qui comptent et répartissent le temps dans un travail socio-clinique, c'est à la fois ramener les participants à des éléments qu'ils considèrent souvent comme objectifs et ouvrir ainsi à l'exploration de la perception subjective qu'ils ont de ces données objectives.

Ce n'est ainsi qu'après avoir demandé à des éducateurs spécialisés (C12) et à une équipe de classe relais (C13) d'établir leur emploi du temps hebdomadaire que, dans les deux établissements, ceux-ci ont pris conscience de l'importance du temps passé à des régulations informelles. Ces plages horaires apparaissaient sans objet sur les emplois du temps individuels qu'ils avaient dressés.

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

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

Avec le journal institutionnel⁷⁷, Remi Hess a apporté à l'analyse institutionnelle un outil d'analyse interne pouvant également être utilisé secondairement comme support de recherche. Ce dispositif d'écriture exigeant, par lequel le professionnel doit noter chaque jour un événement significatif concernant sa vie professionnelle, permet aussi par sa diffusion de générer un processus d'analyse plus collectif au sein de l'établissement. J'ai pratiqué ce dispositif et j'en ai mesuré à la fois l'efficacité et les limites. La diffusion de l'écrit produit des réactions qui révèlent des éléments jusque là imperceptibles mais le fait que le dispositif reste interne à l'entité sociale concernée limite considérablement les possibilités d'élargir l'analyse et tend à exacerber les tensions, aux dépens du scripteur.

J'ai ensuite expérimenté des dispositifs d'écriture dans le cadre de l'analyse institutionnelle des pratiques (C10). Il s'agissait principalement, durant les séances collectives, de réserver un temps pour une écriture individuelle portant sur la pratique

⁷⁷ Remi Hess, *Le lycée au jour le jour*, Op. cit.

professionnelle de chacun⁷⁸. Ce travail étant mené dans une période où les formateurs d'IUFM étaient pris dans l'universitarisation de la formation, la question de l'écriture était particulièrement sensible.

Lors d'une précédente intervention en collège (C04) en 1994-1995, l'écriture s'était révélée également comme ayant un effet socianalytique. Je travaillais alors avec une classe de 5ème sous le mode de séances espacées dans le temps. Des comptes rendus étaient rédigés qui devaient rester la propriété des participants. Cependant, la « saisie » d'un compte rendu par un professeur ne participant pas au travail avait ouvert à une analyse de la place de notre dispositif dans l'établissement. Le caractère illusoire de la confidentialité apparaissait tout autant que l'ambivalence des enseignants curieux, mais craintifs, vis-à-vis de notre activité menée avec les élèves en dehors du cadre des cours ordinaires.

Par la suite, j'ai introduit une pratique d'écriture dans le travail socio-clinique à chaque fois que cela me semblait possible et intéressant.

Une technique particulièrement productive est celle du compte rendu tournant. Chaque groupe professionnel rédige à tour de rôle un compte rendu de la séance collective. Les singularités⁷⁹ des implications professionnelles dans l'écriture peuvent alors apparaître. Ainsi, dans un IME (C12), le seul groupe professionnel qui n'a pas été capable de produire un compte rendu dans les temps impartis a été celui des psychologues. Ceci n'a pas manqué d'ouvrir une réflexion sur le poids institutionnel des écrits des psychologues et sur l'importance qu'ils ont concernant les décisions prises pour les enfants. La rareté et le pouvoir des écrits des psychologues dans l'établissement a été pointée et les psychologues eux-mêmes ont pu, à cette occasion, exprimer leur propre difficulté face aux enjeux pesant sur leur écriture. L'intervention socianalytique avait provoqué, dans son dispositif, la reproduction d'un élément du fonctionnement ordinaire. Il était alors possible de l'analyser collectivement dans l'ici et maintenant de l'intervention.

Dans un autre établissement (C19), nous avons mis en place un travail régulier par groupes professionnels dans le cadre d'une recherche-action. C'est le groupe des personnels de service qui avait ici le plus de difficultés à produire un compte rendu. Contrairement à l'exemple précédent, c'est le fait que non seulement leurs écrits mais aussi leurs paroles

78 Gilles Monceau, « Analyse des pratiques et des implications professionnelles des formateurs d'enseignants », Op. cit.

79 Singularité dont la reconnaissance et le respect caractérisent les démarches cliniques : Pierre-André Dupuis, « Le respect des singularités », *Le Portique*, n°11, 2003 (En ligne, mis en ligne le 15 décembre 2005. URL: <http://leportique.revues.org/document556.html>).

avaient peu de poids qui expliquait pour eux cette réticence. La réflexion sur ce point a également amené les membres du groupe à constater que les écrits auxquels ils avaient à faire dans l'établissement étaient principalement des « papiers » destinés à leur donner des consignes de travail. La cuisinière recevait les menus, l'agent de service la liste des travaux à accomplir, le chauffeur les plannings des transports d'enfants... Pour ce groupe, l'écrit était d'abord synonyme d'un rapport de pouvoir entre les cadres et eux. Il était par ailleurs fréquent que ces « papiers » leur soient transmis en étant déposés dans leurs casiers individuels, ce qui créait une distance supplémentaire.

Récemment, pour une recherche-action (C21), des monographies ont été rédigées par les militants d'une association d'éducation populaire avec laquelle je travaille. Ces monographies rendent compte de la mise en place et du fonctionnement de dispositifs d'appui à la parentalité. Le plan de ces monographies a été arrêté collectivement suite à une phase dans laquelle chacun avait pu exposer oralement son expérience. C'est ici le modèle de la pédagogie institutionnelle (qui entretient quelques rapports avec le domaine de l'Education populaire) qui m'a inspiré cette manière de rendre compte de la pratique dans un cadre collectif. La monographie a un double effet de retour réflexif sur la pratique et de structuration collective par la constitution d'un corpus commun.

La découverte de la pratique de la monographie dans le mouvement leplaysien m'a également convaincu du fait qu'elle peut constituer une technique sociologique, en particulier parce qu'elle nécessite une réflexion en amont concernant les éléments retenus comme significatifs, l'ordre de la présentation, la place faite à l'interprétation et permet également une exploitation en aval.

Enfin, j'ai moi-même pratiqué cet exercice pour rendre compte d'une intervention (C02) et, comme déjà indiqué, j'ai travaillé sur un corpus de comptes rendus d'intervention.⁸⁰ Ce faisant, j'en ai identifié quelques ressources et limites.

La production de monographies est un support particulièrement intéressant dans l'avancée de l'analyse collective puisque, tout comme les « chronomètres », elle suppose un travail d'objectivation qui ouvre à la perception des dimensions subjectives.

Il existe aujourd'hui de nombreux travaux qui prennent pour objet le rapport entre la pratique professionnelle et l'écriture. Après toutes les recherches menées à propos de la rédaction des mémoires professionnels en formation, c'est aujourd'hui la problématique de la

⁸⁰ Gilles Monceau, « Enquête sur les monographies d'interventions socianalytiques (1962-1999) », Op. cit.

mise par écrit de l'expérience⁸¹ sur laquelle les dispositifs de validation des acquis de l'expérience (VAE) mobilisent l'attention de la recherche.

Cette problématique se retrouve fortement dans les travaux socio-cliniques, sous quelque modalité que ce soit.

d) Jeux de rôle

Cette pratique du jeu de rôle a pour moi une double origine. Elle s'enracine tout d'abord dans une initiation au psychodrame et au théâtre forum⁸² durant mes années de formation initiale d'instituteur en Ecole normale, puis dans celui du mouvement Freinet.

J'ai renoué avec la pratique théâtrale, dans un cadre associatif, en 2001. A travers l'engagement dans sept spectacles ayant donné lieu à une soixantaine de représentations publiques dans des cadres divers, cette pratique a pris une place importante dans mon propre budget temps. Outre les apprentissages techniques, ce sont les investissements successifs dans des rôles très différents⁸³ qui m'ont le plus apporté. Ces expériences m'ont soutenu dans l'usage du jeu de rôle comme réflexion collective (en actes) sur la manière dont les rôles sont tenus dans l'institution.⁸⁴

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

J'avais observé, dans la première séance d'une intervention socianalytique menée avec René Lourau (C11), les effets accélérateurs du jeu de rôle sur le déroulement du travail analytique. Alors que nos interlocuteurs, un groupe de directeurs d'établissements appartenant à une association du secteur de l'enfance inadaptée, échangeaient depuis un certain temps sur les difficultés rencontrées par l'un d'entre eux avec le délégué syndical de son établissement, Lourau a arrêté la discussion et mis en place un jeu de rôle reprenant la situation en question.

81 Mireille Cifali et Alain André, *Ecrire l'expérience. Vers la reconnaissance des pratiques professionnelles*, Paris, PUF, 2007.

82 Augusto Boal, *Jeux pour acteurs et non acteurs*, Paris, La Découverte, 1996.

83 En particulier par la découverte de la variété des interprétations possibles.

84 Quelles déterminations institutionnelles pèsent sur eux et comment ils sont endossés (et niés) par les sujets.

Les mêmes directeurs qui, jusque là ne s'identifiaient qu'à leur collègue dans une sorte de solidarité automatique, ont expérimenté le rôle du syndicaliste. Lors de la reprise de la réflexion collective, la nature même des échanges avait changé : il ne s'agissait plus d'afficher sa compréhension de la situation d'un collègue en difficulté mais d'analyser la complexité d'une situation dans laquelle des logiques antagonistes se confrontent. L'interférence entre institutions (syndicat et association) pouvait enfin être travaillée.

J'ai repris ce type de technique avec des groupes plus importants lors d'interventions socianalytiques et de travaux d'analyse institutionnelle des pratiques, mais aussi en formation à l'université pour sensibiliser les étudiants à la dynamique d'une démarche d'intervention. Son efficacité repose dans son insertion dans le dispositif socio-clinique et dans le moment choisi pour la mettre en œuvre. Elle dépend également de la maîtrise du rythme de travail et de la précision du cadre. Plus ceux-ci sont tenus par l'animateur et plus facilement les sujets s'engagent dans le jeu. La caricature et l'humour donnent un aspect souvent ludique à ce travail. Après le jeu de rôle, c'est de la situation qui vient d'être jouée qu'il sera question dans les échanges et non plus des situations réelles évoquées par les participants. Cet effet libère la parole. Le dispositif produit ainsi une mise à distance rapide mais évidemment provisoire.

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

Le premier exemple concerne un travail mené dans le cadre de la recherche-action avec des classes relais (C13). La situation jouée met en scène un enseignant, un aide éducateur et quelques élèves durant une séquence d'apprentissage. Les participants au jeu de rôle sont exclusivement des aides éducateurs qui jouent donc les différents personnages. Trois scènes sont jouées à la suite par des « comédiens » différents. Les trois situations montrent la difficulté de l'enseignant face aux élèves perturbateurs et le rôle médiateur de l'aide éducateur vis-à-vis de l'enseignant. Les premières impressions des aides éducateurs ayant joué les rôles des enseignants convergent : la protection apportée par l'aide éducateur est très difficile à reconnaître par l'enseignant car elle vient nier l'autorité dont il est investi. Dès lors, au lieu de se poursuivre sur le terrain de la psychologisation croisée⁸⁵, on entre dans une lecture plus

85 Du type : « Les enseignants sont autoritaristes et ils nous considèrent comme des incapables immatures alors que nous leur facilitons le travail. »

institutionnelle de la situation à commencer par la manière dont les uns et les autres ont à tenir (ou croient devoir tenir) leur place dans l'institution.

Le second exemple concerne une intervention socianalytique dans un Institut Médico-Educatif (C12). Nous avons partagé les vingt cinq participants en deux groupes : d'un côté le personnel éducatif et d'un autre côté les personnels médico-psychologiques, administratifs et d'assistance sociale. Chaque groupe joue les rôles de l'autre partie dans des scènes typiques de la vie de l'établissement. En quelques instants, la méconnaissance réciproque du contenu de l'activité de l'autre groupe (tout particulièrement des psychologues et assistants de services sociaux) apparaît. Là encore, l'effet est immédiat sur la dynamique de l'analyse car il ne s'agit plus de mettre en accusation telle ou telle personne mais d'interroger le cloisonnement institué entre les services qui, malgré des rencontres quotidiennes, rend l'activité des uns opaque aux yeux des autres.

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

f) Restituer/élargir

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

Cette pratique de la restitution est, pour moi, devenue indissociable de celle de l'élargissement. Cette dernière est présente dès le début de la socianalyse dans le principe de « cooptation » travaillé par J. et M. Van Bockstaele. L'élargissement consiste à faire entrer dans le travail socianalytique des personnes concernées par celui-ci (« pertinentes » écrivent J. et M. Van Bockstaele) mais qui n'y étaient pas engagées d'emblée.

Pour ma part, j'organise des séances de restitution intermédiaires ou quasi-finales (jamais finales) en invitant des personnes qui n'ont pas directement participé au travail mais qui sont impliqués par lui.

Ainsi, pour la recherche-action avec les CEMEA (C21), les responsables politiques et administratifs de l'association (commanditaire de la recherche) mais aussi les partenaires politiques (municipalités et conseil général) financeurs des actions d'appui à la parentalité ont été invités à une restitution intermédiaire puis à une autre quasi-finale. La séance, préparée avec le groupe de travail de la recherche-action⁸⁶, a permis d'explorer ce que ceux-ci considéraient comme étant les questions les plus importantes et les plus sensibles.

Cette technique produit donc une mise en abîme du travail socio-clinique en assurant la contextualisation organisationnelle mais aussi économique et idéologique des actions menées sur le terrain. Il est alors possible d'approcher le sens que prennent ces actions d'appui à la parentalité dans chacune des entités institutionnelles concernées. Une séance de ce type permet de mieux identifier la manière dont les différentes parties développent leurs propres logiques institutionnelles. L'organisme d'éducation populaire y trouve un nouveau terrain pour son travail militant d'éducation citoyenne « pour le peuple et par le peuple »⁸⁷, les élus locaux (y compris d'idéologie différente) y trouvent une matière donnant consistance à leur politique en direction des familles. Pour ces derniers, l'expertise technique des animateurs et leur connaissance du terrain peut avoir plus d'importance que la connivence idéologique.

Ce mode de restitution, qui privilégie le questionnement sur les résultats définitifs, permet à cette socio-clinique institutionnelle d'atteindre une certaine « profondeur de champ dans la socianalyse ».⁸⁸ Ici encore, la construction du dispositif de travail « fait » une partie du travail.

Une manière complémentaire d'atteindre cette profondeur de champ, qui permet d'approcher la dimension institutionnelle des implications et des pratiques, est également visible (lisible) dans les produits écrits qui sont issus du travail. Par expérience, je veille aujourd'hui à ce que les contrats passés avec des commanditaires prévoient explicitement deux types d'écrits. Le premier peut être identifié à la forme « rapport », il est éventuellement co-écrit et au minimum discuté par les sujets ayant participé au travail⁸⁹. Le rapport tient

86 C'est-à-dire les militants engagés dans les dispositifs de terrain.

87 Comme le déclare la responsable nationale de l'organisme présente lors de la séance.

88 René Lourau, « Profondeur de champ dans la socianalyse », *Pratiques de formation/Analyses* n°32, 1996, pp. 19-24.

89 Le « rapport » n'est généralement pas attendu lorsqu'il s'agit d'intervention socianalytique ou d'analyse institutionnelle des pratiques. Il est par contre courant dans le cas de recherche-action et enquête-participation.

directement compte de la commande et des demandes, bien qu'il n'y réponde pas de manière directe puisqu'un premier effet du travail est toujours de déplacer la problématique initiale.⁹⁰ Ce rapport, dont l'une des premières contraintes est qu'il « parle » aux sujets, n'est pas pour autant consensuel. Au contraire, son utilité pour l'organisme commanditaire est qu'il lui permette d'identifier les points de tension et les enjeux les plus délicats.

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

g) Identifier les effets

Dans une communication⁹¹ qui devrait bientôt se prolonger dans un ouvrage collectif, j'avais effectué un premier « inventaire » des effets du travail socio-clinique, effets sur les autres mais aussi sur le clinicien lui-même. Quand ce dernier se définit comme praticien-chercheur, il ne se « contente » pas d'intervenir auprès des autres mais sa pratique comporte également une visée de recherche, donc de production de connaissances. La diffusion de ces connaissances produit d'autres effets, plus larges et qui lui échappent en partie.

La pratique clinique est une praxis⁹² au sens où elle transforme son auteur, le révèle à lui-même au travers de sa propre pratique. Chaque chantier ajoute à l'expérience et à la connaissance dès lors qu'il s'intègre à un ensemble dans lequel il apporte une singularité. Chaque chantier vient rétrospectivement interroger les autres. Ce faisant il contribue, par induction, à la théorisation.

L'analyse dans l'après-coup, vient aussi toucher le clinicien dans sa pratique même, interrogeant ses implications (primaires) dans la situation en rapport avec ses implications (secondaires) dans l'institution scientifique mais aussi dans sa vie extra-professionnelle. Pour ne donner qu'un exemple, je citerai celui d'une intervention socianalytique de trois jours dans

90 Par exemple en passant de la violence des élèves à celle des conflits entre adultes.

91 Gilles Monceau, « Analyser la pratique (des autres) pour produire des connaissances : quels enjeux, quels effets ? », Op. cit.

92 Francis Imbert, *Pour une praxis pédagogique*, Vigneux, Matrice, 1985.

un établissement du secteur de l'enfance inadaptée (C02). Au cours de celle-ci, les intervenants n'avaient obtenu aucune parole du chauffeur de l'établissement.

Il est possible de considérer qu'il s'agit là d'une difficulté technique rendant difficile d'amener un supposé « dominé » à s'exprimer, en présence de ses supérieurs hiérarchiques. Les socianalystes peuvent alors faire implicitement alliance avec lui en ne le mettant pas en difficulté. Cependant, cette posture conduit aussi à enfermer le sujet dans un rôle attendu alors que le travail analytique devrait interroger ce rôle.

J'ai retrouvé des situations similaires dans d'autres chantiers. Les dispositifs alors mis en place ont permis de traiter la situation d'une autre manière, la plus simple étant de constituer des groupes catégoriels à certains moments de l'intervention. La notion de « classe institutionnelle » produite par la sociopsychanalyse étant alors une source d'inspiration.

Il n'empêche, cet a priori prétendument protecteur concernant les difficultés d'un personnel de service à s'exprimer publiquement n'a pas manqué d'interroger largement et durablement ma manière de traiter la stratification sociale et professionnelle.

La pratique socio-clinique peut donc avoir des effets d'aliénation, tout comme n'importe quelle autre pratique sociale. Le fait qu'elle se donne le projet de dénaturiser les rapports de pouvoir en les soumettant à l'analyse ne la protège pas de ce risque. Là encore, la mise en œuvre de staffs hétérogènes et/ou l'instauration d'un travail de supervision peut alerter sur ses effets contraires.

L'effet le plus courant du travail socio-clinique, pour les commanditaires et autres demandeurs, est celui de la reformulation des problèmes de fonctionnement ordinaire de l'établissement ou de l'organisme en problématique analytique. Ainsi, un problème de violence peut se trouver progressivement reformulé en une problématique liée à l'individualisation des pratiques éducatives (C19)⁹³, ailleurs le même problème de départ se trouvera reformulé selon une problématique de conflit idéologique entre professionnels (C17).

Le travail socio-clinique a également des effets plus directs sur les pratiques professionnelles et les fonctionnements. Ces effets ne sont pas nécessairement perçus par nos interlocuteurs comme étant liés à notre travail commun. Ceci peut bien sûr être frustrant pour l'intervenant, mais cela pose surtout le problème technique de l'analyse de ces effets. Ainsi, il ne suffit pas au clinicien de percevoir un effet, il lui faut construire un dispositif susceptible

93 Gilles Monceau, « Troublante individualisation des pratiques éducatives », *La Lettre de l'enfance et de l'adolescence* n°66, 2006, pp. 23-30.

de rendre celui-ci perceptible par les sujets. C'est ici que l'écriture ou les enregistrements ont un certain intérêt.

Ces effets de transformation n'ont pas le même intérêt pour le clinicien et pour les sujets : pour les premiers ils apportent de nouveaux matériaux pour alimenter l'analyse de la dynamique institutionnelle, pour les seconds ils peuvent être considérés comme une fin en soi ou inversement comme indésirables.

Lors des premiers contacts entre les cliniciens et leurs clients, les attentes sont fortes. Les premiers sont d'autant plus perçus comme compétents que les seconds vivent des difficultés. Le revers de cette attribution de compétence aux cliniciens est bien sûr l'espoir des clients que la situation puisse changer sans qu'ils aient eux-mêmes à changer (c'est-à-dire à réaménager leurs implications). En conséquence de ces conditions initiales, le dispositif de travail va être mis en tension par le fait que les intervenants vont s'appuyer sur la commande passée pour contraindre leurs interlocuteurs à s'engager dans le dispositif socio-clinique. Cette posture ne peut guère être considérée comme de l'empathie, elle va cependant s'appuyer à la fois sur ces tensions entre cliniciens et clients (ce qui permet de ne pas confondre les places) et sur la visée commune sur laquelle ils ont passé un accord de travail.

La situation n'est guère différente lorsque dans le cadre d'une enquête-participation, c'est le chercheur qui sollicite des partenaires éventuels en tentant d'identifier leurs demandes éventuelles. Ainsi, lorsque je réunissais des groupes de parents pour des entretiens collectifs dans le déroulement du chantier portant sur la coopération parents/enseignants (C20), les participants exprimaient des attentes dont certaines étaient déçues : celles de médiation entre eux et les enseignants ou bien celle d'un accompagnement individuel. Cette déception, constitutive du travail socio-clinique, en assure aussi la dynamique en renseignant à la fois sur les implications scolaires des sujets et sur leur perception du dispositif de recherche.

Si l'analyse produit des connaissances en situation, celles-ci sont parfois très éphémères parce qu'elles se rapportent à un contexte très singulier. Ce sont d'ailleurs souvent ces éléments qui intéressent le plus les clients. Le clinicien, particulièrement s'il est chercheur, est lui davantage intéressé par la production de connaissances qui conservent une pertinence en dehors de chaque terrain particulier. Cette tension entre deux types d'attentes est très fertile, elle permet de circuler en permanence entre le champ d'intervention, là où jouent les implications primaires, et le champ d'analyse où jouent les implications secondaires des uns et des autres.

Avant d'être « extraites » d'une situation singulière, les analyses font l'objet de divers échanges entre cliniciens et clients. Certaines de celles-ci peuvent être très surprenantes pour nos interlocuteurs qui prennent subitement conscience d'une dimension nouvelle de leur pratique⁹⁴. Cette connaissance nouvelle peut changer radicalement leurs situations de travail.

Mais l'analyse est plus souvent l'effet d'une longue maturation durant laquelle l'impression dominante est plutôt de « tourner en rond ». Le recours à l'écrit peut alors accélérer l'activité analytique en figeant certaines interprétations qui, dès lors, peut être discutée, contestée.

L'extraction de matériaux et/ou d'analyses produits sur un terrain afin d'en dégager des analyses plus larges est prise dans des déterminations institutionnelles du type de ce que René Lourau avait nommé l'« effet Goody »⁹⁵. La production scientifique peut aussi être utilisée à des fins pratiques ou politiques qui échappent au chercheur qui les a produites. Bien sûr, les praticiens « de terrain » comme ces autres praticiens que sont les responsables administratifs et politiques filtrent les résultats de la recherche en fonction de leurs propres stratégies.

En insistant sur ces effets différés, assez imprévisibles, de notre production scientifique, je voudrais de nouveau insister sur l'importance que recouvre pour moi l'analyse de la commande et la manière dont celle-ci nous informe sur l'état des préoccupations politiques du moment.

Enfin, je termine ce rapide examen de la diversité des effets du travail socio-clinique en revenant au texte de Lagache concernant la méthode clinique. Pour celui-ci, le fait que le clinicien soit capable de prévoir la dynamique du sujet avec/sur lequel il travaille est l'un des critères des « relations entre interprétations et faits ». Lagache écrit : « Une interprétation est vérifiée par constatation de faits qu'elle a permis de prévoir »⁹⁶. Ce critère participe, dans ce texte de 1949, d'un ensemble de principes et de critères destinés à évaluer la pertinence d'une méthode clinique dans l'établissement d'un diagnostic. Il s'agit d'une sorte d'effet de rétroaction de l'interprétation sur le fait.

94 Par exemple lorsque les animatrices d'un dispositif d'appui à la parentalité (C21), qui s'interdisent de « donner des leçons » aux parents, découvrent subitement que ces parents s'approprient leur manière de s'exprimer, comme par mimétisme.

95 Selon ce principe, l'institution destinataire de la recherche influence, via la commande d'écriture, les modalités les plus concrètes de collecte et d'analyse des données. Cf. René Lourau, *Le journal de recherche*, Op. cit., p.17 : « Jack Goody a dévoilé la rétroaction de l'écriture institutionnelle du compte rendu sur les techniques de recueil des données, pour ce qui est de l'ethnologie ».

96 Daniel Lagache, « Psychologie clinique et méthode clinique », Op. cit., p.174.

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

A l'inverse de ce critère de prévision énoncé par le Lagache de 1949, j'ai jusqu'à présent plutôt eu tendance à considérer cette capacité à prévoir comme un critère préjudiciable au travail analytique. Cette option a eu des effets très concrets puisque j'ai renoncé en 2000 à négocier la suite de chantiers bien engagés mais dans lesquels ce phénomène se produisait de plus en plus régulièrement (C11, C12). J'ai également mis fin à un autre chantier, de longue durée (C13), parce que l'expertise construite par notre équipe à propos de la dynamique institutionnelle des classes relais ne nous ménageait plus suffisamment de surprise en situation socio-clinique.

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

En revenant en 2009 sur mon cheminement, il me semble qu'une nouvelle étape serait franchie si l'analyse de cette capacité de prédiction, qui interroge si fortement le rapport cause/effet, pouvait être menée.

Conclusion de la quatrième partie

L'affirmation progressive de notions et de techniques visant à approcher les implications et les pratiques professionnelles donne rétrospectivement sa cohérence à mon parcours de recherche.

Cette recherche de cohérence se fait dans l'apparent désordre des objets travaillés et des terrains visités. La diversité de ceux-ci est l'un des principaux ressorts de la démarche.

Formaliser ces notions et techniques est une entreprise délicate car le risque est grand de figer une évolution que l'on souhaite laisser ouverte, de transformer en recommandations voire en consignes des éléments qui émanent d'une pratique qui continue son propre mouvement.

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

Le mot « institution » réapparaît depuis quelques années dans le vocabulaire des sciences sociales pour penser les problématiques contemporaines. Dans le même temps, les institutions sont décrites comme en déclin.

Pourtant, Eugène Enriquez montre que de grandes entreprises cherchent à se muer en institution⁹⁷, afin de gagner une certaine légitimité aux yeux de leurs membres. Le mécénat social ou artistique ou encore l'idée d'entreprise citoyenne participent de cette orientation. En captant la subjectivité des individus, il s'agit de les entraîner dans une positivité institutionnelle en agissant sur leur implication professionnelle.

L'institution serait donc une entité à la fois défailante⁹⁸ et porteuse de solutions⁹⁹. Il importe donc, dans cette tension et ce mouvement, de produire des notions et des outils techniques adaptés aux enjeux présents tout en capitalisant les expériences plus anciennes.

97 Eugène Enriquez, *L'organisation en analyse*, Paris, PUF, 1992.

98 En particulier les institutions dites « traditionnelles » qui correspondent à de grands services publics ou à des pratiques sociales instituées comme le mariage.

99 En particulier pour les entreprises privées dans lesquelles la réalisation d'un bénéfice ne semble pas suffire à donner sens à l'investissement individuel.

Publications à l'appui de la quatrième partie

référence dossier n°	Titres
(Ar16) dossier 1	« L usage du concept de résistance pour analyser la coopération des parents d élèves avec les enseignants dans l institution scolaire », <i>Nouvelle revue de psychosociologie</i> , n° 7, 2009, pp. 151-165.
(Ou3) dossier 2	« Les résistances des enseignants du secondaire à l'élargissement de leur champ d'intervention professionnelle », in Marcel, J.-F. (dir.), <i>Les pratiques enseignantes hors de la classe</i> , Paris, L'Harmattan, 2004, pp. 31-45.
(Ar2) dossier 1	« Le concept de résistance en éducation », <i>Pratiques de formation/Analyses</i> n°33, 1997, pp. 47-57.
(Ou4) dossier2	« Pratiques enseignantes en classes relais : quelles interférences avec les pratiques ordinaires ? », in Marcel J.-F. et Piot T. (dir.), <i>Dans et hors de la classe. Evolution de l'espace professionnel des enseignants</i> , INRP, 2005, pp. 73-86.
(Co1) dossier 2	« Les classes relais : des transducteurs institutionnels », Actes du quatrième congrès. <i>Actualité de la Recherche en Education et Formation</i> , 5, 6, 7 et 8 septembre 2001, Université Charles-de-Gaulle-Lille3 – Villeneuve d'Ascq –France, (Actes parus sous CD Rom, AECSE), 2003.
(Ou6) dossier 2	« La place de la coopération dans la dynamique des équipes enseignantes en ZEP » in Kherroubi M. (dir.), <i>Des parents dans l'école</i> , ERES, 2008, pp.179-205.
(Ar9) dossier 1	« De l'analyseur argent à l'analyseur temps », <i>Les Cahiers de l'implication, Revue d'analyse institutionnelle</i> , n°5, 2002, pp. 105-114.
(Ar4) dossier 1	« Le staff-tournant » (en collab. avec Laura Catini), <i>Les Cahiers de l'implication, Revue d'analyse institutionnelle</i> n°3, 2000, pp. 145-151.

Et demain ?

En conclusion de cette note de synthèse, je voudrais souligner ce que signifie fondamentalement, pour moi, la socio-clinique institutionnelle ainsi que la continuité des travaux que j'ai accomplis pour aboutir aujourd'hui à ce projet théorique et méthodologique.

Comme cela a été pointé dans la première partie de cette note, les commandes de recherche et de travaux socio-cliniques de terrain nous donnent à entendre les enjeux institutionnels du moment dans le champ éducatif. Ceci à condition d'admettre que ces commandes ne sont jamais homogènes et que leur niveau explicite ne suffit jamais à les comprendre. Une commande recouvre toujours une diversité de représentations et d'intérêts qui s'expriment par des demandes souvent contradictoires.

À l'écoute du négatif

Dans les sociologies cliniques et d'intervention, comme en psychosociologie et en psychologie clinique, particulièrement quand celles-ci font référence à la psychanalyse, l'analyse de la commande vise à approcher les demandes multiples et contradictoires qu'elle recouvre de son apparente unité. Cette précaution méthodologique n'exprime pas uniquement une préoccupation technique, elle définit aussi une certaine perception de la réalité sociale et une manière de se situer par rapport à celle-ci.

En effet, si les demandes sont multiples et partiellement contradictoires, c'est qu'elles expriment le négatif à l'œuvre dans la dynamique sociale. Quelles que soient les manières de dire ce négatif, sa reconnaissance est très certainement le point de convergence de toutes les démarches cliniques contemporaines qui, comme la socianalyse de Lourau et Lapassade, ont été influencées, même indirectement, par la psychanalyse.

Bien sûr, l'idée selon laquelle les sociétés humaines sont traversées par des antagonismes est antérieure à la théorie freudienne, on la trouve tout particulièrement dans les analyses philosophiques et politiques.

Dans la réflexion éducative, Rousseau constitue un repère fort en proposant l'idée d'une éducation négative. En soustrayant Emile à l'influence jugée néfaste de la société, Rousseau propose de dégager le processus éducatif des déterminations institutionnelles, à commencer par toutes ces « petites » convenances de la vie en société dans lesquelles il voit surtout des outils de perversion de l'enfant. Cette influence nocive et cette perversité ne sont

rien d'autre que la positivité institutionnelle par laquelle les hommes constituent un corps social dont l'unité positive doit assurer le bien commun.

Aujourd'hui, la perception et le travail du négatif départagent encore les approches scientifiques, tout particulièrement en sciences sociales. Il est fréquent que le chercheur qui porte attention à ce négatif soit identifié comme ayant lui-même une démarche négative, au sens où celle-ci serait focalisée sur la détection, voire la création, des tensions, du trouble, du malaise... Les théories de la complexité, qui se sont affirmées au vingtième siècle, ont elles-mêmes en partie été rattrapées par la positivité et, comme l'indique Ardoino, le complexe se trouve fréquemment rabattu sur le compliqué.

Ma démarche est donc clinique en ce qu'elle prend en compte théoriquement et méthodologiquement (les deux se recouvrant en grande partie) le négatif. En cela, elle se distingue des premières formes d'investigations cliniques qui tendaient (en médecine puis en psychologie et en sociologie) à reconstituer l'unité positive des dynamiques organiques ou psychologiques par un ensemble d'investigations convergeant vers un diagnostic.

De l'apprentissage de la lecture à la parentalité, quelle continuité ?

Les objets de recherche sur lesquels j'ai fait successivement porter mes travaux peuvent être vus comme des « modes ». Face à ces effets de mode, deux tendances se manifestent assez nettement chez les chercheurs. La première est d'y voir l'expression de la demande sociale et de considérer que le rôle de la recherche (y compris d'un point de vue éthique) est d'y répondre de la manière la plus efficace possible¹. L'analogie avec la médecine va souvent dans ce sens, comme on le voit dans la Clinical Sociology américaine : si le corps social ou certaines de ses parties sont malades, le plus urgent est de tenter de les soigner.

Une seconde tendance est d'insister sur la rupture épistémologique et de considérer qu'une recherche n'est véritablement scientifique que si elle rompt avec le sens commun dont les objets « à la mode » ne sont que l'expression. J'ai déjà remarqué que cette posture n'empêchait pas nécessairement les tenants de cette position de répondre à des appels d'offres d'origine étatique portant sur ces mêmes objets (violence, déscolarisation, parentalité), ces

¹ J'ai évoqué dans la troisième partie la manière dont les sciences de la gestion pouvaient répondre à cette demande d'efficacité dans la manière de traiter l'implication professionnelle.

dernières étant jugées préférables aux commandes « de terrain » pour l'accomplissement d'un travail scientifique.

A l'inverse de ces deux tendances qui, chacune à sa façon, occultent l'existence d'une commande, je prends celle-ci au sérieux parce qu'elle m'apporte des matériaux d'analyse sur les processus institutionnels qui font essentiellement l'objet de mon travail. Le fait que cette option permette également de bénéficier de sources de financement diversifiées présente, par ailleurs, divers avantages, dont une relative autonomie par rapport aux pouvoirs administratif et politique. En effet, cette autonomie se trouve plus certainement dans une diversification des implications économiques et organisationnelles (donc institutionnelles) que dans une implication exclusive (qu'elle soit étatique ou non).

De l'apprentissage de la lecture et de l'écriture aux dispositifs d'appui à la parentalité, les objets dont je me suis saisi appartiennent au champ de l'éducation. Ils mettent tous en jeu des pratiques professionnelles et des discours politiques. Si je continue à travailler dans une perspective institutionnelle, c'est que le concept d'institution² permet de saisir ensemble ces pratiques et ces politiques que d'autres approches ont tendance à distinguer en niveaux disjoints.

Pour ce qui est de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, je me suis rapidement intéressé à la manière dont certains enfants n'entraient pas dans le processus d'apprentissage tel qu'il est mis en œuvre par les pratiques enseignantes. Bien que mon intérêt initial soit pédagogique, je n'ai pas tenté de construire, à mon tour, une réponse directe à ces difficultés d'apprentissage. Dans ce domaine, l'offre est déjà si importante et si méconnue des enseignants qu'il m'a semblé nécessaire de se saisir autrement de la question ou plutôt de la reformuler. Pourquoi donc les enseignants les plus directement concernés par l'apprentissage de la lecture et de l'écriture sont-ils de si mauvais connaisseurs et utilisateurs des innovations pédagogiques et des travaux de recherche ? J'ai donc cherché du côté de leurs implications professionnelles. Les travaux de recherche-action que j'ai menés alors combinaient la construction d'outils de mesure des performances des élèves (plus que l'évaluation de ces performances) et la réflexion collective sur les dynamiques institutionnelles dans lesquelles étaient prises les pratiques enseignantes³. Cette approche socianalytique de l'apprentissage de la lecture-écriture a été interrompue par mon recrutement comme ATER mais se prolonge dans l'usage technique que je fais aujourd'hui de l'écrit dans mes pratiques socio-cliniques.

² Pensé dans sa dialectique.

³ Gilles Monceau, « Une approche socianalytique de l'apprentissage de la lecture-écriture », *POUR*, n°144, 1994, pp.27-49.

La problématique de la violence en milieu scolaire, puis plus largement en milieu éducatif, m'a donné l'opportunité d'observer comment un objet de préoccupation sociale pouvait devenir un objet de recherche structurant l'institutionnalisation d'un réseau international de recherche spécialisé.

Mais, de manière plus directe, ce sont mes travaux socio-cliniques de terrain qui m'ont permis d'élaborer une distanciation d'avec les discours politiques comme avec les interprétations macro-sociologiques construites sur la base d'enquêtes par questionnaires à grande échelle. Les demandes locales, dans leur dispersion, me fournissaient un antidote salvateur à cet allant de soi d'une distanciation qui se construirait dans l'éloignement. Déjà, le négatif apparaissait comme une ressource forte et c'est dans la particularité des situations et des établissements (collèges, instituts médico-sociaux, centre de formation d'adultes mais aussi territoire communal) que la dite violence pouvait être perçue comme consubstantielle des pratiques et des politiques s'actualisant dans les institutions.

La régularité avec laquelle les commandes de travail sur la violence des usagers (élèves, enfants handicapés, adultes en formation, jeunes en bandes) débouchent sur une analyse des tensions entre professionnels et entre institutions mérite d'être soulignée. Ceci ne signifie pas que les institutions produisent la violence mais que les évolutions institutionnelles reconfigurent les pratiques éducatives (et de gestion éducative), les désorientent⁴ et rendent incontournable leur redéfinition continue.

Ce faisant, les implications professionnelles des éducateurs (au sens large) ont à se réaménager pour faire face, dans un contexte incertain, à des situations éducatives elles-mêmes en mouvement. Entre idéologie et éthique⁵, c'est le sens même de ces pratiques que les agressions, bien réelles, du public éduqué interrogent avec insistance. Combien de fois les enseignants me disent-ils par exemple qu'ils ne savent comment répondre aux questions de leurs élèves sur le sens de leur présence dans l'institution scolaire ?

Ce réaménagement des implications professionnelles est activé par nos travaux socio-cliniques. Lorsque l'on passe de l'analyse de la violence des seuls usagers à l'analyse des tensions professionnelles et institutionnelles, la dite violence disparaît des discours. Cet effacement n'est cependant pas un allègement des conditions de travail puisque la pratique

⁴ Gilles Monceau, « Comment orienter lorsque l'on est soi-même désorienté ? Professionnalisation, autonomisation, individualisation », *Questions d'orientation* (Revue de l'Association des Conseillers d'Orientation Psychologues de France), n°4, 2006, pp. 85-90.

⁵ Gilles Monceau, « Ethique et idéologie professionnelles », Op. cit.

professionnelle s'alourdit d'une part du deuil des solutions magiques (comme le renforcement de l'autorité et l'éviction du public le plus rétif) et d'autre part de l'exigence nouvelle d'un travail institutionnel. Mais cette ouverture à une complexité nouvelle s'accompagne de nouvelles possibilités d'agir sur les situations.

La thématique de l'innovation a également été pour moi une possibilité de reformuler des expériences socio-pédagogiques et militantes, une manière d'objectiver des pratiques dans lesquelles je m'étais antérieurement engagé sur le mode de la surimplication. C'est ainsi que j'ai pris conscience de la valeur positive que je donnais à l'innovation pédagogique et de la manière dont je la chargeais d'une vertu politique.

En découvrant la diversité des expérimentations se rangeant sous l'étiquette de l'innovation puis en explorant cette notion en dehors du champ de l'éducation, les connexions automatiques construites par l'enseignant que j'étais se sont défaites avant de se réarranger autrement.

Il me semble aujourd'hui assez évident que mon travail sur le concept de résistance a été activé par ma fréquentation des réseaux de l'innovation. Dans ceux-ci, les références à l'histoire de la pédagogie n'étaient pas nécessairement partagées et la volonté de faire du neuf pour répondre à des situations éducatives vécues comme nouvelles, ne pouvait que m'alerter sur mes propres évidences. Si certaines innovations pédagogiques s'inscrivent dans une démarche de résistance à l'institué éducatif, d'autres cherchent explicitement à le soutenir.

Ainsi, ni l'innovation ni les résistances ne peuvent plus être regardées comme ayant une valeur en elles-mêmes, comme étant en soi désirables.

La réflexion sur le processus de professionnalisation, qui pour moi s'est inscrite à la suite d'enquêtes et d'expérimentations dans le domaine de l'analyse des pratiques, m'a permis de ramasser les problématiques précédentes en les inscrivant dans un même processus institutionnel. Enseigner la langue écrite, faire face à la violence et s'engager dans l'innovation participaient en effet d'un même mouvement par lequel pratiques et implications étaient redéfinies.

La sociologie des professions, en pénétrant le monde de l'enseignement, apportait une autre manière d'articuler pratiques et politiques. Elle les inscrivait dans une dynamique positive en identifiant des critères de professionnalisation du métier (élévation du niveau de formation, constitution de savoirs spécialisés, autorégulation du groupe professionnel...) qui

étaient déclinés dans le champ de l'enseignement par des chercheurs en sciences de l'éducation.

Cette appropriation des théories de la professionnalisation par la recherche en éducation était favorisée par la création des IUFM et ce qu'il est convenu d'appeler l'universitarisation de la formation professionnelle des enseignants. Le concept de réflexivité a alors connu le succès que l'on sait, permettant aussi à des approches analytiques de prendre place plus légitimement dans les dispositifs de formation.

Dans les formations de sciences de l'éducation, la professionnalisation de l'enseignement a rapidement rencontré celle des travailleurs sociaux et du secteur sanitaire. C'est ainsi que, dans ma propre activité d'enseignement et parallèlement dans mes travaux socio-cliniques, j'ai pu travailler cette problématique sous différents angles et dans différents cadres institutionnels⁶.

Assez rapidement, le processus sociologique de professionnalisation m'est apparu comme pouvant se décrire comme un processus d'institutionnalisation. En le traitant de cette manière, ce n'était plus seulement la positivité d'un processus balisé à l'avance par des critères bien identifiés qui pouvait le définir mais aussi sa négativité. Le processus de professionnalisation est aussi un processus de déprofessionnalisation. Ceci est assez couramment admis en 2009, il n'en allait pas de même dix ans en arrière où s'opposaient les pro et anti-professionnalisation au sein même de la communauté des chercheurs en sciences de l'éducation.

Je me souviens encore des réactions opposées suscitées par une communication produite dans un colloque de recherche en sciences de l'éducation⁷ dans laquelle je montrais le dépérissement du métier de formateur d'instituteurs dans la professionnalisation de l'enseignement.

La problématique de la déscolarisation, du moins l'un de ses aspects, a prolongé celle de la violence en milieu scolaire. C'est d'ailleurs parce que j'avais travaillé sur cette dernière que l'on m'a proposé d'intervenir dans les classes relais.

Comme la professionnalisation, la déscolarisation se présentait d'emblée comme un processus institutionnel, mais à la différence de la première, c'est la dimension négative qui semblait la définir en premier. Là encore, c'est le travail de terrain qui m'a permis de me

⁶ Gilles Monceau, « Entre pratique et institution. L'analyse institutionnelle des pratiques professionnelles », Op. cit.

⁷ Gilles Monceau, « Analyse des pratiques et des implications professionnelles des formateurs d'enseignants », Op. cit.

distancier par rapport à certains automatismes dans la manière de penser la question. En effet, il m'est apparu que si la déscolarisation mettait en défaut l'institution scolaire dans sa mission (donc dans sa positivité) de scolarisation de tous les jeunes jusqu'à 16 ans et désormais bien au-delà, le même processus de déscolarisation pouvait affirmer la positivité du parcours de certains jeunes, en leur donnant leur cohérence.

Pour certains jeunes en refus d'école que je rencontrais dans les classes relais, la scolarisation était un frein et le passage par la classe relais s'offrait comme un compromis leur permettant d'échapper à sa forme ordinaire avant de pouvoir rompre définitivement avec elle.

Bien sûr, dans ce domaine, le concept de résistance était particulièrement opérant pour travailler les enjeux croisés du travail éducatif accompli dans les dispositifs de rescolarisation. Le concept n'avait pas seulement un intérêt dans l'analyse des rapports à l'institution des jeunes en voie de déscolarisation mais aussi des professionnels et des dispositifs eux-mêmes.

La déscolarisation interroge très directement le processus positif de professionnalisation des enseignants et des travailleurs sociaux en en pointant les limites.

Enfin, les politiques et les pratiques réunies autour du terme générique de « parentalité » reprennent les questions précédentes en les déplaçant des enfants aux parents. Dans une période où l'autonomie et la responsabilité individuelles sont valorisées par les politiques publiques, les individus défaillants peuvent être aidés ou appuyés mais ils ne doivent plus être assistés.

Ce que montrent les dispositifs de coopération parents/enseignants et les dispositifs d'appui à la parentalité relève de ce changement d'optique. Les parents sont désormais considérés, par définition, comme capables⁸. Ainsi, s'ils ne remplissent pas leurs devoirs vis-à-vis des institutions, il s'agira d'y remédier en les aidant à y satisfaire, éventuellement sous la menace de sanctions qui peuvent être administratives, économiques ou pénales.

Avec la professionnalisation du travail social, les idéologies caritative et assistancielle s'estompent progressivement avec l'idée selon laquelle certains sujets pourraient se définir d'abord comme étant les victimes de rapports sociaux injustes.

Sur le terrain, dans les pratiques effectives, l'évolution est cependant moins nette. Les idéologies professionnelles ne s'effacent pas aussi aisément que les lois sont votées et les décrets signés. C'est sur la base d'arrangements locaux souvent forts complexes que se

⁸ Jean-Louis Genard et Fabrizio Cantelli, « Êtres capables et compétents : lecture anthropologique et pistes pragmatiques », *SociologieS*, Théories et recherches, mis en ligne le 27 avril 2008. URL : <http://sociologies.revues.org/document1943.html>. Consulté le 26 juin 2008.

mettent en œuvre des dispositifs et des pratiques répondant aux nouvelles politiques. Lorsque des militants de l'éducation populaire et des équipes pédagogiques s'y investissent, alors qu'ils n'en partagent pas nécessairement les attendus, ils pensent bien souvent en utiliser les moyens (financiers en particulier) pour poursuivre leur action selon leurs orientations propres.

Une certaine ambiguïté sur l'usage des notions facilite souvent ce type d'hybridation pratique entre visées différentes. Actuellement, les termes « autonomie » et « individualisation » rendent souvent ce service quand se négocie des arrangements locaux entre perspectives contradictoires.

Des processus transversaux

Résistance, interférence et transducteurs sont des notions qui permettent une lecture des processus institutionnels à la manière d'une « mécanique des fluides institutionnels ».

Au cours de la recherche-action portant sur les dispositifs d'appui à la parentalité (C21), j'ai constaté que les demandes adressées aux CEMEA par les responsables de collèges, de centres sociaux ou d'associations de parents étaient davantage structurées par une volonté de nouer ou de renouer des relations suivies avec les usagers (parents d'élèves ou parents du quartier) que par l'aide technique à la gestion des activités elles-mêmes. Si les commandes explicites concernent bien l'appui à la parentalité, les demandes plus implicites renvoient davantage à une médiation à effectuer afin de créer ou de recréer du lien social.

Tout se passe comme si ces dispositifs, de coopération dans l'enceinte scolaire ou d'appui à la parentalité en milieux scolaire et non scolaire, avaient pour principal objectif d'atteindre un public insuffisamment présent, réactif et interactif. Favoriser la scolarité de l'enfant ou soutenir la place du parent semble alors secondaire ou plutôt soumis au préalable d'un rapprochement des parents avec les institutions. Il s'agit alors, pour les professionnels, d'agir sur les implications parentales (leurs rapports aux institutions).

Bien sûr, on retrouve ici une démarche déjà évoquée explicitement à propos de la déscolarisation, le dispositif classe relais ayant cet objectif de conversion de processus institutionnels centrifuges (éloignement de l'institution) en processus centripètes (rapprochement et si possible ré-intégration). C'est ce que j'ai appelé transducteur institutionnel.

L'attention portée à la violence en milieu scolaire et aux difficultés d'apprentissage va dans le même sens, celui du renforcement du lien entre sujets et institutions. Pour que les

institutions et les professionnels par qui elles s'actualisent puissent accomplir leur mandat social, pour que les sujets puissent continuer à croire en elles, il est nécessaire que professionnels et institutions assurent leur influence. Ce renforcement passe par la mise en œuvre de dispositifs générateurs d'implication mais pas nécessairement d'engagement.

Les observations précédentes peuvent donner à penser que les institutions contemporaines sont en difficulté, qu'elles en sont à quémander l'implication des sujets qu'elles aliénaient hier. Ceci n'est qu'une représentation possible parmi d'autres.

Il me semble, pour ma part, plus utile à l'analyse d'y voir au contraire une extension continue de l'influence des institutions. Celles-ci sont moins identifiables qu'hier à une organisation aux contours clairement délimités, les rapports hiérarchiques y sont moins lisibles. Les phénomènes d'externalisation⁹ diminuent le poids des infrastructures organisationnelles et étendent les ramifications institutionnelles bien au-delà de l'organisation.

C'est ainsi que je regarde actuellement la manière dont les dispositifs d'individualisation, trop hâtivement interprétés comme venant simplement renforcer un individualisme déjà très répandu, contribuent à ce renforcement institutionnel d'un nouveau type, plus discret¹⁰. En effet, l'individualisation de la formation (ou du soin) ne préfigure pas nécessairement l'accroissement du libre arbitre individuel. Pour ne prendre qu'un exemple, le dispositif de VAE¹¹ est aussi individualisé que contrôlé.

Persévérer dans l'analyse des phénomènes institutionnels

La réévaluation de mon parcours de recherche ne me conduit pas à m'éloigner de la problématique institutionnelle. Mon intérêt se porte plutôt vers les formes institutionnelles nouvelles dont l'existence confirme la pertinence de la distinction déjà ancienne entre établissement, organisation et institution¹². La plus grande fluidité des rapports sociaux, sur laquelle insistent Robert Castel¹³ et Zygmunt Bauman¹⁴, introduit une volatilité croissante des

⁹ Je fais ici référence aux mécanismes décrits par Béatrice Appay pour le domaine industriel : *La dictature du succès. Le paradoxe de l'autonomie contrôlée et de la précarisation*, Paris, L'Harmattan, 2005.

¹⁰ Gilles Monceau, « L'individualisation contre l'individuation ? », Op. cit.

¹¹ Validation des acquis de l'expérience

¹² Gilles Monceau, « Institution », Op. cit.

¹³ Robert Castel, *L'insécurité sociale. Qu'est-ce qu'être protégé ?*, Paris, La République des idées/Seuil, 2003.

¹⁴ Zygmunt Bauman, *Le présent liquide. Peurs sociales et obsession sécuritaire*, Paris, Seuil, 2007.

formes instituées (les organisations) et augmentent le sentiment d'insécurité des sujets. Ces évolutions ne disent cependant rien de l'influence qu'exercent désormais les institutions.

Il faut sans doute prendre au sérieux cette demande lancinante (qui s'exprime comme une plainte) que j'entends s'affirmer sur mes différents terrains : celle de retrouver un institué plus visible, tangible et prévisible. La puissance nouvelle des institutions ne se logerait-elle pas dans cette capacité nouvelle à se rendre désirables ?

Mes implications d'enseignant-chercheur m'inclinent bien souvent à participer également de cette plainte. Celle-ci renforce très certainement une institution universitaire dont la mutation accélérée rend les enjeux politiques plus difficiles à saisir.

A la différence des recherches menées par Vincent de Gaulejac et son équipe, mon travail clinique n'est pas centré sur les sujets¹⁵ bien que les implications de ceux-ci dans les institutions constituent mon principal matériau d'analyse. Il ne s'agit pas pour moi de construire des dispositifs permettant prioritairement aux sujets de surmonter les difficultés produites par les transformations sociales¹⁶ mais de saisir la dynamique de ces transformations elles-mêmes. Les sujets sont donc partenaires d'un travail clinique qui prend cette dynamique pour objet.

Quelles recherches diriger ? Vers où diriger mes recherches ?

On l'aura compris, mon intérêt pour les concepts d'institution et d'implication reste intact. Cependant, les travaux que je réalise aujourd'hui sont bien éloignés de ceux des analystes institutionnels des années 1970. Le contexte socio-politique a changé, comme les institutions dans lesquelles il se réfracte.

Les processus institutionnels auxquels j'ai souvent fait référence dans cette note ne se donnent pas aisément à décrypter, il y faut des outils théoriques et des techniques opératoires. C'est de la construction de ceux-ci dont j'ai rendu compte dans la quatrième partie, mais ce travail reste ouvert.

En travaillant récemment avec la Fondation de France puis avec les CEMEA, donc en dehors du secteur étatique¹⁷, j'ai pris davantage conscience encore du fait que l'évolution des formes institutionnelles ne pouvait décidément pas être assimilée à un déclin de l'institution,

¹⁵ Centration dont témoigne un texte récent de Vincent de Gaulejac qui cherche à articuler sociologie clinique et psychanalyse : « Au-delà du psychologisme et du sociologisme », In F. Giust-Desprairies (coord.), *Entre social et psychique : question épistémologiques*, Paris, LCS/L'Harmattan, 2009, pp. 11-29.

¹⁶ Comme dans les groupes d'implication où l'usage des histoires de vie individuelles.

¹⁷ Ce qui ne signifie pas absence de liens à l'Etat.

sauf à considérer que seules les formes anciennes, dans lesquelles l'institué est très visible, définissent les « vraies » institutions...

Je dois ici insister et peut-être clarifier un point qui a, pour moi, une grande importance : porter attention à la négativité des processus institutionnels et non seulement à leur positivité c'est être attentif à l'émergence de nouvelles formes d'institution. Ces dernières sont organisationnellement plus instables, libidinalement plus atomisées (dans des relations électives et temporaires entre sujets et/ou entre collectifs) mais aussi idéologiquement plus insaisissables que les formes dites traditionnelles.¹⁸

Le concept d'institution, dans sa dialectique (instituant, institué, institutionnalisation), me paraît particulièrement approprié pour décrire les institutions contemporaines, ceci à condition de ne pas identifier les institutions à leurs institués. En ce début du vingt et unième siècle, le moment de l'institutionnalisation est en effet le plus utile à l'analyse de nos institutions qui se caractérisent d'abord par la grande vitesse à laquelle elles se transforment.

C'est donc en poursuivant l'exploration des pratiques et des implications professionnelles dans les institutions du champ de l'éducation que je souhaite poursuivre mes recherches. C'est selon cette orientation, dont la pertinence me semble aussi confirmée par la permanence des demandes venant de praticiens qui peinent à s'y repérer, que je souhaite construire des programmes de recherche collective susceptibles d'éclairer les lignes de force et les enjeux actuels.

Les partenariats avec des collègues d'autres disciplines, comme avec des collègues étrangers, me paraissent ici d'une importance rendue capitale par les effets de mise en abîme qu'ils produisent. C'est aussi ce qu'apporte la collaboration avec les sujets impliqués dans les situations étudiées.

Mener ce travail à partir de l'institution universitaire, dont les bouleversements actuels ne signifient pas non plus la disparition, suppose la construction de dispositifs appropriés. Ceux-ci doivent permettre aux chercheurs de se garder des deux écueils de la déploration d'un passé nécessairement glorieux (où l'élitisme justifiait l'éviction de l'université d'une partie de la population) et de la fascination pour tout ce qui serait nouveau (dont les effets ne sont pas nécessairement très différents).

Alors que cette polarisation occupe le devant de la scène, l'institutionnalisation fait son œuvre par des processus qui transforment aussi bien les pratiques que les implications des

¹⁸ Celles auxquelles François Dubet s'intéressait dans *Le déclin de l'institution*, Paris, Seuil, 2002.

individus. L'invention et la formalisation de techniques nouvelles d'analyse restent donc aussi nécessaires que le perfectionnement des plus anciennes, cet aspect méthodologique de la direction de recherche est pour moi essentiel.

Publications à l'appui de la conclusion

référence dossier n°	Titre
(Ar15)	« L'individualisation contre l'individuation ? », <i>Diversité</i> , n°157, 2009, pp. 45-52.
(Co3)	« L'intervention des parents d'élèves sur l'évolution du métier enseignant », <i>Ce que l'école fait aux individus</i> , Colloque organisé par le RT4 (Sociologie de l'éducation et de la formation) de l'Association Française de Sociologie, Université de Nantes, 16 et 17 juin 2008 (Actes publiés électroniquement : http://www.cren-nantes.net/IMG/pdf/Monceau.pdf), 2008.
(Ar13)	« Troublante individualisation des pratiques éducatives », <i>La Lettre de l'enfance et de l'adolescence</i> , n°66, 2006, pp. 23-30.
(Ar7)	« De la classification des individus à celle de leurs devenirs dans l'institution scolaire », <i>La Lettre du Grape. Revue de l'enfance et de l'adolescence</i> , n° 43, 2001, pp. 27-35.

Références bibliographiques de la note de synthèse (hors les publications de l'auteur)

- Alluin, François, « Le suivi et le devenir des élèves accueillis en classes et ateliers relais. Année scolaire 2004-2005 », *Note évaluation*, n° 07.01, mars 2007, pp. 1-6.
- Amar, André, « Introduction à la socio-analyse », *Revue Française de psychanalyse*, n°2, 1950, pp. 151-163.
- Amar, André, « Essai psychanalytique sur l'argent », *Revue Française de Psychanalyse*, 1956, pp. 332-344.
- Amar, André, « La dialectique et l'histoire », *L'Europe a fait le monde*, Paris, Planète, 1966.
- Amar, André, *Moïse ou le peuple séparé*, Monaco, Editions du Rocher, 1977.
- Angel, Régine ; Fajnwaks Sada, Debora et Samson, Dominique, « La modification des obligations de service un analyseur des implications professionnelles des formateurs enseignants », *Congrès international de la recherche en éducation*, AECSE, Université Victor Segalen, Bordeaux, 1999 (Actes parus sous CD-Rom).
- Appay, Béatrice, *La dictature du succès. Le paradoxe de l'autonomie contrôlée et de la précarisation*, Paris, L'Harmattan, 2005.
- Arantes, Esther Maria M., do Nascimento, Maria Livia et Galli Fonseca, Tania Mara (dir), *Práticas Psi inventado a vida*, Niterói, Ed UFF, 2007.
- Ardoino, Jacques, « Polysémie de l'implication », *POUR* n° 88, 1983, pp.19-22.
- Ardoino, Jacques, « De la clinique », *Réseaux*, n° 55-57, 1989, pp. 63-68.
- Ardoino, Jacques, « L'implication », *Se former +, Pratiques et apprentissages de l'éducation*, S11, Lyon, 1992.
- Ardoino, Jacques, « L'approche multiréférentielle (plurielle) des situations éducatives et formatives », *Pratiques de Formation-Analyses*, n° 25-26,1993, pp. 15-34.
- Ardoino, Jacques et Lourau, René, *Les pédagogies institutionnelles*, Paris, PUF, 1994.
- Balint, Michael, *Le médecin, son malade et la maladie*, Paris, PUF, 1960 (1^{ère} éd. anglaise : 1957).
- Bang, Vinh, « La méthode clinique et la recherche en psychologie de l'enfant », *Psychologie et épistémologie génétique*, Paris, Dunod, 1966, pp. 67-81.
- Barbier, René, « Implication épistémologique », *POUR* n°88, 1983, pp.23-27.
- Barbier, René, *La recherche-action*, Paris, Anthropos, 1996.
- Barel, Yves, *Le paradoxe et le système. Essai sur le fantastique social*, Grenoble, PUG, 1979.

Barrère, Anne, *Travailler à l'école. Que font les élèves et les enseignants du secondaire ?*, Rennes, PUR, 2003.

Barrère, Anne, *Sociologie des chefs d'établissement. Les managers de la République*, Paris, PUF, 2006.

Barthélémy, Martine, « Des militants de l'école. Les associations de parents d'élèves en France », *Revue française de sociologie*, 26, n° 3, juillet-septembre 1995, pp.439-472.

Bastide, Roger, *Sociologie des maladies mentales*, Paris, Flammarion, 1965.

Bataille, Michel, « Réflexions sur l'implication », *Les Dossiers de l'éducation*, 1983, pp 41-48.

Bataille, Michel, « Implication et explication », *POUR* n°88, 1983, pp. 28-31.

Bateman, T.S. and Organ, K.B., « Job satisfaction and the good soldier. The relationship between affect and employee citizenship » , *Academy of Management Journal*, n°26, 1983, pp. 587-595

Bauman, Zygmunt, *Le présent liquide. Peurs sociales et obsession sécuritaire*, Paris, Seuil, 2007.

Becker, Howard S., « Notes on the concept of Commitment », *American Journal of Sociology*, vol. 66, 1960, pp. 33-42. Trad. fr. : « Notes sur le concept d'engagement », *Tracés*, n°11, 2006/1, pp.177-192.

Beillerot, Jacky, Blanchard-Laville, Claudine et Mosconi, Nicole (dir), *Pour une clinique du rapport au savoir*, Paris, L'Harmattan, 1996.

Bernoux, Philippe, « La résistance ouvrière à la rationalisation: la réappropriation du travail », *Sociologie du travail*, n°1, 1979, pp. 76- 89.

Blanchard-Laville, Claudine et Fablet, Dominique (dir.), *L'analyse des pratiques professionnelles*, Paris, L'Harmattan, 1996.

Blanchard-Laville, Claudine, « L'approche clinique d'inspiration psychanalytique : enjeux théoriques et méthodologiques », *Revue Française de Pédagogie*, n°127, 1999, pp. 9-22.

Blanchard-Laville, Claudine, *Les enseignants entre plaisir et souffrance*, Paris, PUF, 2001.

Blanchard-Laville, Claudine, Chaussecourte, Philippe, Hatchuel, Françoise et Pechberty, Bernard, « Recherches cliniques d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation », *Revue française de pédagogie*, n°151, 2005, pp.111-162.

Blanchard-Laville, Claudine, « Vers une professionnalisation des analystes de la pratique professionnelle », *Nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n°41, 2008, pp. 135-144.

- Blau, G.J. and Boal, K.B. « Conceptualising how job involvement and organizational commitment affect turnover and absenteeism », *The Academy of Management Review*, n°12, 1987, pp. 288-300.
- Boal, Augusto, *Jeux pour acteurs et non acteurs*, Paris, La Découverte, 1996.
- Boumard, Patrick, *Les savants de l'intérieur*, Paris, Armand Colin, 1989.
- Boumard, Patrick et Marchat, Jean-François, *Chahuts. Ordre et désordre dans l'institution éducative*, Paris, A. Colin, 1994.
- Bourdieu, Pierre, *L'homo academicus*, Paris, Minuit, 1984.
- Bourdieu, Pierre, « Introduction à la socioanalyse », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol 90, n°1, 1991, pp.3-5.
- Bourdieu, Pierre, *La misère du monde*, Paris, Seuil, 1993.
- Bourdieu, Pierre, *Science de la science et réflexivité*, Paris, Raisons d'agir, 2001
- Bourdieu, Pierre, *Esquisse pour une auto-analyse*, Paris, Raison d'agir, 2004.
- Brown, Peter, « A Meta-Analysis and Review of Organizational Research on Job Involvement » in *Psychological Bulletin* n° 120, American Psychological Association, 1996, pp. 235-255.
- Bruhn, John et Rebach Howard M. (dir.), *Clinical Sociology. An agenda for action*, New-York and London, Plenum, 1996.
- Canesqui, Ana Maria (dir.), *Dilemas e Desafios das Ciências Sociais na Saúde Coletiva* (Dilemmes et défis des sciences sociales en santé collective), São Paulo-Rio de Janeiro, Hucitec, 1995.
- Castel, Robert, *L'insécurité sociale. Qu'est-ce qu'être protégé ?*, Paris, La République des idées/Seuil, 2003.
- Catini, Laura et Monceau, Gilles, « Le staff tournant », *Les Cahiers de l'implication*, n° 3, 1999/00, pp. 145-151.
- Catini, Laura et Monceau, Gilles, « Socianalyse de la violence en éducation », *La Lettre du Grape. Revue de l'enfance et de l'adolescence*, n° 39, 2000, pp. 53-61.
- Chailley, Maguy, « Réactions des stagiaires à la vidéo-formation », in G. Mottet (dir.), *La vidéo-formation. Autres regards, autres pratiques*, Paris, L'Harmattan, 1997, pp. 149-164.
- Charlot, Bernard et Emin, Jean-Claude (coord.), *Violences à l'école. Etat des savoirs*, Paris, Armand Colin, 1997.

Chauvière, Michel et Fablet, Dominique, « L'instituteur et l'éducateur spécialisés. D'une différenciation historique à une coopération difficile », *Revue Française de Pédagogie*, n°134, 2001, pp. 71-85.

Chughtai, Aamir Ali, «Impact of Job Involvement on In-Role Job Performance and Organizational Citizenship Behaviour », *Journal of Behavioral and Applied Management*, 2008, pp. 169-183.

Cifali, Mireille, «Entre psychanalyse et éducation : influence et responsabilité», *Revue française de Psychanalyse*, n°3, 1989, pp. 973-982.

Cifali, Mireille, « Démarche clinique, formation et écriture », in Paquay L., Altet M., Charlier E. et Perrenoud Ph. (dir.) *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?*, Bruxelles, De Boeck, 1996, pp. 119-135.

Cifali, Mireille et André, Alain, *Ecrire l'expérience. Vers la reconnaissance des pratiques professionnelles*, Paris, PUF, 2007.

Cifali Mireille et Giust-Desprairies, Florence (dir.), *Formation clinique et travail de la pensée*, Bruxelles, De Boeck, 2008.

Clémens, René, « Sociologie et Applications cliniques de la Sociologie», *Cahiers internationaux de sociologie*, Vol. XIII, 1952, pp. 42-60.

Crinon, Jacques et Guigue, Michèle, « Ecriture et professionnalisation », *Revue Française de Pédagogie*, n°156, 2006, pp.117-162.

Cros, Françoise, « L'innovation en éducation et en formation », *Revue Française de Pédagogie*, n° 118, 1997, pp.127-156.

Cros, Françoise, « La recherche professionnelle : épistémologie et écriture », in Marie-Pierre Mackiewicz (dir.), *Praticien et chercheur*, Paris, L'Harmattan, 2001, pp. 119-134.

Cros, Françoise, « La recherche professionnelle médiatrice entre le soi chercheur et le soi praticien », *Eduquer*, n°8, 2004, pp. 11-21.

Crozier, Michel, *Le phénomène bureaucratique*, Paris, Seuil, 1963.

Crozier, Michel et Friedberg, Ehrard, *L'acteur et le système. Les contraintes de l'action organisée*, Paris, Seuil, 1977.

Debaise, Didier, « Qu'est-ce qu'une pensée relationnelle ? », *Multitudes*, n°18, 2004, pp. 15-23.

Debarbieux, Eric, *La violence dans la classe*, Lyon, ESF, 1990.

Debarbieux, Eric, *Violence à l'école. Un défi mondial ?*, Paris, Armand Colin, 2006.

Demery-Lebrun, Marc, « La mesure de l'implication professionnelle : un exemple de corpus en évolution », *Les notes du LIRHE*, Note n°445, 2007.

Devereux, Georges, *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*, Paris, Flammarion, 1980 (1^{ère} éd. anglaise 1967).

Dewey, John, *Logique : la théorie de l'enquête*, Paris, PUF, trad. fr. 1967 (réed. fr. ; 1993) (1^{ère} éd. 1938).

De Witte, Ludo, *L'assassinat de Lumumba*, Paris, Karthala, 2000.

Dubar, Claude, *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*, Armand Colin, Paris, 1991.

Dubet, François, *Le déclin de l'institution*, Paris, Seuil, 2002.

Dubost, Jean et Levy, André, « Recherche-action et intervention », in Barus-Michel, J., Enriquez, E. et Levy, A., (dir.), *Vocabulaire de Psychosociologie*, Ramonville, Erès, 2002, pp. 391-416.

Dupuis, Pierre-André, « Le respect des singularités », *Le Portique*, n°11, 2003 (En ligne, mis en ligne le 15 décembre 2005. URL:<http://leportique.revues.org/document556.html>).

Durrieu, François, Gauzente, Claire et Roussel, Patrice, « Orientation clients perçue par les franchisés et implication organisationnelle. Une approche confirmatoire », *3^{ème} colloque international E. Thil*, Université de la Rochelle, 2003.

Enriquez, Eugène, « L'approche clinique : genèse et développement en France et en Europe de l'Ouest », in *Sociologies cliniques*, Paris, Epi, 1993, pp. 19-35.

Enriquez, Eugène, *L'organisation en analyse*, Paris, PUF, 1992.

Fablet, Dominique, « Pour d'autres modalités de collaboration entre chercheurs et professionnels de l'intervention socio-éducative : les apports d'approches socio-cliniques », *Eduquer*, n°8, 2004, pp. 43-53.

Favret-Saada, Jeanne, *Les mots, la mort, les sorts*, Paris, Gallimard, 1977.

Favret Saada, Jeanne Contreras, Josée, *Corps pour corps : enquête sur la sorcellerie dans le bocage*, Paris, Gallimard, 1981.

Fonvieuille, Raymond, *Naissance de la pédagogie autogestionnaire*, Antropos, Paris, 1998.

Foucault, Michel, *Naissance de la clinique*, Paris, PUF, 1963.

Freud, Sigmund, « Lettre 190-30 janvier 1899 », *Lettres à Wilhelm Fliess 1887-1904*, Paris, PUF, 2007, pp. 434-435.

Freud, Sigmund, « La dynamique du transfert », in *De la technique psychanalytique*, Paris, PUF, 1953 (1^{ère} éd. allemande : 1912).

Freud, Sigmund, « Psychologie des foules et analyse du moi », in *Essais de psychanalyse*, Paris, Payot, 1981, pp. 117-217 (1^{ère} éd. allemande 1921).

Fritz, Jan-Marie (dir.), *International Clinical Sociology*, New York, Springer, 2008

Gabel, Joseph, *La fausse conscience*, Paris, Minuit, 1962.

de Gaulejac, Vincent, *Les sources de la honte*, Paris, Desclée de Brouwer, 1996.

de Gaulejac, Vincent, « On the Origins of Clinical Sociology en France : Some Milestones », in Jan Marie Fritz (dir) *International Clinical Sociology*, New York, Springer, 2008, pp. 54-71.

de Gaulejac, Vincent et Roye, Shirley (dir.), *Sociologies cliniques*, Paris, Epi, 1993.

de Gaulejac, Vincent, Hanique, Fabienne et Roche, Pierre (dir), *La sociologie clinique. Enjeux théoriques et méthodologiques*, Ramonville Saint Agne, ERES, 2007

Gavarni, Laurence, « L'intervention assommoir », in J. Feldberg (dir.), *Le sujet et l'objet : implications*, Paris, Ed. du C.N.R.S., 1986.

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

Gavarini, Laurence, « Le contre-transfert comme rapport de places : revisiter la question de l'implication du chercheur », *AREF (Actualité de la Recherche en Education et en formation)*, Strasbourg, 2007.

Gavarini, Laurence et Petitot, Françoise, *La fabrique de l'enfance maltraitée*, Ramonville Saint Agne, 1998.

Geay, Bertrand, « La construction institutionnelle de la « déscolarisation », *V.E.I.*, n°132, 2003, pp. 19-27.

Genard, Jean-Louis et Cantelli, Fabrizio, *Action publique et subjectivité*, L.G.D.J., coll. « Droit et société », tome 46, 2007.

Genard, Jean-Louis et Cantelli, Fabrizio, « Êtres capables et compétents : lecture anthropologique et pistes pragmatiques », *SociologieS*, Théories et recherches (mis en ligne le 27 avril 2008).

URL : <http://sociologies.revues.org/document1943.html>. Consulté le 26 juin 2008).

Gérard, Alain, « Le budget-temps de la femme mariée dans les agglomérations urbaines », *Population*, octobre-novembre 1958, pp. 591-618.

Gilon, Christiane et Ville, Patrice, *Socialystes à EDF* (doc. ronéo), Laboratoire de Recherches en Analyse Institutionnelle, Université Paris 8, 1990.

Giust-Desprairies, Florence, *L'enfant rêvé. Significations imaginaires d'une école nouvelle*, Paris, Armand Colin, 1989.

Giust-Desprairies, Florence, « L'identité entre processus de liaison et de déliaison », *Education permanente*, n°128, 1996, pp. 63-70.

Giust-Desprairies, Florence (coord.), *Entre social et psychique : question épistémologiques*, Paris, LCS/L'Harmattan, 2009.

Glasman, Dominique et Oeuvarard, Françoise (dir.), *La déscolarisation*, Paris, La Découverte, 2004.

Gombert, Philippe, « Les associations de parents d'élèves en France : approche socio-historique et mutations idéologiques ». *Revue française de pédagogie*, n°162, 2006, pp. 59-66.

Guilbert, Madeleine, Lowit, Nicole et Creusen, Joseph, « Problèmes de méthode pour une enquête de budgets-temps. Les cumuls d'occupations », *Revue de sociologie française*, Vol. 6, n°3, 1965, pp. 325-335.

Guillier, Danielle, « Socianalyse et consultation professionnelle », *POUR*, n°144, 1994, pp. 179-187.

Guillier., Danielle, « L'analyse institutionnelle des pratiques professionnelles » in Blanchard-Laville, C. et Fablet, D., (coord.), *Travail social et analyse des pratiques professionnelles*, Paris, L'Harmattan, 2003, pp. 21-46.

Guillier, Danielle, « L'analyse des implications dans les pratiques socianalytiques : celles de l'analyste et/ou celles de son client ? », *l'Homme et la Société*, n° 147-148, 2003, pp. 35-53.

Guillier, Danielle et Samson, Dominique, « Implication : Des discours d'hier aux pratiques d'aujourd'hui », *Les Cahiers de l'implication*, n°1, 1997, pp. 17-29.

Heinich, Nathalie, *Pourquoi Bourdieu*, Paris, Gallimard, 2007.

Hess, Remi, *Le lycée au jour le jour, ethnographie d'un établissement d'éducation*, Paris, Méridiens Klincksieck, 1989.

Imbert, Francis, *Pour une praxis pédagogique*, Vigneux, Matrice, 1985.

Imbert, Francis, *Vers une clinique du pédagogique*, Paris, Matrice, 1992.

Imbert, Francis, *L'inconscient dans la classe*, Paris, ESF, 1996.

Jaques, Elliott, « Des systèmes sociaux comme défenses contre l'anxiété dépressive et l'anxiété de persécution » in *Psychologie sociale, Textes fondamentaux anglais et américains*, Paris, Dunod, 1965, pp. 546-565 (1^{ère} éd. anglaise 1955).

Jaques, Elliott, *Requisite organization*, VA Arlington, Cason Hall and Co. 1989.

- Jaques, Elliott, « Pourquoi l'approche psychanalytique des organisations est dysfonctionnelle », *Revue internationale de psychosociologie*, vol 4, n° 6-7, 1997, pp. 7-14.
- Jessua-Amar, Sylvie, « André et Jacqueline Amar, mes parents », *Sens*, 7/8, 1994, pp. 291-299.
- Kaddouri, Mokhtar et Zay, Danièle (dir.), « Le partenariat : définitions, enjeux, pratiques », *Education permanente*, n°131, 1997.
- Kalaora, Bernard et Savoye, Antoine, *Les inventeurs oubliés Le Play et ses continuateurs aux origines des sciences sociales*, Seyssel, Éditions Champ Vallon, 1989.
- Kanungo, R.N., « Measurement of job and work involvement », *Journal of Applied Psychology*, n° 77, 1982, pp. 341-349.
- Kherroubi, Martine « L'autorité pédagogique vue de la salle des professeurs », *Le Télémaque, Descriptions de l'ordinaire des classes*, n° 24, 2003, pp. 51-64.
- Kherroubi, Martine, (dir.), *Des parents dans l'école*, Ramonville, ERES, 2008.
- Kherroubi, Martine, « Sociologues de l'éducation et éducation prioritaire : quelles influences ? », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n°7, 2008, pp.137-153.
- Kohn, Ruth C., « La recherche par les praticiens : l'implication comme mode de production des connaissances », *Bulletin de psychologie*, Tome XXXIX, n° 377, 1985-1986, pp. 817-826.
- Kohn, Ruth C., *Les enjeux de l'observation*, Paris, Anthropos, 1998. (1^{ère} édition : PUF, 1982)
- Kohn, Ruth C., « Les positions enchevêtrées du praticien-qui-devient-chercheur », In. M. P. Mackiewicz, (dir.), *Praticien et chercheur*, Paris, L'Harmattan, 2001, pp. 15-38.
- Kohn, Ruth C., « Georges Devereux », in J. Barus-Michel et coll. (dir), *Vocabulaire de psychosociologie*, Ramonville Saint-Agne, ERES, 2002, pp. 440-448.
- Kohn, Ruth C. et Nègre, Pierre, *Les voies de l'observation, Repères Pour Les Pratiques De Recherche En Sciences Humaines*, Paris L'harmattan, 2003 (1^{ère} éd. : Nathan, 1991).
- Lagache, Daniel, *L'unité de la psychologie*, Paris, PUF, 1949.
- Lagache, Daniel, *Le psychologue et le criminel. Œuvres II (1947-1952)*, Paris, PUF, 1979.
- Lahire, Bernard, *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*, Paris, Nathan, 1998.
- Lamihi, Ahmed, « Texte libre et monographie d'élève chez Célestin Freinet et Fernand Oury », *Les Etudes sociales*, n°133, 2001, pp. 91-99.
- Lamihi, Ahmed et Monceau, Gilles (dir), *Institution et implication. L'œuvre de René Lourau*, Paris, Syllepse, 2002.

- Lantheaume, Françoise et Hérou, Christophe, *La souffrance des enseignants*, Paris, PUF, 2008.
- Lapassade, Georges (dir.), *L'autogestion pédagogique. Recherches institutionnelles*, n°2, Gauthiers Villars, 1971.
- Lapassade, Georges, « La rencontre institutionnelle », *L'Homme et la société*, 1973, n°29-30, pp.292-297.
- Lapassade, Georges et Lourau, René, *Clefs pour la sociologie*, Paris, Seghers, 1971.
- Lapassade, Georges, *L'ethnosociologie*, Paris, Méridiens Klincksieck, 1991.
- Laplanche, Jean et Pontalis, Jean-Baptiste, *Vocabulaire de la psychanalyse*, Paris, PUF, 1967.
- Le Bon, Gustave, *Psychologie des foules*, Paris, Alcan, 1895 (réed. 1963).
- Lécuyer, Bernard-Pierre, « Rationalité et idéologie dans les sciences de l'homme. Le cas des expériences Hawthorne (1924-1933) et leur réexamen historique. », *Revue de Synthèse*, IV (3-4), 1988, p. 401-428.
- Lefebvre, Henri, *Le langage et la société*, Paris, Gallimard, 1966.
- Leiris, Michel, *L'Afrique fantôme*, Paris, Gallimard, 1934.
- Levi-Strauss, Claude, *Tristes tropiques*, Paris, Plon, 1955.
- Lodahl, T. et Kejner, M., « The definition and measurement of job involvement », *Journal of Applied Psychology*, n° 49, 1965, pp. 24-33.
- Lourau, René, « Le poète devant les institutions », *La Tour de feu*, n°82, 1964, pp.123-129.
- Lourau, René, *L'instituant contre l'institué. Essais d'analyse institutionnelle*, Paris, Anthropos, 1969.
- Lourau, René, *L'illusion pédagogique*, Paris, Épi, 1969.
- Lourau, René, *L'analyse institutionnelle*, Paris, Minuit, 1970.
- Lourau, René, « Monographie d'une intervention socianalytique. Déplacements à Louvain », *L'Homme et la société*, n°29-30, 1973, pp.219-238.
- Lourau, René, « La Bataille de Poitiers », *Les Temps Modernes*, n°340, 1974.
- Lourau, René, *Sociologue à plein temps*, Paris, Epi, 1976.
- Lourau, René, *L'Etat-inconscient*, Paris, Minuit, 1978.
- Lourau, René, *Le lapsus des intellectuels*, Toulouse, Privat, 1981.

- Lourau, René, *Le journal de recherche. Matériaux pour une théorie de l'implication*, Paris, Méridiens Klincksieck, 1989.
- Lourau, René, « Implication et surimplication », *Revue du MAUSS*, n°10, 1990, pp. 110-119.
- Lourau, René, *Actes manqués de la recherche*, Paris, PUF, 1994.
- Lourau, René, « Profondeur de champ dans la socianalyse », *Pratiques de formation/Analyses* n°32, 1996, pp.19-24.
- Lourau, René, *La clé des champs. Une introduction à l'analyse institutionnelle*, Paris, Anthropos, 1997.
- Lourau, René, *Implication transduction*, Paris, Anthropos, 1997.
- Lourau, René, « Le Bar du monde », *Les Cahiers de l'implication*, n°1, hiver 1997/98.
- Mac Dougall, Joyce, « A note on suggestion », *Journal of Neurology and Psychopathologie*, vol. 1, n°1, mai 1920.
- Mackiewicz, Marie-Pierre (dir.), *Praticien et chercheur*, Paris, L'Harmattan, 2001
- Maisonneuve, Jean, *La psychologie sociale*, « Que sais-je ? », Paris, PUF, 2004 (1^{ère} édition 1950).
- Marchat, Jean-François, « Recherche-action et question politique », in Crézé, F. et Liu, M. (coord.), *La recherche-action et les transformations sociales*, Paris, L'Harmattan, 2006, pp. 183-205.
- Maroy, Christian, « Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe : facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire », *Revue Française de Pédagogie*, n°155, pp. 111-142.
- Mesnil-Amar, Jacqueline, *Ceux qui ne dormaient pas. Journal, 1944-1946*, Paris, Stock, 2009.
- Mias, Christine, *L'implication professionnelle*, Paris, L'Harmattan, 1998.
- Moreno, Jacob Levy, *The First Book on Group Psychotherapy, Psychodrama and group psychotherapy monographs no. 1*, New York, Beacon House, 1957 (1^{ère} éd. 1932).
- Moreno, Jacob Levy, *Psychothérapie de groupe et psychodrame. Introduction théorique et clinique à la socioanalyse*, Paris, PUF, 1965 (1^{ère} éd. fr. 1959).
- Morin, Edgar, *Commune en France : la métamorphose de Plodemet*, Paris, Fayard, 1967 (rééd. 1984).
- Morin, Edgar, *La rumeur d'Orléans*, Paris, Seuil, 1982 (1^{ère} éd. 1969).
- Morin, Edgar, « Mon enquête à Plozevet », *Chemin de formation*, n°10/11, 2007, pp. 209-222.

- Mosconi, Nicole, « Rapport au savoir et division socio-sexuée des savoirs à l'école », *La Lettre du Grape*, n°51, 2003, pp. 31-38.
- Nicolas-Le Strat, Pascal, *L'implication, une nouvelle base de l'intervention sociale*, Paris, L'Harmattan, 1996.
- Ogbu, John U., « Les frontières culturelles et les enfants des minorités », *Revue Française de Pédagogie*, n° 101, 1992, pp. 9-26.
- Ogien, Albert, *Le raisonnement psychiatrique. Essai de Sociologie Analytique* Paris, Klincksieck, 1989.
- Ohayon, Annick, *Psychologie et psychanalyse en France. L'impossible rencontre (1919-1969)*, Paris, La Découverte, 1999.
- Olivier de Sardan, Jean-Pierre « Le « je » méthodologique », *Revue française de sociologie*, n° 41-3, 2000, pp. 417-445.
- Ottavi, Dominique, « Le milieu de l'enfant, facteur d'éducation », in Sirota, R. (dir.), *Eléments pour une sociologie de l'enfance*, Rennes, PUR, 2006, pp. 103-111.
- Pain, Jacques, *La pédagogie institutionnelle d'intervention*, Vigneux, Matrice, 1993.
- Paillard, Bernard, « Plozévet : la méthode in vivo selon Edgar Morin », *Chemin de formation*, n° 10/11, 2007, pp. 199-208.
- Paquay, Léopold, Altet, Marguerite, Charlier, Evelyne et Perrenoud, Philippe (dir.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?*, Bruxelles, de Boeck, 1996.
- Paullay, M. and al., « Construct validation of two instruments designed to measure job involvement and work centrality », *Journal of Applied Psychology*, n°79, 1994.
- Perrenoud, Philippe, *La formation des enseignants entre théorie et pratique*, Paris, L'Harmattan, 1994.
- Pinell, Patrice et Zaphiropoulos, Markos, « La médicalisation de l'échec scolaire », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°24, 1978, pp. 23-49.
- Poupeau, Franck, *Une sociologie d'Etat. L'école et ses experts en France*, Paris, Raisons d'agir, 2003.
- Rauter, Cristina; Passos, Eduardo et Benevides, Regina (dir.), *Clínica e Política. Subjetividade e Violação dos Direitos Humanos* (Clinique et politique. Subjectivité et violation des droits humains), Rio de Janeiro, Te Corá, 2002.
- Rebach, Howard M. et Bruhn, John G. (dir.), *Handbook of Clinical Sociology*, New York, Kluwer Academic/Plenum Publishers, 2001 (1ère éd. 1991).

- Revault d'Allonnes, Claude et coll. (coord.), *La démarche clinique en sciences humaines*, Paris, Dunod, 1999.
- Roudinesco, Elisabeth et Plon, Michel, *Dictionnaire de psychanalyse*, Paris, Fayard, 1997.
- Savoie, Antoine, « Pour une analyse institutionnelle du parti », *L'Homme et la Société*, n°29-30, 1973, pp. 107-114.
- Savoie, Antoine, « L'analyse institutionnelle et la socio-histoire des sciences sociales », *Pratiques de formation-Analyses*, n°33, 1997, pp.77-83.
- Savoie, Antoine, « La résurgence de l'intervention », *Les Cahiers de l'implication*, n°3, 1999/00, pp. 9-16.
- Savoie, Antoine et Audren, Frédéric, *Frédéric Le Play et ses élèves. Naissance de l'ingénieur social. Anthologie*, Paris, Presses de l'École des mines, 2008.
- Shentoub, Salem. A., « Remarques méthodologiques sur l'analyse psycho-sociale », *Revue française de psychanalyse*, n°3, 1950, pp. 433-450.
- Simondon, Gilbert, *L'individuation psychique et collective*, Paris, Aubier, 1989.
- Simondon, Gilbert, *L'invention dans les techniques. Cours et conférences*, Paris, Seuil, 2005.
- Stoetzel, Jean, « Une étude du budget-temps de la femme dans les agglomérations urbaines », *Population*, 1948, pp. 47-62.
- Thévenet, Maurice, *Impliquer les personnes dans l'entreprise*, Paris, Liaisons, 1992.
- Thin, Daniel, *Quartiers populaires. L'école et les familles*, Lyon, PUL, 1998.
- Uhalde, Marc, *L'intervention sociologique en entreprise. De la crise à la régulation sociale*, Paris, Desclée de Brouwer, 2001.
- Van Bockstaele, Jacques et Maria, « La socianalyse », *Revue de l'école supérieure de commerce*, Toulouse, 1958.
- Van Bockstaele, Jacques et Maria, « Note préliminaire sur la socianalyse », *Bulletin de psychologie*, XII, 6-9, 1959, pp. 277-290.
- Van Bockstaele, Jacques et Maria, « Une méthode de traitement des problèmes de groupe : la socianalyse », *Cahiers d'études et de recherches de l'Association des anciens élèves de la Faculté des Lettres*, Paris Sorbonne, 1960, pp. 17-36.
- Van Bockstaele, Jacques et coll., « Quelques conditions d'une intervention de type analytique en sociologie », *L'Année sociologique*, 1963 (parution en 1964), pp. 230-262.
- Van Bockstaele, Jacques et coll., « Nouvelles observations sur la définition de la socianalyse », *L'Année sociologique*, 1968 (parution en 1970), pp. 279-295.

Van Bockstaele, Jacques ; Van Bockstaele, Maria et Godard-Plasman, Martine, « La socianalyse : construction technique et concept d'« imagination-cooptation », *Association internationale de sociologie*, XIIIème Congrès mondial, Bielefeld, 18-23 juillet 1994 (RC 46 session 8), 1994

Van Bockstaele, Jacques et Maria, *La socianalyse*, Paris, Anthropos, 2004.

van Zanten, Agnès, *L'école de la périphérie*, Paris, PUF, 2001.

Warzée, Alain et coll., *La place et le rôle des parents dans l'école* (rapport au ministre de l'Education nationale et de la recherche), octobre 2006.

Weber, Florence, *Le travail à-côté*, Paris, Ed. de l'EHESS, 2009 (1^{ère} éd.1989).

Willis, Paul, *Learning to labor*, New York, Colombia University Press, 1981 (1^{ère} éd. 1977).

Winternitz, M.C., « Report of the School of Medecine to the President of Yale University », 1928-1929, *Bulletin of the Yale University*, 1930.

Winternitz, M.C., « Medecine as a Social Science», in *The New Social Science*, L.D. White (ed.), Chicago, University of Chicago Press, 1930, pp. 40-45.

Wirth, Louis, « Clinical Sociology », *American Journal of Sociology*, 37/1, 1931, pp. 49-66 (article repris dans la *Clinical Sociology Review* en 1982).

Witmer, Lightner, « Clinical psychology », *The Psychological Clinic*, vol. 1, n°1, 1907-1908, pp.1-9.

Publications de l'auteur

Les publications comportant des références dans la colonne de gauche sont reproduites dans les dossiers de publication.

Dossier n°1

Articles parus ou à paraître dans des revues nationales et internationales à comités de lecture (27 dont 23 après soutenance de thèse)

- 2010 (accepté, à paraître en mars) : « Analyser ses implications dans l'institution scientifique : une voie alternative », *Estudos e Pesquisa em Psicologia*, (numéro thématique : « Produção de conhecimento e políticas de subjetivação » -Production de connaissances et politiques de subjectivation), Institut de Psychologie, Université de l'Etat de Rio de Janeiro-UERJ, (Brésil).
- (Ar16) 2009 : « L'usage du concept de résistance pour analyser la coopération des parents d'élèves avec les enseignants dans l'institution scolaire. », *Nouvelle revue de psychosociologie*, n° 7, pp.151-165.
- (Ar15) 2009 : « L'individualisation contre l'individuation ? », *Diversité*, n°157, pp. 45-52.
- 2009 : « Efficacité des mécanismes de représentation des parents d'élèves : équité ou égalité ? », *Pesquis@educa*, revue électronique de la Faculté d'éducation de l'UNISANTOS (Université de Santos, Brésil).
- 2008 : « Implicação, sobreimplicação e implicação profissional » (Implication, surimplication et implication professionnelle), *Fractal. Revista de psicologia*, Université Fédérale Fluminense, Niteroi, (Brésil), vol. 20, n°1, pp. 19-26.
- (Ar14) 2008 : « Entre pratique et institution. L'analyse institutionnelle des pratiques professionnelles », *Nouvelle Revue de l'Adaptation et de la Scolarisation*, n°41, pp. 145-159.
- 2007 : « Saimos de nós mesmos ! René Lourau e o dispositivo da AI em Paris VIII » (Sortons de la boutique ! René Lourau et le dispositif de l'AI à Paris VIII), *Mnemos Clio-Psyché*, Université de l'Etat de Rio de Janeiro (Brésil), vol 3, n°2, pp. 137-147.
<http://www.cliopsyche.cjb.net/mnemo/index.php/mnemo/article/viewFile/271/410>
- (Ar13) 2006 : « Troublante individualisation des pratiques éducatives », *La Lettre de l'enfance et de l'adolescence*, n°66, pp. 23-30.
- (Ar12) 2006 : « Ethique et idéologie professionnelles », *Recherche et formation*, n°52, pp. 55-70.
- 2006 : « Autogérer pour apprendre », *Revue d'analyse institutionnelle*, n°1 (nouvelle série), pp.39-46.
- (Ar11) 2005 : « Transformar as práticas para conhecê-las: pesquisa-ação e profissionalização

- docente» (Transformer les pratiques pour les connaître : recherche action et professionnalisation des enseignantes), *Revista Educação e Pesquisa*, Université de Sao Paulo SP (Brésil), vol. 31, n°3, pp. 467-482.
- 2003 : « L'institution scolaire : morte ou vive ? », *Les Cahiers de l'implication*, n°6, pp. 17-23.
- 2003 : « Trabalhos Socianalíticos Concernentes à Violência na Educação » (Travail socianalytique concernant la violence en éducation), *Revista do Departamento de psicologia*, Université Fédérale Fluminense, Niteroi, (Brésil), n°15.1, pp. 9-19.
- (Ar10)** 2003 : « Pratiques socianalytiques et socio-clinique institutionnelle », *L'Homme et la Société*, n°147-148, pp. 11-33.
- (Ar9)** 2002 : « De l'analyseur argent à l'analyseur temps », *Les Cahiers de l'implication*, n°5, pp. 105-114.
- (Ar8)** 2001 : « Enquête sur les monographies d'interventions socianalytiques (1962-1999) », *Les Etudes sociales*, n°133, pp. 101-119.
- (Ar7)** 2001 : « De la classification des individus à celle de leurs devenirs dans l'institution scolaire », *La Lettre du Grape. Revue de l'enfance et de l'adolescence*, n° 43, pp. 27-35.
- (Cet article a été repris dans la revue *Ville-Ecole-Intégration*, n°126, septembre 2001. pp. 187-198)
- (Ar6)** 2000 : « Le sport, une institution pas si folle... » (avec Débora Sada-Fajnwaks), *La Cène ; Revue Européenne de Toxicomanies et Addictions*, n°3, pp. 62-65.
- (Ar5)** 2000 : « Socianalyse de la violence en éducation » (en collaboration avec Laura Catini), *La Lettre du Grape. Revue de l'enfance et de l'adolescence*, n° 39, pp. 53-61.
- (Ar4)** 2000 : « Le staff-tournant » (en collaboration avec Laura Catini), *Les Cahiers de l'implication*, n°3, pp. 145-151.
- (Ar3)** 1999 : « Langage et l'institution scolaire », *La Lettre du Grape. Revue de l'enfance et de l'adolescence*, n° 35, pp. 53-62.
- 1997: « Le saut implicationnel dans le primaire et ailleurs », *Les Cahiers de l'ENS*, (Pédagogie et Implication), Ecole Normale Supérieure, Tétouan (Maroc), n°8, pp. 21-31.
- (Ar2)** 1997 : « Le concept de résistance en éducation », *Pratiques de formation/Analyses*, n°33, pp. 47-57.
- 1996: « Ecole-quartier, la violence passe muraille », *Les Etudes Sociales* n°124, pp. 43-57.
- (Ar1)** 1996: « L'intervention socianalytique », *Pratiques de formation/Analyses*, n° 32, pp.

25-38.

1995 : « Les processus de marginalisation scolaire. L'intervention du Maître E » in *Les cahiers de Beaumont*, n°69/70, Beaumont-sur-Oise, Centre National d'Etudes et de Formation pour l'Adaptation Scolaire et l'Enseignement Spécialisé, pp. 97-104.

1994 : « Une approche socianalytique de l'apprentissage de la lecture-écriture », *POUR*, n°144, pp.27-49.

Dossier n°2

Contributions à des ouvrages scientifiques collectifs (12) :

2010 (à paraître en mars) : « Le château : moteur éducatif et thérapeutique de l'établissement ? » (en collaboration avec Laura Catini), in S. Boussion et M. Gardet (dir.), *Les châteaux du social*, Presses Universitaires de Vincennes/Ed. Beauchesne.

(Ou7) 2008 : « Implications scolaires des parents et devenir scolaires des enfants », in M. Kherroubi (dir.), *Des parents dans l'école*, Ramonville Saint-Agne, ERES, pp. 37-87.

(Ou6) 2008 : « La place de la coopération dans la dynamique des équipes enseignantes en ZEP » in M. Kherroubi (dir.), *Des parents dans l'école*, Ramonville Saint-Agne, ERES, pp.179-205.

(Ou5) 2008 : co-écriture de la conclusion de l'ouvrage avec Pascale Garnier et Martine Kherroubi, in M. Kherroubi (dir.), *Des parents dans l'école*, Ramonville Saint-Agne, ERES, pp. 207-216.

2008 : « Como as instituições permeiam as práticas profissionais. Sócio-clínica institucional e formação de professoras » (Comment les institutions imprègnent les pratiques professionnelles. Socio-clinique institutionnelle et formation d'enseignants), in S. Garrido Pimenta et M.-A., Franco Santoro (orgs), *Pesquisa em educação. Vol 1. Possibilidades investigativas/formativas da pesquisa-ação*, São Paulo (Brésil), Ed. Loyola, pp. 27-73.

2006 : « Analyse institutionnelle », in J.-Y, Barreyre et B. Bouquet, (dir), *Nouveau dictionnaire critique de l'action sociale*, Paris, Bayard, pp. 66-68.

2006 : « Institution », in J.-Y, Barreyre et B. Bouquet, (dir), *Nouveau dictionnaire critique de l'action sociale*, Paris, Bayard, pp. 312-314.

(Ou4) 2005 : « Pratiques enseignantes en classes relais : quelles interférences avec les pratiques ordinaires ? », in Marcel, J.-F., et Piot, T. (dir.), *Dans la classe et hors de la classe. Evolution de l'espace professionnel des enseignants*, Paris, INRP, pp. 73-86.

2005 : « Groupe classe et groupes dans la classe : des enjeux politiques et pédagogiques », in Bass D. et De Caemel H. (dir.), *Au fil de la parole, des groupes pour dire dans le secteur psychosocial*, Ramonville Saint-Agne, ERES, pp.213-218.

(Ou3) 2004 : « Les résistances des enseignants du secondaire à l'élargissement de leur champ

d'intervention professionnelle », in J.-F., Marcel (dir.), *Les pratiques enseignantes hors de la classe*, Paris, L'Harmattan, pp. 31-45.

(Ou2) 2002 : « Actes manqués de la recherche » (à propos de), in A. Lamihi et G. Monceau, (dir.), *Institution et Implication. L'œuvre de René Lourau*, Paris, Syllepse, pp. 161-170.

(Ou1) 1997 : « La méthode de lecture : apports sociopédagogiques », in A. Lamihi, (dir.), *Célestin Freinet ou l'Ecole Moderne*, Vauchrétien, Editions Ivan Davy, pp.43-56.

Directions de publications collectives (4) :

2003 : « L'analyse institutionnelle entre socio-clinique et socio-histoire », *L'Homme et la Société. Revue internationale de recherches et de synthèses en sciences sociales*, n°147-148 (avec Antoine Savoye, co-écriture de la présentation du numéro).

2002 : *Implication et institution. L'œuvre de René Lourau*, (avec Ahmed Lamihi, co-écriture de la préface), Paris, Syllepse.

2002 : *Education, médecine et action sociales : de la recherche clinique au politique*. Actes du Séminaire de recherche franco-brésilien des 9, 10 et 11 septembre 2002 (avec Maria-Livia do Nascimento), Université Paris 8/Universidade Federal Fluminense/UNICAMP de Campinas.

2001 : « Monographies et éducation », *Les Etudes sociales*, n° 133, (avec Antoine Savoye, co-écriture de l'éditorial).

Communications dans des colloques scientifiques avec actes ou donnant lieu à production d'ouvrages (9)

2009 (à paraître) : « Socio-clinique des pratiques professionnelles et des processus institutionnels », Symposium « Postures, méthodes et recherches qualitatives sur les processus de professionnalisation » (coordinateur : Pascal Roquet), *Deuxième colloque international Francophone sur les méthodes qualitatives. Enjeux et stratégie*, Lille, CIREL, 25-26 juin 2009.

2009 (à paraître) : « L'analyse critique : outil de la socio-clinique institutionnelle », *Mutations, obstacles et tremplins de la critique sociale. Un dialogue Nord-Sud des Amériques* (Colloque international de l'Association des sociologues et anthropologues de langue française), Montréal, 22 au 24 octobre 2008 (cf. contribution à ouvrage collectif).

(Co3) 2008 : « L'intervention des parents d'élèves sur l'évolution du métier enseignant », *Ce que l'école fait aux individus*, Colloque organisé par le RT4 (Sociologie de l'éducation et de la formation) de l'Association Française de Sociologie, Université de Nantes, 16 et 17 juin 2008 (Actes publiés électroniquement : <http://www.crennantes.net/IMG/pdf/Monceau.pdf>).

2006 : « Le château : moteur éducatif et thérapeutique de l'établissement ? » (en collaboration avec Laura Catini), *Les châteaux du social*, colloque organisé par ESSI Paris 8 et le CNFE-PJJ, Centre PJJ, Vaucresson, 24 au 26 novembre 2006 (cf. contribution à ouvrage collectif).

- (Co2)** 2005 : « Analyser la pratique (des autres) pour produire des connaissances : quels enjeux, quels effets ? », Colloque international *Chercheurs et praticiens dans la recherche*, Université Lumière Lyon 2, IUFM de l'académie de Lyon, Université Catholique de l'Ouest, Lyon, 25 au 27 novembre 2004 (Actes parus sous CD Rom, IUFM de Lyon).

2004 : « Effets des interférences entre pratique enseignante en classe « ordinaire » et interventions en dispositif de re-scolarisation », *5ème Congrès international d'actualité de la recherche en éducation et formation*, Symposium « Les pratiques enseignantes dans et hors la classe » (J.-F. Marcel, coord), Association des enseignants et chercheurs en sciences de l'éducation (AECSE), CNAM, 31 août au 4 septembre 2004 (cf. contribution à ouvrage collectif).

- (Co1)** 2003 : « Les classes relais : des transducteurs institutionnels », *Actualité de la Recherche en Education et Formation*, 5 au 8 septembre 2001, Villeneuve d'Ascq, Université Charles-de-Gaulle-Lille3 (Actes parus sous CD Rom, AECSE).

2002 : « Bilan de nos travaux socianalytiques concernant la violence en éducation », *Séminaire franco-brésilien Education, médecine et action sociales : de la recherche clinique au politique*, organisé avec le soutien du Ministère des affaires étrangères et du Conseil scientifique de l'Université Paris 8, Laboratoire des Sciences de l'éducation, Université de Paris 8, Département de Psychologie de l'Université Fédérale Fluminense (Etat de Rio) Brésil, Département de Médecine sociale de l'Université d'Etat de Campinas (Etat de São Paulo) Brésil, 9 au 11 septembre 2002, Saint-Denis, Université de Paris 8, pp.17-23.

2000 : « Intervenir sur la violence dans l'établissement : la chasse au négatif ? » (en collaboration avec Laura CATINI), *Congrès international de la recherche en éducation*, Université V. Segalen Bordeaux II, AECSE, juin 1999 (Actes parus sous Cédérom, AECSE).

Communications lors de rencontres scientifiques sans actes (9)

2008 : « Quelle équité de la démocratie représentative à l'école? Quelle efficacité des dispositifs de coopération école/famille? », Colloque *Efficacité et équité*, Université de Rennes, AECSE (Association des Enseignants et Chercheurs en Sciences de l'Education), 19 au 20 novembre.

2008 : « L'enfant entre familiarisation de l'école et scolarisation de la famille : interférences culturelles », *XVIIIème Congrès international des sociologues de langue française*, Istanbul, AISLF, CR 31 (Sociologie de l'enfance), 7 au 11 juillet.

2008 : « Parents démissionnaires, envahissants ou résistants? » *XVIIIème Congrès international des sociologues de langue française*, Istanbul, AISLF, CR 19 (Sociologie

clinique), 7 au 11 juillet.

2006 : « L'irrésistible émergence de la clinique d'orientation psychanalytique en formation d'enseignants : demandes et craintes », *Deuxième colloque international d'actualité de la clinique d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation*, Université Paris 5, 24 au 25 novembre.

2006 : « L'entrée des enfants dans la recherche socio-clinique », Journées d'études du comité de recherche « Sociologie de l'enfance » (CR 31) de l'Association internationale des sociologues de langue française, Strasbourg, Université Marc Bloch, 14-15 septembre.

2004 : « Effets d'une théorie générale sur les opérations de la recherche socio-clinique : le cas de l'analyse institutionnelle louraldienne », *XVIIème Congrès international des sociologues de langue française*, CR19 « Sociologie clinique », Université de Tours, 5 au 9 juillet.

2003 : « Socio-clinique institutionnelle : des chercheurs qui interviennent », *Deuxième conférence mondiale sur la violence à l'Ecole*, Québec, Université de Laval, 11 au 14 mai,

1998 : « Analyse des pratiques et des implications professionnelles des formateurs d'enseignants », Colloque international *Savoirs, rapports aux savoirs et professionnalisation*, Réseau francophone de recherche en éducation et formation, Toulouse, ENFA, 28 et 29 octobre.

1998 : « L'analyse des implications professionnelles des formateurs d'adultes », Colloque international *La formation d'adultes entre utopies et pragmatismes ?*, AECSE, Strasbourg, Université Louis Pasteur, 22 au 24 janvier.

Revues pédagogiques, documents et journaux professionnels (23) :

2009 : « Une norme du bon parent ? », *Envie d'école*, (Revue de la Fédération Nationale des Rééducateurs de l'Éducation Nationale -FNAREN).

2006 : « Comment orienter lorsque l'on est soi-même désorienté? Professionnalisation, autonomisation, individualisation », *Questions d'orientation* (Revue de l'Association des Conseillers d'Orientation Psychologues de France-ACOP-F), n°4, pp. 85-90.

2006 : « Autonomie ou transgression dans la pratique d'équipes pluri-institutionnelles ? Socio-clinique en classe-relais *Aporia. Rencontres de l'éducatif, du thérapeutique et du social* (GRAMES / RNCE), n°3, pp. 26-32.

2004 : « Les résistances des enseignants du secondaire aux récentes évolutions institutionnelles de l'Ecole », *Le Café pédagogique* (bimensuel en ligne), n°53. (<http://www.cafepedagogique.org/disci/article/53.php>)

2004 : « Impressions sur le colloque "Le raccrochage scolaire" des 21 et 22 novembre

- 2003 », *Décroch'not*, (Association La Bouture, Grenoble), n°12, pp. 10-11.
- 2004 : « Quel profil, quelles compétences, quelle formation, pour travailler en classe relais en France ? Eléments de réflexion issus d'investigations socio-cliniques. » (en collab.), in *Nouveaux profils pour publics émergents* (Rapport final d'évaluation du Programme européen Grundtvig 2 France/Portugal/Roumanie), Union Européenne, Rectorat d'Amiens pp. 21-27.
(<http://www.ac-amiens.fr/navigation.php?choix=http://pedagogie.ac-amiens.fr/>)
- 2003 : « Problématique et pratiques de l'accompagnement », in G. Monceau (dir.) *Problématique et pratiques de l'accompagnement*, IUFM de Créteil, pp. 3-15.
(http://www.creteil.iufm.fr/fileadmin/documents/siteFFO/Service/Productions/Pratiques_s_d_accompagnement.pdf)
- 2003 : « Quelques conditions pour un accompagnement des équipes éducatives », *La discrimination positive en France et dans le monde, XXème anniversaire des ZEP*, coll. « Documents, actes et rapports pour l'éducation », Paris, CNDP, pp. 181-187.
- 2003 : « Implication et « logique » institutionnelles », *Analyse de pratique et professionnalité des enseignants*, MENRT/IUFM de Versailles, coll. « Les Actes de la DESCO », Scérén, CRDP Basse-Normandie, pp. 39-47.
- 2002 : « Autour de l'analyse institutionnelle : la démarche de formation », *Analyse de pratiques professionnelles et entrée dans le métier*, DESCO/CRDP Créteil, pp. 27-35.
- 2002 : « Le concept de résistance. De la Pédagogie institutionnelle à l'intervention socianalytique », Association Echanges, Savoirs et Partages en Sciences de l'Education –ESPaScE), Université de Limoges, *Le Gai Savoir* n°5, pp. 9-20.
(Texte de la conférence suivi de la transcription du débat avec la salle pp. 20-26.)
- 2002 : « Consolider les démarches, conforter les équipes. La complexité du travail d'accompagnement », *Les ZEP et les REP viviers d'innovation*, DESCO/ MEN/ CNDP. p. 17.
- 2001 : « Journal de recherche et formation de chercheurs dans les sciences de l'homme » in *Les Dossiers pédagogiques* n°11, Tétouan (Maroc), pp. 17-20.
- 2000 : « Le rôle des cadres dans l'accompagnement des équipes éducatives », *Le contrat de réussite, un outil de l'efficacité de l'éducation prioritaire*, MENRT, « Actes du stage PNF n°133 », MEN-DESCO-Bureau du réseau scolaire, pp 22-27.
- 2000 : « Elève aujourd'hui, citoyen demain : les enjeux d'une éducation à la citoyenneté », *Les adolescents en crise : repérage et prévention*, (Actes colloque académique, CAOFPEN- Rectorat d'Amiens), pp. 36-43.
- 2000 : « Raymond Fonvieille, un chercheur en activité », *Les Dossiers pédagogiques* n°9, Tétouan (Maroc).
- 2000 : « La méthode de lecture : le choix pédagogique », *Le nouvel Educateur*, revue de l'Institut coopératif de l'Ecole Moderne-Pédagogie Freinet, n°116, PEMF, Cannes,

pp16-18.
(freinet.org/ne/116/recherche-116.RTF)

(Pr1) 1999 : « Innovation, institution, résistance », *L'innovation levier de changement dans l'institution éducative*, M.E.N.R.T. (Direction des Lycées et Collèges) et I.N.R.P., (Actes des La Baume lès-Aix, 25 au 29 août 1997, pp. 106-118. (Réédité en 2002 par le Scéren-CNDP, pp.125-139).

1998 : « L'analyse résistancielle des implications enseignantes », *Les Dossiers pédagogiques* n°2, Tétouan (Maroc), pp. 14-15.

1998 : « Intervenir sur l'élève, le maître, le dispositif », *Les Cahiers pédagogiques*, n°367-368, dossier « Apprentissage et socialisation », CRAP, pp. 47-48.

1998 : « Difficulté scolaire ou résistance à l'apprentissage », *La difficulté scolaire, approches plurielles* (Actes de journée d'étude académique), IUFM de l'académie de Versailles, pp. 39-44.

1998 : « Le statut de l'élève, le statut de l'enfant, de l'adolescent. Quelle réalité ? Quelle analyse par rapport à l'école ? », *Elève aujourd'hui, citoyen demain*, (Actes de Colloque national), CEMEA, pp. 13-28.

1998 : « Y-a-t-il une spécificité des savoirs scolaires proposés en milieu difficile ? », *Enseigner en ZEP, Quelles perspectives pour les formations ?* (Actes de journées d'étude), CNDP-INRP, pp. 77-80.

Entretiens publiés (2) :

2008 : « Entrevista com Gilles Monceau sobre a profissionalização » (Entretien avec Gilles Monceau sur la professionnalisation), *Revista do Departamento de psicologia*, Universidade Federal Fluminense, Niteroi, Rio de Janeiro (Brésil), vol. 20, n°1, pp. 311-317.

2003 : « Entrevista com Gilles Monceau » (entretien avec Gilles Monceau) *Revista do Departamento de psicologia*, Universidade Federal Fluminense, n°15.1, Niteroi, Rio de Janeiro (Brésil), pp. 137-141.

Etudes et rapport, conception d'outils socio-pédagogiques (9 dont 6 après la thèse) :

2005 : *Les limites de l'individualisation* (Rapport portant sur la recherche-action concernant la violence et l'agressivité à l'Institut rééducatif du Petit-Senart-Tigery), (en coll. Avec L. Catini), Equipe socio-clinique institutionnelle Université Paris 8/ AFIR Paris, 25 p.

2002 : *En fait, on ne pense que dans l'action ! Recherche-action menée avec les classes relais de Picardie*, Equipe analyse institutionnelle-Laboratoire des sciences de l'éducation Université Paris 8 pour la DAFI-Rectorat d'Amiens, 74 p.

2001 : *Analyse institutionnelle au collège* (A propos d'une socialanalyse dans un collège

du nord de la France), (en collaboration avec Erice Begnardi, Laura Catini et Antoine Savoye), 36 p.

2000 : *Premières Rencontres de l'éducation de Montataire*, Rapport de suivi pour la Fédération de œuvres laïques, (en collaboration avec l'association Reso-Recherches socianalytiques), 40 p.

1997 : « Vers une évaluation socianalytique du Plan d'Aide à la Lecture » contribution à : ... *au Pal, je tâche de savoir ce qu'on attend de moi...* (Rapport d'activité 1997, J.-P. Bénichou dir.), Coordination pédagogique du Pal (Plan d'aide à la lecture) du département des Hauts-de-Seine, pp. 89-120.

1997 : *L'analyse des pratiques professionnelles d'enseignement dans l'IUFM de l'académie de Versailles*, étude réalisée pour la Commission formation générale de l'IUFM de Versailles, 49 p.

1994 : *3P, Pour les élèves en grande difficulté de lecture-écriture, Pour la prise en compte et le suivi des acquis, Pour orienter les actions pédagogiques*, outil d'évaluation destiné au " Grands Non Lecteurs " de cycle III, réalisé avec un collectif d'enseignants de la circonscription primaire de Nogent sur Oise, RASED de Montataire (60 160), 1994. Cet outil a été modifié en 1996, 46 p.

1994 : *EPA, (Evaluer Pour Aider)*, outil d'évaluation destiné au cours préparatoire réalisé avec un collectif d'enseignants de cycle II de la circonscription primaire de Nogent sur Oise, RASED de Montataire (60 160), 26 p.

1992 : *Intervention socianalytique en Institut médico-éducatif* (réalisée en avril 1992 avec Antoine Savoye). Monographie de 16 pages suivie d'une transcription partielle de 262 p.

Note critique dans revue scientifique (1) :

2008 : à propos de l'ouvrage de Patrick Rousseau, *Pratique des écrits et écriture des pratiques. La part « indicible » du métier d'éducateur*. Paris : L'Harmattan, 2007. Publiée dans la *Revue Française de Pédagogie*, n° 162, pp. 149-150.

ANNEXE

Tableau récapitulatif des recherches socio-cliniques les plus significatives

Chacune de ces recherches s'appuie sur un « chantier » qui en constitue la mise en œuvre opératoire.

Le moment de la soutenance de thèse n'est pas véritablement une rupture puisque les travaux cliniques antérieurs à celle-ci continuent à être exploités ensuite.

Le passage du cadre associatif au cadre universitaire, pour l'hébergement administratif et financier de ces travaux, a débuté en 1998 (année de mon recrutement à Paris 8) pour le travail avec les classes relais.

Tableau récapitulatif des recherches socio-cliniques les plus significatives (1992-2009)

	années	terrain/population Localisation	modalité	commanditaire	commande	collaborateur(s)	Mode de paiement et hébergement administratif et financier
C 01	1992-1994	Enseignants de 29 classes de cycle 2 de différentes écoles primaires de Montataire et Nogent sur Oise (Oise) Se déroule dans des locaux scolaires.	Recherche-action	Inspecteur de circonscription de l'enseignement primaire	Production d'outils d'évaluation de l'apprentissage de la lecture-écriture	Marie-Thérèse Lefebvre et Jean-Pierre Nottaris (Collègues du Réseau d'Aides aux Elèves en Difficulté)	Sur nos services d'enseignement en RASED
C 02	1992 (22, 23, 24 avril)	Institut Médico éducatif (Ain) Dans l'IME	Intervention socianalytique	Directeur de l'établissement	Réactiver la communication entre les professionnels Redynamiser l'équipe	Antoine Savoye (qui me coopte)	Rémunération via une structure associative
C 03	novembre 1993- juin 1994	Enseignants de 25 classes de cycle 3 de différentes écoles primaires de Montataire et Nogent sur Oise Dans des locaux	Recherche-action	Inspecteur de circonscription de l'enseignement primaire	Réflexion collective et production d'outils pédagogiques à destination des élèves « Grands non	Marie-Thérèse Lefebvre et Jean-Pierre Nottaris (Collègues du Réseau d'Aides aux Elèves en Difficulté)	Sur nos services d'enseignement en RASED

		scolaires			lecteurs » (GNL)		
C 04	octobre 1994 mars 1995	Une classe de 5 ^{ème} de collège, le professeur principal, un CPE, le Principal (Hauts de Seine) Au collège	Intervention socioanalytique	Professeur principal avec accord du Chef d'établissement	Suivi de la mise en place d'un nouveau dispositif : l'heure de vie scolaire	Jocelyne Bourget-Gaulin Sandrine Freslon Hélène Sourgnès (que je coopte)	Sans paiement
C 05	mai juin 1995	Un collège (Oise) Au collège	Intervention socioanalytique	Rectorat d'Amiens	Tensions dans l'établissement entre professeurs et avec les élèves	Rozenn Peneau et Marie- France Adenier (qui me cooptent)	Heures complémentaires Rectorat d'Amiens
C 06	1995-1996	Une école primaire (deux classes de CM2) Creil (Oise) A l'école, dans une salle de classe	Intervention socioanalytique	Deux enseignants accord de l'inspecteur de circonscription avec lequel ils sont en conflit	Analyse collective des relations dans les classes	Hélène Sourgnès (que je coopte)	Sans paiement
C 07	décembre 1996 à mars 1997	Plan d'aide à la lecture (PAL) du Conseil général des Hauts de Seine Principalement sur un site du PAL, une école primaire	Enquête participation	Direction de l'IUFM de Versailles	Evaluation du PAL	Seul	Sur service recherche ATER IUFM de Versailles
C 08	1997	Plan académique de formation de l'académie de Versailles	Enquête participation	Direction IUFM	Inventorier l'offre de formation continue concernant	Seul	Sur service recherche ATER IUFM de Versailles

		Travail sur documents et entretiens sur sites IUFM			l'analyse des pratiques à destination des enseignants du premier degré		
	T	H	E	S	E		
C 09	1996-1998	Stagiaires et formateurs aides soignants En Institut de Formation en Soins Infirmiers (Val d'Oise) A l'institut	Intervention socianalytique	Direction	Violence des stagiaires (Animation de séances de régulation)	Marie-France Adenier Laura Catini Nathalie Dupeyron Débora Fajnwaks-Sada Danielle Guillier Martine Juignet	ARSIS puis Reso
C 10	1997-1998 1998-1999	Maîtres formateurs de l'IUFM de Versailles Dans les locaux de l'IUFM	Analyse des pratiques puis recherche action	Direction	Implication professionnelle des maîtres formateurs	Régine Angel Débora Fajnwaks-Sada Dominique Samson (que je coopte)	Service ATER puis heures complémentaires et crédits de fonctionnement IUFM Versailles
C 11	juillet 1997- décembre 1999	ADAPEI du Loiret (Groupe départemental des directeurs) Dans les différents établissements, par roulement	Intervention socianalytique	Direction générale	Conflits répétés entre adultes générant un grand désordre dans l'un des établissements	René Lourau (qui me coopte) Débora Fajnwaks-Saada	Reso

C 12	1998-1999	Un IME de l'ADAPEI du Loiret A l'IME	Intervention socianalytique	Directeur	Violence des enfants	Régine Angel Laura Catini Anne-Laure Eme Nathalie Dupeyron	Reso
C 13	novembre 1998- juin 2005	Cinq classes relais de Picardie Dans les locaux des classes relais, dans un centre social et dans un hôtel pour deux regroupements académiques	Analyse des pratiques puis recherche-action	Rectorat d'Amiens (Centre de ressources « Actions éducatives en milieu difficile »)	Accompagnement des équipes demandeuses Tension au sein des équipes et avec les jeunes	Laura Catini, Débora Fajnwaks-Sada et Maria-Renata Prado (que je coopte)	Université Paris 8 (Laboratoire des Sciences de l'éducation)
C 14	Octobre 1999 à avril 2000 (29 novembre 1999 au 13 mars 2000 dix journées pour le travail de terrain)	Une ville moyenne (Oise) Sur le territoire de la commune (école, collège, locaux municipaux, rue)	Enquête participation	Fédération des œuvres laïques de l'Oise	Observer et décrire la mise en œuvre d'une série de manifestations publiques ayant pour origine la violence au collège	Anne-Laure Eme Dominique Samson Laura Catini Régine Angel Marie-France Adenier Nathalie Dupeyron (que je coopte)	Reso
C 15	1999-2000	Trois équipes de direction d'établissements secondaires	Analyse des pratiques/Accompagnement d'équipe	Rectorat d'Amiens En réponse à la demande des	Accompagnement de la mise en place des Comités	Antoine Savoye (que je coopte)	Université Paris 8 (Laboratoire des Sciences de l'éducation)

		(Aisne) Dans l'un des établissements		équipes concernées	d'Education à la Santé et à la Citoyenneté		
C 16	6 mars 2000 au 25 juin 2001 : 13 séances de 2 heures	Foyer de l'enfance (Hauts de Seine) Dans l'un des services du foyer	Analyse institutionnelle des pratiques/Accompagnement d'équipe	Direction A la demande d'une équipe	Violence des enfants	Danielle Guillier (membre équipe recherche) Laura Catini (doctorante) Sylvain Couprie et Christelle Renard (étudiants de licence) (que je coopte)	Université Paris 8 (Service de la Formation permanente)
C 17	janvier à mai 2001 (12 janvier, 2 février 16 et 17 mars (2 jours plein) puis une ½ journée en mai)	Un collège (Aisne) Dans le collège	Intervention socianalytique	Direction de l'établissement avec financement du Rectorat d'Amiens	Violence des élèves	Eric Begnardi Laura Catini Antoine Savoye (que je coopte)	Université Paris 8 (Laboratoire des Sciences de l'éducation)
C 18	26 avril au 14 mai 2004 (3 semaines consécutives)	Professeurs des écoles de Seine Saint-Denis A l'Université Paris 8	Stage de formation continue	Inspection académique de Seine Saint Denis	« Maîtrise de la langue » Réponse à l'appel d'offres par la proposition « L'écriture et ses enjeux »	Dominique Samson (que je coopte)	Université Paris 8 (SUFICE)
C 19	mars 2004 à février	Un Institut de Rééducation	Recherche-action/Intervention	Directrice	Violence et agressivité des	Laura Catini (qui me coopte)	Champs croisés (organisme de

	2005	Psychopédagogique (IRP) (Seine et Marne) Dans les locaux de l'IRP	ntion		enfants		formation)
C 20	2005-2006	Sept écoles primaires dont trois pour le travail socio-clinique (Oise, Val d'Oise) Dans les locaux scolaires	Enquête participation	Fondation de France	Recherche sur la coopération parents/enseignants	Maria Renata Prado Ana Athanasopoulou Luc Mauger (étudiants de master et doctorat que je coopte)	Université Paris 8 (Laboratoire ESSI, Axe socio-clinique institutionnelle »)
C 21	mars 2008-septembre 2009	Association territoriale des CEMEA Picardie Dans les locaux des CEMEA et sur différents sites concernés en Picardie	Recherche action	Association nationale des CEMEA	Comprendre et faire évoluer l'intervention des CEMEA dans les dispositifs d'appui à la parentalité	Silvia Tedesco Collègue de l'Université Fédérale Fluminense (Brésil) en post-doctorat (que je coopte)	Université Paris 8 (Laboratoire ESSI, Axe socio-clinique institutionnelle)

A ces chantiers les plus importants, s'ajoutent d'autres actions socio-cliniques plus modestes ou bien n'ayant pas (encore) donné lieu à un travail significatif d'analyse différée, parmi celles-ci :

- 1) « Formation à l'analyse institutionnelle » (1993) dans un IRTS à Nancy (je suis coopté par Dominique Hocquard qui en rend compte dans le n°3 des *Cahiers de l'implication* (1999) : « Quelques leçons d'une formation à l'analyse institutionnelle », pp.115-127),
- 2) Charte du XXIème siècle (1999-2000) : analyse des pratiques d'un groupe d'accompagnateurs d'écoles dans le cadre de la Charte du XXIème siècle, Rectorat de l'académie de Créteil et INRP,
- 3) Dispositif d'analyse institutionnelle des pratiques à destination de CPE de l'académie de Créteil (2002),

- 4) Séminaire d'analyse de pratique à destination de formateurs et enseignants-chercheurs de l'IUFM de l'académie de Limoges afin de réaliser un état des lieux de ce type de formation et de favoriser une démarche transversale aux différentes disciplines (2003),
- 5) Première phase d'une recherche action avec l'association des Conseillers pédagogiques (enseignement primaire) de l'Oise (2003),
- 6) Présidence du jury de la Conférence de consensus consacrée à l'analyse des pratiques professionnelles par l'IUFM de l'académie de Créteil (2006),
- 7) Dispositif d'accompagnement/analyse des pratiques des formateurs d'enseignants de l'académie de Créteil intervenant dans le cadre des « aides négociés » (2006-2007),
- 8) Séminaire de supervision de travaux de recherche de type recherche-action, Faculté d'éducation de l'UNISANTOS (Brésil) (2008)

- 9) Amorce d'une démarche de recherche-action avec des directeurs d'école primaire de Creil (Oise) (en cours),
- 10) Amorce d'une enquête participation avec la mairie de Thorigny sur Marne (Seine et Marne) (en cours).