

Pour l'agir professionnel : quel modèle du sujet ?

M. Vial, UMR ADEF

« C'est toujours du jugement dont il s'agit de se défaire. » Cifali, M. (1994) *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique*. Paris : PUF, p289.

« Quand on est conscient que tout discours s'arc-boute sur une idéologie sous-jacente, on ne peut plus parler au nom de la « science » ou de la « raison ». On est contraint à un travail d'explicitation de ses présupposés personnels et de confrontation avec d'autres systèmes d'idées. » Enriquez, E. (2003) *L'organisation en analyse*. Paris : PUF, 1992, p 73.

« Pour le clinicien, la question du sujet ne se présente pas sous la forme d'une aimable dispute philosophique entre, notamment, Descartes et Lacan. » Laroche, B. (1989) *L'objet naît dans la haine. Et le sujet ?*. Cliniques méditerranéennes n° 23-24, pp.101-106

Introduction

On dira que cette réflexion a commencé avec un passage de Y. Clot dans *Le travail sans l'homme ?* qui m'a interloqué : « La clinique, ce n'est donc pas l'adoption d'une théorie du sujet parmi d'autres théories du sujet. Ce n'est pas par exemple le contraire de la psychologie cognitive. C'est l'art de ménager les 'passages' entre rationalité de l'action et rationalité scientifique, l'exercice pratique du 'déplacement' entre le sens d'une expérience et la signification des concepts » (Clot, Y., 1998, p 178). Je n'ai pas compris ; je pensais, par exemple, que le sujet modélisé comme « un système cybernétique de traitement de l'information », sujet cognitif, était incompatible, ou peu compatible, avec les présupposés de la clinique... et même de la « clinique de l'activité ». Et que s'intéresser à l'activité du sujet ne pouvait se résumer à la rationalité, qu'elle soit de l'action ou du scientifique. Enfin, toutes les méthodes de recherche, me semble-t-il, veulent passer de l'expérience à la signification des concepts, toutes les recherches au moins, dites « contextualisées », qui essaient chacune à leur manière de comprendre ou d'expliquer ce que font des acteurs de terrain, les « gens » que je vais nommer les partenaires de la recherche... Mais alors quels modèles du sujet utiliser pour étudier l'agir professionnel ?

Sujet évoque, assujetti. Le sujet du roi, lié et peut être en état de servitude... Le contraire en tous cas du « maître chez soi ». Mais assujetti à quoi ? Au social, aux autres sujets ? à des lois ? au Langage ? aux désirs ?

Les gens ordinaires, nos partenaires dans la recherche, ceux que nous « étudions », et même certains chercheurs, s'appuient sur ou habitent une conception « lexicalisée » du sujet. Car, je crois qu'on ne peut pas ne pas avoir de modèle du sujet, ni en tant qu'éducateur, ni en tant que chercheur en Sciences de l'éducation. Cela paraît évident et pourtant peu se posent la question, alors on peut dire qu'ils ont « une théorie naturelle (du sujet) »,

« une conceptualisation tacite, en acte dans le langage ordinaire » (Clot, 1998, p 148). La conception du sujet est trop souvent encore, un point aveugle, une évidence qu'on n'explore pas, une porte ouverte aux allants de soi, à des évidences communes du style : ¹

- Le sujet serait un contenant, comme le sac de billes : un « interne », une intériorité, ayant une « vie intérieure », un lieu clos rempli de rouages, de mécanismes, d'instances : un sujet « psychologique » et je crois que c'est une illusion, une façon de ne pas travailler ce qu'est le sujet : « J'appelle 'psychologique' une conception qui se soutient de l'illusion de l'existence d'un sujet qui serait transparent à lui-même, qu'il le soit d'emblée ou que cette transparence constitue la visée qu'il cherche à réaliser » (Ritter, M. 1997, p67).

-Le sujet serait un synonyme de l'individu. L'individu est un tout isolé, un électron libre, libre de ses choix, de ses valeurs, de « gérer sa vie » ou « d'exploiter son capital de ressources ». L'individualisme est un leitmotif contemporain (cf Lipovetsky, G. 1983) qui peut laisser sceptique.

-Le sujet serait un tout cohérent, délimité, rationnel, décidant en connaissance de causes, entouré du social. Le social n'étant qu'un entour, un contexte externe. Or « les conduites individuelles n'offrent qu'une cohérence partielle et sont, le plus souvent, affectées d'une incohérence profonde » (Enriquez, 2003 p 120). Et l'on peut penser que : « Un être cohérent a une personnalité compacte, sans failles. Il n'a pas de projet, sinon celui de continuer à faire fonctionner la société telle qu'elle est. » (Enriquez, 2003 p 133).

- Le sujet serait un Caractère stable, c'est l'idée d'une « construction identitaire » et construction serait à entendre comme on bâtit un mur de briques, un édifice. Un sujet serait affecté d'un ensemble de traits fixes (ce sont les typologies de caractères). On se demande alors comment ce sujet peut apprendre, évoluer, changer ? Disons que « C'est une illusion naïve de penser que je peux répondre à la question : 'qui suis-je ?' en cochant une dizaine d'adjectifs dans une liste de traits » (Lipiansky, 2002, p8).

Donc à ces visions ordinaires du sujet, on peut vraisemblablement opposer que « Chaque individu est un écart par rapport à tous les autres dans la mesure où sa psyché se structure progressivement par étayage sur des fonctions corporelles et sur des groupes toujours différents. Tout individu² (sujet) peut, au moment où on s'y attend le moins, manifester cet écart et inventer une conduite nouvelle. » (Enriquez, E. 2003, p 120).

Et si « Les effets dits pervers » (les imprévus) « sont des effets parfaitement « sains » ... ils expriment la lutte des individus pour sortir de leur aliénation sociale. » (Enriquez, E. 2003, p 129). Le sujet serait donc aliéné par le social ? Pas toujours et il peut « en sortir » au moment où on s'y attend le moins. Le sujet serait même en lutte constante pour s'émanciper, on rejoint ici l'utilité de l'éducation (Johsua, 2003).

¹ je ne parlerai pas de la « personne ». Cela me semble renvoyer à une métaphysique qui est pour moi hors champ. La personne, c'est trop flou, tout ce qu'on en sait c'est qu'on doit « la respecter dans son intégrité », la philosophie personnaliste pour ce que j'en connais me paraît conduire à un discours moralisant. Mais c'est peut-être par pure ignorance... là comme ailleurs.

² Je me permets de barrer l'emploi du mot individu pour le remplacer par ce qui me paraît plus adéquat : le sujet.

Mais sachant que : « ce ne sont pas les savoirs en eux-mêmes qui sont ou non émancipateurs mais bien la posture avec laquelle on les aborde, la façon dont on se situe par rapport à eux et ce qu'on en fait. » (Hatchuel, F. 2005, p34). La didactique ne peut (ou ne peut plus) en rester à l'étude des savoirs ; la question du « rapport au savoir » ou de *la posture* du sujet fait partie intégrante du didactique, me semble-t-il.

Donc s'interroger sur la conception qu'on porte du sujet, que ce soit pour comprendre les partenaires de la recherche, ou pour étayer sa posture de chercheur, c'est chercher encore à savoir d'où on parle.

Sur quoi semble se dessiner un accord dans la communauté scientifique ?

-Le sujet est « un parmi d'autres ».

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

Mais quelle proximité aux autres ? Quels conflits ? Quelles tensions ?

Le sujet est « Le lieu d'un mouvement dialectique et d'une tension caractéristique *entre des nécessités d'unification et des potentialités de rupture*, tout système social s'érige sur un ensemble de contradictions [...] *le conflit est l'essence même du social* » (Giust-Desprairies, 2003, p 184).

Sans oublier que « l'approche instrumentale des rapports humains renforce la crispation identitaire parce qu'elle écarte un travail sur les processus d'intériorisation et s'inscrit dans une conception de la connaissance *qui exclut la méconnaissance*. » (Giust-Desprairies, 2003, p 238). Ou, paraphrasant Edgar Morin : « il n'y a pas de connaissance qui ne soit connaissance de son ignorance ».

En somme, et pour terminer cette première avancée, on n'a pas seulement une question du sujet mais bien *une problématique du sujet* : le sujet est à penser entre l'unique et le collectif, entre l'exemplaire et la diversité, entre produit et producteur de social, entre agent et auteur. Sachant que toutes les illusions ordinaires peuvent se rapporter d'une façon ou d'une autre au désir d'emprise et donc à l'hypothèse de l'inconscient : « Quant à Freud, il nous apprend que l'assise de l'identité et de la singularité du sujet réside non pas dans le Moi, qui se proclame maître et possesseur de la nature entière, mais dans cette partie de lui-même qui lui est inaccessible et qui s'exprime à son insu, dans le rêve, le lapsus, l'acte manqué ou encore le symptôme. » (Imbert, 1996).³ Je vais développer ces différents points.

1/ D'où peut bien venir le modèle du sujet qu'on porte ?

Dans l'agir professionnel, pour identifier les modèles du sujet chez les partenaires de la recherche, pour étudier les situations, on peut faire l'hypothèse que ces modèles dépendent de la formation, de l'expérience. Le modèle du sujet a été « attrapés » au hasard

³ Voir l'article « sujet » dans Le dictionnaire de la psychanalyse, édition Larrousse.

d'une rencontre avec un certain nombre d'idées, de présupposés que l'on peut organiser en modes de pensée, registres de pensée et paradigmes imaginaires (cf. Vial, 2001).

-Les modes de pensée, répertoires de figures du sujet.

Dans le déterminisme on pose que les éléments sont des substances, des essences liées par les causalités. *Le sujet est objet d'un fatum, d'un destin au sens de mécanique fatale.*

Dans le fonctionnalisme qui situe l'essentiel de la vie dans le schéma moyen-fins, au nom de l'efficacité, pour la prise de décision rationnelle et la résolution de problèmes, le sujet est un *Homme rationnel, qui travaille à la cohérence, la transparence et le contrôle du fabriquer, pour la rationalisation des pratiques.*

Dans le structuralisme, par la mise à jour d'invariants, voire d'universaux, les éléments sont pris dans des enclenchements stables accomplissant des transformations. On a crié à « *La mort du sujet* », broyé par les structures qui le modèlent qui le formatent.

Dans la systémie (l'ensemble des courants de pensée utilisant la notion de système), on ne s'occupe plus de la nature des éléments mais de leurs interrelations, l'élément étant les relations qu'il entretient ; les différents systèmes se différenciant par leur plus ou moins grande ouverture : la cybernétique, le systémisme, la systémique.

•Le sujet cybernétique est un agent exécutant les ordres d'un chef déguisé en programme (intouchable) et un faiseur de produits calibrés, conformes à ce programme qu'il faut surveiller. (c'est le facteur humain perturbant les planifications prévues).

•Le sujet du systémisme est un acteur qui interprète le texte des autres : le monde est un théâtre, au mieux une commedia dell'arte où l'improvisation est au service de la gestion des zones de pouvoir à prendre.

Dans ladite complexité cette nébuleuse dont on se réclame

- soit pour s'inscrire dans la systémie par "la systémique" (les systèmes de systèmes devenant des "systèmes complexes"), alors *le sujet est une connection, le nœud d'un réseau.*

· soit pour sortir de la systémie au profit du complexe, par l'activation du modèle dialectique et/ou du modèle herméneutique comme projet d'articulation des modèles précédents, pour une praxis⁴ : *le sujet est un pluriel, dans l'articulation des contraires, et un lecteur déchiffrant le monde comme un texte.*

-Les registres de pensée, autre répertoire de figures du sujet :

Dans *la pensée humaniste*, le sujet accepte qu'il ne pense, par exemple, qu'à partir de la pensée des autres ; il assume ses liens de dépendance, la reliance aux autres humains, par le développement de plus d'autonomie, de plus de responsabilité, de plus d'esprit critique qui permettent l'émancipation, quête inachevée.

La pensée par objectifs a propagé une figure guerrière du sujet à la conquête du

⁴ C'est ici que se situe pour moi l'agir professionnel et son étude.

monde. Elle met le sujet dans une logique rationnelle et rationalisante qui privilégie la planification, la conservation du cap, la conformisation aux règles.

La pensée stratégique impose la figure du manager, ce guide, ce pilote inventeur de tableaux de bords, de référentiels : le chef reste le meneur d'hommes. On a la conception du sujet calculateur, manipulateur.

La pensée magique se manifeste dans l'usage systématique des métaphores et du « comme si ». elle propose un sujet conscient de sa fragilité qui évolue dans un monde habité de forces qui peuvent devenir néfastes et qu'il faut apprivoiser par des rituels. Elle porte au désir de la tradition, du clan, de la tribu, de la sécurité, pour se préserver et veiller à son bien être : la multiplication des protocoles de sécurité et des guides de bonnes pratiques ou, plus individuellement, le choix d'un totem (la reconnaissance intime d'une similitude entre soi et un certain animal dont on s'attribue les caractéristiques), permettent une forme de réassurance, et étayent le moi, le confortent. De même, les blasons et les emblèmes, les devises, les allégories, les rites initiatiques, les marquages identitaires, l'ethnos et l'ethos. Le sujet y trouve des étayages que les autres registres de la pensée ne lui donnent pas : une certaine confiance en soi, un certain allant, un certain confort. Le sujet essaie de se relier "de l'intérieur", si on peut dire, aux fondements de notre culture en développant le sens du sacré, qu'on ne confondra pas avec le religieux

Enfin, la pragmatique ou pensée par projets fait du sujet une « totalisation en cours » (Sartre) jamais achevée, un projet en acte, qui donne priorité à l'agir, à "l'empirie", à la réalisation, à la temporalité. En ce sens, elle opère une "désacralisation du concept de connaissance vraie" et "restaure [...] la connaissance constructible ou faisable" (Le Moigne, 1995, p.55). Le sujet est en perpétuelle reconstruction, l'action le fait plus qu'évoluer, se réorganiser. La dynamique est toujours privilégiée sur l'état⁵. La pragmatique est la conscience pour le sujet de l'évolution de ses références, dans l'agir professionnel. La pragmatique est une pensée qui consiste à privilégier l'agir sur le jugement, la problématisation sur la résolution de problèmes : "Comme Vico, je crois au faisable, ce qui peut être construit ; il n'existera plus de vérité indépendante du sujet. [...] Il faudrait donc avoir l'esprit assez agile pour imaginer tous les possibles et vouloir faire émerger des faisables souhaités parmi ces possibles. [...] Le faisable voulu m'intéresse plus que la vérité qui, parce qu'elle est vraie, s'impose au prix de l'échec de l'autre. Demeurons donc dans ce va-et-vient permanent entre le faisable et le souhaitable, le possible et le voulu, le possible et le souhaitable" (Le Moigne, 1994, pp. 117 - 118).

La pragmatique ne rejette pas la théorie, elle lui donne le statut du "nécessaire", elle l'utilise comme élément constitutif du système de savoirs de références pour l'Agir et non pas comme dévoilement de la vérité de la pratique. La théorie savante ne peut à elle seule permettre au sujet de "tenir" dans la pratique. La pratique déborde toujours la théorie : les théories générales se veulent explicatives et ne permettent pas, à elles seules, de comprendre la praxis, car on y peut toujours rencontrer des éléments qui se contredisent et qui contredisent les postulats d'une théorie explicative. Alors, dans cette praxistique, le sujet produit social et producteur agissant sur le social, est une dynamique en perpétuel

⁵ Voir note précédente

changement, ils peut se rendre plastique dans le pari, le défi et la mise en travail de ses limites.

Tous ces modes de pensée et ces registres fournissent *des étayages* au sujet. Les mythes, les contes, les légendes ont laissé chez nous un réservoir d'images et de scénarios aux affects non négligeables. Le symbolique et l'imaginaire sont des dimensions encore trop peu explorées de l'exercice professionnel mais qui l'infiltrent : « C'est parce que le réel fait obstacle, c'est parce qu'il 'prend son existence du refus' (Lacan) que l'homme fait surgir la question de la signification en répondant par la formation de représentations, par la création *imaginaire* » (Giust-Desprairies, 2003, p. 23).

- L'inscription paradigmatique du sujet, matrice de variations :

Il ne s'agit pas ici des programmes de recherche scientifique mais de « postulats, des hypothèses et des généralisations, c'est-à-dire des théories, souvent implicites, inconscientes, ou même contradictoires » (Sainsaulieu, 1987 p 18). Les paradigmes sont l'utilisation de *théories profanes*, depuis des « épistémologies ordinaires », des modélisations implicites, insues mais incarnées, saturées d'investissements symboliques forts. Ce sont des univers culturels de pratiques différents, des paradigmes imaginaires et non pas des « paradigmes scientifiques », des lignées anthropologiques différentes ; un arrière-fond épistémologique, un système de références. Cet arrière-fond n'est pas constitué de savoirs savants ordonnés à la logique dominante d'une discipline, ce sont des évidences, des croyances, un héritage culturel attrapé par bribes, toujours mal agencées, sans dessein la plupart du temps, des « idées générales », du « sens commun ».

Deux paradigmes existent dans notre culture : le mécanisme et le biologisme. Ils correspondent, par exemple, aux « grands jeux de langage qu'on peut jouer dans le champ du savoir » et aux deux sujets de l'éducation : « le sujet du savoir narratif » et « le sujet du savoir démonstratif » en lien avec « la coupure entre le 'logos' et le 'mythos' ; deux mondes, deux façons de 'faire sens' » (Dufour, 1996), ce qui fait de l'acte éducatif « le lieu d'une permanente dynamique conflictuelle » (idem).

Le sujet mécaniciste cherche à s'arrimer à des lois dans l'argumentation alors que le sujet biologiste se complait dans l'intuition et la séduction. Entre ces deux caricatures (qui existent, j'en connais !) tout un continuum de variations possibles depuis la mauvaise fois qui consiste à prôner un type de rapport au monde et fonctionner sur l'autre, jusqu'au mélange « new age » dans la confusion des sentiments... Ces paradigmes sont idéologiques et « L'idéologie n'est pas un système fini de représentations mais un système fini de règles générant des représentations infinies » (Véron, 1985).

Ces références du sujet ne sont pas explicatives, elles permettent de situer le sujet. Alors sous les influences croisées des modes, des registres et des paradigmes, le modèle du sujet chez le chercheur intéressé par l'agir professionnel ne peut être qu'un choix dans une « rationalité limitée » qui dépendra du travail sur soi et du statut qu'il accordera à la contradiction. Tant que la contradiction est perçue comme une obligation d'avoir à choisir et à rejeter ce qu'on ne prend pas, comme un défaut de logique, il n'est pas possible d'assumer

les conflits socio-culturels qui pourtant tissent le sujet. Travailler le lien de contradiction (car elle est d'abord un lien entre deux contraires), revient à accepter le travail de l'imaginaire, « des imaginaires, constructions subjectives liées à des nécessités psychiques de défense et de jouissance. Les situations sociales sont formées et voilées par ce jeu entremêlé de ces images individuelles ou collectives instruites par des affects d'amour, de haine, de jalousie, de répulsion, de compassion. Imaginaires qui facilitent ou empêchent les communications, les relations, les coopérations et induisent la méconnaissance, l'impensé des fixations et qui peuvent tout autant favoriser des constructions créatives que conduire à des phénomènes destructeurs ». (Giust-Desprairies, 2003, p 23).

Cela n'est pas sans rappeler l'apostrophe de Roland Barthes aux scientifiques : « La science se parle, la littérature s'écrit, l'une est conduite par la voix, l'autre suit la main ; ce n'est pas le même corps, et donc le même désir, qui est derrière l'une et l'autre. » (1984, p13). Il les a exhortés à « abolir la distinction, issue de la logique, qui fait de l'oeuvre un langage-objet et de la science un méta-langage » (1984, p14) car « dans le discours scientifique (dont le savant s'exclut par souci d'objectivité) ; ce qui est exclu n'est cependant jamais que la "personne" (psychologique, passionnelle, biographique), nullement le sujet, bien plus, ce sujet se remplit, si l'on peut dire, de toute l'exclusion qu'il impose spectaculairement à sa personne, en sorte que l'objectivité, au niveau du discours, [...] est un imaginaire comme un autre [...] à moins bien entendu qu'elle (la science) n'accepte de pratiquer cet imaginaire en toute connaissance de cause, connaissance qui ne peut être atteinte que dans l'écriture : seule l'écriture a la chance de lever la mauvaise foi qui s'attache à tout langage qui s'ignore. » (Barthes, 1984, p16).

Peut-on en sciences humaines « pratiquer cet imaginaire en tout état de cause ? »
Avec quelle écriture ? Et d'abord sur quels objets ?

2/ Etudier l'agir professionnel, avec quels objets ?

- **Quelques mots essentiels, me semble-t-il pour caractériser l'agir professionnel⁶ :**
 - « Normativité et normalisation - Dramatique d'usage de soi : travail des valeurs - autoévaluations - débat - Usage de soi par soi
 - Interactions, interinfluences des sujets -coopérations
 - Accueil d'événement -mises en situation - l'imprévu et la surprise : l'étonnement -
 - Habilités, compétences en actes - ruses - Métis et Kairos - Ré-invention - créativité
 - Plaisir du bel ouvrage et désir d'intelligibilité -

Et au-delà, de ces objets-clefs, une distinction qui me paraît fondamentale entre théorie de l'action et théorie de l'activité :

L'Action : algorithmie - logique formelle - protocoles - rapports cause/conséquence-résolution de problèmes - prise de décision rationnelle - habitus - routines - neutralisation de l'histoire - fiches de postes

L'Activité : créativité - invention - dialectique entre les décisions et les milieux

⁶ Importations en sciences de l'éducation depuis les sciences du travail, la psychologie du travail, l'ergologie, l'ergonomie, la clinique de l'activité (Clot, Faïta, Schwartz, Johas...) ici réutilisé pour penser la relation éducative dans divers « métiers ».

historiques - points de vue contradictoires et variables - synergies obscures - problématisation

L'Agir : « Il n'y a donc pas à notre avis, à opposer action et activité mais à inclure la dimension 'praxique' de l'espèce humaine à l'intérieur d'une sorte d'élan vital, [...] plus ou moins heureux, plus ou moins contrariés ou douloureux, visant à faire des milieux vivants et sociaux enchâssés, 'les siens' [...] cette dialectique de l'action et de l'activité » (Schwartz, 2001).

- La question du social

Dans l'agir professionnel, le sujet est, dirait-on en termes morénien, un « hologramme » du social : « ce vivant social qu'est le sujet humain » (Clot, 1998, p 166) mais quel social ? L'intersubjectif et 'le transjectif', nous dit Yves Clot : (dans l'activité du sujet) « une ou plusieurs invitations à agir venant d'autrui dans le monde social y sont reflétées et s'y répondent. Du coup, l'intention est polyphonique ou polysémique. » (1998, p163).

Car « les sujets n'agissent, même à leur corps défendant, que dans une pluralité de formations sociales qui les provoquent ». (Clot, 1998, p 160). « Dialoguant avec les autres, parfois sans parole, dans le champs des conflits de critères où leur activité est introduite, les travailleurs sont renvoyés, par les arbitrages auxquels ils sont contraints, à un dialogue avec eux-mêmes » (p 219). Alors, « Loin d'être le coffret de l'intentionnalité, le sujet n'existe qu'en découvrant les valeurs des formes de vie qui le divisent, qu'en éprouvant leurs possibilités et leurs contradictions, qu'en agissant pour surmonter celles-ci dans une activité de subjectivation d'où la société ne sort jamais intacte. Le sujet existe si et seulement si, en quelque façon, existe le pouvoir de l'individu de se dépendre de ce que ses activités sociales représentent pour lui et pour les autres. [...] (Clot, 1998, p 160).

En somme, le social n'est pas en plus du sujet, un simple milieu ; le social est constitutif du sujet et le contexte du sujet. Le contexte fait partie de la situation : « La vie individuelle ne s'exprime pas dans la vie sociale, elle s'y réalise aux deux sens du terme. Inversement, la vie sociale n'est pas dans la vie individuelle 'comme un contenu dans son contenant'. C'est peut-être pourquoi elles ne sont ni l'une, ni l'autre transparentes et réservent toujours des surprises. Il y a des ombres en chacune d'elles du fait même que l'action collective ou personnelle, est habitée par le fantôme de toutes les autres activités qui 'passent' par elle pour en sortir changées [...] cette *transjectivité* (cette délibération, à la croisée des différents 'courants' d'activités qui provoquent le sujet en sollicitant ses choix ... » (Clot, 1998 p165). Le sujet n'existe que dans « l'échange interhumain » (p166).

Dès lors, le corps professionnel est aussi un social incarné : « Travailler passe par l'énigme de la mobilisation du corps, creuset entre le pulsionnel, le physiologique et le symbolique. La chair du travail, tout simplement. » (Pezé, 2002, p 146). « Avant les techniques instrumentales, il y a les techniques du corps. Les gestes de métier ne sont pas que des enchaînements musculaires efficaces et opératoires. Ils sont des actes d'expression de *la posture psychique et sociale* adressés à autrui. » (Pezé, 2002, p 57). C'est dans le corps que se nouent le psychique et le social.

-La question du sens :

Le sujet se préoccupe du sens de ce qu'il fait : « le sens de l'action n'est pas suspendu entre les sujets mais à l'œuvre entre eux et les résultats tangibles de leurs actions sur le monde [...] » (Clot, 1998, p251).

Le sens ce n'est pas du n'importe quoi évanescant : « On ne peut que s'associer à une critique du concept de sens défini comme visée, comme représentation consciente d'un but, d'une intention préalable. Le

sens n'est pas un œil mental. [...] Mais il ne s'ensuit nullement qu'il faille se passer d'un tel concept. Si on le conçoit comme une manière d'appivoiser les rapports toujours singuliers par lesquels chacun relie entre elles, même sans intention de le faire, les diverses activités dissonantes où il est introduit, on peut le comprendre ainsi : l'évaluation énigmatique qui permet ou qui ne permet pas à un sujet de donner à ses activités dans un champ de son existence *le sens qu'elles prennent dans d'autres champs* [...] sans *ce jeu d'intersections*, en demeurant dans des cadres interactionnels trop étroits, on cède au fétichisme de la conduite. Or, le sens est toujours latent » (Clot, 1998 p162).

La clinique comme méthode de recherche s'intéresse au sens que les acteurs émettent, explicitent. La clinique c'est aussi « un accompagnement des individus et des groupes au dégagement et à la construction du sens de leur expérience. Un sens non pas d'un en-soi (renvoie à l'idée d'un irréprésentable qui ne peut se justifier qu'en lui-même, défiant toute connaissance) de l'organisation⁷, mais à partir des liens de signification, qui permettent de comprendre les positions des uns et des autres dans des dynamiques internes identifiées dans leur logique propre et leurs interdépendances. » (Giust-Desprairies, 2003, p26).

La clinique est en somme « une approche de l'expérience qui privilégie la question du sens » (Giust-Desprairies, 2003, p 29)., alors elle est pertinente à l'étude de l'agir professionnel⁸. Clot parle de « clinique de l'activité ».

3 Etudier l'agir professionnel : avec quelle écriture ?

En effet, la clinique définit « un certain régime de production des connaissances ». (Clot, Y., 1998, p179), un certain rapport aux partenaires de la recherche et un ensemble de principes d'action pour le dispositif de recherche (Eymard, Vial, Thuilier, 2004). Toutes les méthodes de recherche sont des régimes de production et de communication des connaissances : des « écritures ».

En revanche, la problématisation théorique (et donc l'interprétation des résultats), elle, n'entretient pas de rapport aussi étroit avec la méthode. En ce sens que la méthode est par définition indépendante de la discipline qui fournit les références pour construire en théorie l'objet de recherche : il n'y a pas de « méthode de recherche sociologique » ou « psychologique », ce qui ne veut pas dire qu'on fasse de la recherche en sociologie n'importe comment. Une méthode doit pouvoir se greffer sur n'importe quel type de théorie, si cette théorie a permis de construire un objet que cette méthode peut « saisir ». S'intéresser à la clinique ce n'est pas obligatoirement utiliser la psychanalyse. « La clinique ne définit pas un objet scientifique —cet objet fût-il le sujet psychique—, mais un certain régime de production des connaissances ». (Clot, Y., 1998, p179). En somme, il n'existe pas de « sujet psychique », il existe un sujet dont une des dimensions est la configuration et la dynamique psychiques et la méthode de recherche la plus appropriée pour étudier cette dimension est la méthode clinique.

Le fait de travailler avec des « cas » (la casuistique) peut n'être pas réservé à la psychanalyse, contrairement à ce que sous-entend Hatchuel : « clinique à orientation

⁷ Institution, entreprise etc

⁸ ce qui ne veut pas dire que rien dans l'agir professionnel ne pourrait être étudié avec une autre méthode de recherche.

psychanalytique » [...] cette démarche de recherche [...] présente pour caractéristique de centrer l'étude sur un petit nombre de cas examinés dans leur singularité. » (Hatchuel, 2005, p 5). La clinique des cas peut fonctionner à partir de « portraits attendus » qui peuvent être construits sur des critères issus de la théorisation quelle qu'elle soit et pas seulement sur une théorie psychanalytique (Eymard, Thuilier, Vial, 2004).

Il n'empêche que : « La psychanalyse, en tant que *corpus théorique* conçu par Freud et enrichi depuis, constitue un ensemble interprétatif qui contribue à donner du sens aux activités humaines d'enseignement et d'apprentissage. [...] la psychanalyse en tant qu'*ensemble théorique* peut aider à comprendre certains phénomènes » (Hatchuel, 2005, p 11). Les travaux de Mosconi, de Blanchard-Laville, de Cifali, de Giust-Desprairie, par exemple, montrent à l'évidence que la psychanalyse peut être utilisée comme n'importe quel autre corpus théorique.

Alors, on voit mal en quoi l'étude de l'agir comme dialectique entre actions et activité du sujet serait incompatible avec la clinique à « orientation psychanalytique : « la subjectivité est un travail du sujet pour se 'mettre à distance de l'une de ses formes de vie sociales lorsqu'il est situé dans l'autre', au prix de payer ses identifications successives du sacrifice d'autres possibilités. Pour être abandonnées, ces possibilités ne sont d'ailleurs pas abolies pour autant et continuent d'agir. Mais il n'empêche : être sujet, c'est aussi 'se faire inconscient, par ses choix, ses partis pris, ses paris, d'une part de réalité' ». (Clot, 1998, p 160). Peut-être est-ce parce que s'intéresser à la psychanalyse renvoie à son propre fonctionnement : « S'éprouver soi-même pour éprouver l'autre. On ne peut faire ici l'économie du soi » (Pezé, 2002, p 30). Et le chercheur, comme le formateur ailleurs, buttera aussi sur le désir d'emprise de l'autre : « L'évolution (apprentissage, éducation, thérapie, guérison...) ne peut finalement s'effectuer qu'à partir de la reconnaissance du sujet en tant que tel, par les autres bien sûr autant que par lui-même. L'autre reste alors l'évidence de ce sur quoi je n'ai pas de maîtrise. » (Ardoino, 2000).

-Les éléments d'une écriture clinique : la dynamique du sujet :

La clinique veut rendre intelligible une dynamique : « En psychanalyse, on appelle *travail* l'ensemble des opérations menées par le psychisme dans ces différents remaniements. » (Hatchuel, 2005, p11). En éducation, utiliser la psychanalyse ne consiste pas à ranger des sujets dans des catégories de symptômes pour poser un diagnostic : « La démarche clinique, en déconstruisant les systèmes d'explications, ouvre à l'émergence de contenus refoulés et déniés » (Giust-Desprairies, 2003, p 29). Il s'agit de faire des liens : « une attention portée à ces contenus qui s'imposent comme des agencements méconnus [...] comme dérangement du conscientisé, du volontaire, du cohérent, du maîtrisé [...] une déconstruction du niveau manifeste des phénomènes. Au travers de cette déconstruction se révèlent des liens inédits. » (Giust-Desprairies, 2003, p 40)

-L'histoire, les histoires : figurations du social

« A l'occasion des hésitations, des délibérations et des dénégations par lesquelles il s'emploie à surmonter les divisions auxquelles l'exposent les contradictions sociales, le sujet se mesure aux conflits de sa propre histoire » (Giust-Desprairies, 2003, p161), « Il s'agit d'appréhender comment des acteurs sociaux jouent, rejouent ou improvisent des scénarios qui constituent leur histoire en train de se faire dans la dynamique propre d'une organisation⁹. » (Giust-Desprairies, 2003, p 26)

⁹ Institution, entreprise, etc

L'activité du sujet est aussi une mise en histoire : « tirillée entre plusieurs injonctions sociales qui la convoquent, l'activité du sujet ne cesse de s'adresser aux autres et de compter avec leurs histoires, soit pour les réfuter, soit pour les hiérarchiser, mais toujours en polémique avec elles. » (Clot, 1998, p164). Et **l'histoire, c'est aussi ce que dans le processus d'orientation en actes, le sujet écarte** : « l'histoire vécue par lui n'est pas et ne fut jamais la seule possible. Les histoires avortées, les projets suspendus ne disparaissent pas sans laisser de traces. Les vies non vécues ne sont pas abolies. [...] les autres, refoulées, forment des résidus incontrôlés n'ayant que plus de force pour exercer dans l'activité du sujet une influence contre laquelle il est souvent sans défense » (Clot, 1998, p162).

-L'imaginaire n'est pas le fantaisiste

« Cesser de vouloir départager ce qui revient au corps propre de ce qui revient au corps imaginaire, avec l'arrière-pensée de séparer ainsi le vrai du faux, le tangible de l'improuvable, implique un bouleversement des certitudes intellectuelles et cliniques. » (Pezé, 2002, p 118). Car « L'imaginaire n'est pas à comprendre comme représentation mais comme présentation, création, production. Il y a le choc du monde et à chaque fois, pour la société comme pour l'individu, un théâtre qui s'ouvre. » (Giust-Desprairies, 2003, p.92). **Existent un imaginaire leurrant et un imaginaire fécondant** (idem, p 104) ; « La construction imaginaire se présente (alors) comme un processus dynamique qui tient à la mobilisation d'investissements particuliers que certains contextes, certaines circonstances vont favoriser » (Giust-Desprairies, 2003,p.120). **L'imaginaire, est une production aussi sociale** : « L'imaginaire produit des significations sociales qui ont à voir aussi bien avec ce qui est institué (de l'ordre de la reproduction) qu'avec des potentialités instituant » (Giust-Desprairies, 2003,p.186).

-Pas de causalité mécanique

On ne peut pas croire à « une conception trop linéaire de la causalité psychique » (d'un acte qui) « trace sa perspective en ligne droite dans le monde du 'faire' » (Clot, 1998, p168) : **le sujet ne vit pas dans des trajectoires, il trace des trajets** (Ardoino, 2000). Et **s'il n'est pas non plus dans la cohérence, c'est parce que se joue aussi pour lui un « travail du négatif »** : « Les conduites individuelles n'offrent qu'une cohérence partielle et sont, le plus souvent, affectées d'une incohérence profonde. Soutenir le contraire serait nier l'inconscient et le *travail du négatif* auquel il se livre ... » (Enriquez, 2003,p 120).

Le sujet est pluriel : « Penser le sujet implique de considérer *la pluralité de la psyché*, invite à nommer les liens entre social et psychique comme des liens de convergence et non de causalité et pousse à concevoir qu'une même situation n'entraîne pas obligatoirement les mêmes effets sur les personnes. » (Giust-Desprairies, 2003, p 42).

-Le symbolique et l'éthique

Le symbolique n'est pas un luxe ou un surplus de signification, il est une dimension de l'intelligible : « un sujet clinique, éprouvé in vivo, concret, particulier, libidinal, incarné, souffrant éventuellement¹⁰, pourvu d'une histoire et d'une sensibilité. Celui-ci interagit vraiment en termes de *relations* à portée toujours symbolique... » (Ardoino. 2000).

Le choix de la clinique implique avant tout un certain type de rapport à l'autre, au

¹⁰ ne pas confondre la souffrance et la douleur, souffrir est l'effort pour vivre.

partenaire de la recherche ; écoute bienveillante, neutralité et empathie sont nécessaires pour *rencontrer l'autre* : « la valeur accordée au sujet en mouvement, aux capacités de l'individu à s'approprier et à former des significations, comme l'attachement à l'idée d'une « création continue de soi », est d'abord une position éthique qui détermine secondairement une position épistémologique » (Giust-Desprairies, 2003, p18).

En somme, le chercheur en clinique pour avoir accès aux informations qui l'intéressent ne peut prétendre qu'à l'intelligibilité de la vérité du sujet : « nous travaillons à des savoirs de vigilance et non de certitude » (Hatchuel, 2005, p14). « Extrêmement féconde, elle rend néanmoins difficile la présentation rapide de résultats synthétiques puisqu'elle insiste sur la diversité et non sur la régularité. » (Hatchuel, 2005, p5).

-La parole

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

Alors « L'accent est mis sur l'importance accordée à la parole élaborative, à la relation comme condition du processus et aux projets personnels et collectifs comme quête du sens, de cohérence et de reconnaissance. » (Giust-Desprairies, 2003, p 26).

S'intéresser à l'agir professionnel peut donc passer par l'écoute de : « la dynamique sociale et les modes selon lesquels l'individu ou le groupe la produit, la rencontre et la subit et pas seulement la reflète. » (p 18) ; « le cheminement d'une parole qui, adressée à un autre, écoutant, est un accès privilégié aux significations », « le processus, le chemin, la question en acte ; comment l'image prend et s'incarne dans le temps et dans l'espace. » (p22) (Giust-Desprairies, 2003).

Dans un *travail d'élucidation* « au sens de Castoriadis, c'est-à-dire un éclaircissement qui permet l'accès à plus d'autonomie, réflexive et délibérante, ce qui rend davantage compte du processus visé que la notion de prise de conscience » (Giust-Desprairies, 2003, p28). « Le risque ? Des perturbations. Le bénéfice ? De possibles *élucidations* si un travail se réalise vis-à-vis des turbulences décelées ; la production d'un savoir au creux même de la subjectivité et de l'imaginaire. » (Cifali, 1994, p 290). Un travail par le langage : « Le sujet, par le langage, dénoue les problèmes ou plutôt les déplace. » (Clot, 1998, p186). Une lecture des situations : « L'approche clinique est à comprendre comme une présence à cette situation scénique complexe, mouvante, contradictoire en vue d'effectuer une lecture de ses significations. » (Giust-Desprairies, 2003, p 26).

Conclusion

Donc la psychanalyse n'est pas le seul référentiel théorique possible mais il est aussi possible, et comme les autres référentiels, il se travaille. Il est pertinent à l'étude de l'agir professionnel : l'activité du sujet dépend aussi des remaniements psychiques que la situation lui permet ou l'incite à effectuer.

Mais alors, la clinique est une intervention et non pas seulement un accueil de signes : « Il ne s'agit pas tant pour l'intervenant de 'faire du sens' que d'œuvrer à libérer un sens captif ». (Giust-

Desprairies, 2003, p 228). On peut alors parler d'une « clinique des situations » (Eymard, thuilier, Vial, 2004). Le chercheur essaie donc de faire « que l'intervention maintienne [...] un cadre de référence suffisamment stable pour se constituer comme contenant ; [...]

- que cet espace ait les qualités d'un espace transitionnel, c'est-à-dire qu'il se construise comme un espace d'entre-deux où puisse se faire le compromis entre rester fidèle aux logiques antérieures et dégager de nouvelles significations ;

- que l'intervention préserve et traite des processus transférentiels qui permettent aux groupes d'appréhender les contradictions, le niveau de complexité que leurs représentations catastrophiques les empêchaient d'assumer.

- Que les systèmes de défense (clivage, déni, projection...) soient examinés. » (Giust-Desprairies, 2003, p 237).

C'est bien d'une clinique comme intervention qui vise à « continuellement favoriser l'ouverture. [...] un travail toujours lacunaire et inachevé . [...] développer pour les membres de l'organisation (qui collaborent eux-mêmes à cette analyse) par un travail de recherche sur eux-mêmes, sur leurs rôles, sur leurs pouvoirs, sur leurs pulsions et le destin de celles-ci, autrement dit, sur leur identité individuelle et sociale comme sur l'histoire dans laquelle ils sont insérés et qu'ils contribuent à créer, de devenir progressivement autres, [...] tout en en se délivrant du phantasme de la maîtrise totale. » (Enriquez, 2003, p 163).

Mais, ceci étant dit, « Toute méthode repose sur certains postulats et certaines hypothèses qui définissent son champ de validité mais aussi ses limites. C'est pourquoi le chercheur doit tendre à expliciter et à examiner les présuppositions qui sont les siennes. » (Lipiansky, 2002), annoncer un projet de recherche dans l'agir professionnel ne suffit pas. Il semble qu'on n'ait jamais accès à « un régime de production de connaissances », une méthode, sans avoir à se poser la question du positionnement épistémologique et du modèle du sujet. Au risque, sinon, d'avoir à se rabattre que sur des techniques et des outils sans interpréter les résultats obtenus. Il reste que, ce qui fait l'originalité de la clinique comme méthode de recherche en éducation, par rapport aux autres méthodes existantes c'est bien que « le sujet y est compris *non comme une substance* mais lieu d'affrontement de forces (des instances psychiques en conflit). Un sujet porteur d'une division structurale mais aussi traversé par des logiques et des contradictions sociales » (Giust-Desprairies, 2003, p 26). Et encore une fois cela ne veut pas dire qu'on ne va étudier chez les partenaires de la recherche que leur vie psychique ! Le référentiel psychanalytique peut n'être (et ce n'est pas rien) qu'une façon « d'armer son écoute »¹¹.

Références bibliographiques

Ardoino, J. (2000) D'un sujet à l'autre, *Les avatars de l'Education*, Paris, pp. 190-194

Barthes, R. (1984) De la science à la littérature. Le bruissement de la langue, essais critiques IV. Paris : Seuil

Cifali, M. (1994) *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique*. Paris : PUF

Clot, Y. (1998) *Le travail sans l'homme ?* Paris : la découverte

Dufour, D.R. (1996) Les deux sujets de l'éducation. Bouchard, P. *La question du sujet en*

¹¹ « toute écoute clinique, si neutre et si souple qu'elle se veuille, est donc toujours une écoute déjà armée, une écoute structurée » Gagey, 1989, p.218

- éducation*. Paris : l'Harmattan, pp. 29 - 44.
- Enriquez, E. (2003) *L'organisation en analyse*. Paris : PUF, 1992
- Eymard, C., Thuilier, O., Vial, M. (2004). *Le travail de fin d'étude : s'initier à la recherche en soins et santé ?* Paris : Lamarre.
- Gagey, J. (1989) La passion : variations topologiques, *Cliniques méditerranéennes*, n°23/24, Actes du colloque Clinique des passions. pp. 215/226
- Giust-Desprairies, F. (2003) *L'imaginaire collectif*. Paris : ERES
- Hatchuel, F. (2005) *Savoir, apprendre, transmettre. une approche psychanalytique du rapport au savoir*. Paris : la découverte
- Imbert, F. (1996) L'image ou la parole. Bouchard, P. *La question du sujet en éducation et en formation*. Paris : l'Harmattan, pp.147-180
- Johsua, S. (2003) *Une autre école est possible ! Manifeste pour une école émancipatrice*. Paris : textuel.
- Le Moigne, J.L. (1994) Sur la notion de praxéologie. *Recherche scientifique et praxéologie dans le champ des pratiques éducatives*, Aix-en-Provence : En question, Acte 1, Tome 1, Orientations, pp. 112 - 120.
- Le Moigne, J.L. (1995) *Les épistémologies constructivistes*, Paris : PUF
- Lipiansky, E-M. (2002) Le soi entre cognitivisme et phénoménologie., *Recherche et formation* n°41, pp. 5-10
- Lipovetsky, G. (1983) *L'ère du vide, essai sur l'individualisme contemporain*. Paris : Gallimard
- Pezé, M. (2002) *Le deuxième corps*. Paris : La dispute
- Ritter, M. (1997) Théorie du sujet ou structure de la personnalité ?. *Figures du sujet dans la modernité*. Paris : les arcanes,
- Sainsaulieu, R. (1987) *Sociologie de l'organisation et de l'entreprise*. Paris : presses de la fondation nationale des sciences politiques et Dalloz
- Schwartz, Y. (2001) Théories de l'action ou rencontres de l'activité ?, *Raisons Educatives, Théories de l'action et éducation*, pp.67-91.
- Vial, M. (2001) *Se former pour évaluer, Se donner une problématique et élaborer des concepts*. Bruxelles : De Boeck Université