

## CHAPITRE 5. EFFETS D'UN CADRE CLINIQUE GROUPAL SUR LE TRAVAIL DU PENSER DES PARTICIPANTS. APPROCHE PSYCHANALYTIQUE

**Claudine Blanchard-Laville**

*in* Mireille Cifali et Florence Giust-Desprairies , *Formation clinique et travail de la pensée*

**De Boeck Supérieur** | *Perspectives en éducation et formation*

**2008**  
**pages 87 à 105**

Article disponible en ligne à l'adresse:

-----  
<http://www.cairn.info/formation-clinique-et-travail-de-la-pensee---page-87.htm>  
-----

Pour citer cet article :

-----  
Blanchard-Laville Claudine, « Chapitre 5. Effets d'un Cadre clinique groupal sur le travail du penser des participants. Approche psychanalytique », *in* Mireille Cifali et Florence Giust-Desprairies , *Formation clinique et travail de la pensée* De Boeck Supérieur « Perspectives en éducation et formation », 2008 p. 87-105.  
-----

Distribution électronique Cairn.info pour De Boeck Supérieur.

© De Boeck Supérieur. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

## Chapitre 5. Effets d'un Cadre clinique groupal sur le travail du penser des participants. Approche psychanalytique

De Boeck Université | *Perspectives en éducation et formation*

2008/1

pages 87 à 105

ISSN

---

Article disponible en ligne à l'adresse:

<http://www.cairn.info/formation-clinique-et-travail-de-la-pensee--9782804159153-page-87.htm>

---

---

Pour citer cet article :

"Chapitre 5. Effets d'un Cadre clinique groupal sur le travail du penser des participants. Approche psychanalytique",  
*Perspectives en éducation et formation*, 2008/1 p. 87-105.

---

Distribution électronique Cairn.info pour De Boeck Université.

© De Boeck Université. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

# Effets d'un Cadre clinique groupeal sur le travail du penser des participants. Approche psychanalytique

Claudine BLANCHARD-LAVILLE<sup>1</sup>

*« Le penser est ce qui nous résiste et ce qui nous porte,  
ce qui nous protège du vide et qui nous surcharge, ce  
qui nous fait respirer : souffle, voix et texte. »*

Didier Anzieu,  
*Le penser. Du moi-peau au moi-pensant*

## 1. REPÈRES

Les enjeux de transmission l'emportent, aujourd'hui, pour moi, sur les enjeux d'enseignement au sens strict<sup>2</sup>. Ainsi, les dispositifs que je mets en place à l'université à l'intention d'étudiants, pour la plupart déjà professionnels, ont pour objectif prioritaire de transmettre une posture, une démarche,

<sup>1</sup> Université Paris X Nanterre, France.

<sup>2</sup> Voir à ce sujet le texte « Des mathématiques à la clinique. Ce que je sais : de la dette au don », dans Cifali M., Giust-Desprairies F. (2006), *De la clinique. Un engagement pour la formation et la recherche*, Bruxelles, De Boeck.

qu'il s'agisse de découvrir et de s'approprier des connaissances théoriques ou d'analyser des situations ou encore de produire des écrits de recherche. Mon intention est de les conduire à effectuer un parcours à visée de reprise élaborative à partir de leur expérience professionnelle et personnelle<sup>3</sup>.

De ce fait, quelles que soient les visées spécifiques de ces dispositifs, je tends à privilégier la plupart du temps l'instauration d'un cadre groupal pour les participants, créateur d'un espace « potentiel » au sens de Winnicott<sup>4</sup>, pour favoriser les processus d'appropriation subjective et d'intégration des savoirs, en adoptant moi-même une posture plus clinique que didactique ou formative au sens universitaire classique.

Lorsque je parle de soutenir une posture clinique, j'opte pour une clinique d'orientation psychanalytique. Or, se référer à la psychanalyse pour définir une position clinique à l'université et au sein de la discipline sciences de l'éducation n'est pas sans poser certaines questions ; notamment sur les choix épistémologiques que cette approche soulève et sur les modes de légitimité et de validité desquels sont tributaires les recherches et les actions formatives menées dans une telle perspective. Cette réflexion a fait récemment l'objet d'un travail que j'ai partagé avec trois autres enseignants-chercheurs<sup>5</sup> et qui est actuellement publié sous la forme d'une Note de synthèse dans le numéro 151 de la *Revue Française de Pédagogie*. Aussi, je ne reviendrai pas sur ce contexte général.

Pour ma part, mon évolution sur le plan de la clinique, liée à mes différents parcours analytiques, m'a amenée vers des théorisations qui s'appuient en partie sur l'expérience des groupes – celle de Wilfred R. Bion qui constitue pour moi une source importante d'inspiration en est une illustration parfaite. Sans doute, à ce niveau, n'y a-t-il pas là de hasard et cette évolution clinique correspond-elle à quelque chose de ma propre histoire et de ma structure de personnalité. Vraisemblablement aussi, ma pratique, depuis une vingtaine d'années maintenant, de l'animation de groupes de professionnels enseignants, ou de formateurs d'enseignants, selon une orientation Balint, m'a sûrement appris à privilégier le travail en groupe, lorsque ses membres peuvent entrer en synergie. Travailler avec un groupe et dans un groupe est

---

3 Je me trouve en grande partie en accord avec la manière dont Albert Ciccone et Georges Gaillard évoquent le dispositif *Formation à Partir de la Pratique*, instauré depuis une vingtaine d'années à l'université Lumière Lyon 2 pour faire accéder des professionnels à un diplôme de psychologie ; on peut voir en bibliographie les références des deux textes de ces auteurs auxquels je fais allusion.

4 Pour Winnicott, l'espace potentiel désigne une aire intermédiaire dans laquelle une mère « *good enough* » (« adéquate sans plus ») procure au bébé un espace-temps où elle lui laisse exercer l'illusion de sa toute-puissance avant que ne se mette en place un désillusionnement progressif ; dans cet espace, les objets ont un statut paradoxal d'objets « créés-trouvés » ; d'après cet auteur, c'est le lieu par excellence où se fomentent les ressorts du rapport à la création et à la culture du sujet en devenir, cf. son ouvrage *Jeu et réalité* (1975).

5 Blanchard-Laville, Chaussecourte, Hatchuel, Pechberty, « Recherches cliniques d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation », *Revue française de pédagogie*, n° 151, 2005.

aujourd'hui devenu pour moi comme une évidence. J'ai pu ainsi maintes fois appréhender le potentiel créatif d'un groupe restreint et constater les bénéfices importants que chacune de ses composantes peut en retirer, pour peu que le cadre de travail respecte les différences et les singularités des personnes qui le constituent et assure une certaine stabilité et sécurité à l'espace groupal. J'ai eu tout le loisir, au long de ces dernières années, de m'étonner et surtout de m'émouvoir, à chaque nouvelle découverte ou à chaque nouvel « insight » individuel engendré par le travail collectif.

C'est ainsi que, dans ce texte, je déroulerai mon propos en cherchant les régularités d'effets obtenus par une posture clinique d'orientation psychanalytique dans chacun des dispositifs de groupe que j'évoquerai et en identifiant les limites rencontrées en fonction des objectifs visés par ces différents dispositifs. Mon intention est de décliner quelques variations que ces objectifs entraînent, en montrant que, néanmoins, dans presque tous les cas, « l'efficacité » de ce que j'appelle un cadrage clinique, sa force, son pouvoir d'action se traduisent par une meilleure capacité à penser des participants et par des possibilités d'élaboration psychique accrues au niveau individuel et groupal ; ces effets tiennent pour partie à une mise en synergie des ressources empathiques de tous-tes les participants-es, en même temps qu'ils sont la conséquence du fait que les processus psychiques de liaison sont favorisés par cette conduite groupale et que, de manière concomitante, les forces de déliaison sont provisoirement atténuées. Sans doute aussi, la tenue d'une certaine posture clinique, et l'instauration du cadre qui en résulte, produisent un effet de sécurité psychique propice à ce que chacun-e puisse disposer de son appareil à penser, qu'il s'agisse de le potentialiser au mieux ou de le reconquérir, en le protégeant des différentes « attaques » dont ses fonctions peuvent être l'objet au sens de Didier Anzieu (1994). Je veux ainsi témoigner que, de cette caractéristique centrale, découlent pour les participants de ces groupes les conséquences suivantes : une amplification des capacités élaboratives, dans les cas où il est pertinent que les professionnels-participants travaillent leur rapport à l'action à venir ou à l'action qu'ils sont en train d'effectuer ou qu'ils réalisent une analyse d'après-coup d'une action passée, une fécondité des processus de création quand il est question d'un groupe de chercheurs ou encore une fluidité du processus décisionnel lorsqu'il s'agit d'un collectif au travail.

Je construirai mon argumentation en partant de mon expérience de l'accompagnement clinique groupal de professionnels de l'éducation et de la formation que je commencerai par décrire en détails. En effet, c'est le dispositif dans lequel la position clinique est le plus clairement identifiée, assumée et annoncée, que ce soit dans le style adopté pour la conduite du groupe ou du côté des objectifs visés pour les praticiens qui sont volontaires pour s'aventurer dans ce travail. Puis je donnerai quelques éléments concernant les autres dispositifs en me référant à cette première description ; les autres dispositifs que j'évoquerai ont des dimensions psychosociales plus prononcées et n'ont pas pour visée prioritaire un travail intrapsychique des participants ;

celui-ci s'effectue alors de manière implicite au service du travail d'élaboration mentale qui se manifeste au premier plan.

### ***Descriptif***

L'objectif dans ce dispositif clinique groupal proposé pour l'accompagnement de professionnels de l'éducation et de la formation porte sur l'analyse du fonctionnement professionnel des participants ; pas sur celui de leurs élèves, de leurs clients, de leurs usagers, mais sur leur propre fonctionnement, c'est avant tout leur implication psychique dans ce fonctionnement professionnel qu'il s'agit d'élaborer. Ainsi, à partir des situations professionnelles racontées, il est possible de se saisir des questions suivantes : comment, pour chacun-e, la dimension personnelle traverse la dimension professionnelle et comment chacun-e peut entrapercevoir des traces des mécanismes psychiques engagés dans ce fonctionnement professionnel à partir des explorations menées ? Pour ce faire, des règles de travail sont à respecter. Par exemple, pour ma part, j'ai choisi de faire travailler exclusivement à partir d'un échange de paroles ; sans convoquer aucune autre technique, comme le psychodrame ou les jeux de rôles. Les participants ne prennent pas de notes pendant les séances de travail, l'animatrice non plus. J'instaure une règle dite de restitution. Il s'agit en effet de s'efforcer de ne pas parler en dehors du cadre de travail des situations explorées pendant la séance ; si, par hasard, cela se produit, que l'on se soit laissé entraîner à poursuivre les échanges en dehors de l'espace prévu, la règle est alors de restituer aux autres participants ce qui s'est échangé à l'extérieur du cadre groupal. La manière de s'adresser les uns aux autres dans les échanges se doit d'être absolument respectueuse, à la fois des récits faits, des différents points de vue énoncés et des sentiments rapportés. L'esprit du travail induit de se placer hors tout régime de jugement de valeur, dans une logique compréhensive. Chacun-e contribue à l'analyse de la situation qui est apportée par l'un-e des participants en cherchant à comprendre les ressorts profonds qui ont sous-tendu le comportement du professionnel dans la situation qu'il a racontée ; sans éviter de percevoir les angoisses à l'œuvre, les gratifications recherchées par cette logique de fonctionnement et en tentant d'aider le rapporteur de la situation à repérer ce qui se répète pour lui au plan des scénarios sous-jacents, en deçà du fonctionnement manifeste. Des liens sont proposés avec des éléments de l'histoire personnelle du rapporteur s'il ou elle accepte de les associer avec les scènes professionnelles qui font l'objet du travail ; souvent, il s'agit de liens avec des éléments de l'histoire scolaire du participant lorsqu'il était élève, ou quelquefois de l'histoire du participant lorsqu'il était enfant dans sa fratrie et dans sa famille.

### ***Les visées du travail***

Pour l'animatrice, il s'agit, avant tout, d'instaurer puis de tenir ce cadre contenant. D'abord en introduisant les règles de travail, puis en faisant

comprendre les enjeux de ce type de travail qui diffère en général de ce que les participants ont pu connaître jusque-là (il se distingue par exemple d'un échange pédagogique pour des enseignants). L'objectif est de faire identifier progressivement au groupe le type d'élaboration attendue, tout en créant une atmosphère de coopération entre les participants, un espace sécurisé duquel tout jugement de valeur est éradiqué, un climat de la séance fait de respect et d'écoute. Il s'agit ainsi d'imprimer la marque de la manière dont on va travailler, le mode d'écoute et aussi la manière de dire. C'est cela le rôle de l'animatrice au début du travail ; par la suite, ses interventions se situent plus ou moins dans la tonalité de celles des autres participants du groupe ; certaines bénéficient de sa plus longue expérience de ce travail ; il lui revient en revanche spécifiquement d'accorder une grande attention au rythme induit par le participant-e qui expose et par ceux qui contribuent à l'analyse ; il lui revient aussi de se préoccuper en priorité du respect du cadre et de protéger l'espace des risques d'attaques dont il peut faire l'objet pour chaque participant mais aussi pour tout le groupe et de s'interroger sur l'avancée du travail. Progressivement, le groupe apprend à coopérer, en contribuant à la fois à la mise en sens mais aussi en faisant alliance avec l'animatrice pour la tenue du cadre ; c'est d'ailleurs surprenant de constater avec quelle rapidité l'adéquation du climat groupal au style de travail s'installe, lorsque la conduite est adéquate<sup>6</sup>. Mais, à certains moments, des rappels des règles ou des enjeux de travail peuvent s'avérer nécessaires. Par exemple, si une intervention d'un participant-e ne paraît pas énoncée en des termes recevables et suffisamment respectueux, je la reformule aussitôt, j'essaie aussi de ponctuer le travail à des moments opportuns ou quand je sens qu'il est utile de respecter le désir d'un participant-e de suspendre provisoirement jusqu'à la prochaine séance les échanges sur la situation travaillée. Mon objectif est de protéger le travail qui s'effectue tout en dégagant un espace pour penser (Resnik, 1994). Il est à noter que l'on se sent à tout moment dans la conduite du travail sur une sorte de « fil » à la manière d'un funambule<sup>7</sup>.

6 Cf. Blanchard-Laville, Nadot, dans revue *Connexions* (2004).

7 J'ai décrit cette tension de l'animatrice dans le chapitre 6 de l'ouvrage *Les enseignants entre plaisir et souffrance* : « C'est une lutte subtile entre ces deux parties du soi du participant que l'animateur(rice) doit accompagner tout en respectant la souffrance engagée dans cette lutte. En miroir, l'animateur(rice) se trouve d'un côté en empathie avec cette souffrance et se doit de déployer une grande vigilance pour protéger le participant qui s'expose, cependant qu'une autre partie de lui/elle-même entre en résonance avec le groupe qui aperçoit ce que le participant essaie en vain de lui masquer tout en le disant. L'espace de travail est ainsi menacé à chaque instant, il est donc à instaurer ou à réinstaurer continûment. C'est l'animateur(rice) qui est le garant de la continuité d'existence de cet « espace pour penser ». Un espace où justement les espaces mentaux des uns et des autres sont respectés et ne doivent pas être écrasés par des interventions trop intrusives, ou encore ne doivent pas être contaminés par des escalades discursives qui ne prennent pas le temps de l'élaboration. » (2001). Cette recherche d'équilibre est analysée par Nicole Mosconi (2005) dans un de ses articles récents en termes de « tact » et ce tact a pour elle à la fois une dimension technique et une dimension éthique ; à souligner que c'est aussi un terme utilisé par Sandor Ferenczi à propos de la technique psychanalytique.

## 2. RÉCIT D'ANALYSE DE SITUATION

Pour permettre d'appréhender le type de travail proposé dans cet accompagnement, je commencerai par rapporter le récit de l'une des participantes-enseignantes d'un des groupes que j'ai animés ; je l'appellerai pour la circonstance Sophie. Elle raconte par écrit, quelque temps après la fin de sa participation au groupe, ce qu'elle a retenu de ce travail, après avoir ré-évoqué le récit apporté au groupe :

*« Yaba, onze ans, arrive en septembre dans la classe de CM2 dont je suis l'institutrice. Il est interne pour la première fois. Ses parents vivent en Algérie. Dès le début, Yaba rencontre des difficultés scolaires : lenteur, dys-orthographe, mais aussi des problèmes d'adaptation : pleurs, tristesse. Une phrase revient souvent : "Ce n'est pas la peine que je fasse cela puisque je vais retourner chez moi". Lorsqu'un élève ne travaille pas en classe, la coutume dans l'école où j'exerce est de le faire travailler pendant les récréations, à la place du sport, le mercredi après-midi, le soir au dortoir ou même le week-end. J'ai donc appliqué cette méthode jusqu'aux vacances de la Toussaint sans amélioration des choses ; malgré les injonctions de la directrice de l'école, et ayant constaté que Yaba s'était doucement mis au travail et que les punitions ne servaient à rien, j'ai décidé par la suite de laisser à Yaba le temps de s'adapter et de l'accompagner dans cette "épreuve". »*

Pourquoi, se demande Sophie, ai-je choisi de raconter cette situation-là dans le groupe ? Pourquoi parler de cet enfant plutôt que d'un autre ? Pourquoi ai-je réagi ainsi ?

Puis, Sophie décrit dans son récit d'après-coup ce qu'elle a retenu de l'exploration tentée par le groupe autour de la situation qu'elle avait apportée et notamment elle rapporte les associations qu'elle a été conduite à faire.

*« Dans une fratrie de quatre enfants, je suis la troisième. Mon père était très autoritaire. Aucune discussion n'était possible à la maison, même pas concernant notre propre orientation. En classe de 5<sup>e</sup>, il m'a dit : "Non, tu n'apprendras pas l'allemand mais l'italien comme ta sœur". En classe de 3<sup>e</sup>, il m'a dit : "Non, tu n'entreras pas en seconde C mais en seconde AB comme ta sœur". Si bien qu'en fin de seconde, j'ai signé à sa place le document indiquant mon intégration dans une classe de 1<sup>er</sup> B au lieu d'une 1<sup>er</sup> G1. Je crois que, pour mon père, les femmes ne pouvaient être que des secrétaires. »*

Sophie note : *« Ce fut sans doute la première fois que je m'opposais véritablement aux décisions de mon père. Ma mère, elle, ne disait pas grand-chose sauf que nous devions aller tous les quatre jusqu'au baccalauréat, peu importait la section. »* Sophie constate alors que dans la situation professionnelle racontée au groupe, elle a fait abstraction de la décision de la directrice de l'école tout comme elle l'avait fait en fin de seconde avec la décision de son père. C'est un lien qu'elle s'est sentie en mesure de faire avec l'aide du groupe. En déployant un peu plus avant ses associations, elle imagine qu'on peut sans doute rapprocher son histoire de celle de Yaba.



En effet, elle ressent que « *le père de Yaba impose cette école à son fils dans un pays qu'il ne connaît pas, dont il ne maîtrise pas la langue, qu'il s'agit d'un vrai déracinement et que Yaba se soumet néanmoins à cette décision paternelle de même que, pour ce qui la concerne, enfant, son père lui imposait ses choix et elle se soumettait à ses décisions.* »

Elle écrit : « *L'histoire de Yaba m'a touchée car cet enfant vivait heureux en Algérie avec ses amis, sa famille, sa maman et un jour, son père lui a dit : "Tu vas dans cette école en France, c'est pour ton bien". Comme lorsque j'avais sept ans, mon père a décidé un jour que je devais aller en colonie de vacances, que c'était pour mon bien. Je n'avais alors jamais quitté ma mère et le séjour a duré quarante-cinq jours ! Je me souviens que je comptais les jours ; d'ailleurs, encore aujourd'hui quand je vous en parle, je constate que je ne dis pas un mois et demi mais que je parle de quarante-cinq jours. Yaba aussi compte les jours.* »

Elle ajoute : « *Lorsque cet enfant, avant les vacances de la Toussaint, ratrait son travail pendant les récréations ou s'acquittait de ses punitions, j'avais l'impression que tout glissait sur lui, que cela le laissait totalement indifférent. Moi aussi, en colonie, un soir de chahut, je me suis sentie très isolée. Rien n'avait plus d'importance ! Seul l'espoir de retrouver maman le plus rapidement possible me faisait tenir. D'ailleurs, à l'école, pendant les semaines qui ont précédé les vacances de Noël, nous préparions le spectacle avec tous les élèves de la classe sauf Yaba dont le visa expirait le 10 décembre. Je n'ai jamais vu un élève qui assiste aux répétitions avec autant d'indifférence. Il travaillait même de bon cœur pendant ce temps-là ! Plus les jours passaient et plus il semblait heureux.* »

Sophie poursuit : « *Après avoir parlé de cette situation dans le groupe, j'ai fait un lien pour moi entre l'avant et l'après [elle cite une date]. Avant cette date, je pleurais souvent et j'étais atteinte de troubles que, je crois, l'on appelle psychosomatiques (mal à l'estomac, etc.). Au cours de l'année [elle cite cette même date] tout cela a disparu. Je me suis longtemps demandé pourquoi. En fait, je constate aujourd'hui que j'ai commencé à enseigner à cette date-là. Est-il possible qu'il y ait un lien entre ces deux situations ? Sans doute, mais il va me falloir encore du temps pour démêler tout cela. Je souhaite rester dans cette école car je ressens le besoin de protéger ces enfants, d'apaiser leurs souffrances, de leur apporter l'affection qui leur fait défaut (ce sont le plus souvent des enfants dont les parents résident à l'étranger). Mais j'ai aussi envie parfois de la quitter car je ne m'entends pas très bien avec l'équipe de direction.* »

En forme d'épilogue, Sophie écrit : « *Yaba est parti le 10 décembre. Je sentais ou j'espérais qu'il ne reviendrait pas. Il n'est d'ailleurs, à ce jour, toujours pas revenu. Je ne suis jamais retournée en colonie de vacances contrairement à mes sœurs. Je me demande si Yaba a de la rancune vis-à-vis de son père, comme moi j'en ai eu et j'en ai sans doute encore.* »

Sophie a quitté cette école à la fin de l'année scolaire. Les évolutions de carrière de son conjoint l'ont conduite à devoir résider aux États-Unis. Poursuit-elle ou poursuivra-t-elle un jour ces élaborations ?

Pour moi, cette histoire est significative de ce qui peut se passer au début d'un accompagnement clinique d'analyse de la pratique enseignante tel

que je le mène pour un-e participant-e qui n'a pas d'expérience préalable du travail psychique. Il en était ainsi de Sophie qui, dans les premières séances de groupe, se montrait circonspecte, attentive mais très réservée, contribuant assez peu à l'exploration des situations professionnelles apportées par les autres participants. Elle semblait craindre de prendre la parole tout en le désirant : on peut noter qu'elle est venue et restée dans ce groupe en connaissance de cause, elle était donc désireuse, même si elle était aussi très anxieuse, de s'affronter à cet inconnu d'elle-même. Dans les débuts du groupe, elle ne voyait pas quelle situation professionnelle « choisir » pour la raconter. Je dois dire qu'elle s'est surprise elle-même en sentant l'émotion la submerger au souvenir de cette colonie de vacances sur laquelle elle en est venue à associer. On peut imaginer que la mise à l'épreuve de la sécurité de l'espace groupal avait été suffisante au moment où elle a décidé d'intervenir pour qu'à son tour, à la suite d'autres, elle ose se risquer à proposer un récit, en sachant qu'elle ne pouvait en maîtriser ni l'issue ni le sens *a priori* et qu'elle ne pouvait anticiper la tournure que prendraient les explorations groupales de son récit. En acceptant de laisser émerger des émotions fortes associées à ce souvenir, elle acceptait du même coup que celles-ci soient partagées dans le groupe. Ainsi, on peut penser que c'est l'accueil et le traitement de ses émotions qui ont rendu le vécu narcissique de Sophie supportable à ses propres yeux, et qui ont aidé à ce qu'il soit dédramatisé, en contribuant à alléger les affects qui ont surgi au cours du travail associatif de leur part de honte, de culpabilité sinon de souffrances inhibitrices.

### 3. LE TRAVAIL DU PENSER

#### *Les effets observés*

Certains effets sont repérables par des signes externes, d'autres effets sont identifiés par les participant-es eux-mêmes quand ils ou elles en témoignent. Si l'on veut chercher des signes tangibles des transformations obtenues, le plus saisissant de l'extérieur, ce sont les indices corporels que l'on peut repérer d'une séance à l'autre, souvent accompagnés de témoignages verbaux pendant la séance indiquant le dénouement provisoire ou le desserrement de l'anxiété ou de la culpabilité : quand une personne apporte une situation, en général, ce sont des situations où il y a eu des difficultés, de la souffrance professionnelle, du malaise ; au cours de la première exploration, on a souvent l'impression de ne pas trouver de pistes d'intelligibilité pertinentes, ou que le participant est en retrait des propositions faites par le groupe, même si, quelquefois, comme je l'ai indiqué, il peut y avoir beaucoup d'émotion ; à la séance suivante, si la personne accepte de reprendre le travail après l'interruption entre deux séances, ce qui, la plupart du temps, est le cas, on voit alors les visages changer. Comme si un apaisement du conflit intérieur s'opérait sous nos yeux, un dégagement d'affects enkystés ou d'émotions qui

paralysaient la mise en sens se réalisait. En tout état de cause, le rapport à la situation travaillée se modifie pour le participant qui la vit.

Les participants-es témoignent aussi, dans l'après-coup, de leur impression de changement. Pour s'en convaincre, je donnerai quelques citations d'entretiens de participantes interviewées quelques mois après une participation à un groupe que j'ai animé (comprenant treize participants-es) et qui proposait douze séances de trois heures réparties sur un semestre. Les entretiens dont sont extraits ces témoignages ont été réalisés à l'occasion d'un mémoire professionnel pour l'obtention d'un DESS de responsable de formation<sup>8</sup> portant sur les processus et dynamiques de professionnalisation dans le travail d'analyse des pratiques. Ces personnes ont été interrogées sur l'impact du travail de groupe sur leur professionnalité et sur les processus qu'elles ont perçus comme étant à l'œuvre au cours des séances. Le groupe comprenait des professionnels/les du travail social, des enseignants/es, des cadres de formation de santé et des aides-éducateurs/trices ou surveillants/es de collègue.

L'une dit :

*« Ça provoque des changements assez immédiats dans la situation que l'on a abordée au sein du groupe ; ça permet une prise de conscience immédiate, ça permet de débloquer, évidemment si on joue le jeu, si on se remet vraiment en question, ça amène des changements ». Ou encore : « Ce sont des expériences de groupe qui peuvent permettre de toucher du doigt quelque chose, c'est intéressant de continuer à en faire quelque chose après. [...] Des expériences très personnelles par rapport à ma posture en fait, à ma manière d'être avec les éducateurs dans cette relation où ma parole a forcément une position hiérarchique, comment je l'assume [...] (rire) et puis aussi par rapport aux éducateurs au moment des synthèses, des temps de travail par rapport à la scolarité où là, c'est quelque chose de plus thématique. [...] Les relations avec ma chef de service ont complètement changé. [...] Je l'ai perçue différemment, j'ai perçu le résident différemment [...] je me suis positionnée différemment, ma réflexion personnelle s'est modifiée en fait. Je pense que j'ai commencé à prendre du recul ; je pense que le groupe d'analyse des pratiques m'a permis [...] pas de me mettre en retrait mais en tout cas de prendre suffisamment de recul pour ne plus vivre les choses à chaud ou en tout cas de ne pas les percevoir comme [...] Ah ! oui, vraiment c'est ça : ça m'a aidée à voir les choses de façon plus calme, plus sereine en prenant plus de recul. Et, c'est vrai que du coup, ça a fait tomber une sorte de pression que je me mettais moi et que je mettais à ma chef de service. »*

Pour une autre participante :

*« Bon, ça a ouvert des portes. [...] Ça ouvre des perspectives. [...] Ça déplace de la situation initiale. Par contre, je pense que c'est quel-*

8 Mémoire de Maryse Martayan (2004) *Groupes d'analyse des pratiques professionnelles. Quels processus et dynamiques de professionnalisation ?* Mémoire de DESS « Responsable de formation », sous la direction d'Anne Jorro, Département de sciences de l'éducation, Université de Provence.

*que chose qu'il faut faire vraiment au long cours parce que j'ai senti un plus, je dirais, pendant trois ou quatre mois, et puis après, les vieux démons sont revenus. [...] C'est vrai que ça m'a aidée pour d'autres situations, mais le fait de ne plus pouvoir en parler après, ben souvent, on repart un peu dans le même processus. [...] Même si on a compris à un moment donné comment ça fonctionnait. »*

À travers ces quelques passages, on peut constater que les professionnels ressentent leur pratique comme moins « encombrée » en quelque sorte par des enjeux, ou des conflits psychiques, qui nouent ou grippent leur action, à leur insu. On peut penser que lorsqu'un dégagement s'opère, comme j'ai tenté de le décrire précédemment, cela laisse plus de loisir à leur rationalité d'acteur pour s'exercer. Cette sensation de dégagement peut survenir au bout de seulement deux séances pour la personne qui a exposé ; dans ce cas, nous savons qu'il s'agit d'une élaboration provisoire très contextualisée ; pour qu'il s'agisse d'une effective « perlaboration »<sup>9</sup> à moyen terme, il faudrait que ce travail s'installe sur une assez longue durée sinon, par la suite, le fonctionnement habituel reprend le dessus et les scénarios inconscients envahissent à nouveau le champ quelquefois de manière paralysante et compulsive, comme l'évoquait l'une des interviewées dont les propos sont rapportés ci-dessus.

Bien entendu, il s'agit de s'accorder aux rythmes des participants. Pour certains d'entre eux, une sensibilisation à ce type de travail paraît suffisante, quitte à ce qu'ils reviennent plusieurs années après pour poursuivre ce genre d'élaboration. Pour ma part, j'estime que, sur trente-cinq ou quarante années de carrière d'un professionnel, participer pendant deux ou trois ans à un groupe d'analyse de pratiques, cela représente une petite contribution par rapport à cette durée du temps d'activité professionnelle et surtout en proportion des effets que cela peut occasionner. C'est une idée que j'aimerais transmettre aux enseignants ; il faudrait faire évoluer les mentalités et surtout les aider à sortir d'emblée de l'idée qu'on pourrait acquérir sa formation professionnelle en une seule fois au début de sa carrière.

### **Les processus à l'œuvre**

Comment comprendre ces transformations et en fait de quel type de transformations s'agit-il dans ce travail ? Souvent, les participants amènent une scène professionnelle qui paraît anodine de prime abord. Mais derrière cette scène, les voilà renvoyés de proche en proche à des scènes d'enfance, scolaire ou familiale, auxquelles sont souvent attachés des affects de honte ou de culpabilité. Ces affects ont besoin d'être éprouvés, contenus, reconnus et nommés. Une certaine dissolution dans le partage groupal amène une transformation qui induit davantage de fluidité dans la pratique concernée. Comme l'indique Serge Tisseron (1992, 2005), l'apparition des émotions et des affects ne constitue pas une simple décharge énergétique. C'est d'un début de travail

9 « *Working through* » : différence entre perlaboration et élaboration en français.

de mise en sens, de représentation de ce qui se passe dont il est question. En effet, pour cet auteur, il y a trois modes de symbolisation : tout d'abord les mots, puis les images, et enfin les gestes, mimiques et émotions. Le besoin que nous avons de partager ces représentations du monde pour les faire authentifier et valider par un autre se trouve ainsi accompli dans le groupe. De plus, la reconnaissance des éprouvés en place et lieu des disqualifications ou humiliations antérieures, qu'elles soient fantasmées ou qu'elles aient été effectives dans le passé, fait que les participants se sentent exister (au sens fort promu par Winnicott<sup>10</sup>) dans leur irréductible altérité et singularité.

Il s'agit d'un travail d'élaboration psychique. Mais que signifie élaborer psychiquement ? Depuis Freud, on oppose « l'élaboration psychique comme travail de liaison – la *bindung* – dérivation ou canalisation de l'énergie libre à la pure décharge, ou encore à la croissance exponentielle d'une excitation qui ne trouve pas d'issue » (Bertrand, Ferrant, 2000). Sur un registre dynamique, ces mêmes auteurs proposent que l'élaboration psychique « désigne essentiellement les modalités par lesquelles s'accomplissent des remaniements importants : levée du refoulement, victoire contre les résistances, mise hors-jeu de la compulsion à répéter ». Ils indiquent aussi que les acceptations de cette notion d'élaboration psychique changent en suivant l'évolution de la conception du travail analytique. En tout cas, il ne s'agit pas d'un processus volontaire et contrôlé, il concerne des processus dont le sujet est le siège bien plus qu'il n'en est l'auteur.

Ces élaborations visent des transformations psychiques. L'horizon de ces transformations est celui des transformations en O au sens de Bion, par contraste avec ce qu'il appelle les transformations en C. Il faut effectuer un petit détour pour saisir cette distinction très pertinente selon moi. Rappelons que, pour cet auteur, la connaissance a un sens bien précis : « connaître » signifie apprendre à connaître quelque chose et non « posséder une connaissance », au sens où, ce qui préoccupe cet auteur c'est de transformer notre vérité ultime, notre réalité psychique par essence inconnaissable, cette réalité qu'il désigne par O, l'inconnu. D'après Didier Houzel (2004), qui commente cette théorie des transformations échafaudée par Bion, « nous ne connaissons pas O, nous n'en connaissons que les transformations que notre appareil psychique a opérées de sorte qu'elles puissent émerger à notre conscience ». « C » est la notation utilisée par Bion pour désigner le lien de connaissance ; dans *Réflexion Faite* (1967), il indique que C représente un lien actif ; si  $x C y$ , alors  $x$  fait quelque chose à  $y$ . « Dans le sens où j'entends l'utiliser », insiste-t-il, « C n'implique pas une finalité ; autrement dit, C ne signifie pas que  $x$  est en possession d'une connaissance nommée  $y$ , mais plutôt que  $x$  est sur le point de connaître  $y$  et  $y$  sur le point d'être connu par  $x$ . » Le lien C a directement trait à l'apprentissage par l'expérience, au fait de tirer profit de l'expérience. Son établissement est fondé sur le fonctionnement de ce qu'il appelle la fonction alpha : une des fonctions de la personnalité permet-

10 Cf. ce « sentiment continu d'exister » décrit par Winnicott.

tant d'appréhender et d'enregistrer les données des sens, puis de les convertir en « éléments alpha », constitués d'images visuelles, de schèmes auditifs et olfactifs<sup>11</sup>. Ces éléments alpha s'assemblent à mesure qu'ils prolifèrent. L'émotion engendrée par le lien C découle de la « capacité à supporter de ne pas pouvoir donner sens à une situation, en attente d'un sens qui ne sera pas plaqué sur l'expérience dans le but de la maîtriser ou de l'expliquer, mais qui émergera de l'intérieur même de cette expérience », selon la formulation de Houzel. C'est grâce à ce lien C qu'une reprise dynamique du fonctionnement psychique est possible pour créer des formes nouvelles structurellement stables. Il s'agit donc bien davantage de transformer O que de l'atteindre au moyen du lien C.

Lorsque le développement mental se poursuit normalement, on assiste à la croissance de l'appareil d'apprentissage par l'expérience, symbolisé par la notation 7 5. « Ce schème représente une réalisation émotionnelle associée à l'apprentissage qui devient progressivement plus complexe à mesure qu'elle se répète dans le cours du développement mental »<sup>12</sup>. À l'inverse des éléments alpha, les éléments bêta qui, eux, sont constitués de faits « non digérés », « sont dans l'incapacité de se lier entre eux ». Ils ne peuvent qu'être *expulsés*. Lorsqu'il s'agit du bébé, c'est à ce moment que la fonction alpha de la mère intervient ; si celle-ci fonctionne correctement, elle peut traiter les éléments expulsés par le biais des identifications projectives et les rendre au bébé une fois convertis. Cette faculté de la mère, Bion la nomme « capacité de rêverie maternelle » ; elle remplit une fonction d'« alphabétisation » et de détoxication des éléments rejetés. Le deuxième mécanisme dynamique qui sera utile pour comprendre la formation de « l'appareil à penser » et sa croissance est celui qui fait osciller de la position schizo-paranoïde, position qui correspond à des moments d'émotions persécutrices qui entraînent dissociation, fragmentation, désordre à la position dépressive, signe d'intégration et de remise en cohérence de ce qui avait été dispersé, et, par conséquent, « d'une certaine stabilité psychique » (Geissmann, 2000), cette oscillation que Bion note PS ↔ D.

Mais revenons à la question des transformations. En fait, c'est la capacité de croissance psychique qui est privilégiée selon cette perspective bionienne. L'acquisition d'un savoir s'oppose à la maturation de la personnalité. Acquisition, possession d'une connaissance ne sont pas des buts recherchés ; ce qui est recherché, c'est un devenir. Ainsi, « on peut dire, en première approximation, que les transformations en C s'apparentent au fait d'avoir connaissance de quelque chose tandis que les transformations en O se rapportent au fait de devenir ou d'être O ou d'être « devenu » par O » (Bion, 1965, trad.

11 Cf. *Aux sources de l'expérience* (1962 : 43).

12 Cf. dans *L'attention et l'interprétation* (1970, trad. Fr. 1974 : 181). Les propos de Bion sur cet appareil contenant/contenu : « J'appelle les signes 7 et 5 le contenu et le contenant. L'utilisation des symboles masculin et féminin est délibérée, mais il ne faut pas penser que cela signifie que des implications autres que sexuelles sont exclues. Ces signes désignent une relation entre 7 et 5. Le lien peut être commensal, symbiotique ou parasitique ».

Fr. 1982 : 184) ou encore pour l'exprimer autrement que « les transformations en O sont liées à la croissance dans le devenir ». Il s'agit de devenir O, non pas de savoir ce que l'on est, comme dans les transformations en C, mais d'arriver à être ce que l'on est, pour paraphraser Grinberg (1996 : 90).

Pour que ce travail psychique s'accomplisse, c'est l'animatrice qui est en position de prêter son appareil psychique à la personne qui travaille à la manière d'un appareil psychique auxiliaire. Par exemple, pour les enseignants, j'ai souvent remarqué qu'ils sont comme « interdits de ressenti ». À cet extrême, il s'agit de pratiquer une sorte d'empathie inconsciente<sup>13</sup> (Prat, 2004) qui m'amène quasiment à pressentir les émotions et affects sous-jacents à ce qui est exprimé, pour aider les participants à se mettre en contact avec leurs propres mouvements psychiques. Ainsi l'animatrice assure une fonction de contenant psychique au sens de Bion, qui permet à la fois d'accueillir et de capter les mouvements émotionnels des participants, de les contenir et d'aider à leur transformation. Ce traitement psychique passe par des expressions verbales mais aussi par toute une gestuelle corporelle concomitante. La communication s'effectue avec des mots, mais aussi par des attitudes physiques qui reflètent le fait de contenir psychiquement ce qui est en train de se passer, au niveau émotionnel, que ce soit du côté des rires ou des larmes, pour que l'on puisse les supporter dans le groupe, les partager puis les nommer. Les mouvements psychiques de l'animatrice entrent en résonance avec ceux du participant ou de la participante qui expose et, sans pouvoir expliciter formellement ce qui se passe, elle est à même de mettre des mots sur ce que son propre psychisme a pu capter. Quand le groupe a appris à travailler de cette manière, il fait alliance avec l'animatrice et c'est tous ensemble que nous réalisons ce travail de contenance et de transformation. Les mots accompagnent la métabolisation des émotions. Par le biais de processus mimétiques à l'endroit de l'animatrice, chacun-e des participants-es tend à laisser se déployer sa fonction alpha de traitement des émotions, et sa capacité de rêverie autour de ce qui est apporté par l'un ou l'une d'entre eux-elles.

Cet accompagnement-accouchement des émotions dégage un espace pour imaginer (Resnik, 1994). C'est dans ce creuset que la créativité et la liberté de penser trouvent à se déployer. Une succession d'hypothèses pour donner du sens aux actes et propos rapportés est alors proposée. Elles peuvent être aussitôt abandonnées si le participant ne se les approprie pas mais peuvent aussi tracer un sillon souterrainement et faire leur réapparition à un moment ultérieur. On assiste ainsi à un jaillissement d'idées ou d'intuitions ; le groupe se trouve à l'acmé de son potentiel créatif, par le dégagement émotionnel ; à mon sens, le terrain est alors propice à ce que les appareils à penser de chacun se mettent en synergie, comme je vais le montrer dans le paragraphe suivant. Cette métabolisation des émotions émergentes lors du

13 Cf. l'article dans lequel Régine Prat tente de distinguer *empathie* et *sympathie*, en montrant que les bases psychiques de l'empathie sont constituées par des mécanismes d'identification projective, mode utilisé par le patient pour communiquer ses émotions primaires, et qui trame d'après elle ce que Guillaumin appelle la part silencieuse du contre-transfert.



récit de scénarios professionnels apparemment anodins de prime abord est tout à fait typique du travail que cette conduite de groupe induit. Ainsi on constate que, et cela se vérifie à chaque récit, le partage des émotions dans le contenant groupal permet que celles-ci se transforment en plaisir de penser ensemble et en plaisir de co-construire de manière interactive groupale un nouveau récit, c'est-à-dire d'exercer une sorte de « co-narrativité » (Golse, Missonnier, 2005).

### ***Les conséquences sur « le travail du penser »***

Je commencerai par caractériser le travail du penser auquel je fais référence dans cette étude, en m'appuyant essentiellement sur la théorisation de Bion puis sur celle d'Anzieu qui, à mon sens, prend appui sur celle de Bion. Pour un auteur comme Bion, les pensées cherchent à être contenues et traitées ; ce sont elles qui poussent à la construction chez un sujet d'un appareil pour les penser. Les pensées naîtraient de la conjonction de l'attente d'une expérience émotionnelle qui ne se réalise pas et de l'acceptation de cette frustration. Mais les pensées ont besoin d'être mentalisées, sinon elles errent à la recherche d'un penseur qui pourraient les apprivoiser et les tolérer ; c'est dans un groupe que l'on peut observer ce phénomène le plus aisément, là où les pensées flottent dans l'air jusqu'à ce qu'elles trouvent un psychisme prêt à les héberger. Pour cet auteur, relevons en outre, qu'il faut d'une part, un certain courage pour *penser ce que l'on pense*, mais que, par ailleurs, d'autre part, dès lors que nous élaborons une « théorie », celle-ci court très vite le risque d'être calcifiée (Bion, 2005). Cette calcification transformerait les pensées en prison plutôt qu'en force libératrice. Lorsque Houzel (1993) tente de résumer la théorie de la pensée de Bion, il énonce que « la pensée ne nous appartient pas – nous la rencontrons au détour d'un chemin, nous ne la construisons pas – [...] nous sommes seulement les réceptacles des vraies pensées, de la vérité psychique ». D'après lui, l'activité de pensée, selon Bion, serait « un développement imposé à la psyché sous la pression des pensées et non le contraire ». Pour cela, les interactions dynamiques entre deux psychismes sont nécessaires et leur paradigme est celui de la relation du bébé à sa mère. Car c'est la capacité de la mère à penser les communications primitives de son bébé que dépend « la bifurcation entre production d'une pensée et expérience d'une souffrance impensable ». À la suite de Bion, Anzieu nous décrit les pensées en « expansion illimitée, comme l'univers des étoiles », il évoque des pensées qui « naissent, brillent, s'attirent, s'équilibrent, explosent, se morcellent, s'agglutinent ». C'est alors au travail du penser que de les contenir, leur donner formes ou mots. Pour Anzieu, « penser c'est faire tenir ensemble et debout une série de pensées, superposées ou emboîtées, les faire se tenir par elles-mêmes » et « le penser serait pour l'essentiel une métonymie du moi ».

En considérant « le penser » comme « une métonymie du moi », Anzieu décrit, de manière très détaillée, les huit fonctions qu'il a imaginées pour le moi-pensant d'un sujet. Ces huit fonctions, qu'il désigne par les termes



de « maintenance, contenance, constance, signifiante, concordance, individuation, énérgisation et sexualisation », donnent prise, d'après lui, à des attaques psychiques de divers ordres et nécessitent des défenses spécifiques et une attention particulière du thérapeute. Nous avons surtout insisté dans ce texte sur la fonction de contenance, sur le rôle de conteneur et de dépositaire des angoisses et des affects de l'animatrice du groupe, mais il y aurait lieu de noter aussi le rôle d'appui auxiliaire, de fermeté qui permet l'adossement et la lutte contre l'angoisse de désétayage, qu'Anzieu nomme le plus souvent la maintenance. Les angoisses d'effraction sont, elles, repoussées par le rôle de pare-excitation, c'est la fonction de constance qui est ainsi sauvegardée, et les angoisses de perte de sens ou de confusion sont mises à distance par la constitution d'une aire transitionnelle, c'est la fonction de signifiante.

Dans l'espace groupal créé et soutenu par une conduite clinique, on peut faire l'hypothèse que les « moi-pensants » des participants ont tout loisir de se redresser et de se dilater, en lien avec cette conception décrite par Anzieu du « penser debout ».

Car, lorsque toutes ces fonctions sont protégées par les qualités de l'espace et de l'enveloppe proposés par le cadre groupal, les moi-pensants des participants sont renforcés dans leur potentiel. C'est ce qui explique vraisemblablement la sensation d'intelligence décuplée d'analyse des situations que ce genre d'espace procure, lorsque les conditions sont remplies.

### ***Un en-plus : ce qui se transmet dans cet espace***

S'agissant de l'analyse de « gestes professionnels » exercés dans des « métiers de la relation », comme les appelle à juste titre Mireille Cifali, je suis convaincue qu'au-delà des transmissions classiques s'effectue dans l'espace créé par ce type de cadre une transmission d'une autre sorte (Blanchard-Laville, 2005) : celle qui consiste à apprendre à habiter ou à animer son geste, c'est-à-dire à trouver une sorte de « posture *good enough* », celle qui supporte la surprise, l'inattendu, l'écart avec l'idéal, les déceptions de soi et, ainsi, laisse de l'espace aux autres, sans craindre d'eux des représailles quelconques, sans qu'ils soient ressentis comme menaçants et sans attendre non plus à l'inverse qu'ils restaurent notre propre narcissisme en étant instrumentalisés à notre profit. Cette posture difficile à trouver pour tout professionnel exerçant un métier du lien ne peut s'enseigner, elle se transmet lorsqu'on a pu prendre conscience des bénéfices qu'on a pu en retirer et ainsi ce n'est pas la moindre des conséquences de l'efficacité de ce cadrage.

## **4. MISE EN PERSPECTIVE DES AUTRES DISPOSITIFS GROUPAUX**

Dans cette dernière partie, j'examinerai successivement deux autres dispositifs que j'ai été amenée à soutenir à l'université ; en premier lieu, un dis-

positif à l'intention d'une équipe de chercheurs ou d'un groupe de chercheurs débutants ; en deuxième lieu, un séminaire proposé dans le cadre de nos cursus de master de sciences de l'éducation et enfin, une expérience de direction d'un département universitaire. Pour chacun d'eux, je m'en tiendrai à quelques considérations spécifiques qui me semblent liées à la problématique abordée dans cet article, de manière à ne pas alourdir davantage mon propos.

### **Équipes de chercheurs**

Qu'il s'agisse de chercheurs expérimentés ou d'apprentis-chercheurs, étudiants (en master 2 recherche ou en thèse), l'espace groupal favorise les processus de co-pensée ; j'ai repris, à ce propos, une notion avancée par Daniel Widlöcher pour caractériser la spécificité du mode de communication dans la cure analytique. Dans l'ouvrage *Malaise dans la formation des enseignants* (2000) ou encore dans l'article « De la codisciplinarité » publié dans la *Revue Française de Pédagogie* (2000), j'ai eu l'opportunité de montrer comment le fait d'encourager un certain travail d'élaboration intrapsychique et intersubjectif dans l'équipe favorisait la production de recherche. J'ai montré que la sécurité psychique obtenue par ces élaborations permettait de mieux penser ensemble, non pas dans le sens de penser la même chose ou de construire à tout prix de la controverse (Périlleux, *supra*) mais plutôt penser avec et non pas contre, dans la perspective de : « ce que l'autre pense me fait penser ». Par une expérience psychique partagée, le travail de co-pensée est protégé alors même qu'une altérité radicale entre les pensées des uns et des autres est maintenue. C'est ce qui permet notamment à une approche co-disciplinaire de fonctionner : puisque, dans ce cas, il s'agit que chacun maintienne son propre paradigme théorique sans être ni contaminé ni écrasé par la pensée des autres mais au contraire pour obtenir une pensée stimulée et enrichie pour chacun-e. J'ai montré aussi que, selon les dispositifs, certains éléments de la dynamique groupale tels que ceux analysés par Bion, et repris par Jean-Claude Rouchy (1998) en termes de « tonalités émotionnelles de base » dans les petits groupes, ou ceux analysés par René Kaës, qui s'appuient en particulier sur les notions de contrat narcissique et de pacte dénégatif, ou encore ceux soulignés Paul-Claude Racamier (1992) et par André Sirota (1995) à propos des disqualifications perverses et des attaques au cadre sont à travailler, ce qui m'apparaît en mineur dans le dispositif d'accompagnement que j'ai présenté en détail dans ce texte.

Dans le cas des étudiants-chercheurs, le rôle hiérarchique (professeur/étudiants) ne peut être complètement évacué, même si le travail consiste avant tout à accompagner une élaboration du rapport des étudiants à leur recherche. Du coup, des dynamiques de rivalité au sein d'une sorte de « fratrie » autour d'une figure parentale viennent un tant soit peu compliquer la tâche ; en tout cas, il est sans doute nécessaire de s'en préoccuper et l'espace est un peu moins dégagé pour une synergie de la pensée élaborative groupale.

## **Séminaire « *Psychanalyse, éducation et formation* »**

Il s'agit d'un séminaire universitaire classique. Il faut donc tenir compte des attentes des étudiants dans le rapport classique professeur/étudiants ainsi que du rôle d'évaluateur de l'enseignant, rôle inévitable dans le contexte institutionnel d'un cursus universitaire. Pour autant, comme l'écrit Jean-François Chiantaretto (2004), et je souscris à ses propos, on ne peut assurer un séminaire à l'université quand on est psychanalyste sans « inventer un style de discursivité qui témoigne à distance du style caractérisant son travail de pensée dans la situation analytique, c'est-à-dire d'une place singulière d'interprète, en se tenant donc à l'opposé de la communication informative ». Sans pour autant confondre les espaces. Cet auteur en fait une question de responsabilité qui concerne l'expérience de la méthode analytique, « expérience qu'il s'agit de rendre (partiellement) transmissible en la médiatisant, pour l'essentiel hors d'une parole associative, par l'exercice d'une discursivité critique [...] l'enjeu étant d'affronter et de rendre pensable le conflit irréductible entre l'éthique du connaître<sup>14</sup> liée à la cure et l'éthique universitaire, liée à la transmission de connaissances et à son évaluation ».

## **Un collectif d'enseignants-chercheurs universitaires**

Il s'agissait d'un mandat de direction d'un département universitaire, sans aucun pouvoir hiérarchique sur les collègues, juste une délégation du collectif pour un temps donné, dans le cadre d'un fonctionnement collégial. Dans ce cas, le plus éloigné du travail clinique légitimé et auquel les participants consentent, (dans cette position, j'ai d'ailleurs souvent pensé, en l'exerçant, que ma sensibilité clinique ne m'aidait pas à remplir cette fonction de direction), j'ai pu remarquer néanmoins que les effets d'apaisement des mouvements revendicatifs ou des sentiments de persécution étaient atténués par un positionnement clinique de l'animation qui permet d'assurer notamment les fonctions de contenance et de maintenance, et qui reconnaît en profondeur à chacun sa part d'existence singulière. J'ai pu constater que de là découlaient des mouvements d'alliance et que des processus de coopération se mettaient plus facilement en place, ou qu'en tout cas, cela constituait une lutte assez efficace contre les mouvements de déliaison et fluidifiait de ce fait les processus décisionnels. C'est certainement une des manières de « dépathologiser » un peu le fonctionnement institutionnel et d'apaiser les forces sournoises qui viennent contaminer la rationalité des acteurs dans les institutions. Mais pour cela, il s'agit de faire confiance au processus de penser qui conduit à des décisions collectives, en donnant le temps nécessaire à l'élaboration préalable, comme l'énonce Anzieu : « Penser c'est différer les réponses aux questions, afin de prendre le temps de les élaborer, en évitant la précipitation et la prévention » (1994). Cela signifie avoir pleinement confiance dans le processus et ne pas être trop accaparé par un esprit de rationalité instrumentale qui pousse à vouloir résoudre

14 C'est moi qui souligne pour indiquer la convergence avec la perspective de Bion.

les problèmes les uns après les autres, dans un temps donné, et donc sous le régime de la discontinuité, sans tenir compte de la continuité du processus élaboratif, par évitement défensif du moment de suspension que cela suppose, pendant lequel il faut supporter la non-décision, le doute et l'incertitude. Le positionnement clinique apprend à soutenir ce temps de l'ignorance et à supporter les tensions entre « faire ou être », et aussi entre « connaître ou être », comme je l'ai montré en passant par la théorie des transformations de Bion ; il permet aussi de ne pas trop cliver affects et pensée. Ce qui n'est pas courant et se trouve peu répandu en l'absence de cette culture clinique dans les réunions institutionnelles. Combien de fois ai-je entendu qu'il fallait s'occuper du climat relationnel et de la convivialité, une fois qu'on aurait traité les problèmes sérieux, comme s'il en allait d'une sorte de luxe ou de « supplément d'âme », et qui, plus est, que cette occupation serait dévolue soit aux « psychologues de service » soit aux femmes du collectif, étant donné leur intuition bien connue (sic), pendant que les personnes responsables s'occuperaient sérieusement de prendre des décisions rationnelles. J'espère avoir convaincu que la clinique montre que ces processus ne sont jamais clivés et donc qu'ils ne sont pas à traiter dans une sorte de succession temporelle ni dans des espaces distincts ; on peut faire comme s'ils l'étaient, à ses risques et périls. Ce sont des processus totalement imbriqués les uns aux autres et qui agissent de manière concomitante ; j'estime que les notions de contenance, de maintenance et de signifiante d'Anzieu permettent de les appréhender un peu.

## 5. ÉLÉMENTS DE CONCLUSION

Dans tous les dispositifs que j'ai évoqués (pour certains brièvement), on retrouve une partie des effets repérés dans le cas du dispositif clinique explicite, mais ce qui différencie les conséquences de l'animation tient au côté plus ou moins mixte des cadres instaurés ; à la dynamique des élaborations intra-psychiques induites par ce cadre, viennent se mêler plus ou moins d'éléments de la réalité psychosociale : en effet, dans tous ces autres groupes, la position de l'animatrice est aussi à référer à une forme de hiérarchie institutionnelle que ce soit vis-à-vis de collègues dans le collectif d'enseignants-chercheurs ou que ce soit vis-à-vis des étudiants/es où il s'agit en même temps d'être évaluatrice des productions obtenues, même si les questions d'évaluation au sens strict ne sont pas prégnantes lorsqu'il s'agit de mémoires de recherches ou de thèses ; ou alors qu'il s'agisse de la dualité difficile à soutenir dans le cas des équipes de chercheurs : être à la fois chercheur dans l'équipe et animatrice de l'équipe.

Ainsi plusieurs dimensions semblent à retenir pour examiner les limites dans ces différents cadres d'une orientation clinique dans l'animation.

Bien évidemment et en tout premier lieu : le contrat exprimé. L'orientation clinique est-elle légitimée ou s'exerce-t-elle en quelque sorte de manière non explicite ? Mais au-delà ou en deçà de ce contrat,

- quel est le degré de parité effective de l'animatrice avec les participants du groupe ?

- les objectifs du travail portent-ils sur une action à construire, des décisions à prendre ou des élaborations à conduire pour analyser une action passée ou en cours de réalisation ?
- dans quelle temporalité et avec quel degré d'urgence travaille-t-on ? Dans l'après-coup ou dans une projection anticipatrice de l'action à venir ?

Dans tous les cas néanmoins, j'ai pu constater que les ressentis de persécution étaient apaisés ainsi que les mouvements revendicatifs, ce qui fait une importante différence avec un groupe pour lequel ce style de cadre n'est pas instauré et tenu et, en particulier, lorsque l'espace de sécurité psychique pour chacun-e n'est pas respecté. Pour terminer, je proposerai l'idée que les éléments que j'ai tenté d'identifier dans cette étude concourent à ce que les forces de déliaison ne soient pas alimentées, et qu'au contraire, ils se liguent pour lutter efficacement contre elles ; ainsi se crée plus facilement une synergie de pensée groupale, source de vitalité et de créativité.