

**Réflexions à propos d'un dispositif de supervision dite “
institutionnelle ”... à l'université: une formation à
l'animation clinique d'un groupe**

Danielle Hans, Françoise Hatchuel

► **To cite this version:**

Danielle Hans, Françoise Hatchuel. Réflexions à propos d'un dispositif de supervision dite “ institutionnelle ”... à l'université: une formation à l'animation clinique d'un groupe. Connexions, Érès, 2010, <10.3917/cnx.093.0167 >. <hal-01658567>

HAL Id: hal-01658567

<https://hal-univ-paris10.archives-ouvertes.fr/hal-01658567>

Submitted on 7 Dec 2017

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

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

Réflexions à propos d'un dispositif de supervision dite « institutionnelle » à l'université : une formation à l'animation clinique d'un groupe

Danielle Hans,
Françoise Hatchuel

Une expérience de coanimation au sein d'un master

Cadre général

Le master professionnel de sciences de l'éducation, spécialité DCFA (« Développement de compétences en formation d'adultes »), option FIAP (« Formation à l'intervention et à l'analyse de pratiques »), s'est ouvert à la rentrée 2005 sous la responsabilité scientifique de Claudine Blanchard-Laville. Nous y assurons de nombreux enseignements, en M1 comme en M2. En M2, le dispositif de formation s'articule essentiellement autour du stage pratique et des groupes de supervision qui l'accompagnent. Ce stage consiste, pour des étudiants et étudiantes disposant à la fois d'une pratique de formation d'adulte et d'une expérience de l'élaboration clinique (soit par leur expérience antérieure, soit par le travail effectué en 1^{ère} année du master), à prendre en charge un groupe de formation à orientation psychanalytique, sous forme de groupe d'analyse de pratiques professionnelles, de groupe de paroles ou d'intervention auprès d'équipes instituées. Les deux groupes de supervision sont animés, l'un par Claudine Blanchard-Laville et Bernard Pechberty et annoncé comme étant « plutôt centré sur les enjeux psy-

chiques personnels » auxquels renvoie une animation de type clinique, l'autre par nous-mêmes et « plutôt centré sur les questions groupales et institutionnelles ». La démarcation est loin d'être nette, mais correspond pour nous au fait de mettre l'accent sur les interactions réciproques entre les dimensions sociales, institutionnelles et groupales et les dimensions psychiques individuelles. Nous sollicitons, lorsque cela est possible, des expériences avec des collectifs institués et insistons sur les processus groupaux tels qu'ils sont perçus subjectivement, en écho à ceux du groupe animé par l'étudiante¹.

L'organisation de la formation prévoit une participation aux deux groupes en parallèle, si bien que ceux-ci sont identiques, exception faite des animateurs et animatrices. Les réunions préparatoires à la mise en place du master, puis les régulations du groupe lui-même (voir ci-dessous) et les séances de bilan entre nous et avec les étudiantes nous conduisent peu à peu à mieux cerner les deux dispositifs et leur articulation. Les questions soulevées ont été et restent nombreuses : une même situation peut-elle être présentée dans chacun des deux groupes ? Si oui, comment ? Que « peut »-on dire ou ne pas dire dans chacun des deux dispositifs ? La confidentialité des situations signifie-t-elle l'« exclusivité de traitement » dans un des deux groupes ? Quelles attentes et projections se forgent, à chaque fois vis-à-vis de l'équipe d'animation et des membres du groupe ? L'expression et la circulation des imaginaires ont alors été précieuses pour tenter de mieux conscientiser ce que chacun et chacune de nous tentait de faire dans sa pratique de supervision.

Dans les deux cas, le cadre général est le même : le groupe se réunit pour trois heures, environ une fois par mois, commence par une reprise sur le ou les cas exposés la fois précédente, puis se centre sur un nouveau cas. À chaque fois, la parole est d'abord donnée à la personne qui expose, puis le groupe réagit, d'une part en demandant quelques précisions, d'autre part en associant librement. Sont alors proscrits aussi bien le jugement de valeur que la recherche de solution, au profit d'un travail d'exploration des psychismes, chacun et chacune étant invité à « parler pour soi » et à renvoyer ainsi à la personne qui expose la façon dont cet exposé résonne en lui ou en elle. Enfin, une garantie de confidentialité fait qu'on ne parle pas de ce qui se dit dans le groupe en dehors, y compris pendant les temps de pause. Ce sont les règles générales que l'on retrouve dans de nombreux dispositifs psychosociologiques et qui président aux dispositifs élaboratifs tels que Claudine Blanchard-Laville les a impulsés à Paris Ouest (voir notamment les articles écrits avec Gérard Pestre en 2001 et Suzanne Nadot en 2004). Par-dessus ces règles, viennent se greffer, pourrions-nous dire, les spécificités propres aux psychismes individuels et à ce que nous tentons de faire.

1. Nos groupes sont mixtes, mais majoritairement féminins. Soucieuses de ne pas écraser la place des femmes, nous avons donc choisi d'utiliser le féminin générique, au singulier comme au pluriel, lorsque la répétition des deux genres alourdissait trop l'écriture.

Notons, enfin, que la supervision n'est pas évaluée en tant que telle, même si elle s'inscrit dans un dispositif universitaire. Mais chacune de nous peut être, à d'autres moments (notamment lors de la soutenance du mémoire ou de la remise des écrits intermédiaires) en position de jugement académique. La tension entre les deux postures ainsi induites fait partie du travail et nous insistons sur le fait que la note académique porte sur l'objet produit (le texte écrit) et, en aucun cas, sur la personne ou même sur la pratique dont témoigne le mémoire.

Repères sur les modes d'animation

Le temps d'association libre

Un des points de départ de notre spécificité réside sans doute dans le choix d'instaurer un temps d'association libre qui prend place immédiatement après l'exposé d'une situation d'animation de groupe par une participante. Le temps du récit et de la discussion sont alors suspendus et nous invitons chacun et chacune à réagir très librement, en laissant venir, de façon à la fois rapide et fluide, les images et réactions subjectives spontanées. C'est souvent un temps ludique, où il s'agit de jouer avec son imaginaire, de le proposer aux autres et de rebondir sur ce qui a été associé précédemment. Nous sommes ici, pourrions-nous dire, du côté du plaisir de la circulation libre et fantasmatique autour du récit initial de la pratique professionnelle. Nous-mêmes prenons part à ce temps-là, en mettant notre propre imaginaire au service de l'élaboration groupale. Il nous semble que le fait de le faire de notre place d'animatrice aide le groupe à s'impliquer et à donner du sens à ce moment où l'absurde peut sembler régner en maître.

Ce temps de circulation et de résonance fantasmatique fait ainsi émerger un « imaginaire groupal » (au sens d'Anzieu, 1975²). Ce dernier se construit en écho aux deux groupes extérieurs que le récit de l'étudiant ou de l'étudiante convoque au sein du groupe de supervision : d'une part, le groupe qu'il ou elle anime et d'autre part, l'« institution de base » dans laquelle exercent les professionnels (qui sont le plus souvent des professionnelles) de ce groupe. La notion d'« homologie fonctionnelle » (Pinel, 2002), que l'on peut concevoir comme liée à un déplacement de constructions imaginaires (Hans, 1997), souligne alors à quel point les différentes scènes psychiques des usagers/usagères et des professionnelles se superposent dans les institutions et nous permet de faire l'hypothèse que le groupe de supervision se fait l'écho, en cascade,

2. L'« imaginaire groupal » chez Anzieu résulte d'une circulation d'affects autour des identifications et des fantasmes mis en commun par les sujets lorsqu'ils sont réunis en groupe. F. Giust-Desprairies (2003), en référence aux significations imaginaires sociales chez Castoriadis, introduit la notion d'« imaginaire collectif » pour spécifier les situations dans lesquelles ces identifications et fantasmes émergent dans les groupes institués et puisent leurs significations dans des contextes sociaux et institutionnels.

de ces deux groupes que nous percevons à travers le récit de l'étudiante. L'homologie fonctionnelle s'organiserait alors non seulement autour du lien entre usager/usagères et professionnelles, mais aussi avec ce qui se joue entre les professionnelles au sein du groupe animé par l'étudiante, puis entre les étudiantes au sein du groupe de supervision, comme si chacun des dispositifs groupaux institués en amont du dispositif de supervision (usagers, professionnelles, groupe animé par l'étudiante) était ici réactualisé. Le groupe de supervision constituerait ainsi un point d'aboutissement de ce que nous pourrions qualifier de « chaîne d'homologie fonctionnelle ».

Le récit fait par une étudiante peut donner à voir des éléments de ce processus : à propos de son intervention auprès d'une équipe d'aides-soignantes dans un foyer pour personnes âgées liée à une maison de retraite médicalisée, Nathalie³ évoquait la place importante prise par la crainte des aides-soignantes que des vols aient lieu dans les chambres des résidents et résidentes. La façon dont ce récit a été en quelque sorte « filtré », puis relayé par les imaginaires des différentes participantes, au moment du temps d'associations libres, a conduit le groupe à ressentir que ce qui se jouait là était de l'ordre de la confusion des espaces et des places, faisant émerger une absence de délimitation entre espaces privés et espaces communs, mais aussi entre le foyer de personnes âgées « valides » et la maison de retraite médicalisée, ainsi qu'entre les statuts des différents personnels (médicaux ou non-médicaux notamment). Les images issues des associations libres provoquaient en effet un ressenti de mort, de lenteur, de pesanteur et de surmenage, lié à un sentiment de confusion entre l'espace interne propre aux résidentes et l'espace dans lequel devait se réaliser le travail des aides-soignantes. Les analyses qui ont suivi nous ont conduites alors à faire l'hypothèse que plus personne, dans cette institution, ne savait ce qui lui appartenait en propre et que la question n'était pas celle, en apparence massive, de la sécurité des biens, mais bien celle d'une définition de soi des sujets, et notamment des sujets en perte d'autonomie que sont les personnes âgées. De même, un autre fait avait son importance au sein du groupe des aides-soignantes : elles avaient été priées récemment par la direction de mieux coordonner leur travail avec le personnel de ménage et elles communiquaient implicitement cette injonction à Nathalie sous l'angle d'une certaine déstabilisation à devoir ainsi partager leurs tâches au risque d'en être dépossédées et de ne plus « savoir qui faisait quoi ». Nathalie a alors pu réorienter le travail de l'équipe vers une exploration plus fine des délimitations des lieux, des tâches et des fonctions.

Nous voyons ici se superposer deux scénarios groupaux : le premier est celui développé au sein du groupe avec cette équipe instituée qui

3. Nous avons fait le choix de maintenir l'anonymat des étudiantes évoquées et de leur communiquer la version initiale du texte. La version finale tente de tenir compte de leurs réactions. Nous tenons à les en remercier, ainsi que tous les autres sujets participants aux groupes animés pour la richesse de leur implication et le plaisir du travail partagé.

contient le rapport entre le cadre institutionnel dans lequel se déroule la pratique professionnelle des participantes et leurs propres psychismes. Le second est celui qui est métabolisé par le psychisme de l'animatrice de ce groupe et ce qu'elle en transmet ou déporte avec sa propre subjectivité dans l'espace du groupe de supervision. Dans cet enchaînement d'imaginaires groupaux, ou de représentations inconscientes du groupe, nous pensons que l'espace de la supervision médiatise ces différents plans et que ce qui opère principalement dans le déchiffrement de ceux-ci est moins le psychisme de celui ou celle qui anime que l'expérience groupale vécue telle qu'elle se présente à chacun et chacune et telle qu'elle se diffuse et se remanie à travers les constructions imaginaires des différents protagonistes. Dans ce sens, le dispositif de supervision institutionnelle relève davantage de l'élaboration groupale que de l'analyse proprement dite.

Ces propositions nous conduisent à interroger la problématique du transfert, laquelle nous semble avoir à faire avec la façon dont le sujet en groupe peut construire sa pensée tout en se laissant atteindre au contact de celles des autres.

Les transferts latéraux

Nous sommes ainsi dans un fonctionnement, dont le temps d'association libre serait en quelque sorte l'acmé, où nous favorisons l'adresse directe entre participants et participantes, en les incitant à décider par eux et elles-mêmes des déterminants de leur prise de parole et à assumer les affects qui en découlent. Il s'agit en effet, rappelons-le, d'une majorité, d'étudiantes sensibilisées au travail clinique et qui ont, pour la plupart, un parcours analytique individuel. Ici s'expérimente une autre modalité de dynamique transférentielle, construite en partie à partir de transferts latéraux, dans le sens premier où l'indique Jean-Claude Rouchy, c'est-à-dire « ceux opérés par un patient à l'égard d'un autre patient⁴ ». Soulignant que la notion pose question à plusieurs auteurs, celui-ci estime néanmoins que l'on peut s'accorder sur une définition du transfert latéral comme « réaction de la personne à laquelle est adressé un déplacement d'affects [...] »⁵ et que si la personne à laquelle s'adresse ce déplacement d'affect « perçoit ce décalage dans la réalité du rapport qu'a l'autre à son égard et est susceptible d'y répondre dans son contre-transfert, il s'agit bien d'un transfert latéral⁶ ». Ceci nous semble provoquer une sorte de « diffraction du transfert » au sens où l'emploie Jean-Claude Rouchy, reprenant la théorisation des groupes internes de Kaës (2005). Ce mouvement aurait pour conséquence de « centrer le processus transférentiel sur les rapports entre les personnes plus que sur les personnes elles-mêmes. Ce sont des connexions, des

4. J.C. Rouchy, *Le groupe, espace psychanalytique* (1998), Toulouse, érès, 2008, p. 91.

5. *Ibid.*

6. *Ibid.*

liens qui sont transférés⁷ ». Les transferts mobilisés se portent donc moins exclusivement sur le pôle de l'animation.

Le « lieu de la pensée »

Effets de transfert, donc, mais aussi effets de pensée et, en quelque sorte, de « lieu » du travail. Là où, nous semble-t-il, d'autres modalités d'animation, dans un souci de délimiter, pour chaque psychisme, un espace propre, peuvent amener le groupe à se mettre au service du sujet qui présente un récit afin de l'aider à mieux comprendre les éléments de l'histoire personnelle qui le font agir dans la situation évoquée, nous mettons, pour notre part, davantage les psychismes individuels au service de ce que nous appelons une « pensée groupale » où les éléments vont circuler. Le lieu de la pensée s'élabore en quelque sorte au centre du groupe, dans l'espace qui fait lien entre les psychismes, et non pas dans le psychisme d'un sujet sur la problématique duquel le groupe porte toute son attention. Il nous semble que s'installe là une circularité, une mobilité, autour de l'objet questionné et de la façon dont la problématique à laquelle la situation fait écho résonne pour chacun et chacune, y compris dans sa propre histoire. Le temps d'élaboration individuelle qui clôt chaque séance offre alors à chaque sujet la possibilité de se réapproprier ce qu'il ressent comme pertinent par rapport à sa propre problématique. Il nous apparaît ainsi qu'une telle « pensée groupale » peut être le lieu de ce jeu entre « intimité partagée » et « retour à soi » qu'Albert Ciccone (2003) évoque entre adulte et enfant et qu'en tant que telle, elle peut s'avérer un étayage précieux pour aider chaque sujet à faire face aux « intrusions de pensée » du monde extérieur. C'est un point que Françoise Hatchuel reprendra ci-dessous.

Le temps d'élaboration individuelle qui clôt la séance

Dans ce mouvement d'aller-retour entre le sujet et le groupe, nous invitons, en fin de séance, participants et participantes à se recentrer, pendant environ un quart d'heure, sur eux et elles-mêmes, le plus souvent au moyen de l'écriture, mais pas forcément. Cette particularité du dispositif offre, d'une part, la possibilité de garder une trace du travail effectué durant les 2h30 qui précèdent puisque le cadre instaure une écoute sans prise de notes. D'autre part, dans la mesure où les sujets sont en quelque sorte mis en léger retrait durant le travail groupal, ce moment individuel, mais en présence des autres, permet à chacun et chacune de se remettre au centre de sa propre scène psychique et de rassembler, au moins partiellement, les éléments parfois très divergents qui ont pu le toucher au cours de la séance. Ces notes peuvent être, mais là encore pas obligatoirement, des points de départ pour des parties du mémoire. Pour nous-mêmes, c'est l'occasion de noter ce qui nous

7. *Ibid.*, p. 193.

traverse de la situation exposée et des mouvements groupaux que nous avons pu percevoir. Ces notes sont le support des échanges que nous avons entre chaque séance, échanges au cours desquels nous confrontons nos propres subjectivités. Ceux-ci guident à la séance suivante notre écoute de la reprise de la situation exposée et nous permettent d'affiner progressivement le dispositif. C'est, bien entendu, cet ensemble, complété par des moments d'écriture individuelle, qui nous permet d'écrire le présent article.

Conflits et régulation

Le fait de favoriser les interactions directes entre participants et participantes laisse la possibilité de voir apparaître des éléments de conflictualité interindividuelle qui seront mis au travail. C'est ainsi, par exemple, que, lors de la première année de fonctionnement de ce dispositif, un premier conflit nous avait permis de pointer les différences d'imaginaires et d'appartenance groupale, l'une des protagonistes se situant en formatrice, alors que l'autre était davantage tentée de réagir en directrice d'établissement. Nous avons pu, à cette occasion, vérifier la force de contenance du groupe en donnant l'occasion aux deux protagonistes d'explorer ce qui se jouait, ce qui nous a conduites, par la suite, à instaurer de façon plus systématique, des temps d'« auto-régulation accompagnatrice » (au sens de Palmade, 2007) afin de favoriser une meilleure conscience de ce qui se passe dans le groupe.

Distincts des temps de régulation de la formation dans son ensemble, ces temps de régulation intragroupe correspondent à la possibilité offerte aux sujets de verbaliser leur rapport émotionnel et affectif à ce qui se joue dans l'« ici et maintenant » du groupe. Ils ne sont pas institués dans une régularité temporelle, mais sont annoncés comme possibles en début d'année lorsque nous exposons notre cadre de travail, puis proposés lorsque l'une de nous, ou parfois, un étudiant ou une étudiante en ressent le besoin. En effet, l'objet central du travail que nous proposons ne réside pas dans l'expérience groupale elle-même, mais celle-ci constitue un point d'appui pour révéler certains des enjeux psychiques et institutionnels mis à l'épreuve dans les situations professionnelles.

Au fur et à mesure que le dispositif s'affirmait, nous avons également pu percevoir l'intérêt d'utiliser ces temps de régulation non seulement en cas de conflit mais aussi, de façon plus générale, lorsque le travail nous semblait s'éloigner de sa dimension groupale. Par exemple, comme nous avons pu le ressentir l'an dernier, lorsque s'installe un certain climat de complaisance ou lorsque la dynamique d'interaction s'oriente vers une succession d'échanges duels au détriment de la circularité. Nous avons pris conscience qu'un cadre qui autorise les interactions directes entre une dizaine de personnes aboutissait à une centaine de possibilités d'interactions différentes, bien entendu impossibles à tenir. Il nous a semblé que cela induisait une certaine auto-

censure, dans le souci de respecter une règle implicite, courante dans l'orientation psychanalytique, de dire « tout ce qui vient ». La levée de cette règle implicite, signifiant que tout ne se dirait pas et que le travail se poursuivait aussi dans l'intériorité de chacun et chacune, a confirmé l'importance du temps individuel de fin de séance et réinstauré de la circularité dans le temps groupal. Nous voyons ici que ce qui est considéré, dans un dispositif individuel, comme le garant de la possibilité d'association libre, est en quelque sorte à la fois limité dans le temps et développé dans l'espace durant le temps d'association libre.

Une formation professionnelle

Une autre des spécificités du dispositif réside dans sa dimension formative et non thérapeutique. Centrée sur l'acte professionnel, notre visée se décline, nous semble-t-il, selon plusieurs dimensions : en premier lieu, étudiants et étudiantes repèrent des éléments de leur fonctionnement professionnel propre, en le reliant, le cas échéant, à leur histoire personnelle. Dans un second temps, afin d'étayer leur propre pratique d'animation, ils et elles élargissent cette compréhension à ce qui, pour un sujet, peut entrer en résonance lorsqu'il est pris dans des interactions groupales. Nous ne cherchons pas à interpréter les dynamiques transférentielles, mais plutôt à pointer des processus afin, non seulement de les comprendre et de repérer comment ils opèrent, mais aussi de montrer comment le groupe de supervision, en constituant une sorte de laboratoire de ce que peut être un groupe socioprofessionnel et non plus psycho-familial (au sens où l'entend Gérard Mendel, 1992) peut constituer un point d'appui pour sortir des schémas familiaux. Ce faisant, le sujet expérimente comment, sans forcément dévoiler des significations profondes liées au groupe d'appartenance primaire, il lui est possible de s'en affranchir, en réinvestissant le groupe socioprofessionnel *via* de nouvelles modalités où les figures identificatoires de ce nouveau groupe peuvent prendre le pas sur celles de l'enfance. Nous sommes donc dans une logique d'aide à la construction d'une posture professionnelle et non de thérapie. Notamment, rien n'est travaillé du présent de la vie privée puisqu'il s'agit, justement, de montrer que le sujet du groupe n'est pas construit par sa seule psychofamilialité. Il nous paraît important de soutenir que dans cette institution universitaire, l'animation d'un groupe peut induire des effets de formation autrement que par l'action d'un « professeur » au sens premier du terme. Il nous semble ainsi que nous contribuons à autoriser la construction d'une posture professionnelle singulière, dont la validation n'est pas du ressort d'une identification à une figure d'autorité mais d'une confrontation à ce qui est élaboré par un groupe de pairs eux-mêmes engagés dans le même travail. Ceci ne nous empêche pas d'assumer la spécificité de notre propre place, qui consiste avant tout à garantir le cadre et à tenir le dispositif.

Dans la mesure où les effets travaillés touchent aux problématiques personnelles de chacun et chacune, nous incluses, nous avons souhaité pour la suite du texte, adopter une parole singulière en montrant comment certains épisodes nous ont plus particulièrement touchées.

Conflits, transferts et souffrance. Élaborations de Françoise Hatchuel

Pour ma part, j'ai pris conscience, lors de la systématisation des temps de régulation, de mon fantasme de concurrence, qui me faisait craindre qu'un travail du groupe « sur le groupe » se fasse au détriment du temps « réservé » à la personne qui expose. Une vision stricte de l'égalité et une difficulté à gérer les transitions me poussaient en effet initialement à « accorder » un temps rigoureusement identique à chaque participante et à le « remplir » pour le bénéfice unique de cette personne, dans une conception où le travail n'aurait pu se faire que pour le sujet « au centre » de l'attention du groupe. Il nous a semblé qu'il fallait également y voir un effet de coanimation, où je m'étais implicitement retrouvée à prendre en charge la question des horaires sans que celle-ci n'ait réellement été parlée entre nous. C'est bien entendu toute l'élaboration qui s'en est suivie qui nous a conduites aux choix exposés ci-dessus. Pour aller plus loin, je reprendrai ici deux temps qui m'ont particulièrement touchée lors de ces séances.

Le premier temps est apparu lors de la reprise de l'analyse de la situation de Catherine qui a pu exprimer qu'elle avait été très blessée la fois précédente, à la fin du premier temps d'analyse de la situation qu'elle exposait, lorsqu'une autre participante, Gabrielle, lui avait dit que « en somme, [elle] port[ait] un masque ». Nulle, à part Catherine, n'avait, sur le coup, repéré quoi que ce soit de problématique dans cette phrase. Or, Catherine soulignait, lors de cette reprise, à quel point ce qualificatif de « masque » était douloureux pour elle, et la souffrance supplémentaire qui s'ajoutait du fait que nous n'avions pas compris cela, alors qu'elle pensait nous l'avoir communiqué, notamment en évoquant la froideur de sa mère. Catherine oscillait là entre l'énoncé des faits et la tentation de muer l'expression de sa blessure en accusation de celle qui l'avait « provoquée », « provoquant » à son tour la souffrance de Gabrielle qui percevait la « mise en accusation » comme injuste. Cette oscillation dans le lien entre elles deux était, par ailleurs, compliquée par le fait que Gabrielle était arrivée en retard (pour des raisons tout à fait particulières) ce jour-là, que Catherine avait néanmoins tenu à exprimer son ressenti dès le début du travail (que nous commençons généralement, lorsqu'une personne manque en début de séance, avec cinq ou dix minutes de retard, mais guère plus) et que nous avions accepté cela. On voit ici à quel point les questions de cadre sont épineuses. Gabrielle arrivant au milieu de la prise de parole de sa condisciple,

alors que le groupe était déjà engagé dans l'expérience commune et pas elle, on imagine la difficulté pour elle à se sentir ainsi « accusée ».

Nous avons alors beaucoup travaillé sur la question de ce qui « provoque » la souffrance, et de ce qui est attendu et demandé à chacun et chacune (incluant soi-même, les animatrices, les autres participantes) en matière de protection et de sécurisation des sujets. Catherine soulignait, par exemple, que ce qui l'avait particulièrement affectée était le fait que la phrase de Gabrielle se situait sur un mode conclusif, ce qui l'avait conduite à percevoir ce discours comme celui de quelqu'un qui parlerait à sa place, et non pas comme une hypothèse qui n'appartiendrait qu'à Gabrielle et qu'elle aurait pu, en tant que telle, accepter. Nous revoyons ici l'acuité des questions d'intimité, et la difficulté à séparer l'expression d'une interprétation (le « masque ») des modalités avec lesquelles elle est exprimée (l'affirmation) et de la façon dont elle est reçue.

Le deuxième moment a eu lieu lors de la dernière séance de la même année, où un bilan de l'ensemble des dix séances était prévu. L'« incident » a démarré en première partie de séance. Marianne, jusqu'alors silencieuse, était en train de s'exprimer. Elle dira ensuite qu'elle avait hésité à le faire, et qu'il s'agissait de tenter de communiquer son ressenti complexe sur le fonctionnement pour elle de ce groupe. C'est alors que Béatrice lui a très spontanément coupé la parole pour exprimer une opinion contradictoire sur ce qu'elle n'avait pas fini d'énoncer. Cette interruption a eu un effet de sidération sur Marianne, qui s'est repliée sur elle-même en laissant sortir un « Bon ben si c'est comme ça, je me tais... », à la fois blessée et courroucée. Cet effet de sidération a contaminé le groupe, et je me souviens très bien m'être centrée de façon extrêmement volontaire sur Marianne pour qu'elle reprenne la parole, ce qui a finalement pu se faire. Il me semble que Danielle Hans était dans le même souci. En fin de séance, alors que nous faisons le bilan de l'ensemble du travail en réfléchissant aux places de chacun et chacune dans le groupe, la question s'est vite posée d'un sentiment d'avoir « oublié » la souffrance de Béatrice, qui avait été extrêmement touchée par ce qu'elle avait « provoqué ». Qui devait/pouvait l'aider ? Où était l'« urgence » ? Les images de bateaux et de tempête qui étaient venues dans les précédents moments de régulation me ramenaient ici à des risques fantasmatiques de naufrage ou de noyade. Je pensais aussi à Athéna soutenant Ulysse dans la description qu'en fait Gérard Mendel (1998). Il me semblait que nous (les animatrices) avions lancé une « bouée principale » en nous centrant sur Marianne, Béatrice ayant dit ensuite que son angoisse était que Marianne ne puisse pas reprendre la parole. Celle-ci ayant donné au groupe son silence comme signe de son désarroi, c'est bien sa reprise de parole qui signifiait la « sortie du tunnel » collective. Mais, dans le même temps, s'est posée la question, en quelque sorte, de « bouées secondaires » (regards, sourires, paroles) que les autres auraient pu/voulu lancer à Béatrice pour la soutenir davantage et qu'ils ou elles ont hésité à faire, se demandant si ils ou elles pouvaient

s'autoriser à « s'attribuer » ainsi un rôle d'étayage jusque-là dévolu aux animatrices. L'élaboration collective a ici été très forte pour aider chacun et chacune à comprendre quelque chose de ses priorités face à la souffrance.

C'est ainsi que j'ai pu percevoir comment mon choix d'un mode d'animation qui ne protège pas forcément du conflit devait sans doute beaucoup à l'obligation dans laquelle je m'étais sentie, enfant, de soutenir l'image d'une petite fille miraculeusement protégée de tout. Il en résulte, je crois, un refus absolu de tout ce qui pourrait ressembler à « jouer à » échapper à la souffrance. Mon urgence se situe alors probablement dans le fait non pas d'éviter, mais bien, dans la mesure de ce qui est possible, d'aider à faire face, en contribuant à prouver comment l'on peut, malgré tout, toujours parvenir à s'en sortir. Il me semble même qu'il y aurait quelque chose de l'ordre d'une problématique de « survivante » où la souffrance est un « dû », un prix à payer pour la chance d'être toujours là⁸. Mais, ce faisant évidemment, si j'étais armée pour soutenir la souffrance d'autrui, peut-être pouvais-je également apprendre à l'éviter autant que faire se peut en instaurant des espaces protégés. C'est ce qui nous a conduites à systématiser les temps de régulation. Les conflits de ce type n'ont plus eu lieu par la suite.

Par ailleurs, l'épisode entre Béatrice et Marianne m'a aussi fait prendre conscience d'un « hérité » dans le fait de ne pas voir ce que je ne peux prendre en charge (en l'occurrence, la souffrance de Béatrice), à cette différence près que, là où je ressens du déni de ma souffrance d'enfant lorsque mon entourage ne pouvait la supporter, le travail clinique m'a appris, je crois, à laisser des espaces où l'autre pourra dire ce que je n'ai pas perçu.

Enfin, mes travaux sur l'hyper modernité (Hatchuel, 2009) me conduisent à penser qu'une des difficultés de nos sociétés résiderait dans la nécessité d'apprendre à faire face au bombardement informationnel et sensoriel auquel nous sommes soumis (voir C. Haroche, 2008) en évitant d'entrer dans le jeu du « stimulus-réponse » vite induit par la culture de l'urgence et de l'efficacité à tout prix. La nécessité de produire (des réponses, des résultats), de « donner à voir » dans l'immédiateté ce que l'on fait, le culte de la transparence, autant d'ennemis de la pensée, tendant à remplacer celle-ci par le mythe d'un savoir « prêt à servir » qui pourrait surgir ex-nihilo pour être asséné coûte que coûte. Je reprends donc la distinction faite par Piera Aulagnier (1984) entre savoir et pensée, celle-ci se définissant avant tout par le plaisir qu'elle procure au sujet, plaisir de se représenter, d'assembler, d'imaginer, de rêver, de formuler des pensées nouvelles et de jouer avec avant de produire un savoir qui, lui, sera partageable et plaide pour une « réintimisation de la pensée » seule à même, me semble-t-il, de permettre au sujet de se relier à sa propre subjectivité. Et si nous nous accordons,

8. Nous sommes ici au cœur de la notion de « fiction de soi » que j'ai tenté de théoriser par ailleurs (Hatchuel, 2009).

avec Albert Ciccone (2003) sur le fait que la construction d'une capacité à penser par et pour soi-même se fait, pour l'enfant, dans cet espace d'intimité partagée avec l'adulte qui préfigure sa propre intimité, alors nous pouvons imaginer sans peine comment une intimité partagée au sein du groupe, c'est-à-dire un espace protégé dans lequel les questions professionnelles puissent (re)devenir l'enjeu d'un pur plaisir de pensée, puisse aider ensuite chacun(e) à mieux définir son propre espace face aux empiètements psychiques dont il ou elle peut être l'objet.

Inquiétudes et apaisement, souffrance et transferts Élaborations de Danielle Hans

Cette expérience de coanimation est d'abord pour moi associée au plaisir de suspendre toute note écrite pendant la séance. Si j'ai éprouvé quelques inquiétudes au début, de peur de perdre l'essentiel des processus groupaux perçus en situation, le fait d'être libérée de l'écriture en séance m'a permis d'éprouver un autre positionnement. J'ai pu prendre conscience d'une extension de mon écoute et d'un élargissement de ma sensibilité. Je me suis sentie progressivement dans une plus grande ouverture à mes images internes, mieux libérée de mes doutes et de mes craintes, faisant davantage confiance au processus tel qu'il advenait, dans une posture plus disponible aux échanges, à leurs tonalités émotionnelles, aux mouvements des corps et des visages. Libérée d'une tâche sollicitant des mécanismes intellectuels, mon écoute s'en trouvait enrichie en étant davantage en contact avec les diverses résonances produites par la situation groupale et je pense qu'il en était de même pour les autres participants. La disponibilité intérieure de chacun et chacune offre, je crois, une attention et un accueil de la parole de l'autre dans le moment présent, qui imprime au groupe une temporalité psychique particulière. C'est grâce à cette disponibilité intérieure que j'ai pu prendre conscience de mes peurs face à l'expression de la souffrance d'autrui.

La culture dans laquelle j'ai baigné dans mon enfance avait tendance à taire et chasser la souffrance de peur qu'elle ne devienne si lourde et si chargée qu'il deviendrait impossible de se réjouir des simples plaisirs de la vie. Le contexte de privations et de deuils lié aux traumatismes de la dernière guerre fut tel que la souffrance qui adviendrait ensuite sous différentes formes dans la famille se devait d'être surmontée coûte que coûte pour conserver la vie et ne pas mourir. Paradoxalement, la souffrance d'autrui dont j'ai été témoin lors de mon enfance pouvait aussi être exhibée, sans doute en vue de satisfaire un certain plaisir masochiste en relation avec un sentiment de culpabilité inconscient.

Ces affects ont été réveillés lors de plusieurs séances de supervision où les élaborations que nous avons eues dans l'après-coup, Françoise et moi, m'ont fait prendre conscience que ce que je craignais n'était pas l'expression de la souffrance individuelle, mais plutôt les excès qu'elle pouvait prendre en situation de groupe par les effets de fascination, de

manipulation ou encore de contagion qu'elle risquait de produire sur les autres.

J'éprouvais un certain malaise suite à plusieurs séances au cours desquelles les élaborations se concentraient exclusivement sur des éléments qui ramenaient les narrateurs ou narratrices à leurs conflits intrapsychiques individuels en lien avec leur histoire familiale. Il me semblait que le climat groupal oscillait entre des épisodes dépressifs liés à l'expression de la souffrance et des moments de jubilation lorsque celle-ci se dénouait grâce aux apports du groupe. Mes craintes étaient de voir se développer une contagion de la souffrance dans le groupe risquant d'enfermer les individus dans des positions dépressives inhibitrices. En même temps, je trouvais que les dimensions groupales et institutionnelles des pratiques exposées étaient minimisées dans les analyses.

Insatisfaite et mal à l'aise du fait de mes implications transférentielles, mon mode de défense fut de tenter de ramener les participants et participantes à des registres d'exploration plus décentrés d'eux et d'elles-mêmes. Mes invitations à explorer le registre institutionnel furent tout d'abord maladroitement et peu explicites compte tenu d'un contrôle mal assuré de mon contre-transfert et des interrogations des participants et participantes pour s'engager vers des analyses qui leur étaient peu familières. Je trouvais que l'institution était souvent appréhendée par celles-ci et ceux-ci comme une entité lointaine et peu significative pour leurs pratiques professionnelles. Elle était associée, soit à une organisation et à des contraintes sans significations, soit à des hiérarchies prescriptives s'accaparant tous les pouvoirs, soit encore à des objectifs et des intentions très éloignés d'un travail de base. Bref, au-delà de mes craintes toutes personnelles, la part des énergies sublimatoires et créatives impliquées dans toute œuvre collective me paraissait impossible à penser du fait d'une polarisation trop grande sur le sujet et sa souffrance.

Le double dispositif de supervision tel que nous l'avions conçu à la création du master imposait aux participantes et à nous-mêmes (mais d'une autre place) de trouver, éprouver ce qui délimitait l'un et l'autre, ce qui découlait des effets contenant de l'un et de l'autre, ce qui était initié et transféré par un couple d'animation et par l'autre. À plusieurs reprises, les étudiants et étudiantes nous ont communiqué qu'il n'était pas évident de s'y retrouver. Parfois, il me semblait qu'ils et elles avaient le désir de retrouver avec nous le climat émotionnel éprouvé dans l'autre groupe, ce qui était impossible étant donné les mouvements transférentiels particuliers mobilisés, tant avec le couple d'animation qu'avec chacun de ses éléments.

Les temps de régulation nous ont permis d'énoncer progressivement notre différence du point de vue du cadre propre à notre dispositif et des objets que nous cherchions à privilégier, comme en témoignent les lignes qui précèdent. Pour moi, cette particularité du dispositif que nous avons nommé « supervision institutionnelle » revêt deux aspects

importants. Le premier est dans la recherche de compréhension des contraintes de travail psychique que pose l'institution, (comme le soulignait déjà Freud dans *Malaise dans la culture* en 1930), dès lors que les sujets ont à renoncer à leurs buts pulsionnels en vue de maintenir les liens qui les relient à d'autres au cours de leurs pratiques professionnelles dans une organisation donnée. Le second plaide pour une réhabilitation (en quelque sorte) de ce qui assure la dynamique de l'institution et qui réside dans les fondements de notre vie en communauté, dynamiques collectives et institutionnelles que notre modernité conduit parfois à oublier au profit de l'organisation et de l'efficacité individuelle que promeuvent les idéologies s'inspirant du libéralisme et de l'individualisme. Ces quelques réflexions me paraissent pouvoir être illustrées par la situation suivante.

Anne, une participante, nous parle de son animation avec un groupe de jeunes éducateurs et éducatrices. Elle s'interroge tout d'abord sur elle-même, ses doutes et ses affects et aimerait installer des conditions de sécurité suffisantes qui permettraient à ces jeunes professionnels d'effectuer un travail psychosociologique aussi approfondi et impliquant que celui qu'elle connaît dans sa propre formation. Elle questionne plus particulièrement le climat groupal qui s'installe entre elle et les éducateurs et éducatrices depuis plusieurs séances et qui alterne entre éclats de rires incontrôlés et retraits individuels sous la forme de silences et de passivité. Elle remarque que ces mouvements prennent le sens d'une certaine jubilation collective, ou, au contraire, d'une extrême banalisation lorsque ces jeunes professionnels évoquent des situations difficiles et conflictuelles avec les adolescents et adolescentes. Elle se sent insatisfaite et éprouve une relative impuissance à réguler ces phénomènes de groupe qui suscitent en elle des affects négatifs.

Des images de conflits liées à la période adolescente, mais aussi de farces juvéniles ou encore d'écartés générationnels nous ont conduites à formuler plusieurs pistes d'analyse : en premier lieu, celle concernant les phénomènes de blocages observés par Anne ainsi que les résonances des conflits éprouvés par les éducateurs et éducatrices avec les jeunes ; en second lieu, nous avons interrogé l'animatrice idéalisée par Anne et la façon dont celle-ci se révélait dans le contre-transfert ; en troisième lieu, nous nous sommes centrées sur les demandes que ces éducateurs et éducatrices adressaient à Anne et qui avaient quelque rapport avec ce qu'ils et elles vivaient dans leur institution. Nous avons fait l'hypothèse que ces attitudes de « potaches », qu'ils et elles adoptaient en groupe d'analyse des pratiques avec Anne, participaient d'un déni de leurs difficultés et reproduisaient celles que l'institution leur faisait jouer, ce qui les mettait dans l'impossibilité de se positionner en tant que jeunes professionnels face à des collègues plus expérimentés. Ils et elles pouvaient ainsi se dégager d'une responsabilité en la déléguant à d'autres, notamment lors des situations où il s'agissait d'assumer une position d'autorité et de faire preuve de fermeté face à des transgres-

sions. D'autres explorations autour de ce que symbolisent les écarts générationnels en institution, notamment au niveau du don et de la dette ont, également été abordées.

Cet exemple montre comment l'élaboration du questionnement, du doute, voire de la souffrance en situation professionnelle, passe par différentes voies qui empruntent une pluralité des registres de significations reliant le Moi, le groupe et l'institution. C'est cette pluralité, je crois, qui permet au sujet de la pratique professionnelle de se saisir des données de la réalité externe sans se laisser enfermer dans sa seule réalité intrapsychique. Cela entraîne un relatif effacement des limites du Moi que pose toute pratique professionnelle dès lors qu'elle se conçoit comme inévitablement insérée dans une institution.

Conclusion

Trois types de conclusions concernant l'animation de groupe de supervision et, plus généralement, de dispositifs cliniques nous semblent pouvoir être tirés de cette expérience.

Tout d'abord, en cohérence absolue avec notre travail de recherche et d'élaboration dans la coanimation, nous espérons avoir réussi à donner à voir à quel point un mode d'animation (et, qui plus est, de coanimation) se construit en adéquation avec les limites et les priorités psychiques de chacun et chacune. L'enjeu du travail est d'en prendre conscience, d'une part pour ne pas tenter de faire ce qui ne nous correspond pas, d'autre part pour repérer les points de méconnaissance et, le cas échéant, tenter de remédier aux effets involontaires des limites de chaque mode de faire.

Notre réflexion porte, par ailleurs, sur ce qui se joue pour les étudiants et étudiantes au cœur même des dispositifs de formation, et, notamment, sur la façon dont se transmet « la clinique ». Comment transmettons-nous, par exemple, notre mode de contenance d'un groupe (au sens de Bion), ce que Claudine Blanchard-Laville (2008) appelle « la transmission subjective du geste partagé » ? Nous en ressentons ici deux dimensions entre lesquelles nous naviguons. D'une part, une transmission par mimétisme et imprégnation où, sous certaines conditions, le fait de « voir faire » permet une identification grâce à laquelle le « bon objet » de l'autre (ici, la fonction contenante) va être intériorisé, puis adapté au sujet (d'où les processus mimétiques à l'œuvre). D'autre part, une transmission par un « faire accompagné », où ce qui est intériorisé est moins la façon de faire de l'autre que son regard soutenant (et nous pensons là encore aux travaux de Gérard Mendel). Il nous semble que le premier mode de transmission favorise davantage la mise en place d'une façon de faire proche de celle de la personne qui transmet, tandis que l'autre ira plus du côté de la découverte. Nous voyons également comment chaque mode conviendra davantage à l'une ou à l'autre.

Cette différenciation porte également, croyons-nous, sur le rapport à la groupalité même, telle que l'entend, par exemple, Salomon Resnik (1986). La capacité à se relier simultanément à différents membres du groupe, à vivre et élaborer soi-même en intériorité la fragmentation que peut constituer la groupalité et à en restituer quelque chose au groupe dépend sans doute de ce que nous pourrions appeler les « urgences psychiques » de chacun de nous et, corrélativement, de la façon dont nous nous formons pour y répondre. La façon dont Claudine Blanchard-Laville et Bernard Pechberty peuvent développer et espérer transmettre une telle capacité vient sans doute en écho à celle dont, étant nous-mêmes moins pertinentes sur cette spécificité, nous tentons au contraire d'aider le groupe à trouver en lui-même ses propres ressources élaboratives. Travail interne restitué au groupe afin que chacun et chacune puisse à son tour l'intérioriser dans un cas, et travail plus extérieur, en quelque sorte « mis sur la table » où chaque sujet peut explorer sa propre façon de fonctionner à travers celle d'autrui.

Bibliographie

- ANZIEU, D. 1975. *Le groupe et l'inconscient. L'imaginaire groupal*, Paris, Dunod (rééd 1978, 1981, 1999).
- AULAGNIER, P. 1984. *L'apprenti-historien et le maître-sorcier – du discours identifiant au discours délirant*, Paris, PUF, coll. « Le fil rouge ».
- BLANCHARD-LAVILLE, C. 2008. « Effets d'un cadre clinique groupal sur le travail du penser des participants. Approche psychanalytique », dans M. Cifali, F. Giust-Desprairies (sous la direction de), *Formation clinique et travail de la pensée*, Bruxelles, De Boeck, p. 87-106.
- BLANCHARD-LAVILLE, C. ; PESTRE, G. 2001. « L'enseignant, ses élèves et le savoir. Le dispositif Balint à l'épreuve des enseignants », dans C. Blanchard-Laville et D. Fablet (coord.), *Sources théoriques et techniques de l'analyse de pratiques*, Paris, L'Harmattan, coll. « Savoir et formation ».
- BLANCHARD-LAVILLE, C. ; NADOT, S. 2004. « Analyse de pratiques et professionnalisation. Entre affect et représentation », *Connexions*, 82, p. 119-142.
- CICCONE, A. 2003. « De l'identification à l'empiétement dans l'expérience de l'intime », *Le divan familial*, 11, p. 39-49.
- FREUD, S. 1912-1913. *Totem et tabou*, Paris, Payot, coll. « Petite Bibliothèque Payot », n° 9, 2001.
- FREUD, S. 1929. *Malaise dans la culture*, Paris, PUF, coll. « Quadrige grands textes », 2004, 1^{re} éd. 1948.
- GIUST-DESPRAIRIES, F. 2003. *L'imaginaire collectif*, Toulouse, érès.
- HANS, D. 1997. « Intervenir en lycée et collège : éléments pour une analyse psychosociologique de l'établissement scolaire aujourd'hui », thèse de doctorat en psychologie, université Paris 10 Nanterre.
- HAROCHE, C. 2008. *L'avenir du sensible. Le sens et les sentiments en question*, Paris, PUF, coll. « Sociologie d'aujourd'hui ».

- HATCHUEL, F. 2009. *Du rapport au savoir à la fiction de soi : penser, vivre et faire grandir dans un monde incertain. Anthropologie clinique de la transmission.* Note de soutenance en vue de l'obtention d'une habilitation à diriger les recherches, université Paris Ouest-Nanterre-La Défense.
- KAËS, R. 2005. « Groupes internes et groupalité psychique : genèse et enjeux d'un concept », *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe*, 45, Toulouse, érès.
- MENDEL, G. 1992. *La société n'est pas une famille. De la psychanalyse à la sociopsychanalyse*, Paris, La Découverte (Textes à l'appui : psychanalyse et société).
- MENDEL, G. 1998. *L'acte est une aventure*, Paris, La Découverte.
- PALMADE, G. 2007. *Réunions et formation*, Paris, L'Harmattan.
- PINEL, J.-P. 2002. « Déliaisons des liens et pathologie de l'acte à l'adolescence », dans F. Marty, (sous la direction de), *Le lien et quelques-unes de ses figures*, Rouen, Presses universitaires de Rouen, p. 101-128.
- RESNIK, S. 1986. *L'expérience psychotique*, Lyon, Césura Éditions.
- ROUCHY, J.-C. 1998. *Le groupe, espace psychanalytique*, Toulouse, érès, 2008.