

Le cadre interne à l'épreuve d'une expérience de co-animation

Brigitte Charrier et Nicole Clerc

Introduction

« Quels mouvements psychiques groupaux, quelles tonalités émotionnelles se manifestent, en lien ou non avec la tâche ? Quels effets ont-ils sur le cheminement de la pensée, sur la progression d'un groupe vers ses objectifs ? » Ces questions qui précisaient, parmi d'autres, l'argument de l'appel à communication pour ce numéro de la revue *Cliopsy*, ont motivé notre projet d'écriture de cet article. Nous témoignerons ici d'une expérience singulière de co-animation d'un groupe d'analyse de la pratique enseignante, selon une orientation clinique, au cours de laquelle nous avons constaté un écart, inattendu pour nous, entre l'objectif annoncé et les possibilités de progression du groupe vers la réalisation de cet objectif. Nous faisons l'hypothèse que les cadres internes que nous avons respectivement soutenus en situation, ont permis l'émergence de cet inattendu. Nous focaliserons notre questionnement sur les éléments constitutifs de ces cadres internes que nous avons mobilisés pour infléchir l'orientation du travail groupal.

Pour éclairer le contexte de cette co-animation groupale, précisons que nous sommes deux enseignantes chercheuses, en charge de groupes d'analyse de pratique dans le cadre de la formation universitaire initiale des enseignants, en France. L'une d'entre nous exerce cette activité depuis de nombreuses années et a une longue expérience de la co-animation ; l'autre exerce depuis trois ans et n'avait jamais été en situation de co-animation au moment des faits. Nos protocoles respectifs sont sensiblement les mêmes ; le déroulement d'une séance comprend les étapes suivantes : un temps d'exposé d'une situation par un membre du groupe, suivi d'un temps de questionnement par le groupe, puis la formulation, par les participants, d'hypothèses interprétatives sur ce qui s'est joué ; l'accueil des réactions de l'exposant aux hypothèses interprétatives, complété parfois par une analyse du fonctionnement du groupe, termine la séance. Nous veillons au respect du protocole et du registre de travail correspondant au cadre clinique dans lequel s'inscrivent nos démarches.

À l'occasion d'un congrès international au Maghreb portant sur l'enseignement universitaire, nous avons proposé aux enseignants universitaires de diverses origines (disciplinaires et géographiques)

participant à ce congrès et intervenant dans la formation de futurs enseignants, un atelier exploratoire visant l'analyse de leurs pratiques enseignantes. Notre proposition de travail s'inscrivait dans une démarche de recherche, en lien avec les travaux de notre équipe de recherche Clinique du rapport au savoir du CREF de Paris Ouest Nanterre La défense. La question de l'analyse de pratiques professionnelles est l'une des préoccupations des chercheurs de notre équipe et a donné lieu à de nombreuses publications (Blanchard-Laville & Fablet, 1996, 1997, 1998, 2000 & 2001 ; Clerc, 2004, 2005, 2006 ; Hans, 2011 ; Kattar, 2011). Nous bénéficions tout particulièrement des apports des travaux de recherches de Claudine Blanchard-Laville qui, par sa formation clinique et l'articulation de ses recherches à sa longue expérience de la conduite de groupes d'analyses de pratiques, a conçu un style clinique (Blanchard-Laville, 2011), dont nous tentons de nous inspirer pour conduire le travail auprès de nos propres groupes. Nous nous efforçons de maintenir un cadre de travail de la qualité de celui que cette clinicienne décrit dans son article portant sur les « effets d'un cadre clinique groupal sur le travail du penser des participants » (Blanchard-Laville, 2008) ; ce cadre « respecte les différences et les singularités des personnes qui le constituent et assure une certaine stabilité et sécurité à l'espace groupal » (ibidem, p. 89). C'est précisément sur cette notion de cadre que nous souhaitons approfondir notre réflexion en concevant le dispositif expérimental d'analyse de pratique enseignante que nous proposons à l'occasion du congrès. Nos collègues, auteurs de la note de synthèse sur les recherches cliniques d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation (Blanchard-Laville, Chaussecourte, Hatchuel et Pechberty, 2005), donnent à voir la complexité de cette notion par la définition qu'ils en proposent : « le cadre désigne ainsi plusieurs espaces psychiques, personnels, groupaux et institutionnels qui configurent différemment les modes d'intervention et leurs effets ». Pour nous, il s'agissait de mettre au travail la composante personnelle du cadre, celle qui est intériorisée par l'intervenant et que Catherine Henri-Ménassé, de son côté, nomme « cadre interne », la décrivant comme « un dispositif, littéralement intégré à la psyché de l'intervenant » (Henri-Ménassé, 2009, p.214).

Ainsi, il nous a semblé intéressant de concevoir et de mettre à l'épreuve un dispositif commun pour tenter d'appréhender ce qui, au-delà d'un cadre externe similaire, constituait nos cadres internes dans cette expérience de co-animation. Nous présenterons ce dispositif singulier dans la première partie de notre article, après avoir précisé le contexte du congrès. Dans une seconde partie, nous décrirons le déroulement de notre atelier. Nous consacrerons la troisième partie à l'analyse clinique de notre séance. Enfin, une quatrième partie, plus critique, nous conduira à préciser ce que cette expérience nous apprend de nouveau.

Le matériel sur lequel nous nous basons pour conduire cette analyse, selon la méthodologie de l'approche clinique d'orientation psychanalytique, est

constitué de nos élaborations en amont de notre intervention, de nos notes « à chaud » relatives à nos mouvements contre-transférentiels, et de nos élaborations dans l'après coup, en articulation avec des éléments de théorie psychanalytique groupale portant sur la notion de cadre (Bleger, 1979 ; Green, 1990 ; Houzel, 2009). Nous donnerons à voir au lecteur cette dimension élaborative de notre travail en différenciant, au plan de l'énonciation, les moments où nous utiliserons la première personne du pluriel (le « nous » rendra compte de nos analyses) des moments où nous préciserons les places et rôles que nous avons tenus (nous utiliserons alors les termes « animatrice » et « observatrice »). Nous ferons le choix d'utiliser le présent quand il s'agira de témoigner de ce qui s'est passé pendant notre atelier. Afin de respecter l'anonymat des participants, nous ne donnerons que peu de renseignements sur le contexte, ne gardant que ceux qui nous semblent pertinents relativement à nos analyses.

La conception du dispositif expérimental

Le contexte du congrès

Ce congrès s'est tenu au Maroc, quelques mois avant les mouvements révolutionnaires qui ont secoué le monde arabe. Il portait sur des questions de pédagogie universitaire. Notre proposition de participation s'inscrivait dans une thématique traitant de la professionnalisation de la formation des enseignants et comportait deux volets. Le premier consistait en une communication que nous avons intitulée « Pratiques professionnelles, analyse réflexive et postures », le second en un atelier intitulé « Modalités d'intervention en analyse réflexive des pratiques auprès de futurs enseignants ». Notre projet était de préparer les auditeurs à une future participation à notre atelier. Par ailleurs, nous avons demandé à ce que notre atelier se déroule sur deux journées, mais les organisateurs du congrès, qui avaient accepté notre projet à condition de répondre aux exigences de visibilité sur le contenu et sur le déroulé de nos activités, nous ont contraintes à réduire le temps de travail en atelier à une demi-journée seulement. De ce fait, nous nous doutions que ces conditions particulières risquaient de limiter les possibilités d'analyse de nos participants ; cependant elles ne nous semblaient pas compromettre la conduite de notre projet d'investigation sur le cadre interne.

In fine, l'atelier comportait deux parties, la première d'une durée de cent minutes et la seconde de deux heures, ce que nous avons ressenti comme une forte contrainte s'ajoutant à celles de devoir indiquer précisément nos identités et statuts, nos objectifs, le public ciblé, les pré-requis (nous acceptons les non initiés), le nombre de participants, le détail d'un canevas minuté de chaque étape du travail. Sur ce dernier point, nous avons donné une réponse conforme, tout en doutant que nous puissions la tenir tant elle nous semblait antinomique de la conduite clinique d'un groupe.

Notre dispositif

Le dispositif global par lequel nous projetions d'intervenir comportait trois temps. Tout d'abord, nous témoignions, au cours de notre communication orale, de nos expériences de conduite de groupes et des analyses cliniques que nous en faisons. Ensuite, nous proposons un atelier qui devait se dérouler, lui-même, en deux temps : le premier ferait vivre aux participants une séance d'analyse de pratique enseignante conduite par l'animatrice la plus expérimentée, pendant que sa collègue serait en position d'observatrice ; le second temps serait conduit par cette dernière et serait centré sur une analyse de ce qui s'était passé en première partie pour les participants, ce que nous nommerons une « méta-analyse » en référence aux travaux de Vacher (2011) sur la réflexivité. Ces deux moments de l'atelier étaient programmés l'après-midi suivant notre communication orale et étaient séparés par une pause de vingt minutes.

Notre objectif d'intervention et les modalités d'animation étaient indiqués dans le texte que nous avons rédigé au moment de notre réponse à l'appel à contributions. Les participants au congrès pouvaient s'y référer pour s'inscrire aux ateliers. Nous y mentionnions que l'ancrage théorique faisait référence à la psychanalyse. Ce travail d'écriture préliminaire avait donné lieu à des échanges fructueux entre nous, au cours desquels nous avons anticipé les difficultés que notre dispositif pouvait induire en termes de temporalité différente de l'analyse de pratique enseignante telle que nous la pratiquons habituellement, diversité des disciplines scientifiques représentées, difficultés liées aux différences culturelles, méconnaissance de notre approche de la part des participants. Ces élaborations préliminaires nous avaient permis, notamment, de repérer et expliciter nos singularités quant à la position clinique que nous voulions soutenir. Nous avons aussi longuement discuté de l'ordre dans lequel nous assumerions la conduite du groupe. La plus expérimentée de nous deux désirait prendre en charge la méta-analyse. Mais nous avons estimé qu'il valait mieux ne pas adhérer à ce désir pour nous mettre à bonne distance de notre objet de travail et de recherche.

La communication orale initiale ne fut entendue que par trois des participants du second temps, dont l'un, que nous nommerons Benjamin, avait retenu notre attention. En effet, cet auditeur qui était arrivé en retard, nous avait accordé une attention particulière, ce que nous avons pris pour de l'intérêt, d'autant qu'il nous avait expliqué ensuite qu'il n'était venu que pour nous.

Ce même jour, à l'occasion du repas, nous avons rencontré trois collègues marocains, chimistes, auxquels nous avons parlé avec conviction de notre atelier. Ils s'étaient montrés désireux d'y participer. Deux d'entre eux ont décidé, après le repas, de nous rejoindre. Notons qu'au cours de ce déjeuner, un incident nous avait émues. Un vétérinaire belge avait interpellé avec véhémence ces trois collègues marocains sur le fait qu'ils ne prenaient pas position alors qu'il les convoquait sur des questions concernant la

politique intérieure conduite par les autorités du pays. Nous nous étions senties gênées par cette provocation mais nous n'en avons rien dit sur le moment.

Précisons encore que la collègue qui devait animer la première partie de l'atelier avait conduit, quelques mois auparavant, une formation d'inspecteurs de l'éducation nationale tunisienne, en Tunisie, pays soumis à des contrôles stricts et menaçants dans tous les espaces de la vie publique. Elle avait pu constater à quel point la parole libre y était interdite. Ce fait était, par ailleurs, bien connu de l'autre animatrice qui fréquente de longue date le Maghreb, son compagnon étant tunisien. Cette connaissance du Maghreb nous incitait à la prudence. D'une part, du fait que nous étions informées des contrôles auxquels les professionnels étaient soumis ; d'autre part, du fait que nous nous représentions la culture maghrébine comme ne procédant pas aux mêmes « dévoilements » que ceux qui nous sont plus coutumiers en Europe.

Ces éléments contextuels auxquels nous n'étions pas particulièrement attentives sur le moment prendront sens dans l'après-coup de notre expérience.

L'épreuve du dispositif

Le mot *épreuve* doit être ici entendu dans toute sa polysémie : nous testions pour la première fois notre dispositif et nous étions en situation de donner à voir à autrui quelque chose de notre pratique tout en sollicitant des éprouvés. Pour la compréhension clinique de notre propos, nous décrirons avec précision ce qui s'est passé dans les deux temps de notre rencontre avec les participants.

Présentation des participants

Les participants (auxquels nous donnons des prénoms fictifs) sont au nombre de dix. Une moitié de l'effectif est constituée d'enseignants d'origine arabe (trois marocains, Leila, Amina et Omar ; une libanaise, Maryse et une tunisienne, Samia) ; l'autre moitié par des européens (un suisse, Louis, une luxembourgeoise, Valérie, trois français, Martine, Marie et Benjamin). Leurs champs disciplinaires d'enseignement sont très diversifiés. On trouve, par exemple, deux chimistes, une enseignante en EPS, une sociologue, deux formateurs d'adultes, une psychologue clinicienne.

Les circonstances de la venue des participants dans notre atelier sont diverses. Certains y participent sans s'être préalablement inscrits ou sans avoir écouté la communication qui précédait l'atelier. D'autres semblent ne pas avoir l'intention de s'y impliquer, comme Louis qui, avec sa tenue vestimentaire estivale, son sac à dos et son attitude décontractée nous donne cette impression. Son comportement retient d'ailleurs notre attention : il est entré dans la salle avant notre arrivée et nous devance pour installer les tables en les poussant avec une grande énergie. Par

ailleurs, un des organisateurs du congrès qui, lui, est inscrit, nous dit avant de s'installer qu'il ne peut assister qu'à la première partie du travail car il est contraint de rejoindre une réunion du comité d'organisation dans l'après-midi. Nous lui expliquons, devant tous les autres participants, que cette modalité de participation n'est pas envisageable et il sort sans mot dire.

Des présentations sans lien possible

En début de séance, l'animatrice présente le cadre du travail proposé en rappelant les éléments du canevas affiché par les organisateurs du congrès. Puis elle procède à un tour de table en demandant à chaque participant de répondre à la consigne suivante : « *Vous avez choisi cet atelier dans le cadre d'un congrès autour de la pédagogie universitaire, j'aimerais que vous vous présentiez en vous situant dans la réalité de vos problématiques professionnelles, si possible en vous arrêtant sur une situation précise que vous avez vécue* ». Son intention est de faire émerger une situation qui fasse écho dans le groupe et qui soit le support d'un questionnement groupal.

C'est Samia qui prend la parole la première. Elle formule son attente en disant qu'elle « *souhaite prendre de la distance* » par rapport à ses activités d'enseignement. Nous comprenons qu'elle assume des responsabilités institutionnelles importantes dans son pays. Valérie se dit ensuite préoccupée par « *la part émotionnelle* » qui traverse sa pratique. Puis Louis déclare qu'il est là par curiosité sur la question du « *comment faire groupe* » car c'est un professionnel de l'accompagnement individuel. Après lui, Leïla indique qu'elle doit conduire des groupes d'analyse réflexive auprès d'étudiants en EPS mais qu'elle « *n'y arrive pas, qu'elle n'est pas efficace* ». Ainsi chacun, tout en précisant ses manques, exprime des préoccupations différentes et les énonce sans pouvoir relater une situation concrète ni établir un lien avec ce que le locuteur précédent a pu dire. L'animatrice perçoit une forme d'« in-différence » des uns par rapport aux autres. Mais, soucieuse de respecter les différences culturelles et professionnelles des personnes et de ne pas faire violence à celles qui s'exposent, elle décide de ne pas relever ces modalités de réponses, bien qu'elle les ressente comme étant trop individualistes pour pouvoir orienter le travail vers le choix commun d'une situation. Il semblerait que chacun ait pris la consigne au pied de la lettre et se soit « arrêté » sur ce qu'il a vécu sans possibilité de partage avec autrui. Cela est encore plus sensible lorsque Martine prend la parole. Elle semble vouloir occuper la scène en faisant état de ses difficultés sans adresse au groupe, en capturant l'attention de l'animatrice. Elle explique avec force détails, plaintes et revendications, comment elle a été « *virée de deux métiers* » et l'évocation de son histoire douloureuse est si longue que sa logorrhée, d'abord ressentie par l'animatrice comme une volonté de prendre beaucoup de place, exacerbe un sentiment de malaise diffus dans le groupe. L'animatrice se sent peu à peu contaminée par le climat de sidération qui s'empare des participants. Sa collègue n'intervient pas, tentant à plusieurs reprises de capter le regard de sa co-équipière sans

y parvenir tant celle-ci semble être centrée sur l'écoute de la personne qui parle.

Se sentant menacée dans sa capacité de penser, l'animatrice nomme alors cette « souffrance », espérant rompre avec cette tonalité de l'échange pour donner la parole aux autres participants. Elle prend conscience, en séance, qu'elle sollicite une parole « libérée », mais qu'elle se sent elle-même tiraillée entre son désir de faire vivre une parole authentique et celui de respecter le canevas imposé. Lui reviennent furtivement en mémoire des éléments de récits des inspecteurs tunisiens (qu'elle a formés quelques mois auparavant), lesquels décrivaient les contrôles institutionnels auxquels ils étaient soumis. Lui reviennent aussi les provocations du vétérinaire belge lors du déjeuner. Ces souvenirs sont en plus ravivés par l'intrusion d'un organisateur qui interrompt les échanges sous prétexte de récupérer une feuille d'émargement.

Elle doit alors mobiliser une grande énergie pour rester à l'écoute des présentations des cinq autres participants. Amina s'exprime dans un registre plus positif, expliquant qu'elle est venue là dans l'optique de découvrir une modalité active de travail avec ses étudiants : « *nos enseignants sont supers quand on y réfléchit !* ». Puis un début d'interactivité s'amorce entre les différents participants : ainsi, Maryse fait écho à l'intérêt d'Amina pour la pédagogie, tout en reprenant le mot de Martine : « *j'ai viré vers la pédagogie* ». Les propos d'Omar font écho à ceux de Leïla quand il dit qu'il « *enseigne mal* ».

Or ce tour de table s'est éternisé et a occupé toute la première partie de la session sans que l'animatrice arrive à mobiliser les participants autour de l'analyse groupale d'une situation, conformément à ce qui avait été prévu. Il ne reste donc que très peu de temps aux deux derniers participants pour s'exprimer. Ainsi en est-il pour Benjamin qui avait assisté à notre communication et nous avait semblé adhérer à notre démarche.

La séance se termine sur un quiproquo : l'animatrice invite les participants à prendre une pause en disant que le travail sera poursuivi après. Certains participants entendent alors qu'il s'agira de travailler l'une des situations esquissées dans le premier temps, tandis que les animatrices entendent proposer une méta-analyse de ce qui s'est passé pour les participants, à l'occasion du premier temps. La participante tunisienne annonce aux animatrices qu'elle doit partir et quitte le groupe sans plus d'explications.

Au cours de la pause, le temps manque aux animatrices pour analyser ce qui s'est passé. Elles échangent cependant leurs impressions à chaud : celle qui vient de conduire le groupe exprime son ressenti de sidération ; sa collègue qui, en revanche, est restée vigilante, se déclare perplexe à propos de cette « perte » de la notion du temps. Elles décident d'un commun accord de s'en tenir à ce qu'elles ont annoncé aux participants, à savoir conduire la méta-analyse.

Des paroles « vives »

La seconde animatrice introduit la dernière partie de l'atelier en invitant les participants à dire comment ils ont ressenti ce qui s'est passé au cours de la première partie de la séance. Elle réitère la proposition de travail selon laquelle il s'agirait maintenant d'élaborer à partir de cette expérience d'une situation groupale, pour mettre à jour quelques éléments des dynamiques groupales qui ont été à l'œuvre lors de la première partie de l'atelier. Bien qu'ils forment leur regret de ne pas poursuivre le travail dans le sens d'une analyse de situation de pratique enseignante, la majorité des participants semble accepter l'orientation du travail. Cependant, les trois participants français vont, tour à tour ou de concert, s'opposer à l'animatrice qui conduit cette seconde partie du travail et l'agresser verbalement de manière très vive. Ainsi, Benjamin qui avait assisté à la communication orale réfute le terme *clinique* dans la manière dont l'animatrice définit son approche. Louis conteste la pertinence d'une élaboration groupale ; c'est un « *professionnel de l'accompagnement individuel* » répète-t-il et l'animatrice se dit qu'il semble être venu là avec l'intention de « casser du groupe ». Quant à Martine, elle se plaint de ne pas être assez écoutée et elle doute des capacités de l'intervenante à contenir un groupe. L'animatrice reçoit avec aplomb ces invectives qu'elle interprète intérieurement en termes « d'attaques du cadre ». Sans se départir de sa placidité, elle invite les opposants au travail groupal à élaborer, avec les autres participants, quant aux motifs de leur mécontentement ; ce qui peut, elle le sait, les pousser dans leurs retranchements. Cependant, le déploiement de cette agressivité produit une parole vivante qui circule et le climat paraît, à l'animatrice, plus serein au fil des échanges. Celle-ci assume une fonction d'élucidation des mouvements qui agissent les participants du groupe, ce qui semble les contenir. Les échanges sont porteurs de différenciation et il est possible de se positionner en faveur (ou non) de la démarche, sans dommage pour les uns ou les autres.

Au terme de la séance, chacun est invité à s'exprimer sur la façon dont il a perçu le travail. Les trois français opposants sont toujours mécontents mais ne sont plus furieux. Il apparaît que les participants arabes sont globalement satisfaits : Maryse, souligne l'importance, pour elle, du registre émotionnel des échanges et de l'authenticité du travail ; Omar, dit ce qu'il a saisi de la complexité du processus groupal ; Valérie exprime sa satisfaction et félicite les intervenantes pour la façon dont elles ont assumé la situation au cours de cette expérience qu'elle dit avoir été très enrichissante pour elle.

Paradoxalement, alors que lors de la première partie de la séance quelque chose dont nous ne prenons pas la mesure sur le moment nous a échappé, nous quittons ce groupe avec un sentiment de satisfaction, comme si quelque chose de fort s'y était joué à notre insu.

Si l'on récapitule maintenant par quels mouvements groupaux et quelles tonalités émotionnelles le groupe a évolué, il apparaît que, dans la première

partie de la rencontre, un mouvement de résistance semble avoir conduit le groupe à une forme d'évitement de la tâche énoncée, laquelle consistait à explorer ensemble une situation professionnelle enseignante. Au cours de la seconde partie de la rencontre, l'objet de l'analyse a porté sur cet évitement. Des manifestations agressives ont émergé et ont débouché sur un travail groupal qui a été porteur de différenciations dans le groupe. En première analyse, il nous semblait, de nos places d'animatrices, que l'évitement était la manifestation de résistances des participants à la proposition de travail que nous leur faisons. Ainsi, au terme de la rencontre, nous étions en mesure de distinguer ceux des participants qui avaient adhéré à la proposition de travail de ceux qui n'avaient pas pu se déplacer (Samia, Martine, Benjamin et Louis).

Cependant, nous relevons dans ce scénario plusieurs points qui nous sont apparus énigmatiques sur le moment : pourquoi et comment l'animatrice expérimentée a-t-elle pu perdre à ce point la notion du temps dans la première partie de la séance ? Quel sens donner au fait que la participante tunisienne, qui a pris la parole la première et semble avoir tenu une place particulière dans ce groupe, soit partie sans explication ? Pourquoi les professionnels français, et eux seuls, ont-ils été si violents ? Pourquoi n'ont-ils pas adressé leurs récriminations à l'animatrice qui dirigeait le premier temps du travail ?

Ces différentes questions nous ont conduites à reconsidérer l'interprétation première que nous avons envisagée en termes de « résistances » ou « d'attaques du cadre » par les participants. À l'instar de C. Henri-Ménassé, nous avons fait l'hypothèse que « des mouvements psychiques appartenant également en propre aux intervenants [...] se déploient dans la rencontre avec le groupe » (Henri-Ménassé, 2009, p. 220). Notre démarche a donc été de faire retour sur cette expérience en étant attentives aux mouvements contre-transférentiels qui nous ont agies.

Nous présentons l'analyse clinique de cette situation dans la troisième partie de notre écrit, en développant nos hypothèses interprétatives quant à la nature des mouvements psychiques qui ont fait évoluer le groupe vers un état émotionnel plus propice à la co-pensée. Nous donnerons à voir, dans la quatrième partie, ce qui, de nos cadres internes, nous semble avoir participé de ces mouvements.

Analyse clinique

Plusieurs éléments d'observation que nous avons décrits précédemment nous ont semblé porteurs de sens, soit dans l'après-coup de la situation, soit au moment de nos élaborations à l'occasion de la rédaction de cet écrit.

En relisant, récemment, le texte de notre communication orale, nous avons été surprises de nous apercevoir que les deux situations que nous y évoquions concernaient des enseignants-stagiaires en situation de

maltraitance institutionnelle. Nous voulons montrer, ici, comment une élaboration non aboutie de notre propre rapport à l'autorité institutionnelle a infléchi le déploiement de la scène psychique groupale.

Le sens du silence

Tout d'abord, nous relevons un certain nombre de silences de notre part qui interviennent dans des espaces différents. Le premier se manifeste au moment du repas quand le vétérinaire belge agresse verbalement les chercheurs marocains : nous sommes d'accord avec lui sur les motifs de sa dénonciation, mais nous sommes en désaccord sur la forme de son expression ; nous en éprouvons de la gêne, mais nous n'en disons rien sur le moment. La réserve dont nous faisons preuve, à cette occasion, va, nous semble-t-il, contribuer à accepter, voire alimenter, d'autres silences au cours de la première partie de l'atelier. Ainsi, l'observatrice n'intervient pas lorsqu'elle constate que sa collègue est manifestement envahie par le récit de Martine. De son côté, l'animatrice ne dit pas à Martine ce que cette dernière semble vouloir entendre lorsqu'elle témoigne de sa souffrance, à savoir qu'elle a été maltraitée par les deux institutions qui l'ont « virée ».

Notons aussi les silences de Samia qui n'explique pas son départ au moment de la pause, et celui de Valérie qui n'intervient pas spontanément pendant les échanges, excepté dans les moments où nous lui donnons nommément la parole.

Ces différentes occurrences de silence ou de non-dits, dans différents espaces et à différents moments, nous incitent à penser que les acteurs de ce groupe partagent avec nous, animatrices, un même fantasme qui s'énoncerait en ces termes « quelque chose ne peut pas être dit ». Nous ne prenons pas, sur le moment, la mesure de cette injonction inconsciente. Il nous semble maintenant qu'elle correspondrait à ce que René Kaës (1989) a décrit sous le nom de *pacte dénégatif*, comme le fantasme inconscient qui organise les échanges dans les premiers moments de la vie du groupe et qui va permettre le lien entre les membres du groupe. Selon Kaës, tout en étant nécessaire, ce pacte présente la caractéristique de créer dans le lien « du non signifiable, du non-transformable, des zones de silence, des poches d'intoxication qui maintiennent les sujets d'un lien étranger à leur propre histoire et à l'histoire des autres » (Kaës, 2007, p.198). Selon nous, l'indifférence des participants les uns à l'égard des autres perçue par l'animatrice, au tout début de l'atelier, indifférence qui l'empêche de faire avancer les présentations selon l'objectif manifeste qu'elle a affiché, serait une manifestation des alliances inconscientes qui prennent place en se conformant à ce pacte dénégatif. En effet, si nous réexaminons plus finement les différentes places occupées par les protagonistes, nous constatons une organisation singulière faite de personnages silencieux, d'exclus, de plaignants et de soumis. Il nous semble que s'est jouée une scène autre que celle que nous croyions animer dans laquelle nous pensons, aujourd'hui, reconnaître une mise en abyme de la version fantasmatique de

la scène réelle. Relatant une de ses expériences de conduite de groupe en co-animation, René Kaës (ibidem, p. 201) souligne les effets du pacte dénégatif en ces termes : « ce qui a été refoulé et/ou dénié chez les psychanalystes a été représenté dans le groupe des participants et l'a organisé comme un double de notre propre espace psychique ». À l'instar du psychanalyste, nous pensons que le fantasme qui organise le pacte dénégatif, dans notre groupe naissant, nous concerne en premier lieu et porte sur le fait institutionnel. Ce qu'il ne faudrait pas dire aurait à voir avec les différentes formes de maltraitances institutionnelles, socio-politiques et/ou universitaires, qu'il ne faudrait pas dénoncer. Si le groupe est dans l'évitement du travail à partir d'une situation professionnelle, c'est, nous semble-t-il, outre les conditions particulières liées au cadre externe de l'atelier, parce que le fantasme inconscient groupal selon lequel il serait « dangereux d'exposer une situation » est partagé par les animatrices car cela conduirait à dire quelque chose de la maltraitance institutionnelle. Ainsi, selon l'hypothèse que nous avons ébauchée précédemment en nous référant au travail de Catherine Henri-Menassé, la fantasmatique qui se déploie dans le groupe nous appartient en propre. Il nous apparaît, aujourd'hui, que si nous avons suffisamment élaboré notre rapport au fait institutionnel, cela nous aurait conduites à admettre que nous éprouvions, nous-mêmes, une envie de rébellion face à une institution autoritaire. De ce fait, le scénario représenté par les participants, qui consistait à faire vivre au groupe, dans un premier temps, l'empêchement de parole pour pouvoir se rebeller dans un second temps, n'était qu'une mise en abyme de celui que nous jouions inconsciemment. La tâche que nous souhaitions conduire, au plan inconscient, aurait été non pas d'analyser une situation professionnelle enseignante, conformément à ce qui était annoncé, mais plutôt de permettre de « libérer » la parole de l'emprise institutionnelle dans le dispositif que nous apportions. Ainsi, il nous apparaît que dans le second temps de l'atelier, les français ont servi notre projet inconscient en ce qu'ils ont tenu le rôle que nous aurions souhaité jouer, mais auquel nous n'étions pas autorisées, au plan manifeste. Aussi, le déplacement de la colère des « français » à l'endroit de la seconde animatrice, qui nous semblait énigmatique en première analyse, prend sens maintenant : le premier temps de la rencontre serait une mise en scène d'un dispositif qui empêche la parole, l'animatrice symbolisant la figure autoritaire contre laquelle on ne peut se révolter, tandis que le second temps serait celui où la parole authentique et affectée peut advenir.

L'évolution du travail groupal

Au moment de nos élaborations, dans l'après-coup de la séance, nous nous sommes interrogées sur le sens que nous avons chacune donné, en séance, à ce qui se passait au cours du premier temps de l'atelier, lorsque l'animatrice a mis un terme à la présentation de Martine pour faire avancer le tour de table. Il nous est apparu que nous avons été toutes les deux sensibles à l'intrusion de l'organisateur qui est venu interrompre notre

séance pour récupérer un document. Par ailleurs, l'animatrice a repéré, en séance, le fait que le mot *virée* utilisé par Martine pour décrire sa situation avait été repris par la suite par Maryse, dans un autre contexte, avec une tonalité plus positive lorsqu'elle a dit : « *j'ai viré pédagogie* ». L'animatrice a reporté cette observation dans ses notes écrites pendant la séance. Si nous examinons maintenant plus finement quelle transformation a pu être opérée par Maryse à travers ce vocable, nous faisons deux constats. Tout d'abord, elle transforme la position passive du sujet qui est traduite par la forme passive du verbe « *j'ai été virée* » en une position active du sujet traduite par la forme active du verbe « *j'ai viré* ». En second lieu, dans la deuxième forme, la locutrice dit : « *j'ai viré pédagogie* », ce qui montre qu'elle s'est tournée vers un objectif conforme aux visées du congrès qui porte sur la pédagogie universitaire. Nous nous appuyons sur cette illustration pour dire qu'il se produit, à ce moment de la rencontre, un travail associatif par lequel le scénario fantasmatique initial évolue. Maryse montre à Martine qu'on peut occuper une autre place que celle de victime ; Omar reconnaît qu'il partage une difficulté avec Leila ; Amina et Maryse soulignent qu'elles portent le même intérêt à la pédagogie. Selon notre hypothèse, c'est parce que les animatrices ont pu ébaucher, en séance, une élaboration du pacte dénégatif à partir de leurs associations suscitées par le mot *viré*, qu'un travail associatif a pu se développer dans la suite des échanges. Pour étayer cette proposition interprétative, revenons sur le moment où Martine se plaint d'avoir été « *virée* ». Nous imputons le surgissement de ce mot au fait que nous n'avons pas permis à la personne faisant partie du comité d'organisation de rester au début de notre atelier. Nous ne l'avons pas « *viré* » dans la mesure où notre intervention n'était pas sur un mode violent, mais notre désir était tel, tant nous ressentions sa présence comme un contrôle sur notre travail. Au moment de nos échanges, dans l'après-coup de la séance, nous nous sommes aperçues qu'à ce moment de l'atelier, nous éprouvions le même ressenti et que notre sentiment avait été exacerbé lors de l'intrusion d'un second organisateur en cours de séance. Il nous semble aujourd'hui qu'à ce moment-là de la séance, pendant l'atelier, nous nous sommes appuyées de manière inconsciente sur nos expériences antérieures de situations groupales pour donner toute place à nos « *insights* » et accéder au sens de ce qui se jouait. Les évocations des propos du vétérinaire belge ou des inspecteurs tunisiens qui sont revenues furtivement occuper les pensées de l'animatrice, sa sensation de mobiliser une très grande énergie et la perte de ses repères temporels sont autant de signes qui témoignent, selon nous, qu'elle était intensément mobilisée, au plan psychique.

Le travail d'analyse que nous avons conduit, à partir de cette expérience d'animation, nous permet de préciser sur quels éléments nous nous sommes appuyées, au plan interne, pour soutenir en séance ce travail psychique et infléchir l'orientation du travail groupal.

Nos avancées sur la notion de cadre interne

Au plan manifeste, notre projet initial était de réfléchir à la notion de cadre interne. Pour établir un bilan de nos avancées sur ce sujet, nous souhaitons mettre en perspective les éléments résultant du travail d'analyse que nous avons conduit à la suite de cette expérience avec des éléments de théorisation proposés par les psychanalystes que nous avons rencontrés à travers nos lectures. Bien que nous ne puissions pas développer nos commentaires de ces lectures du fait des limites textuelles de cet article, il nous semble que nous pouvons nous appuyer sur les propositions que font ces auteurs. Les processus qu'ils repèrent dans le cadre de la cure individuelle, nous semblent être à l'œuvre dans le cadre groupal.

Le concept de « cadre » a donné lieu à un débat entre les psychanalystes appartenant à la société psychanalytique de Paris et dont ils rendent compte sur le site Internet de leur association. Selon le docteur Alizade, l'expression de *cadre interne* désigne, dans le contexte de la psychanalyse individuelle, « un certain nombre d'éléments appartenant au monde interne de l'analyste, du patient et du champ d'action de l'analyse » (Alizade, 2002). Cette définition du cadre interne met l'accent sur le caractère interactif de sa constitution en ce qu'elle prend en compte les éléments intégrés par le patient. L'auteur souligne, en effet, que le patient « intériorisera le cadre interne tout au long de la cure ». Cette participation active du patient est pointée également par André Green qui décrit les « dispositions chez l'analysant » en termes d'« attente accueillante », d'« acceptation de la passivité » et d'« investissement du discours associatif » (Green, 2002).

Cette notion de « disposition » nous semble pouvoir éclairer les dynamiques qui étaient manifestes au cours du travail groupal. En effet, le début de notre atelier correspondait à la naissance d'un groupe dont les participants se trouvaient pris dans des enjeux identitaires et narcissiques d'autant plus intenses que leur rencontre ne se répèterait pas, qu'il s'agissait de professionnels reconnus dans leurs institutions et leurs domaines d'expertise, et que leurs différences culturelles étaient marquées. Leurs « dispositions » à l'analyse étaient, de ce fait, très hétérogènes. André Green montre comment un défaut de ces dispositions de la part du patient doit être pallié par la capacité de l'analyste – qu'il nomme *matrice active* – à « construire l'équivalent de cette pensée associative manquante ». Il nous semble que ce que nous avons dit de l'élaboration que nous avons opérée, en situation, autour de notre perception du mot *viré* tel qu'il fut prononcé par Martine, illustre cette capacité « de révéler les effets du rayonnement associatif et des réverbérations internes qui se produisent » (Green, *id.*). La reprise du mot *viré* par Maryse nous semble significative de ce travail d'intégration par l'analysant pointé par Alizade et Green.

Du fait de ces moindres « dispositions » des participants, nous nous sommes trouvées davantage sollicitées à mobiliser « notre matrice active » au cours de cet atelier. Ainsi, l'animatrice du premier temps de la séance a

accueilli les impatiences, les prises de paroles intempestives, les intrusions et les manifestations d'indifférence. Elle a ménagé une place au sentiment de frustration que les membres du groupe lui renvoyaient et a ainsi assumé sa fonction contenant. À ce moment précis où elle accueillait les manques professionnels manifestes des participants, elle acceptait ses propres manques, s'appuyant sur l'idée que quelque chose de ce qui se passait là et qu'elle ne pouvait ni définir, ni nommer serait repris par sa collègue, dont elle interprétait le silence de manière positive, comme un signe de confiance. Il nous semble que le fantasme qui sous-tend cette expérience du manque serait celui d'un rapport à l'objet primaire. Ainsi, nous n'aurions pu la soutenir que parce que nous l'avons profondément élaborée en amont de notre activité d'analystes de groupes, au cours de nos expériences psychanalytiques antérieures. André Green (*id.*) a nommé ce phénomène *intégration* : « la matrice active dialogique dépend, en fin de compte, de l'intégration de la psychanalyse par le psychanalyste ». L'une d'entre nous avait plus particulièrement approfondi cette notion de travail d'intégration à l'occasion de la rédaction de sa thèse (Charrier, 2008). En s'appuyant sur le travail de Jean Guillaumin (2003), elle avait montré comment cette expérience du manque avait suscité son désir de recherche et son intérêt pour la psychanalyse. Ainsi, il nous semble que c'est parce que nous avons développé « cette attitude intime principielle de sensibilité à l'inconnu » (Guillaumin, 2003, p. 67) que nous avons été en mesure d'accepter l'inattendu émergeant de la rencontre avec les participants de ce groupe.

Pour résumer ce que nous avons appris de cette expérience sur la question du cadre interne, nous pouvons dire que nous avons pris la mesure de sa complexité. Dans cet article, nous avons tenté de donner à voir la variété des éléments que nous avons mobilisés au plan psychique. Nous avons évoqué que nos ressources puisaient dans nos expériences antérieures sur différents plans : au plan de nos expériences culturelles, au plan de notre expérience de la pratique groupale et de la psychanalyse, mais aussi au plan de la connaissance mutuelle et subjective que nous avons l'une de l'autre. Notre travail nous a permis de donner tout son sens à la définition du cadre interne que propose Catherine Henri-Ménassé à la fin de son ouvrage : « c'est cette partie du dispositif, littéralement intégré à la psyché de l'intervenant, qui marque la castration et témoigne d'une "suffisante intériorisation" des identifications à l'objet pour l'autoriser à "être seul" en présence de l'ensemble groupal » (Henri-Ménassé, 2009, p. 214).

Soulignons que nous n'étions pas tout à fait seules puisque notre dispositif reposait sur une forme de co-animation qui amenait les animatrices à se dire, en séance, que quelque chose serait repris pendant la méta-analyse. Le travail associatif que nous avons décrit montre aussi qu'une co-construction était à l'œuvre entre nous deux, bien en amont de l'atelier, lorsque nous préparions notre intervention. Ces mouvements témoignent d'une co-pensée qui nous a interrogées au cours de la rédaction de notre article. Aussi nous sommes-nous demandé s'il ne serait pas plus juste de

parler d'un cadre interne commun ou d'une forme d'« accordage » (au sens proposé par Stern, 1989) de nos cadres internes. La réflexion reste à poursuivre sur ces points.

Nous avons aussi voulu montrer l'intérêt qu'il y a, pour le praticien, à interroger sa pratique selon une posture réflexive. C'était le but de notre expérimentation et à cet égard, il nous semble que le procédé de la méta-analyse a favorisé un travail psychique fécond en séance aussi bien pour les participants que pour les animatrices.

Par ailleurs, nos élaborations, en amont de notre expérimentation, puis dans l'après-coup du travail d'écriture, nous ont permis de cerner des problèmes que nous n'avons pas abordés dans le cadre de cet article parce que leur développement supposait un autre angle de vue que celui que nous avons adopté en choisissant de nous focaliser sur notre rapport au fait institutionnel. Ainsi, en discutant, par exemple, des choix méthodologiques que nous devons opérer, il nous est apparu que ceux-ci questionnaient nos histoires singulières d'animatrices de groupes d'analyse des pratiques professionnelles. Comme le souligne René Roussillon (1995, p.114) à propos du cadre psychanalytique instauré par l'analyste, le praticien « sait ce qu'il fait en proposant un tel dispositif et pas un autre », le cadre qu'il propose « est le fruit d'une expérience antérieure, cumulée, réfléchie, le témoin de sa propre expérience psychanalytique [...] résumant à la fois son analyse personnelle et le trajet de sa formation à la méthode psychanalytique ». Selon nous, il en est de même de l'orientation que nous donnons à la conduite de nos groupes d'analyse de pratique enseignante. Dans quelles circonstances avons-nous découvert cette pratique groupale ? Comment y avons-nous été formées ? Comment l'avons-nous abordée en recherche ? Comment ces éléments de nos histoires respectives ont-ils infléchi nos choix méthodologiques et éthiques ? Il nous semble que ces questions renvoient à celle de la temporalité psychique à l'œuvre dans un groupe d'analyse de pratique professionnelle. Selon cet angle de vue, le moment de la consigne de départ nous semble un temps particulier qui mobilise différentes formes de temporalités pour tous les acteurs. Aussi, notre consigne de départ qui demandait aux participants de faire état de leur cadre professionnel, de proposer, puis d'analyser une situation, dans le cadre temporel restreint dans lequel nous nous trouvions, nous intéresse quant à la forme de « condensation » temporelle à laquelle elle oblige. Le travail de réflexion que nous avons engagé sur ces différents points n'est pas abouti mais pourrait donner lieu à une publication ultérieure.

Conclusion

Nous étions conscientes de la prise de risque que comportait notre proposition de travail dans le cadre d'un congrès international et de sa difficulté. Mais le risque nous semble inhérent à la démarche de recherche. Il correspond à une éthique de la clinique tout comme la capacité à accepter

l'inattendu et à supporter la frustration.

Cette expérience nous a confortées dans l'idée que les concepts n'ont de sens qu'à l'épreuve de situations cliniques, comme le souligne d'ailleurs R. Roussillon : « le cadre [...] est de la théorie concrétisée, matérialisée » (1995, p. 114). Le concept de *cadre interne* s'est révélé, pour nous, dans toute sa complexité. Le chemin que nous avons emprunté qui consistait à concevoir un dispositif, à le vivre, l'analyser, le théoriser et à en rendre compte par cet écrit, nous a permis d'intégrer quelque chose de nouveau par rapport à ce concept qui ne s'exprimera, peut-être, qu'à l'occasion de nouvelles séances d'analyse de pratiques professionnelles.

Bibliographie

- Alizade Alcira, M. (2002). Le cadre interne. In *Le cadre en psychanalyse*, Rencontre APA-SPP, <http://www.spp.asso.fr/main/DebatsSansFrontiere/ApaSpp/2002/Discussions/texte2.htm>.
- Blanchard-Laville, C. (2011). Pour un accompagnement clinique groupal du travail enseignant. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 11, 131-147.
- Blanchard-Laville, C. (2008). Effets d'un Cadre clinique groupal sur le travail du penser des participants. Approche psychanalytique. In M. Cifali et F. Guist-Desprairies, *Formation clinique et travail de la pensée* (p. 85-105). Bruxelles : de Boeck.
- Blanchard-Laville, C., Chaussecourte, P., Hatchuel, F. et Pechberty, B. (2005). Recherches cliniques d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation, *Revue française de pédagogie*, n°151, p. 111-162.
- Bleger, J. (1966). Psychanalyse du cadre psychanalytique. In R. Kaës (dir.), *Crise, rupture et dépassement* (p. 255-276). Paris : Dunod, 2004.
- Charrier, B. (2008). *Approche clinique du travail en équipe pédagogique - Vers un rapport au savoir d'équipe ? Analyses de réunions concernant trois équipes d'enseignant(e)s de Lettres modernes*, thèse de doctorat (dir. Blanchard-Laville), Université de Paris Ouest Nanterre La Défense, Nanterre.
- Clerc, N., Demarcy, C. (2004). L'analyse de pratiques réflexives au service de la transformation des pratiques enseignantes. *Biennale de l'Éducation et de la Formation*, Lyon : INRP.
- Clerc, N., Mérini, C. (2005). Pourquoi la pratique réflexive de l'analyse de pratiques doit-elle être réinterrogée en EPS ? *Revue Hyper*, 229, 22-25.
- Clerc, N., Mérini, C. (2006). L'analyse de pratiques en EPS, qu'en dire aujourd'hui ? *Revue EPS*, 318, 64-68.
- Green, A. (2002). Réflexions sur le cadre. In *Le cadre en psychanalyse*, Rencontre APA-SPP, <http://www.spp.asso.fr/main/DebatsSansFrontiere/ApaSpp/2002/Discussions/texte3.htm>.
- Guillaumin, J. (2003). *La psychanalyse. Un nouveau modèle pour la science ?* Le Bouscat : L'esprit du temps.
- Hans, D. (2011). Déplacements et immobilisations dans un groupe d'analyse des pratiques en situation d'intervention. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 11, 37-51.
- Henri-Ménassé, C. (2009). *Analyse de la pratique en institution. Scène, jeux, enjeux*. Toulouse : Erès.
- Houzel, D. (2009). La psychothérapie et son cadre. In F. Marty (dir.), *Les grandes problématiques de la psychologie clinique* (p. 225-237). Paris : Dunod.
- Kaës, R. (2007). *Un singulier pluriel*. Paris : Dunod.

- Kattar, A. (2011). De la formation-action à l'analyse clinique des pratiques professionnelles : une histoire d'offre, de demande et de résistances. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 11, 149-160.
- Roussillon, R. (1995). *Logiques et archéologiques du cadre psychanalytique*. Paris : PUF.
- Stern, D. N. (1989). *Le Monde interpersonnel du nourrisson, une perspective psychanalytique et développementale*. Paris : PUF
- Vacher, Y. (2011). La pratique réflexive. Un concept et des mises en œuvre à définir. *Recherche et formation*, 66, 65-78.

Brigitte Charrier

MCF Université d'Artois
Équipe Clinique du rapport au savoir
CREF Paris Ouest Nanterre La défense

Nicole Clerc

MCF Université de Cergy-Pontoise
Équipe Clinique du rapport au savoir
CREF Paris Ouest Nanterre La défense

Pour citer ce texte :

Charrier, B. et Clerc, N. (2012). Le cadre interne à l'épreuve d'une expérience de co-animation. *Cliopsy*, 7, 43-59.