

Groupalité et investissement du dispositif dans la pédagogie institutionnelle : l'intérêt de l'analyse inter-transférentielle

Willy Falla

La réflexion qui va suivre a émergé dans le cadre d'une intervention auprès d'une équipe de professionnels exerçant non pas en milieu scolaire, mais dans le champ de la formation d'adultes référée à la pédagogie institutionnelle. Quand la référence à la pédagogie institutionnelle prévaut dans une équipe intervenant dans le champ de la formation d'adultes, existe-t-il une corrélation entre le rapport qu'entretient cette équipe avec la notion de groupalité, d'une part et, d'autre part, ses modalités d'investissement des dispositifs pédagogiques ? Tel est le questionnement qui parcourt cette intervention et auquel nous tenterons d'apporter des éléments de réponse.

La méthodologie à partir de laquelle nous travaillerons repose sur une conception clinique de l'intervention prenant appui sur la psychanalyse, selon laquelle l'intervenant met en place, par le biais d'un dispositif, une situation où des affects, des représentations, des liaisons vont émerger de façon inédite, en lien avec des éléments du vécu des professionnels, issus des interactions avec les sujets accueillis et que ces professionnels n'arrivent pas à élaborer et à contenir. Va se rejouer avec l'intervenant et au sein du dispositif ce qu'il y a d'insupportable dans le contact avec les sujets accueillis et ce, dans une logique d'emboîtement. Au sein du dispositif d'intervention accueillant une équipe de professionnels, s'actualise également un processus d'élaboration inter-transférentielle. On peut définir l'analyse inter-transférentielle comme l'élucidation de ce qui fonde, anime et organise les relations groupales au sein d'une équipe dont la tâche est d'interpréter la vie de groupes. L'analyse inter-transférentielle (Kaës, 1976) est la pratique de l'analyse des relations transférentielles latérales, centrales, groupales et extra groupales, l'analyse des élaborations narcissiques communes idéologiques-mythiques et l'analyse du contre-transfert des interprétants lorsqu'ils travaillent en équipe. Les modalités suivant lesquelles l'analyse inter-transférentielle est remobilisée ou pas dans la relation à l'intervenant renseignent sur ce qui fait blocage dans l'institution. L'élaboration de l'investissement contre-transférentiel du dispositif par l'intervenant est une donnée essentielle de la démarche de recherche. Le dispositif apparaît comme une réponse contre-transférentielle à la problématique qui sous-tend la demande d'intervention. Il s'agit ici de lier référence psychanalytique, pédagogie institutionnelle et analyse

institutionnelle (Blanchard-Laville, 2005).

Mais avant de revenir sur le récit de cette intervention, reprenons d'un point de vue théorique le questionnement du lien entre investissement du groupe et investissement du dispositif.

Groupe et groupalité en pédagogie institutionnelle : un paradoxe

Reprenant les apports de la psychologie sociale, de la psychanalyse, de la dynamique des groupes et de la psychothérapie institutionnelle, la pédagogie institutionnelle est une approche qui entend rompre avec une certaine représentation de l'enseignement selon laquelle la classe, et par extension toute situation de transmission, serait exclusivement organisée selon le savoir et le projet de l'enseignant. L'objet de la pédagogie institutionnelle est de « tendre à remplacer l'action permanente et l'intervention du maître par un système d'activités, de médiations diverses, d'institutions, qui assure d'une façon continue l'obligation et la réciprocité des échanges, dans et hors du groupe » (Oury et Vasquez, 1967, p. 248).

La pédagogie institutionnelle s'actualise dans un certain nombre de dispositifs de parole mis en place dans la classe et appelés institutions (*Conseil de coopérative, Quoi de neuf ?*, etc.). La fonction de ces dispositifs est de mobiliser des processus de symbolisation, de différenciation et d'alliance, en articulant les circuits d'échanges, les places, où chaque élève pourra s'inscrire. Les changements techniques, les relations interindividuelles et de groupes à des niveaux conscients et inconscients, la structuration du milieu, créent des « situations qui, grâce à des institutions variées et variables favorisent la communication et les échanges » (*Id.*, p. 245).

Si le groupe est au centre de la pédagogie institutionnelle, il y a finalement peu d'écrits sur la place accordée aux phénomènes de groupe et plus largement à la groupalité, dans le processus pédagogique soutenu par la mise en place des instances prescrites par la pédagogie institutionnelle.

Oury et Vasquez insistent sur la nécessité, pour l'enseignant adepte de la pédagogie institutionnelle, d'élucider le rapport qu'il entretient avec les dispositifs qu'il met en place. L'enseignant qui met en place les outils élaborés par la pédagogie institutionnelle ne saurait entretenir avec ces outils un rapport instrumental gommant la dimension de son implication dans la classe, son propre rapport au savoir, le contre-transfert suscité par chaque élève, le transfert sur le groupe-classe. Dans le cadre du groupe d'enseignants, une activité associative se déploie à partir des monographies dont l'objectif est d'élucider les effets de l'implication de l'enseignant sur la dynamique de groupe (*Id.*, p. 254-255). La remise en question permanente de chacun par le groupe immunise l'enseignant contre une certaine sécurisation pédagogique « à l'origine de routines et de scléroses » (*Id.*, p. 255).

Alors que le groupe prend une grande place dans les dispositifs de la pédagogie institutionnelle, les effets de la groupalité sur les modalités d'investissement des dispositifs semblent peu théorisés. Qu'en est-il par exemple des processus de groupe au sein de ce groupe d'enseignants où il est question d'élucider sa propre implication dans les dispositifs mis en place ? Il est question ici de l'investissement individuel des dispositifs prescrits par la pédagogie institutionnelle, dans la mesure où c'est l'enseignant qui installe ces dispositifs dans sa classe. Comment se déclinent les choses quand c'est une équipe qui doit mettre en place des dispositifs comme cela peut être le cas dans le champ de la formation d'adultes ?

Cette question du groupe dans le champ de la formation référée à la pédagogie institutionnelle nous amène à penser une articulation entre contenant et contenu. Comment conçoit-on la place des phénomènes de groupe dans le processus de formation ? Le groupe est-il un contenant qui va déclencher un ensemble de vécus qui pourront être intégrés dans le processus pédagogique ou est-ce un contenu qui, à défaut d'être maîtrisé par le formateur, vient constituer un élément effractant, perturbant le processus de formation et devenant un ensemble d'hyper-contenus (Ferro, 2009) à tenir ensemble (Henri-Ménassé, 2009) ? Comment intégrer ce qui peut être vécu comme une perturbation ? Peut-on intégrer la perturbation seul, sans le soutien d'une équipe ? Ne faut-il pas être dans un collectif pour pouvoir faire ce travail d'intégration ? Faut-il être un groupe pour décoder ce qui se passe dans un groupe ?

Pour tenter de répondre à ces interrogations, la proposition suivante est formulée. Dans le champ de la formation référée à la pédagogie institutionnelle, un lien peut être établi entre, d'une part, l'investissement par l'équipe de formateurs du dispositif de formation et, d'autre part, la possibilité d'accueillir et de contenir les processus groupaux se déployant au sein du dispositif (Mellier, 2005). Ce lien n'est autre que la qualité de l'analyse inter-transférentielle qui vient soutenir la capacité de l'équipe de formateurs à se penser comme un groupe, élucider la part d'inter-transfert qui vient se loger dans l'investissement du dispositif de formation et qui permettra de contenir ou non les processus groupaux se déployant au sein du dispositif. Cette proposition implique, dans un premier temps, de différencier cadre et dispositif et d'en préciser ensuite la dialectique.

Groupalité, cadre et dispositif

Il y a une différence entre, d'une part, le dispositif de formation qu'on propose et, d'autre part, la représentation qu'on peut avoir du cadre, de sa fonction et de son efficacité symbolique. Le cadre n'est pas toujours d'emblée déjà opérationnel dans l'ensemble de ses fonctionnalités potentielles, il doit parfois être construit pour que certaines expériences « transitionnelles » dont il offre la potentialité puissent y être effectivement vécues (Roussillon, 1995). C'est ce que renvoie la notion de *site analytique*

chez Donnet quand il parle de présenter, voire de construire, un site avec le patient pour installer une situation analysante, un processus analysant (Donnet, 2005). La question du cadre et du dispositif revient à mettre l'accent sur la dimension d'espace psychique articulé à une réalité conventionnelle, hétérogène.

Green postule qu'« entre le cadre et le processus dépend un certain nombre d'attentes qu'on s'est, en général, dispensé de formuler. Il existe en fait une précession du cadre sur le processus qui fait jouer au premier le rôle attribué par Bion à la préconception. Mais cette préconception suppose un ensemble de dispositions chez l'analysant. Son acceptation et davantage son attente accueillante de ce qui, en lui, va surgir de plus inopiné, inattendu » (Green, 2002).

Cette idée du cadre comme une préconception renvoie à la question de l'articulation entre la notion de dispositif et celle de cadre. Nous proposons donc de distinguer :

1) Le dispositif, compris comme un ensemble d'éléments hétérogènes (lieux, horaires, conventions, méthodes, etc.) donné d'emblée et dans lequel le sujet ou le groupe de sujets doit tisser des liens. Le dispositif est ce que Donnet définit comme le site analytique, le lieu où se dépose le contre-transfert préalable. Dans sa dimension de « savoir préalable », il est saturé. Il ne contient pas en lui-même le principe de sa remise en question, le principe de sa reconstruction. Il s'agit ici du dispositif de formation, dont la forme précède la rencontre entre le formateur et les stagiaires. Pour ce qui est du dispositif d'intervention, il en va autrement.

2) Le cadre comme un objet interne, toujours en cours d'élaboration, de maturation, d'intégration. Une préconception insaturée qui renvoie à une capacité à accueillir l'inconnu, l'idée nouvelle. Cet objet interne est présent chez l'analyste et va émerger chez le patient au cours de l'analyse. Cette préconception aurait pour réalisation l'expérience que fait le patient du dispositif. Nous mettons cette conception d'un représentant vide en lien avec ce que Bion définit comme la capacité négative de l'analyste (Bion, 1970). Le cadre détient le principe de remaniement, le principe de sa remise en question, le principe de la reconstruction du dispositif. Le degré de maturation, d'élaboration du cadre comme objet interne se donne à lire dans le rapport que le formateur entretient avec le dispositif.

La notion de dispositif renvoie à l'institué alors que la notion de cadre renvoie à l'instituant, notions introduites par Castoriadis (1975), reprises par Lourau (1969) et Gavarini (2009), pour qui l'institution est le produit d'une confrontation permanente entre l'institué, compris comme ce qui est déjà là, ce qui cherche à se maintenir, et l'instituant, compris comme ce qui interroge, subvertit, introduit un changement.

Comment se décline cette dialectique du cadre et du dispositif ? C'est à partir de l'expérience de la confrontation à un dispositif de formation que les stagiaires pourront intégrer le cadre et qu'ils pourront instituer des dispositifs. Le travail de maturation de cet objet interne se fait toujours par

le biais d'une relation. C'est avec son propre rapport au cadre que le formateur travaille la question du cadre. Un dispositif de formation ne saurait être contenant en soi. Il n'est contenant que parce qu'il s'inscrit dans la relation à un formateur qui est lui-même intégré dans une équipe. Le rapport que le formateur entretient à ce dispositif de formation sera un élément essentiel de contenance.

Si le formateur investit ce dispositif de formation comme quelque chose qui est toujours déjà là, comme une évidence dont on ne peut questionner ni l'origine ni le sens, l'accent est mis sur les procédures et l'institué, la transmission d'un contenu prime. Le vécu de groupe ne peut que faire intrusion et le savoir sur le groupe est alors investi comme un ensemble préalablement construit d'outils permettant de faire taire ce vécu de groupe, surtout dans sa dimension archaïque, afin de procéder à la transmission de contenus. Dans cette posture, face au groupe, le formateur privilégie le fait de détenir un savoir préalablement construit sur le groupe, qu'il pourra éventuellement tenter de transmettre aux stagiaires. Cette posture tend à renforcer l'asymétrie entre un formateur garant du dispositif et des stagiaires qui s'y inscrivent et, par là même, elle tend à amoindrir la solidarité entre formateur et stagiaires relativement à la question du cadre. Ce savoir préalable tend à prendre une dimension instituée et à mettre l'accent sur la notion de contenu au détriment de contenant. Toute manifestation groupale qui vient remettre en cause ce savoir est alors vécue comme une perturbation. Si cet investissement du savoir sur les groupes ne s'accompagne pas d'une réflexion sur le vécu du groupe – qui devient alors une source d'apprentissage – le formateur risque d'adopter une position de contention, de répression, au seul niveau de la logique du dispositif. Le dispositif n'est plus utilisé que pour faire advenir de l'attendu. Il participe alors du renforcement de l'institué, des normes.

Si le formateur investit le dispositif de formation comme un repère dont on peut questionner l'origine et le sens et notamment le sens qu'il prend pour lui, ce qui implique que le cadre est suffisamment intériorisé, l'accent est davantage mis sur la dimension instituante et sur les processus. Le vécu de groupe est accueilli comme un processus à élucider. Il ne s'agira pas tant de détenir un savoir sur le groupe pour le faire taire que de déplier, déployer cette dynamique de groupe, pour la rendre lisible à soi-même, formateur, à l'ensemble de l'équipe pédagogique mais aussi et surtout aux stagiaires. Cette posture consiste à comprendre tout ce que fait surgir la confrontation à un dispositif groupal de formation, comme la manifestation d'un processus qu'il convient d'élucider et dont le formateur comme les stagiaires ont quelque chose à comprendre et à apprendre. Dans cette posture, relativement à la question du groupe, il y a à la fois, d'une part, une solidarité entre formateurs et stagiaires et, d'autre part, une asymétrie dans la mesure où le formateur est le garant du cadre groupal. Autrement dit, le formateur est à la fois membre du groupe à part entière et entièrement à part car à une place différente. L'accent est ici mis sur la dimension

pédagogique du vécu groupal. Le formateur utilise le dispositif pour faire survenir de l'inattendu. Il crée une situation, par le biais du dispositif, pour qu'affects et représentations inédites jusqu'alors émergent, rendant possible le travail sur le sens et l'intériorisation du cadre. Dans cette utilisation du dispositif, la dimension instituante prévaut.

Au quotidien, ces deux postures sont dans un rapport dialectique. Tout dispositif groupal de formation implique toujours pour le formateur de détenir un minimum de savoir préalable sur le groupe. Il semble toutefois important d'éviter une cristallisation autour de ce savoir, qui n'est autre qu'une cristallisation sur l'institué, ce qui implique de réfléchir à la place du vécu de groupe dans le processus pédagogique. Renouer avec une dimension instituante revient à assumer face au groupe, une dialectique entre solidarité et asymétrie. Quelles en sont les implications pour une équipe de formateurs ?

Le vécu du groupe comme objet pédagogique : les implications du point de vue de l'équipe

La fonction interprétante-instituante de l'équipe

En référence à la pédagogie institutionnelle, une part importante du processus formatif est liée à l'élaboration par le stagiaire de son vécu du groupe de formation à partir des nombreuses expériences d'activités et de situations en groupe. Ce travail d'élaboration s'effectue dans le cadre de temps de parole non-directifs. Dans certains dispositifs, l'objectif est d'amener le stagiaire à formuler où il se situe relativement au processus de formation, à son vécu du groupe de formation. Ce travail n'est possible que si l'équipe effectue elle-même un travail d'interprétation des processus en cours au sein de la promotion. Il importe également que cette activité d'interprétation rende en retour disponible, pour les stagiaires, le sens et la finalité de ces situations de groupe dévoilant ainsi leur dimension instituante. Interpréter le vécu du groupe a donc également comme finalité de sensibiliser le stagiaire à sa propre capacité instituante. L'objectif de l'interprétation est de rendre lisible le processus de groupe mais aussi de révéler progressivement le sens de l'instance au sein de laquelle cette lisibilité est rendue possible. On peut donc dire que l'équipe de formateurs exerce une fonction interprétante-instituante.

Fonction interprétante-instituante et analyse intertransférentielle

Pour que la fonction interprétante-instituante puisse se déployer, la dialectique entre asymétrie et solidarité se décline également au niveau de l'équipe.

Kaës énonce que, pour interpréter dans les groupes, il est nécessaire que soit éprouvée une certaine symétrie de situation quant aux implications de

chacun dans le processus groupal et qu'une asymétrie produite par la capacité de l'analyse du contre-transfert et du transfert dans l'équipe soit, par ailleurs, opérante. « La règle psychanalytique est ce par quoi l'interprétant est dans l'asymétrie de la relation solidaire avec l'autre » (Kaës, 1976, p. 161).

Poser le vécu de groupe comme objet pédagogique implique, pour l'équipe, d'élaborer sa propre groupalité. Il est donc nécessaire que l'équipe, qui est également un groupe, se dote d'un espace où elle peut elle-même élaborer en tant que groupe. Elle va entrer en résonance avec ce qui traverse le groupe de stagiaires et pourra, par ce travail d'élaboration, utiliser ces résonances pour décoder ce qui se passe dans le groupe de stagiaires et le leur rendre lisible. Ce travail sur sa propre groupalité permet également d'accueillir et de contenir les éléments archaïques mobilisés au sein du groupe de stagiaires par le processus de formation. Un tel travail s'effectue dans le cadre de l'analyse intertransférentielle telle que la définit Kaës.

Investir le dispositif groupal sans mettre en tension dans l'équipe la dialectique entre asymétrie et solidarité va contribuer à renforcer l'institué. La dimension instituante du dispositif ne peut exister sans une analyse intertransférentielle.

Illustration clinique : une intervention auprès d'une équipe de formateurs aux métiers de l'animation professionnelle

À la lumière d'une intervention auprès d'une équipe de formateurs d'un organisme de formation à l'animation professionnelle, voyons comment toutes ces propositions ont été mises au travail.

Comment débute cette intervention ? Le directeur de l'Institut de Formation aux Métiers de l'Animation (IFMA) me contacte pour me faire la commande d'une intervention, afin d'accompagner l'équipe dans une réflexion sur son positionnement face à la répétition d'épisodes de transgressions et parfois de violences au sein de l'établissement. Une première réunion exploratoire avec le directeur et l'équipe de formateurs a lieu préalablement à l'intervention afin de se présenter et de recueillir la demande.

Créé il y a bientôt une quarantaine d'années, l'IFMA est une structure d'une association régionale s'inscrivant dans le mouvement de l'Éducation populaire et de l'Éducation nouvelle. Disposant d'une autonomie pédagogique et financière, l'IFMA est exclusivement centré sur la formation professionnelle des animateurs. Il est présent à tous les niveaux de formation professionnelle, du niveau IV au niveau II. L'équipe pédagogique regroupe dix formateurs.

L'activité s'articule autour des formations professionnelles qualifiantes préparant aux diplômes de la filière Jeunesse-Sport-Loisirs : BAPAAT (Brevet d'Aptitude Professionnelle d'Assistant Animateur Technicien de la Jeunesse et des Sports), BEATEP (Brevet d'État d'Animateur Technicien de l'Éducation

Populaire et de la Jeunesse), BPJEPS (Brevet Professionnel de la Jeunesse, de l'Éducation Populaire et du Sport), DEFA (Diplôme d'État relatif aux Fonctions d'Animation), formations professionnelles continues en partenariat avec l'Université. Les stagiaires accueillis sont tous des professionnels salariés ou assimilés, impliqués en tant qu'acteurs sur un terrain professionnel. L'entrée en formation se formalise par l'établissement d'un contrat de formation en alternance signé entre le stagiaire, son tuteur professionnel et l'organisme de formation représenté par le formateur référent du stagiaire. Celui-ci est l'interlocuteur privilégié du stagiaire pendant la durée de la formation. En lien avec le tuteur, il accompagne et évalue le stagiaire tout au long de sa formation.

Les principes pédagogiques de l'IFMA, qui se réfèrent à la pédagogie institutionnelle, soulignent la prééminence de la prise de conscience sur la transmission de contenus, l'importance de la dynamique du groupe de formation dans le processus de formation et le principe de l'alternance qui vient mettre en tension deux lieux, le centre de formation et le terrain de stage, ce principe induisant chez le stagiaire une mise en liens d'éléments contradictoires.

L'analyse de la demande et l'élaboration du dispositif d'intervention

Quelle est la demande ? Fréquemment, dans les groupes de formation à l'Institut, les personnes contestent ou refusent les règles, les horaires, les consignes. Absentéisme, retards, refus de consignes se multiplient sans que les formateurs arrivent toujours à les endiguer. Ces faits constituent le niveau manifeste de la demande. À un niveau implicite mais conscient, il est question de parler en équipe de la complicité éventuelle des formateurs, chacun pris individuellement dans des situations de transgression, compte tenu de leur récurrence. Il semble que l'objet réel de la demande ne soit pas ce deuxième niveau, plus implicite, mais le souhait d'arriver à réfléchir ensemble à la question du cadre en présence d'un tiers. Suivant l'hypothèse de Vidal (1984) selon laquelle toute demande d'intervention est une demande de convocation d'un groupe, il s'agit de construire un dispositif où il est possible pour l'équipe d'être un groupe.

Dès cette réunion exploratoire avec l'équipe pédagogique, des questions émergent. De façon explicite, l'organisation pédagogique se centre sur la création des conditions qui permettront de favoriser les transformations souhaitées, en se basant sur les apports de la pédagogie institutionnelle. Pour cela, une attention semble être portée aux différents éléments constitutifs du dispositif pédagogique : l'expérience d'alternance avec la dimension d'intervention locale dans une structure de terrain ; la relation avec le tuteur au sein de cette structure ; la dynamique du groupe de stagiaires et, enfin, le formateur et plus largement l'équipe pédagogique. Chacun de ces éléments étant en interaction avec l'autre, chacun peut venir jouer le rôle de tiers pour l'autre et venir nuancer tout mouvement de

focalisation du stagiaire sur un seul de ces éléments. Rien n'est explicitement dit du travail d'élaboration intertransférentielle au sein de l'équipe interprétante, nécessaire à l'exercice de la fonction interprétante-instituante (Kaës, 1976). Comment se travaille l'inter-transfert au sein de cette équipe ? Conformément à mon hypothèse théorique d'un lien entre modalités d'investissement des dispositifs et analyse intertransférentielle, je centrerai mon intervention auprès de cette équipe de formateurs sur l'investissement des dispositifs groupaux au sein de cet organisme, et notamment sur l'investissement du dispositif d'intervention comme témoin de la qualité de l'analyse intertransférentielle.

Débute une période d'observation participante qui durera six mois où je vais moi-même avoir un vécu d'alternance. Comme les stagiaires, je vais être confronté à la question de savoir comment fabriquer de la continuité à partir d'expériences de discontinuité.

Quand je restitue cela à l'équipe dans un moment formalisé, je suis très sensible à une difficulté chez les formateurs, relative à l'animation de moments non-directifs, qui renverrait à une peur des phénomènes régressifs dans les groupes et donc une peur des phénomènes psychotiques qui mettent la fonction contenante de l'équipe en défaut.

Dans un second temps, je propose le dispositif suivant : au cours de réunions mensuelles de trois heures, nous travaillerons à analyser une situation rapportée par un des membres de l'équipe suivant une méthode de travail inspirée du GEASE (Groupe d'Entraînement à l'Analyse des Situations Éducatives) distinguant le temps du récit, le temps du questionnement exploratoire, le temps des résonances et associations où l'exposant est silencieux et enfin le temps du retour de l'exposant (Fumatet, 2003). J'indique que j'interviendrai également au cours de la phase de résonance, pour tenter de dire quelque chose de ce que je perçois des processus groupaux à l'œuvre au cours de la réunion. Après coup, le dispositif d'intervention apparaît comme limitant les moments non-directifs et associatifs et privilégie par ailleurs une prise de parole individuelle. La proposition de ce dispositif est une première réponse contre-transférentielle à la perception de cette peur de la psychose dans les groupes.

Logique de contention, peur de la régression et mâle dominant

Lors de la première séance, une majeure partie des membres de l'équipe arrive en retard et de façon échelonnée. Une des formatrices est absente. La situation exposée lors de cette première séance concerne la réaction d'un formateur au fait qu'un stagiaire refuse d'arrêter une activité individuelle d'écriture et d'éteindre son ordinateur portable pour s'impliquer dans une activité groupale de libre expression, donc un moment non-directif.

On peut poser l'hypothèse d'une tension chez ce stagiaire, entre maintenir son individualité et se soumettre aux exigences du groupe. Comme s'il luttait contre la sociabilité syncrétique (Bleger, 1970) ou la mentalité de base (Bion, 1961) en se singularisant. À cela, le formateur répond par un

agir dans une logique de face-à-face direct sans détour ni médiation symbolique. Le formateur vise, avec un élastique, l'écran de l'ordinateur portable du stagiaire et atteint le stagiaire. Il insiste beaucoup sur le fait qu'il ne voulait pas l'atteindre et que, quelque chose s'est déclenché comme à son insu. Il veut comprendre ce quelque chose et surtout comprendre pourquoi il n'a pas été capable d'utiliser les mots. D'emblée, dans son récit, on sent une grande identification au stagiaire. En même temps, le refus d'obtempérer de ce dernier semble vécu comme signifiant l'échec du processus de formation.

Durant la phase de résonances, dans les associations des uns et des autres, se déploie l'expression d'un plaisir à évoquer des situations où le jeune est sadisé, objet d'une pulsion agressive. Un énoncé revient ici et là : « *la formation est un combat* ». Ce qui ressortira également et que le formateur soulignera, c'est le fait qu'à un moment donné, l'acceptation, l'intériorisation du cadre par le stagiaire, en d'autres termes l'intériorisation d'un principe d'interdit, est investie comme un coup de force par le formateur. Le refus d'obtempérer du jeune est la marque d'un défaut d'intériorisation du cadre. À un moment donné, le formateur tente de corriger une défaillance psychique par une action physique.

Lors de la seconde séance où un formateur est absent, une formatrice tient à exposer une situation surgie récemment. Au cours d'une des nuits d'un stage en internat, un groupe de stagiaires se livre à un certain nombre d'exactions : des chambres sont dévalisées et dévastées, des toilettes sont volontairement souillées puis bouchées, l'alarme est déclenchée et, comble du paroxysme, un début d'incendie arrive de justesse à être circonscrit dans une des chambres dégradées. Le récit de cette situation crée une atmosphère régressive dans l'équipe : le principe du silence pendant l'exposé a beaucoup de mal à être respecté. Le groupe me semble alors très sensible au fait que cela se passe la nuit, qu'il est question de destruction, d'alarme et d'incendie. Un des formateurs en vient même à imiter le cri d'un loup pour symboliser l'atmosphère bestiale qui peut se déployer certaines nuits à l'internat. Et cela se passe dans une atmosphère où les attaques du dispositif se multiplient. Quand la narratrice reprend les événements avec les jeunes, elle est surprise, et c'est cela qui la questionne, par sa propre manière de les interpeler. Elle crie, elle rappelle en hurlant tous les éléments du règlement intérieur qui ont été transgressés. Les associations du groupe font émerger un élément qui n'était pas présent dans le récit. Un des formateurs qui devait être présent à l'internat avait appelé à la dernière minute pour dire qu'il ne pourrait pas venir. Apparaît alors une autre situation dans la situation : la colère que cette formatrice peut éprouver à l'égard de son collègue. Celui-ci, présent lors de cette séance d'analyse, se sent alors pris au piège.

La question de la violence du dispositif d'intervention soulevée lors de la première séance continue : la régression dont il est question dans cette situation m'apparaît alors comme l'expression de la régression qu'induit le

dispositif d'intervention, avec tout le vécu et l'expression d'une peur panique. Lors de la première séance, le groupe a éprouvé le contenant que je propose. Au cours de cette séance, j'interviens pour évoquer le vécu de régression dans le groupe. De même que la régression des jeunes apparaît comme une réaction à la modification du contenant institutionnel qui s'opère le week-end, j'interprète la régression des membres de l'équipe comme la réaction au contenant que constitue le dispositif d'intervention vécu alors, à ce moment de l'intervention, comme inquiétant. J'énonce que l'essentiel du travail que nous faisons est de comprendre la réaction au dispositif d'intervention, ce qui permettra d'élucider la réaction de jeunes vis-à-vis du contenant institutionnel.

Lors de la troisième séance, on passe vingt minutes à trouver une date pour la séance suivante. Les arrivées sont toujours échelonnées, mais dans une moindre mesure. C'est finalement le formateur absent la fois précédente qui expose la difficulté qu'il vit avec une stagiaire, en face de qui il se sent « poreux » et pour laquelle il ressent une haine intense. Au cours des séances qui suivent, il sera beaucoup question dans les situations évoquées de relations d'emprise, de contraintes entre les personnes. Celles-ci m'apparaissent comme l'expression de l'emprise, de la contrainte, de la violence que fait vivre le dispositif que je propose.

L'atmosphère devient très lourde au fil des séances. Les retards persistent. Mon arrivée dans l'institution est difficile. J'ai l'impression à certains moments que je n'existe pas. Des modifications de la salle où nous nous réunissons induisent un vécu de bouleversement et d'insécurité. J'ai du mal à noter les entrées, les arrivées en retard. Il y a un long temps de silence avant que quelqu'un ne prenne la parole pour exposer une situation. L'idée prévaut que tout le monde doit y passer. Une formatrice évoque la difficulté qu'elle vit dans la relation à un jeune d'origine africaine qui l'accuse de racisme, du simple fait d'être européenne. Elle décrit un univers manichéen, où tout est noir ou blanc, sans nuances intermédiaires, où c'est noir contre blanc. Je comprends que, dans le transfert, le récit de cette situation figure également un vécu de l'équipe au sein du dispositif d'intervention : je suis celui qui propose un dispositif sans espace intermédiaire.

Lors d'une séance ultérieure, une formatrice expose une interrogation un peu particulière. Elle rapporte plusieurs épisodes d'interactions avec les collègues où elle se sent remise en question dans sa compétence par rapport à la question du jeu. Rapidement, au cours de cette séance, c'est le fait qu'elle soit femme qui est en question. Cette séance marque le début d'un mouvement où il apparaîtra que, dans la culture de cette équipe, exercer la contrainte liée au maintien et à l'imposition du cadre est investi comme la manifestation d'une virilité qui, au sein de l'équipe, est sur-investie. Le rapport au cadre apparaît alors comme infiltré de restes de sexualité infantile non élaborés, processus dont le point culminant est l'émergence du fait que l'équipe investit le Directeur comme un chef de meute. L'équipe semble polarisée autour d'un mâle dominant qu'elle voit

comme héros narcissique protecteur contre la psychose. L'élaboration de cet investissement du cadre s'étale sur plusieurs séances. Une dialectique commence à se déployer au sein de l'équipe : poser le cadre dans la relation éducative, est-ce recadrer de façon « *musclée* », limiter, « *castrer* », « *flinguer* » ou peut être est-ce accoucher, nourrir, accueillir ? Ces derniers verbes faisant référence aux fonctions maternelles du cadre et des processus d'identification projective qu'il implique.

La dimension de contention qui marque l'investissement par les membres de l'équipe du dispositif d'intervention traduit un déséquilibre de l'investissement de la dialectique asymétrie-solidarité. Ce déséquilibre se manifeste par une difficulté à élaborer la dimension archaïque, syncrétique, inhérente au fait pour l'équipe d'être un groupe. L'analyse intertransférentielle est bloquée, l'équipe étant mobilisée par le fait de se défendre contre les projections archaïques des sujets accueillis et les effets de sa propre sociabilité archaïque.

Face aux contenus archaïques projetés par les stagiaires, issus de la confrontation au dispositif de formation, l'équipe oppose des contre-agirs. Le contre-agir apparaît ici dans une dynamique d'équipe où la rencontre avec le stagiaire est organisée sur le plan inconscient par un fantasme que traduit l'énoncé « *la formation est un combat* ». L'équipe est polarisée autour d'un mâle dominant, véritable héros luttant contre la psychose dans les groupes. Le rapport de contention qui se déploie dans la relation au stagiaire indique que l'accent est davantage mis sur un effort de conformation comportementale aux exigences d'un dispositif que sur la construction d'un cadre à intérioriser, introjecter. Cet agglutinement des notions de cadre et de dispositif traduit un blocage de la dialectique asymétrie-solidarité, et donc un défaut d'analyse intertransférentielle nécessaire à l'exercice par l'équipe de sa fonction interprétante-instituante. Il ressort particulièrement que l'incapacité à accueillir les identifications projectives émanant de stagiaires génère un ensemble d'hyper-contenus, autrement dit des éprouvés bruts et archaïques qui ne peuvent se lier. Ce qui incite les stagiaires à avoir encore davantage recours à l'identification projective sous-jacente au passage à l'acte.

Cette logique de contention est marquée du côté des professionnels par un investissement des voies courtes de décharge et un accrochage au percept. Des troubles de l'articulation entre monde interne et monde externe entraînent une confusion entre réponse motrice et pensée. Sur le plan relationnel, prévaut une porosité propice au recours à l'évacuation par le biais de l'identification projective. L'équipe n'est pas investie comme pouvant constituer un appui. Proposer et maintenir le dispositif revient à tenir ensemble des éléments hétérogènes qui, entre eux, ne se lient pas spontanément. Émerge une dimension paradoxale du contre-agir et de la logique de contention : les membres de l'équipe sont agglutinés, indifférenciés dans une posture de contention, mais chacun se vit seul. Cette dynamique de contention va de pair avec une non-élaboration de la

dimension intertransférentielle et un blocage de l'activité introjective. En effet, le défaut d'analyse intertransférentielle induit par le blocage de la dialectique asymétrie-solidarité empêche l'équipe interprétante d'élaborer son expérience d'être un groupe et de dépasser le sentiment paradoxal d'être à la fois agglutiné et seul. Compte tenu de la difficulté à tenir ensemble comme un tout, difficulté observée en début de séance, nous pouvons faire l'hypothèse que des mécanismes de déliaison sont à l'œuvre au sein de l'équipe relativement à la question du groupe. Si l'on pose qu'il y aurait, sur le plan fantasmatique, une équivalence entre former une personne et faire un enfant, l'énoncé « *la formation est un combat* » peut s'entendre comme l'expression d'un fantasme de scène primitive qui renvoie alors à une scène destructrice : la formation est un combat au sein de l'équipe de formateurs.

C'est parce que les formateurs ne sont pas eux-mêmes contenus qu'ils s'agrippent individuellement au dispositif qui génère alors des hyper-contenus (Ferro, 2009) et devient lui-même un hyper-contenu, comme le met en évidence l'impensé pédagogique relatif à la pratique des groupes. Celle-ci apparaît davantage comme un élément institué que comme un élément instituant. La logique de contention induit une polarisation sur le dispositif qui devient un ensemble d'éléments épars à faire tenir ensemble parce qu'on peut avoir l'impression qu'ils ne tiennent pas activement ensemble (Henri-Ménassé, 2009).

Tout cela se rejoue avec l'intervenant au sein du dispositif d'intervention. Le contre-transfert de celui-ci est fortement sollicité, notamment dans son rapport à son propre dispositif. L'élaboration de la part de son contre-transfert agissant dans l'investissement de son propre dispositif lui permet d'éviter un agrippement au dispositif et d'aménager un espace où l'inattendu peut surgir.

Le tournant de l'intervention : le déploiement du moment d'écho

Les débuts de séance restent difficiles, mais progressivement émerge un moment « méta », en début de séance, juste avant l'exposé d'une situation que je désignerai par la formule « moment d'écho » : un moment où le groupe peut se constituer et chacun dans l'équipe peut s'exprimer de façon non directive sur son vécu du dispositif, qui n'est autre que la projection de sa manière d'investir les dispositifs en général. Des éléments sont ainsi verbalisés quant à la logique de contention que ravive le vécu du dispositif d'intervention (« *tout le monde va y passer, donc l'intervenant est également un mâle dominant* »). Petit à petit, les membres de l'équipe expriment la peur qu'ils peuvent avoir des phénomènes régressifs dans les groupes. Une prise de distance s'opère progressivement par rapport à une logique de combat qui se déploie à travers l'investissement d'une figure de mâle dominant, laquelle figure échoue à résoudre la question de la contenance de phénomènes psychotiques. Sont également explicités des éléments du transfert de chaque membre sur l'équipe en tant que groupe.

L'activité introjective s'en trouve stimulée, ce qui vient soutenir le travail d'élaboration intertransférentielle. Un mouvement de sexualisation devient possible entre les identifications projectives émanant de l'équipe, à comprendre comme contenu, et la capacité de rêverie de l'intervenant, à comprendre comme contenant, ces deux termes étant utilisés ici au sens de Bion lorsqu'il les symbolise à l'aide des signes ♂ et ♀ posés comme des inconnues dont la valeur reste à déterminer (Bion, 1974). De cette association entre ♂ et ♀, une idée nouvelle émerge : accueillir en soi la représentation de la défaite.

Nous en arrivons, au fil des séances, à élaborer l'idée qu'il y a une corrélation entre la dynamique d'une promotion et celle de l'équipe, à travers la métaphore de la contamination. Comprendre qu'il y a des effets de contamination entre la promotion et l'équipe constitue un tournant dans l'analyse. On se focalise alors sur l'équipe. C'est un moment d'introjection dans la mesure où ce qui était initialement projeté sur le groupe de stagiaires est ré-introjecté par l'équipe.

Lors de la neuvième séance, le groupe me semble déprimé. Un formateur, Tony, expose une situation où il a beaucoup de mal à gérer les transgressions d'un groupe de stagiaires. Mais ces transgressions apparaissent clairement comme la manifestation de la dépression des stagiaires induite par le processus de formation. Il s'en défend en faisant des reproches à l'équipe et en faisant des interventions musclées auprès du groupe déprimé. Au cours de la séance, le groupe que nous formons est lui-même très déprimé ou peut-être abasourdi par une phrase de Tony : « *qu'est-ce que mes collègues ont foutu ?* ». Il finit la séance en disant, avec une tonalité dépressive assumée, qu'il ne se sent pas proche de l'équipe.

À partir de cette séance, on va se centrer davantage sur le fonctionnement et les relations au sein de l'équipe. On comprend que l'énoncé « *la formation est un combat* », souvent repris dans les échanges au sein de l'équipe, est également sous-tendu par un fantasme de scène primitive destructrice. Je suis mis en position de faire ce qui, dans l'institution, semble faire défaut : être un tiers qui accompagne l'équipe dans l'examen de son fonctionnement et probablement propose une expérience où l'accouplement mental entre identification projective et capacité de rêverie est possible. La distinction entre analyse des pratiques et régulation d'équipe ne tient plus dans la mesure où il s'agit de restaurer la fonction contenante défailante en traitant la logique de contention dans laquelle l'équipe se trouve enfermée.

Ce qui nous amène à nous centrer sur l'équipe, en lien avec la question des enjeux narcissiques accentués par des changements organisationnels (le passage du responsable de diplôme au pilote de projet) et des contraintes induites par l'environnement, telles que la baisse des subventions, les avancées d'une pédagogie par objectifs imposée par les instances de tutelle, le désinvestissement de l'animation professionnelle par les militants. Autant d'éléments qui tendent à affaiblir le travail sur le sens et à renforcer la logique de l'institué. Par ailleurs, seront mis au travail des enjeux relatifs à

la question idéologique de la formation comme projet de transformation de la personne.

Le moment d'écho, moment trouvé-crété

De fait, le dispositif initialement proposé reste en place, mais le moment d'écho (trouvé par eux, créé par moi, mais qui reprend des éléments de leur fonctionnement d'équipe donc créé par eux et trouvé par moi) permet de transformer les proto-émotions suscitées par le dispositif d'intervention. L'élaboration de ces proto-émotions par le biais du moment d'écho contribue à renforcer la fonction contenante de l'équipe ainsi que l'élaboration du cadre. Le fait que les membres de l'équipe prennent du recul par rapport à la logique du combat signe l'émergence d'un cadre comme une préconception non saturée. Ce processus est notamment marqué par tout le travail autour de la représentation de la défaite (par opposition à la représentation de la formation comme un combat à gagner) représentant une idée nouvelle surgissant dans une atmosphère de changement catastrophique, fruit de l'accouplement mental entre la capacité de rêverie de l'intervenant et les identifications projectives émanant de l'équipe.

C'est avec l'expérience, par l'équipe, d'être un groupe dans la confrontation au dispositif d'intervention que s'opère la prise de conscience des liens régressifs à l'œuvre dans l'institution et la possibilité de les contenir. Pour reprendre les travaux de Bleger, le cadre ne peut émerger que si l'équipe interprétante fait l'expérience de contenir les éléments de sa sociabilité syncrétique ou, pour reprendre Bion, si le groupe de travail peut contenir les éléments provenant du groupe de base. La logique de contention apparaît quand le groupe investit le dispositif précisément pour se défendre d'avoir à contenir des éléments de la sociabilité syncrétique ou de la mentalité de base inhérents au fait d'être un groupe.

Dans le champ finalement peu exploré de la formation d'adultes référée à la pédagogie institutionnelle, l'analyse inter-transférentielle apparaît comme un vecteur d'élaboration incontournable pour établir un lien, dans une équipe, entre la place laissée au groupe dans les dispositifs pédagogiques et les modalités d'investissement des dispositifs pédagogiques par cette même équipe. La notion d'inter-transfert, élaborée dans le cadre de l'approche psychanalytique du groupe permet de faire le lien entre groupalité et investissement du dispositif en pédagogie institutionnelle et illustre comment l'approche psychanalytique du groupe vient enrichir la pédagogie institutionnelle.

Bibliographie

- Bion, W.R. (1965). *Recherches sur les petits groupes*. Paris : PUF.
- Bion, W.R. (1974). *L'attention et l'interprétation : une approche scientifique de la compréhension intuitive en psychanalyse et dans les groupes*. Paris : Payot.
- Bleger, J. (1970). Le groupe comme institution et le groupe dans les institutions. Dans

- R. Kaës (dir.), *L'institution et les institutions* (p. 47-61). Paris : Dunod.
- 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. *La Revue Française de Pédagogie*, 151, 111-162.
- Castoriadis, C. (1975). *L'institution imaginaire de la société*. Paris : Le Seuil.
- Donnet, J.-L. (2005). *La situation analysante*. Paris : PUF.
- Falla, W. (2010). *Cadre groupal et monde emboîtés en formation d'adultes ou de jeunes adultes ; les formateurs au travail lors de mises en turbulence du cadre. Recherche participante* (thèse de doctorat non publiée). Université Paris Ouest Nanterre La Défense.
- Ferro, A. (2009). *Psychanalystes en supervision*. Toulouse : Érès.
- Fumat, Y., Vincens, C. et Étienne, R. (2003). *Analyser les situations éducatives*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Gavarini, L. (2009). Des groupes de parole avec les adolescents : à la recherche d'une parole « autre ». *Cliopsy*, 1, 51-68.
- Green, A. (2002). *Réflexions sur le cadre*. Repéré sur le site : <http://www.spp.asso.fr/main/DebatsSansFrontiere/ApaSpp/2002/Discussions/texte3.htm>.
- Henri-Ménassé, C. (2009). *Analyse de la pratique en institution. Scène, jeux, enjeux*. Toulouse : Érès.
- Kaës, R. (1976). L'analyse inter-transférentielle. Dans R. Kaës, D. Anzieu, A. Béjarano, H. Scaglia et R. Gori, *Désir de former et formation du savoir* (p. 131-182). Paris : Dunod.
- Lourau, R. (1969). *L'analyse institutionnelle*. Paris : Minuit.
- Mellier, D. (2005). La fonction à contenir. Objet, processus, dispositif et cadre institutionnel. *La psychiatrie de l'enfant*, 482, 425-499.
- Oury, F. et Vasquez, A. (1967). *Vers une pédagogie institutionnelle*. Paris : Maspéro.
- Roussillon, R. (1995). Les fondements de la théorie du cadre et la spécificité du travail de symbolisation groupal à la latence. Dans P. Privat et F. Sacco, *Groupe d'enfants et Cadre Psychanalytique* (p. 15-22). Toulouse : Érès.
- Vidal, J.P. (1984). De la demande d'intervention analytique dans les institutions. *Connexions*, 44, 123-139.

Willy Falla

Psychologue clinicien

Université Paris Ouest Nanterre La Défense

Pour citer ce texte :

Falla, W. (2013). Groupalité et investissement du dispositif dans la pédagogie institutionnelle : L'intérêt de l'analyse inter-transférentielle. *Cliopsy*, 9, 37-52.