



HAL
open science

1. L'analyse des pratiques en institution. Le difficile chemin d'un processus de subjectivation

Danielle Hans

► **To cite this version:**

Danielle Hans. 1. L'analyse des pratiques en institution. Le difficile chemin d'un processus de subjectivation. Dispositifs d'analyse des pratiques et d'intervention Approches théoriques et cliniques du concept de dispositif Sous la direction de Jean Chami, Chantal Humbert Année : 2014 Pages : 222 Collection : Savoir et Formation Éditeur : L'Harmattan, L'Harmattan, pp.39 - 62, 2014, 9782343037578. 10.3917/har.prade.2014.01.0039 . hal-04172628

HAL Id: hal-04172628

<https://hal.parisnanterre.fr/hal-04172628>

Submitted on 27 Jul 2023

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

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

1. L'analyse des pratiques en institution. Le difficile chemin d'un processus de subjectivation

Danielle Hans

DANS **SAVOIR ET FORMATION** 2014, PAGES 39 À 62
ÉDITIONS **L'HARMATTAN**

ISBN 9782343037578
DOI 10.3917/har.prade.2014.01.0039

Article disponible en ligne à l'adresse

<https://www.cairn.info/dispositifs-d-analyse-des-pratiques-et-d-intervent--9782343037578-page-39.htm>



CAIRN.INFO
MATIÈRES À RÉFLEXION

Découvrir le sommaire de ce numéro, suivre la revue par email, s'abonner...

Flashez ce QR Code pour accéder à la page de ce numéro sur Cairn.info.



Distribution électronique Cairn.info pour L'Harmattan.

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

Première partie

Analyser les pratiques en institution

**L'analyse des pratiques en institution.
Le difficile chemin d'un processus de subjectivation**

Danielle Hans²

Les questions posées par le cadre et le dispositif d'une action d'intervention méritent aujourd'hui d'être revisités à la lumière de quelques travaux cliniques, psychosociologiques et psychanalytiques. Si dans le langage courant, les deux termes sont parfois interchangeables et semblent aller de soi, la complexité des processus qu'ils révèlent dans une pratique d'intervention psychosociologique nous oblige à les regarder de plus près dans leurs interdépendances.

Dans cet article, je poserai tout d'abord quelques jalons pour situer ces deux concepts en évoquant quelques points qui me paraissent importants et en interrogeant leurs effets sur le processus. Je présenterai ensuite deux séquences tirées d'un dispositif d'analyse des pratiques intégré à une intervention psychosociologique menée auprès d'une institution accueillant des adolescents. L'étude de deux évolutions contrastées du processus avec deux équipes de cette institution nous conduira à interroger la pertinence d'un dispositif d'analyse des pratiques professionnelles auprès d'une organisation en crise et à poser quelques hypothèses sur le sens que peut prendre une rupture du cadre. Mais posons tout d'abord quelques préalables pour situer les deux concepts de dispositif et cadre, tels que nous les

² Ce texte remanié est issu d'une conférence donnée à l'ESCP lors des rendez-vous du CIRFIP le 21 novembre 2013.

entendons actuellement dans notre expérience de l'intervention psychosociologique.

Le dispositif dans une pratique d'intervention

Celui-ci désigne tout d'abord pour moi une mise en situation explicite. Il existe pour répondre à certaines commandes et demandes. L'intervenant (ou l'équipe d'intervention) pense un dispositif en réponse à une ou plusieurs demandes dans le but d'atteindre un certain processus, compte tenu des particularités des situations socio-institutionnelles qu'il rencontre, et qu'il analyse. Le dispositif peut être standardisé ou au contraire choisi ou créé par le ou la psychosociologue en coopération avec les personnes concernées. L'analyse des pratiques, l'étude de problème, le jeu de rôles ou encore la conférence sont pour moi des dispositifs différents, correspondant à des mises en forme explicites destinées à produire un certain travail et à obtenir certains résultats.

Dans ce premier sens, le dispositif est d'ordre méthodologique, pédagogique, il se construit un peu comme une architecture avec différentes pièces ordonnées les unes par rapport aux autres. Notons dès à présent que cette mise en forme rationnelle, lorsqu'elle est vouée à gérer, contrôler, orienter les comportements humains dans un but d'utilité, peut devenir une contrainte, une instrumentalisation, voire une contention. Autrement dit, un dispositif évoluant vers des rationalisations opératoires extrêmes, risque de se présenter comme un instrument conçu à des fins stratégiques de manipulation d'un rapport de force inscrit dans des jeux de pouvoir et de savoir. Dans une continuité de pensée avec M. Foucault, G. Agamben (2007) souligne bien cette aliénation que peuvent prendre les dispositifs dans notre société post-industrielle, dès lors qu'ils tendent à devenir des procédures ou des technologies omniprésentes dont le sens nous échappe. Ils agissent à notre insu par un processus de dé-subjectivation et de désocialisation.

De nombreux auteurs (dont la liste est trop grande pour être nommés ici) ont élaboré des réflexions qui mettent en garde contre cette dérive dans les organisations et nous voyons aujourd'hui combien celle-ci développe du mal être chez les acteurs alors que les dispositifs seraient censés faciliter au mieux leurs activités. Plus particulièrement dans les institutions sociales et éducatives, bon nombre d'interventions cliniques évoquent une interaction étroite entre les souffrances professionnelles des acteurs et les caractères déshumanisants des dispositifs organisationnels actuels. Inspirés d'une pensée managériale ayant pour origine les théories néo-behavioristes américaines, dévitalisés par une accélération des nouvelles technologies de la communication, ils opèrent un rabattement des activités dans le registre opératoire et participent à une emprise atteignant les formations psychiques individuelles et collectives et les liens institutionnels. (Pinel, 2007 b) et 2008 b)

Dans ce paysage, l'orientation psychosociologique plaide pour un dispositif d'intervention co-construit avec les acteurs demandeurs. Il est bien souvent question d'accompagner des changements liés non seulement à des pratiques ressenties comme insatisfaisantes, mais aussi à des décisions, normes et procédures organisationnelles imposées par les directions et vécues par les acteurs comme étant abusives. La complexité des demandes, des commandes et des contextes institutionnels est telle qu'elle entraîne souvent le psychosociologue à opérer des choix en début et en cours d'intervention. Par exemple, lorsque les processus de groupe sont tels que le travail visé par un dispositif d'analyse des pratiques centré sur la tâche primaire et sur le rapport que les professionnels entretiennent avec les usagers ne peut plus être suffisamment favorable, il peut être opportun de suspendre celui-ci pour engager un dispositif de consultation d'équipes dans lequel l'organisation du travail, les relations hiérarchiques deviendront des objets d'analyse plus féconds. Cette question d'une articulation dans le choix d'un dispositif se pose d'autant plus aujourd'hui que les durées des actions d'intervention sont considérablement diminuées dans

une optique de réduction des coûts. Ainsi que le soulignent Jean Dubost (1987) puis Rouchy (1998), tout dispositif est un choix et signe une sorte de clôture du processus dans le sens où il circonscrit les frontières d'un ensemble concerné par les objets qui seront mis en travail. La question qui se pose est alors la manière dont l'intervenant et/ou l'équipe d'intervention évoluent avec les objets et les problèmes qui lui sont soumis. Elle est aussi de savoir si le passage d'un dispositif à un autre est possible et pertinent lorsque le travail qui est censé se réaliser se dilue dans des formes de résistances bloquantes. Ou, en d'autres termes, ainsi que je l'avais formulé dans un article précédent (D. Hans 2011) : les frontières d'un groupe stabilisé par un dispositif de travail en début d'intervention, ont-elles à se modifier au cours de celle-ci lorsque le cadre ne peut plus être contenu et que le processus tourne sur lui-même ou s'enraye ?

Dans la perspective de ces questionnements, l'hypothèse développée par J.C. Rouchy (2006, 2008) selon laquelle le dispositif d'une action d'intervention possède une dimension contre-transférentielle anticipée, est intéressante. Le psychosociologue (ou l'équipe intervenante), aussi bien lorsqu'il pense son dispositif que lorsqu'il l'anime, l'investit d'une manière singulière et dépose, à travers lui, une part de ses désirs, de ses peurs, de ses idéaux. Nous trouvons une idée quelque peu semblable dans la pensée de J. Dubost (1987), lorsqu'il évoque la dynamique et la dialectique entre l'offre et la demande : « Il n'y a pas de demande sans offre, pas plus qu'il n'existe d'offre sans demande » ; l'auteur souligne ainsi l'importance de regarder l'offre proposée par un intervenant, offre dont les ressorts conscients et inconscients le mènent, *in fine*, à sa propre demande.

Pour toutes ces raisons, l'immobilisation d'un processus peut avoir plusieurs origines dans une intervention : la défaillance de la fonction interprétante du psychosociologue ou de l'analyste, l'inadaptation du dispositif choisi, la complexité des enjeux institutionnels débordant largement la compréhension

consciente des protagonistes. Cette question nous permet d'aborder à présent notre deuxième concept.

La question du cadre

Dans mes expériences d'intervention en milieu scolaire, j'ai souvent entendu bon nombre de professionnels assimiler le « rappel au cadre » à un rappel au règlement intérieur de l'établissement. Ce recours à un dispositif de contrainte qui leur est externe, est certes à comprendre comme une demande de restauration de leur propre autorité adressée à l'institution. Mais j'ai pu constater que ce « sacro saint rappel au cadre » permettait aux professeurs d'éviter de regarder leur posture psychique individuelle lors des situations qui débordent leur autorité. Le règlement intérieur est un dispositif dans une organisation et il me semble que s'opère ici un glissement de sens entre cadre et encadrement, glissement de sens qui n'est pas anodin. J'ai pu faire l'hypothèse, en ce qui concerne les enseignants, que cette invocation d'une instance externe prenait le sens d'une déresponsabilisation et d'un désir inconscient de voir se renforcer, par un pouvoir autre que le leur, le système de règles et de discipline imposé à leurs élèves, alors même que le désir de pouvoir logé au cœur de l'organisation psychique interne au sujet demeurait largement inconscient. Cette insistance à vouloir renforcer le règlement intérieur de l'établissement menait non seulement à des impasses en termes d'autorité individuelle mais aussi à des réponses en retour contre-violentes de la part des élèves. Les représentations imaginaires et symboliques liées à l'autorité professorale se déposaient sur la structure de direction de l'établissement. Et cette situation conduisait à un rabattement de la dynamique institutionnelle à un dispositif de contrainte et de pouvoir, non seulement éloigné de la responsabilité des acteurs, mais aussi participant à une totale dé-subjectivation.

Le concept de cadre, tel qu'il a été formalisé par la psychanalyse, nous est précieux pour penser cette situation et tenter de restaurer, au sein d'une pratique d'intervention, des processus de subjectivation. Présentons brièvement les trois niveaux d'imbrication du cadre dans une organisation donnée ainsi que ses fonctions.

Le niveau psychique interne.

Dans la perspective des propositions formulées par J. Bleger (1979), le cadre désigne « l'ensemble des constantes à l'intérieur des limites duquel le processus lui-même se produit » (p.273). En ce qui concerne la cure, qui propose un dispositif spécifique destiné à contenir les élaborations psychiques du patient, l'auteur constate que le cadre est « muet » et que son existence ne se présente au thérapeute que lorsque le processus s'immobilise ou s'enraye. Autrement dit, c'est dans les ruptures, blocages ou oscillations du processus que les cadres psychiques internes des protagonistes sont mis à l'épreuve.

Un des modèles de fonctionnement de L'appareil psychique, d'abord élaboré par S. Freud puis repris par W. R. Bion (1979) réside dans cette image d'un contenant, dont les contours agissent comme une sorte de « barrière de contact » mettant en passage constant des contenus représentatifs (conscients et inconscients) issus des relations entre le monde externe et le monde interne. Lorsque la réalité vient perturber l'organisation psychique interne du sujet, le contenant se fragilise et réciproquement, lorsque le contenant n'est pas suffisamment stable ou en calme relatif, les contenus de pensée subissent des perturbations, risquent de se fragmenter, se morceler, se dissoudre etc... (on pourra approfondir ce point à la lumière de deux théories psychanalytiques, notamment celle de W.R. Bion³ (1979) et son « appareil à penser », et celle de D. Anzieu (1985) autour du « Moi-peau », double paroi interne et externe de

³ Voir à ce sujet l'article de W. Falla dans cet ouvrage.

l'enveloppe corporelle, véritable interface entre la réalité externe et interne, régulant les « fluctuations des frontières du Moi »).

Le niveau groupal

Les cadres psychiques internes s'interposent en situation de groupe. R. Kaës propose un modèle à partir duquel la réalité psychique présente une configuration de liens organisée à partir des problématiques psychosociales rencontrées dans l'histoire de vie du sujet. Poursuivant cette idée que tout groupe est objet d'investissements pour l'individu, il formule l'hypothèse que « la matière psychique s'organise, s'agence selon un modèle de groupe » et possède les propriétés de délier, relier, araser, associer... « L'appareil psychique groupal accomplit un *travail* psychique spécifique : il lie, assemble, accorde entre elles des parts de la psyché individuelle mobilisées dans le processus de formation d'un groupe. Le résultat est un certain arrangement combinatoire des psychés, un appareillage qui constitue la réalité psychique de *et* dans le groupe. » (R. Kaës 2006, p.20)

Retenons ici qu'en situation de groupe, les cadres psychiques internes, particuliers à chacun des sujets présents dans la situation, se mettent en connexion, liaison et constituent une « groupalité psychique » dont les processus seront sous l'effet à la fois de mécanismes de défense (clivage, déni, rejet...) et de mécanismes de liaison, « d'accordage », véritables organisateurs inconscients de l'espace psychique des liens intersubjectifs. « Un lien n'est pas seulement un connecteur d'objets subjectifs qui interagissent entre eux : le lien possède sa consistance propre. Dans un lien, les sujets sont dans des relations d'accordage, d'écho et de miroir, de conflit et d'écart, de résonance entre leurs propres objets internes inconscients et ceux des autres. » (R. Kaës, 2012, p. 104). Chaque sujet dans un groupe mobilise une part de sa psyché individuelle en même temps qu'il

constitue un réceptacle au sein duquel peut venir se déposer une partie de l'organisation psychique d'un autre.

Le niveau institutionnel

Tout dispositif organisationnel comprend des espaces (tonalité d'un lieu), des moments et des rythmes particuliers (repas, visites...), des règles de toutes sortes (autorisations, contraintes, rituels...), des seuils (que Roussillon nommera interstices). Ces propriétés offrent une possibilité de symbolisation, c'est-à-dire de signifier autre chose que ce qu'elles sont.

Pour moi, le cadre institutionnel désigne dans cette perspective une véritable toile de fond capable (ou non) d'accueillir des mouvements représentatifs et psychiques qui s'ordonnent essentiellement autour des espaces, des temporalités, des règles propres à une organisation donnée. Mais ce cadre institutionnel est fait d'abord des personnes, c'est à dire des appareils à penser de chaque professionnel et de ce qui en résultera au niveau d'une équipe. Lorsqu'ils sont réunis, associés et qu'ils coopèrent dans l'accomplissement de l'activité première de l'institution, les professionnels forment ensemble une capacité de contenance de la vie psychique des usagers (P.C. Racamier, 1993, 2001). Pris dans cette acception, le cadre institutionnel évolue en fonction du degré de réceptivité des personnes appartenant au collectif des professionnels. C'est en assumant de porter ensemble ce qui constitue les valeurs, les limites et les visées d'une mission que les professionnels font institution. En retour, prises dans des réseaux d'identifications croisées, les équipes institutionnelles subissent les effets de résonance et d'homologie liés aux particularités des publics accueillis dans l'institution. (J.P. Pinel, 1996, 2007)

Les fonctions d'un cadre

Tant au niveau institutionnel, groupal, que psychique, le cadre assure trois grandes fonctions bien connues. Rappelons-les succinctement.

La fonction de pare-excitation est liée à ses propriétés d'amortissement. Le cadre est une sorte d'enveloppe qui filtre les excitations, tant en excès qu'en déficit. Il apporte une stabilité qui maintient une sécurité interne, détourne ou calme l'angoisse. Chez R. Kaës, cette fonction de « pare-excitation » dans les institutions, est une réponse à l'absence de limite interne aux débordements de pulsionnalité des usagers, ce que J.P. Pinel nomme les acting.

Une deuxième fonction est celle de contenance. C'est l'accueil, mais aussi la transformation des mouvements affectifs, émotionnels divers. Cette fonction n'est pas sans rappeler celle que la mère exerce auprès du nourrisson. Kaës la nomme « fonction conteneur » ou « capacité de penser ce qui n'a pas encore été pensé ».

Enfin, la troisième fonction est celle de délimitation et de repérage. C'est une aide à se situer, à poser des frontières, des limites, des passages, des démarcations. Dans les institutions socio-éducatives, cette fonction de délimitation situe des places, des zones de permis, d'interdit, elle limite les débordements.

Ces différentes fonctions s'exercent de manière différente selon les sujets, leur personnalité, leur histoire, selon la nature et l'histoire de l'organisation.

Ces quelques éléments théoriques étant rapidement posés, la question qui se pose à présent est celle de savoir ce qui en résulte pour la conduite d'une intervention. Je voudrais à présent relier ces données théoriques à l'analyse d'une de mes expériences d'intervention vécue il y a quelques années dans un établissement médico-éducatif accueillant des adolescents.

Illustration clinique

Je suis appelée pour animer un dispositif d'analyse des pratiques intégré à une intervention psychosociologique plus large déjà commencée auprès de plusieurs services d'une structure d'éducation spécialisée qui accueille en internat et en hébergement autonome des garçons mineurs placés par la P.J.J (Protection Judiciaire de la Jeunesse) et l'A.S.E. (Aide Sociale à l'Enfance). L'intervention est sous la responsabilité d'un de mes collègues psychosociologue. Une exploration des demandes par entretiens individuels l'a conduit à proposer d'abord un travail d'élaboration collective pour chercher avec les acteurs des pistes de changement. Ce travail, qui a duré un an et demi, a réuni les personnels par services et strates homogènes, puis en assemblées plénières, suivies de restitutions écrites et orales à l'ensemble des personnels.

À la suite de ce premier temps, la décision d'offrir aux éducateurs un dispositif d'analyse des pratiques est prise par la direction générale dans le fil de l'action d'intervention et d'un audit réalisé deux années auparavant qui en avait déjà fait la recommandation. L'analyse des pratiques éducatives est souhaitée par tous, cependant, si les chefs de service et les directeurs en attendent beaucoup, les éducateurs sont plus ambivalents. Dans ce contexte, il est décidé que deux équipes d'éducateurs évoluant dans deux établissements distincts, bénéficieront d'abord de ce dispositif. L'une opère dans la maison mère où résident la direction et l'administration de l'établissement, l'autre dans une annexe située à quelques kilomètres. La décision d'en faire bénéficier deux autres équipes se prendra ultérieurement.

Cet établissement traverse une crise marquée par des conflits intenses entre le personnel d'encadrement et les équipes éducatives qui se sont traduits dans le passé par plusieurs procédures prud'homales. Les éducateurs ont été victimes d'agressions violentes de la part des jeunes. Il règne un climat

d'insécurité et un mal-être général chez les professionnels évoluant dans les différents services.

Le dispositif d'analyse des pratiques

Conçu comme une aide à l'élaboration de la pratique professionnelle des éducateurs, il se déroule parallèlement au dispositif de régulation institutionnelle déjà commencé et initié par mon collègue, lequel réunit l'ensemble des acteurs de l'institution et a pour objet l'analyse des relations dans l'établissement dont les relations hiérarchiques et le travail sur le projet institutionnel.

Nous convenons mon collègue et moi d'une délimitation de nos deux dispositifs. Il s'agit pour nous de marquer des frontières et une différenciation du travail engagé dans chacun d'eux. C'est un choix qui correspond à notre souci de remettre des limites là où, dans l'institution, règnent confusions et empiétement de territoires et de places. Nous anticipons que cette double propriété du dispositif peut être un moyen de signifier aux acteurs de l'institution que tout ne peut pas se travailler partout, sur tout, et de la même façon.

Avant de commencer l'intervention, je pense que ce choix de ne pas superposer les deux dispositifs m'offrira la possibilité de me dégager des influences de la hiérarchie. Cette position, qui me rend relativement indépendante des chefs de service de chacune des deux équipes, me convient bien. Informée des différents conflits dans l'institution, je n'ai pas forcément envie d'affronter des mouvements de déliaison propres à l'organisation. Je me dis que mon collègue à un autre endroit du système, se chargera de ceux-ci et que cela me permettra de mieux accueillir les mouvements de déliaison qui ne manqueront pas de se produire au cœur de la dynamique institutionnelle éducative. On voit ici un des aspects contre-transférentiels du dispositif par lequel celui-ci me met dans une disposition interne où mon désir, de ne pas être encombrée de

perturbations émanant des rapports de pouvoir dans les relations hiérarchiques, a quelque probabilité de se réaliser.

Lors de la première rencontre avec les éducateurs, j'annonce les préalables suivants concernant mon dispositif qui préfigurent les premiers éléments supports d'un cadre groupal. Tout d'abord, l'objet du travail d'analyse des pratiques. Il sera centré sur le rapport des éducateurs aux adolescents et ce qui est partagé de ce lien éducatif au sein de l'équipe. Je propose de focaliser nos échanges sur la relation éducative, sur ce qui est touché en soi dans celle-ci, d'interroger les actes éducatifs réalisés en commun, en cohérence et/ou en différence et sur ce qui fait équipe dans l'institution. L'objectif est d'apporter une aide à la construction d'une posture professionnelle et d'une équipe institutionnelle. Les situations que nous analyserons sont celles qui posent question aux éducateurs dans la vie quotidienne au foyer. Nous avons anticipé, mon collègue et moi, que des interrogations, des problèmes pourraient traverser les deux dispositifs, et ce qui relèverait de l'évocation des décisions de la direction en matière d'organisation du travail ne serait pas traité dans cet espace d'analyse de pratiques. Les questions concernant ce point seraient renvoyées au dispositif animé par mon collègue.

La règle de confidentialité protège l'implication de chaque personne dans les élaborations du groupe. À l'extérieur du groupe, chacun peut parler de soi. Mais les dynamiques qui relient soi à l'autre ne peuvent être reprises ou utilisées. Néanmoins, chacun peut être amené à échanger sur ce qui se travaille en termes de processus généraux en respectant l'anonymat des personnes. J'annonce également que je pourrai avoir à parler à mon collègue de ce qui se travaille de manière générale, mais que les personnes ne seront pas nommées. L'absence de jugement de valeur est une condition du travail groupal, chacun est invité à « parler pour soi » et à renvoyer ainsi à la personne qui expose la façon dont la situation résonne en lui ou elle.

Le rythme des séances sera le même pour chacune des deux équipes : le groupe se réunit trois heures, une fois par mois. La séance commence par une reprise sur le ou les cas ou situations exposées la fois précédente, puis se centre sur un nouveau cas. À chaque fois, la parole est d'abord donnée à la personne qui expose, il y a une phase de questions vers le narrateur puis une phase de recherche et compréhension de ce qui se joue dans la relation éducative. Les échanges se font par associations libres, l'animatrice facilite au besoin en vue de maintenir un fil conducteur et une circulation de la parole.

La composition du groupe est délimitée par l'équipe institutionnelle des éducateurs de jour et de nuit. Le groupe est fermé. L'engagement des personnes dans le dispositif d'analyse des pratiques implique la participation de toutes et tous à chacune des séances. Les effets des absences seront des éléments à analyser au regard de leurs significations pour la dynamique de l'équipe. Le calendrier annuel sera fixé lors de la première séance. Nous aurons douze séances étalées sur deux ans.

Ces éléments du dispositif sont écrits de manière synthétique. Ils seront commentés et discutés à plusieurs reprises dans chacune des deux équipes jusqu'à la 3ème séance.

Le processus avec la première équipe

Globalement, les éducateurs n'entrent pas facilement dans le travail proposé qui est pour eux nouveau, mais l'équipe est souvent au complet et il y a un esprit de coopération et d'échange entre les participants.

Au cours des premières séances, un mouvement de groupe se reproduit plusieurs fois : l'adolescent dont les éducateurs me parlent à travers l'analyse de situations, est d'abord chargé de tous les défauts : « menteur, sournois, pervers, fugueur, vicieux... », Puis, quelque temps après au cours de la séance, ce même adolescent devient un être attachant, gentil, aimable,

serviable. L'expression de cette ambivalence pourrait signifier que des mouvements transférentiels se travaillent, mais ici, ce n'est pas le cas. Je perçois plutôt des oscillations liées à autre chose, car le mouvement de requalification de l'adolescent, vient recouvrir très rapidement le mouvement d'hostilité de l'éducateur (ou de l'éducatrice) et permet à ce dernier de faire l'économie d'une analyse de la situation.

Un autre élément retient mon attention : je m'aperçois que j'ai beaucoup de difficultés à repérer les prénoms des adolescents dont ils me parlent. Plusieurs adolescents sont souvent évoqués dans une même situation et un même récit et je n'arrive pas bien à situer qui est qui. Les prénoms se mélangent et j'ai l'impression qu'aucune identité singulière ne peut émerger, comme si les éducateurs voulaient inconsciemment me les rendre difficiles à identifier, à distinguer. J'ai beaucoup de mal aussi à fixer les noms et prénoms des éducateurs comme si ce qui m'était transmis activait en moi une représentation toute particulière où les deux protagonistes de la relation éducative étaient collés ou prenaient une forme agglutinée avec indistinction des places liées à l'âge et à l'institution.

Il y a de la spontanéité dans les récits et les échanges et je me sens en empathie et en sympathie avec cette équipe. Mon contre-transfert est plutôt positif. Je m'efforce d'accueillir ce qui vient, mais les séquences d'analyse restent hachées et inachevées, et me laissent dans un état de relative insatisfaction.

C'est à partir de la cinquième séance que les choses vont changer.

Jean-Pierre, un éducateur, évoque une situation de violence qui s'est déroulée au cours d'un séjour de rupture d'une semaine avec un des adolescents, que je nommerai Damien. Voici ce que dit Jean-Pierre : Damien a été « exécration⁴ », il a commencé par agresser verbalement et violemment une

⁴ Les propos entre guillemets sont des paroles réellement prononcées.

passante pour une broutille, puis, jusqu'à la fin de la journée, « il n'a pas arrêté de me pousser à bout... ». Le soir, Damien lâche : « vous les éducateurs, je vous emmerde tous ». Jean-Pierre ne supporte pas cette insulte et passe à l'acte à son tour. Il immobilise le jeune par une prise douloureuse et le « cloue au sol ». Les autres éducateurs doivent les séparer.

En même temps qu'il nous fait le récit de cette scène, Jean-Pierre associe sur une autre scène qui est un épisode de sa propre adolescence. Il nous raconte qu'il a fait l'objet d'une arrestation pour une attaque d'une boulangerie. Il fut emmené au poste de police, en garde à vue pendant 24 heures, on « l'a tabassé, on lui a mis un pistolet sur la tempe ». Et son père, lorsqu'il est venu le chercher, lui a « foutu trois fois une trempe » dont il se souvient encore.

Le récit de Jean-Pierre est d'abord embrouillé. Des éléments de sa propre histoire traversent le récit de son passage à l'acte sur l'adolescent. Sous l'effet des questions et de la bienveillance des membres du groupe, le récit s'éclaircit progressivement et nous comprenons que son état émotionnel lors de son passage à l'acte, en écho à celui de Damien, est à peu près équivalent à celui de la colère et de l'humiliation ressenties autrefois au poste de police et à son impossibilité à faire face à son père, alors qu'il était, en réalité, innocent de ce dont on l'accusait.

Les membres du groupe et moi-même entraînons Jean-Pierre à tout un travail de désintringement de la violence vécue du dedans, par son histoire, et de celle arrivant du dehors par Damien.

Dans le groupe l'écoute est intense, l'accueil, le déchiffrement et la mise en commun du récit de leur collègue met chaque membre du groupe au contact de cette histoire singulière, celle de Jean-Pierre. Je comprends et je perçois en situation que l'émotion qui se dégage du récit de Jean-Pierre fait appel à des sensibilités individuelles, à une expression de soi plus spontanée alors qu'elle était contrôlée auparavant au sein de l'équipe.

Au cours des séances qui suivront, les membres du groupe accepteront davantage de se questionner, de regarder la relation

éducative avec les adolescents de manière plus impliquée. Des souvenirs de leur propre adolescence seront à nouveau évoqués spontanément. Les échanges seront moins contrôlés, plus authentiques.

Les prémisses d'un cadre contenant

Je crois que le fait de reconnaître que l'on est touché ensemble par le récit de l'autre a fait basculer cette équipe vers une reconnaissance de la singularité et un processus de subjectivation. Qu'est-ce que cela veut dire ?

Dans ce mouvement groupal, il me semble que cette équipe commence à présenter en commun un cadre par le fait même que chacun d'entre eux fait l'expérience d'éprouver de l'empathie pour l'intériorité de l'autre.

En se mettant en capacité de réceptionner, contenir ce qui touche à l'histoire d'un autre ainsi que les mouvements affectifs qui l'accompagnent, les éducateurs commencent à tisser des liens, susceptibles de contenir les excitations des adolescents. Ils tissent également un lien à eux-mêmes.

Tant que chacun des éducateurs cherchait à ignorer, voire dénier la destructivité que peuvent renvoyer les pathologies adolescentes et ce qu'elles provoquent en eux, les liens d'équipe ne pouvaient se constituer en un cadre contenant. Au lieu de se sentir seuls face à un adolescent, les éducateurs perçoivent progressivement qu'il y a une équipe derrière eux. Cela rend le professionnel plus contenant car il sait qu'il a intégré quelque chose des autres et qu'il se sent mieux protégé par le groupe.

Je pense qu'un des aspects du travail d'analyse des pratiques en institution se situe dans ce quasi-apprentissage qui permet au sujet de se relier à son propre cadre psychique interne, d'une part, et d'autre part, de sentir avec les autres qu'un cadre groupal est possible et qu'il pourra assurer cette fonction de « pare-excitation ». Ce travail passerait en partie, par la découverte de l'intériorité de l'autre. C'est en quelque sorte une

prise de conscience de quelques éléments de sa propre vie psychique qui s'enrichit par l'écoute de celle d'un autre. Le chemin est parfois très long...

Le processus avec la deuxième équipe

Le travail sera beaucoup plus instable et fragile, marqué par plusieurs mouvements de résistance au dispositif d'analyse des pratiques. Il y a des absences, des retards. Les situations apportées convergent sur l'impossibilité de travailler sur la posture de l'éducateur dans le lien qu'il établit avec l'adolescent.

L'analyse est rapidement rompue par des expressions individuelles, reprises par le groupe qui viennent dire que ces réunions ne servent à rien, car les difficultés rencontrées viennent des décisions des responsables de l'institution, ou de leur absence de décision, ou d'une critique des critères d'admission tellement larges que les adolescents qui arrivent sont ceux dont plus personne ne veut, ils n'ont pas le profil pour être là ... Il y a une cristallisation de ce mouvement porté plus particulièrement par deux personnes avec adhésion des autres.

Contrairement à l'équipe précédente, les éducateurs me transmettent le plus souvent des affects d'impuissance vis-à-vis des adolescents. Et ce vécu d'impuissance les pousse à adopter des postures d'emprise coercitive à l'égard des adolescents, et des postures de revendication à l'égard de la hiérarchie.

Je relaterai ici une séance qui me sera plus particulièrement pénible au cours de laquelle je ne parviendrai pas à ne pas réagir en écho à cette négativité.

Une situation est apportée par l'un des éducateurs : de retour d'une fugue, un adolescent a tout cassé. J'apprends que l'équipe a institué une règle à partir de laquelle tout adolescent qui fugue n'a plus sa place à l'internat. Il découvre à son retour, que sa chambre a été vidée de ses effets personnels par les éducateurs.

Ses affaires sont entassées dans le bureau vitré des éducateurs aux yeux de tous⁵.

J'essaie d'orienter la réflexion du groupe vers un questionnement sur le sens que peuvent prendre ces mesures pour l'adolescent (intimité et sexualité bafouées, exposées au regard des autres, viol du domaine privé, humiliation du fautif, exclusion interne rejouée dans l'institution qui est là pour soigner...), sans succès...

Les arguments des éducateurs pour défendre unanimement cette décision de virer les affaires privées de l'adolescent ne manquent pas. J'en cite quelques-uns : « le jeune a choisi de partir eh bien, tant pis pour lui, sa chambre est libérée, comme à l'hôtel... » « Oui, c'est comme celui qui a déserté, il doit être exclu de l'armée... », « C'est une manière de lui faire payer sa faute, c'est un moyen de faire en sorte qu'il ne recommence plus... », « Il faut leur montrer que nous sommes plus forts qu'eux... », « C'est la seule solution car on est seul face à eux et la direction ne viendra pas nous aider si ça va mal... »

En situation, ces propos atteignent mes valeurs et le socle de mes engagements pour la « chose » éducative. Je ressens une vive émotion que je pense être en relation avec ma propre histoire psychosociale. J'ai l'impression de voir s'exprimer devant moi une répression, un retour à la haine, au fascisme, à une éducation par conditionnement, à des forces pulsionnelles sombres... Je ne pourrai m'empêcher de dire mon désaccord et d'entrer dans une argumentation si vive que la relation qui s'établit entre nous s'apparente, d'une certaine façon, à une scène analogue à celle que ces éducateurs rencontrent avec les adolescents. Puis, je me surprends à épouser une posture de

⁵ Suite à ma conférence, une auditrice a émis l'hypothèse que cette disposition résonnait en écho avec une représentation que pouvait véhiculer le dispositif d'analyse des pratiques avec une équipe instituée, à savoir que les affaires privées étaient déballées et exhibées au vu et au su de tout le monde. C'est une hypothèse que je pense être pertinente mais à laquelle je n'ai pas pensé en situation, peut-être parce que j'étais trop envahie par mon contre-transfert.

conseil en développant toute une contre-argumentation, sans distanciation, et en cherchant à valider ma position par des savoirs liés à des principes éducatifs. Je suis l'objet en retour d'une certaine agressivité, plusieurs membres du groupe m'accusent de ne rien comprendre de leurs difficultés professionnelles. Dans cette interaction, mon rapport au dispositif se rigidifie, le recours à des savoirs agit comme modalité défensive contre l'anxiété qui vient envahir mon espace psychique interne, mis ici à rude épreuve par un contre-transfert très négatif.

Il me faudra deux ou trois réunions pour reprendre une alliance plus constructive avec le groupe. Cet épisode me vaudra aussi la disparition de l'un des deux éducateurs leader.

Les ingrédients liés à la rupture du cadre

L'analyse de cette situation me conduit à penser que cette équipe fonctionne sur le mode d'une contre violence analogue à celle que leur font vivre les adolescents. Au niveau du lien éducatif, on peut supposer que s'est créée ce que Jean-Pierre Pinel (2007) nomme une « alliance inconsciente psychopathique » par laquelle « un scénario répétitif de maltraitance vient se rejouer dans le lieu même qui était censé en traiter les effets traumatiques, ou à tout le moins, les en préserver. » (p.117). En réponse aux violences que leur font subir les adolescents, l'équipe des éducateurs a pris ici des mesures de rétorsion comparables à la figure d'un père tyrannique tout puissant utilisant la force et la supériorité pensant pouvoir « dompter ces instincts sauvages » déployés par ces adolescents. En retour, ces derniers, mus par un désir de vengeance, pratiquent la loi du talion. Il y a identification réciproque, collage avec l'objet, état de fusion, non différenciation et donc défaut de symbolisation. Mon contre-transfert est mis à l'épreuve dans cette scène anti-éducative qui

m'est donnée à voir ainsi que dans les expressions utilisées par plusieurs éducateurs du groupe.

On peut penser que le blocage du processus est ici directement lié à l'existence de mouvements émotionnels tels que le cadre au niveau groupal, ainsi que le dit Bleger (1988), n'est plus muet. Dans la relation de collaboration telle qu'elle se déroule, une « sociabilité syncrétique » a pris la place d'une « sociabilité par interaction ». Les éléments non symbolisés liés à la partie psychotique de la personnalité émanant de la pathologie des adolescents, largement prégnante dans les fonctionnements institutionnels, se sont infiltrés dans l'appareil psychique groupal et viennent affecter mes capacités de contenance (J.P. Pinel 2007). Pour ma part, je me sens exaspérée et touchée personnellement par les décisions prises par cette équipe vis-à-vis des adolescents, je prends malgré moi une forme d'emprise analogue à celle que je perçois en eux en essayant de les convaincre par des savoirs susceptibles de les faire sortir de cet état qui les maintient à un retour à des instincts primitifs. Or, cet éclairage donné par un apport de savoir ne peut pas être pertinent, ici, car d'une part, ces éducateurs ne sont pas prêts à les recevoir et d'autre part, les difficultés dans lesquelles ils se débattent ne sont pas seulement liées à la sphère de la relation éducative mais beaucoup plus profondément à la sphère institutionnelle. En effet, je fais l'hypothèse après-coup que le dispositif d'analyse des pratiques, pour cette équipe, a focalisé les éléments de crise sur le niveau professionnel individuel et collectif des éducateurs alors que des dysfonctionnements existaient de manière plus profonde au niveau du cadre institutionnel.

Je pense aujourd'hui que cette équipe, localisée au cœur de la fondation, s'est trouvée vouée à absorber toute la négativité liée à la pathologie adolescente alors que l'autre équipe, placée à distance de celle-ci, pouvait être appelée à devenir « bonne », dans l'institution, dans la continuité du projet institutionnel revisité et réaménagé par le travail de l'intervention mené par mon collègue. Mais surtout, l'équipe en panne d'un cadre

contenant était également traversée par une autre négativité. Celle posée, par le déni exprimé par les dirigeants de cette institution dans la non reconnaissance des difficultés professionnelles des éducateurs ainsi que des souffrances psychiques qui les accompagnent. Déni dans lequel je me suis précipitée moi aussi, d'une autre façon, dans un mécanisme de réverbération.

Les séances qui ont suivi cet épisode ont relancé quelque peu le processus grâce à de nouvelles situations que nous avons pu analyser et qui m'ont permis de mieux comprendre les difficultés dans lesquelles se débattait cette équipe.

Conclusion

Nous voyons ici deux équipes appelées à évoluer dans deux directions différentes sous l'effet d'un dispositif identique. La question subsiste de savoir si l'analyse de pratique n'aurait pas dû être suspendue avec la deuxième équipe pour entreprendre un travail de remise en dialogue et en confiance entre les éducateurs et leur chef de service. Je pense aujourd'hui que nous avons eu tendance, mon collègue et moi, à négliger le niveau hiérarchique intermédiaire pour nous focaliser davantage sur le directeur institutionnel. Toujours est-il que les articulations entre dispositif et cadre sont très complexes dans une action d'intervention auprès d'une institution socio-éducative. La prise en compte des niveaux d'organisation du système, l'isolement ou non d'une strate institutionnelle, le choix des objets de travail en relation avec le type de problème qu'ils suggèrent, les résonnances diverses produites par les phénomènes d'homologie fonctionnelle et d'identifications croisées, les différentes possibilités de développement d'un contre-transfert anticipé, sont autant de questions à regarder de près lorsque l'intervenant s'engage dans ce que D. Fablet (2008, p.25) a nommé une « analyse des pratiques en situation d'intervention ». Lorsqu'il m'a encouragée à écrire cet article

pour le publier dans cet ouvrage qu'il projetait, je crois qu'il avait en tête d'œuvrer à ce que l'étude de cette complexité se poursuive. Ce texte lui est dédié.

Bibliographie

- Agamben, G. 2012. *Qu'est-ce qu'un dispositif?* Rivages poche. Petite bibliothèque Payot. (1^{ère} éd. 2007).
- Bion, W.R., 1979. *Aux sources de l'expérience*. Paris, PUF.
- Bleger, J. 1979. Psychanalyse du cadre psychanalytique. In Kaës R. et al. *Crise, rupture et dépassement*. Paris : Dunod, pp.255-275.
- Bleger, J. 1988. Le groupe comme institution et le groupe dans les institutions. In KAES, R. et coll. (1988) *L'institution et les institutions. Études psychanalytiques*, Paris, Dunod.
- Chami, J. 2008. « Analyse des pratiques et accompagnement d'équipes dans le champ de l'intervention sociale », p. 67-90. In Fablet D. (coord) *Intervenants sociaux et analyse des pratiques*. Paris, L'Harmattan.
- Dubost, J. 1987. *L'intervention psychosociologique*. Paris, PUF.
- Fablet, D. 2008. Analyse des pratiques et professionnalisation des travailleurs sociaux, p.15-32. In Fablet D. (coord) *Intervenants sociaux et analyse des pratiques*. Paris, L'Harmattan.
- Falla, W. 2012. « Le rappel au cadre, une arme contre la violence ? Le nécessaire travail de renoncement d'une équipe de psychodramatistes ». in *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe*. N°59, 2, pp. 69-82.
- Falla W. 2013, « Groupalité et investissement du dispositif dans la pédagogie institutionnelle : l'intérêt de l'analyse inter-transférentielle ». *Cliopsy*, 9, 37-52.
- Hans, D. 2011. « Déplacements et immobilisations dans un groupe d'analyse des pratiques en situation d'intervention », *Nouvelle revue de psychosociologie*, n° 11/1, p. 37-51.

- Humbert, C. 2012. « La dimension du groupe et de l'institution dans l'analyse des pratiques ». In Coudert F., Rouyer C. *Former à la supervision et l'analyse des pratiques*. Paris, L'Harmattan.
- Kaës, R. 1988. (Dir) *L'institution et les institutions*. Etudes psychanalytiques. Paris : Dunod.
- Kaës, R. 2006. « Groupes internes et groupalité psychique : genèse et enjeux d'un concept ». *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe*, n°45, Toulouse, Erès.
- Kaës, R. 2007. « Le deuil des fondateurs dans les institutions : travail de l'originnaire et passage de génération ». In *L'institution en héritage. Mythes de fondation, transmissions, transformations*. Paris : Dunod.
- Kaës, R. 2009. *Les alliances inconscientes*. Paris : Dunod.
- Pinel, J.P. 1996. « La déliaison pathologique des liens institutionnels dans les institutions de soin et de rééducation ». In : Kaës R. (Dir) *Souffrance et psychopathologie des liens institutionnels*. Paris : Dunod, p.51-81.
- Pinel, J.P. 2007. « Le traitement institutionnel des adolescents violents ». *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe*. Vol/1, n°48, p.109-122.
- Pinel, J.P. 2007 b. « La construction du dispositif d'intervention à l'épreuve des mutations institutionnelles contemporaines ». In Nicolle, O., Kaës, R. *L'institution en héritage. Mythes de fondation, transmissions, transformations*. Paris, Dunod.
- Pinel, J.P. 2008. « Les pré-adolescents et les adolescents sans limites et l'institution ». *Le Journal des psychologues*. Vol/10 - n° 263, p. 23 à 26.
- Pinel, J.P. 2008 b. Emprise et pouvoir de la transparence dans les institutions spécialisées. *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe*, Vol/2, n°51, p. 33-48.
- Pinel, J.P. 2010. « Pathologie du processus adolescent et attaques de la groupalité ». *Cliniques méditerranéennes*, n°82, p.287-298
- Racamier, P.C. 1993. *Le psychanalyste sans divan. La psychanalyse et les institutions de soin psychiatriques*. Paris, Payot. 3^{ème} édition.

- Racamier, P.C. 2001. *L'esprit des soins. Le cadre*. Paris, Les Editions du Collège.
- Rouchy, J.C. 1998. Problématique de l'intervention, *Connexions*, n°71, p.11-27.
- Rouchy, J.-C. 2006. « La conception du dispositif de groupe dans différents cadres institutionnels ». *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe*, 47, p. 9-23.
- Rouchy, J.C. 2008. *Le groupe, espace psychanalytique*, Paris, Erès. (1^{ère} éd. 1998)