

## À PROPOS DE L'ANIMATION ET DE LA CONNAISSANCE DANS LES GROUPES DE FORMATION D'ORIENTATION CLINIQUE

Marta Souto

Université de Buenos Aires, Argentine  
Faculté de Philosophie et Lettres  
430, Puan, Ciudad de Buenos Aires  
martasouto@fibertel.com.ar

---

**Mots-clés :** groupe d'analyse de pratiques, approche clinique, modalités d'animation, connaissances

**Résumé :** L'intention de cette communication est celle de nous interroger sur deux questions : la modalité d'animation et le rôle de « la connaissance » dans les dispositifs groupaux d'orientation clinique pour l'analyse des pratiques, et cela à partir des résultats obtenus par l'analyse des données issues de la recherche-formation que nous menons à l'Université de Buenos Aires. Nous allons commencer par présenter brièvement le cadre théorique et épistémologique de cette recherche. Puis nous allons analyser les traits qui caractérisent l'animation des groupes de formation d'orientation clinique. Nous ferons référence aux modalités complémentaires de l'animation : clinique (concernant le caractère clinique de la formation), méta-analytique (concernant la formation de formateurs) et récursive (concernant la perspective de la complexité). Nous allons les illustrer empiriquement avec des données issues de la recherche. Pour conclure nous nous interrogerons à propos de la connaissance dans le dispositif d'analyse de pratiques.

---

### 1. Introduction

L'intention de cette communication est celle de nous interroger sur deux questions : la modalité d'animation et le rôle de « la connaissance » dans les dispositifs groupaux d'orientation clinique pour l'analyse des pratiques. Nous allons présenter un certain nombre d'idées et quelques questions à partir de la mise en œuvre d'un dispositif de ce genre dans le cadre d'une recherche-formation menée à l'Université de Buenos Aires<sup>1</sup>. Voilà donc les deux questions qui vont charpenter cette présentation : la première concerne les caractéristiques de l'animation des groupes de formation dans le domaine de l'analyse des pratiques ; la deuxième étant la place de la connaissance dans ces groupes-là. Nous allons commencer par présenter brièvement notre cadre théorique et épistémologique pour montrer quelle est la manière de concevoir ce dispositif d'analyse des pratiques. Puis nous allons décrire aussi bien le dispositif que le cadre utilisé, finalement nous allons analyser les traits qui caractérisent l'animation et la place de la connaissance dans les dispositifs dont nous parlons.

### 2. Le cadre théorique et épistémologique

Nous étudions le champ de la formation en reconnaissant sa complexité ainsi que le besoin, pour nous en approcher, de faire appel à la multiréférentialité théorique (J. Ardoino). Des perspectives diverses, celles de la psychosociologie, la psychologie, la pédagogie, la didactique, etc., nous aident à comprendre les pratiques ; la psychanalyse étant, d'après nous, une référence théorique

---

<sup>1</sup> Projet subventionné par l'Université de Buenos Aires, IICE (Institut de Recherche en Sciences de l'Éducation) et réalisé par une équipe dans le cadre du programme de recherche « La classe scolaire » que nous avons dirigé.

incontournable. Nous travaillons dans la formation et dans la recherche selon une perspective clinique que nous avons approfondie tout au long de notre expérience. Nous faisons la distinction entre une approche clinique au sens large du terme et une autre dont le sens est plus restreint. Dans le premier cas il s'agit d'une approche fondée sur la multiréférentialité théorique et l'articulation de lectures diverses. Le second est celui d'orientation psychanalytique.

Il nous intéresse maintenant de signaler certains points concernant l'approche clinique. La clinique est une façon de connaître la réalité, il s'agit d'un regard particulier, d'une modalité d'appréhension de cette réalité. Il s'agit donc d'une épistémologie dont le noyau est un sujet qui connaît, qui observe, qui écoute, dont l'objet est, en général, un autre sujet ou un autre ensemble de sujets. La connaissance de l'autre en tant qu'objet signifie des processus d'implication qui constituent la connaissance elle-même. Une manière de connaître :

- Qui a recours au regard et à l'écoute, qui développe une perception profonde de soi-même et de l'autre ainsi que de la communication consciente et inconsciente entre les deux ;
- Ouverte à des formes subtiles de perception qui permettent d'intégrer l'autre en soi et de s'intégrer dans l'autre, c'est-à-dire, des formes de relation qui donnent lieu à la réceptivité mutuelle ;
- Qui contemple la durée, la temporalité, qui s'étonne face à l'événement et le devenir d'un fait ;
- Qui ne reste pas à la surface des choses mais qui travaille en profondeur et qui interroge les plis et les replis, ce qui se manifeste et ce qui demeure latent mais qui apparaît à travers ses battements ;
- Qui introduit la subjectivité du chercheur et exige un travail d'élaboration psychique, dit analyse de contre-transfert, et de l'implication.

Nous parlons d'une recherche qui s'introduit dans l'intersubjectivité, dans les rapports imaginaires et symboliques, dans les sens et les significations créés ou qui vont être créés. Cette façon de connaître tient compte de l'inconscient, de l'impensé de l'éducation. Nous considérons que c'est cela ce qui compte pour le regard, l'écoute et l'analyse d'orientation clinique. La clinique lorsqu'elle observe, lorsqu'elle écoute, quand elle interroge, elle cherche à savoir, elle enquête. La clinique construit la connaissance à partir d'un travail d'interprétation, d'énonciation des hypothèses interprétatives et de leur confrontation avec la réalité à la fois psychique et sociale. D'après notre cadre de référence, l'analyse de l'implication est une ressource méthodologique indispensable pour la recherche et le développement de la capacité de retour sur soi-même.

## 2.1 *Quelques conceptualisations*

Pour mieux exposer notre *cadre théorique* nous allons maintenant expliciter quelques concepts clés.

La *formation* est définie par nous comme un processus complexe de transformation chez le sujet, une transformation qui ne touche pas seulement les composantes manifestes du comportement mais aussi par rapport à l'imbrication particulière des émotions et des productions imaginaires (individuelles et groupales), le rapport aux autres et à soi-même dans l'exercice du rôle. Qu'appelons-nous transformation et qu'apporte l'approche clinique à sa compréhension ? Du point de vue étymologique, transformer c'est changer les formes, métamorphoser, modifier, muter. Il nous semble intéressant de signaler que, dans notre cas, la transformation s'exerce toujours sur quelque chose de déjà présent, qui existe déjà chez le sujet. La formation est dynamique, la transformation permet d'y percevoir les processus producteurs de changements.

L'approche clinique nous a permis de poser un regard profond, compréhensif et interprétatif sur les petits processus, un regard qui rend visible ce qu'il y a de nouveau dans ce qui apparaît comme insignifiant, sur ce qui est micro, sur le devenir en cours, sur le jeu entre la continuité et la rupture. Un travail d'analyse qui prétend rendre visible le dedans, ce qui « demeure latent » et qui pourtant

« est là », même s'il n'est pas possible de le voir ou le nommer, et cela sans faire appel à l'observation de grands changements qui se produisent à la surface. Les transformations surgissent en tant que telles à la lumière de la singularité du sujet ou du groupe et toujours à partir de la compréhension et de l'interprétation en profondeur du cas. Pour analyser ces transformations-là nous utilisons le modèle construit par W. R. Bion (1963). Nous faisons référence à cette conceptualisation parce que dans la formation clinique nous avons constaté des transformations psychiques qui montrent l'existence d'un insight du sujet en ce qui concerne ses liens avec les autres et avec lui-même, de rapport aux savoirs (théorique et d'expérience) et c'est dans ce sens-là que nous parlons de transformation dans la formation. L'inconnu du point 0 pose l'infinitude du processus de formation et de la variété possible des transformations, le connu/inconnu, le su/non su en soi-même et chez les autres. Par son caractère clinique le dispositif a posé des conditions favorables à la transformation des sujets.

Par *groupe de formation* nous comprenons une possibilité de développement, une virtualité qui devient une praxis par l'intermédiaire d'un *dispositif groupal*. C'est un processus complexe, un parcours de formation partagé, déclenché par les croisements voulus entre des sujets singuliers réunis temporellement et spatialement autour de quelques finalités de formation communes.

Le *dispositif groupal de formation* est un artifice que rend possible le fait qu'un ensemble de personnes devienne un groupe; il provoque la « groupalité » (potentialité de devenir groupe) et la formation, en tant qu'un accord de personnes, de temps, d'espaces, de ressources, d'objectifs, essaie de générer un espace contenant, agissant comme révélateur et analyseur qui permet à la fois l'expression des sujets, et qui crée en même temps les conditions pour la production des transformations chez les sujets et dans l'exercice de leur profession.

La notion de « *dispositif* » est le produit d'une pensée qui vise l'action et utilise à son tour la notion de « stratégie » (opposée à celle de programme, Morin, 1990). Elle propose une analyse des situations, et la prise en compte de la complexité du champ et de ses transformations, tout en considérant diverses alternatives d'action, un ou plusieurs scénarios possibles, ainsi que les éléments aléatoires.

L'*animation* peut se comprendre dans le champ du groupal. Le *groupal* est un champ traversé par de multiples entrecroisements subjectifs, institutionnels, sociaux, techniques, etc., où les événements adviennent et les relations interpersonnelles donnent lieu au devenir groupal. De nombreuses inscriptions sociales, idéologiques, psychiques, parmi beaucoup d'autres, et tant au niveau de l'imaginaire, comme du symbolique et du fonctionnel (Castoriadis, 1975) sont possibles dans ce champ. Le champ groupal implique la complexité et exige une lecture plurielle pour rendre compte de la diversité et de l'hétérogénéité de ses significations possibles. L'animation groupale clinique est une forme d'intervention qui cherche la co-construction de sens à partir de l'intervention dans un espace intersubjectif où le regard et l'écoute auront un rôle actif. Cette fonction sera remplie par une équipe de co-animation ou par un/une spécialiste dont les caractéristiques sont spécifiées dans le cadre du dispositif même. Notamment au niveau de l'animation, l'approche clinique cherche : une relation contenant-contenu de croissance, la capacité de "rêverie" (Bion, 1962), une ambiance facilitatrice de l'apprentissage (Winnicott, 1993) permettant l'analyse des actes de formation à l'intérieur du dispositif groupal, le miroir des autres pour soi-même, le retour sur soi-même (Filloux, 1996).

À partir donc des deux questions qui charpentent ce travail, le cadre théorique et épistémologique que nous venons de décrire nous permet l'énonciation de certaines hypothèses sur la connaissance et l'animation des groupes.

À propos de la connaissance :

- La reconnaissance de la complexité et de la multiréférentialité théorique ainsi que de la singularité et la temporalité associées à elles ;
- L'utilisation d'une approche clinique au sens large du terme ;

- La clinique comme une manière de connaître qui interroge, qui cherche à savoir, qui interprète la réalité intrapsychique et intersubjective ;
- La place du sujet et son implication dans la connaissance ;
- L'animation telle qu'on la comprend à partir de la notion de champ du groupal (et non pas de la notion de groupe). Un champ caractérisé par ses multiples croisements, et dont la fonction est celle de faciliter le devenir du groupe ;
- Une intervention qui est orientée à faciliter les processus de transformation chez les sujets dans l'espace de l'intersubjectivité.

### **3. Le cadre de la recherche**

#### **3.1. Ses antécédents**

Il s'agit d'un Programme de Recherche sur les classes scolaires, que notre équipe mène depuis 1989 à l'Université de Buenos Aires. Nous y utilisons l'approche clinique centrée sur la dimension groupale. Au début, dans le cadre des deux projets précédents, nous avons fait l'étude de cinq cas concernant des écoles de l'enseignement secondaire. Ces recherches-là nous ont conduits à la construction d'une typologie des classes scolaires appartenant à ce niveau de l'enseignement, ainsi qu'à la formulation d'un certain nombre de propositions théoriques concernant le groupal et les formations groupales. Les deux projets de recherche suivants, quatrième et cinquième, ont eu pour but la création, la mise en œuvre, l'observation et l'analyse en profondeur d'un dispositif de formation, ainsi que des processus de transformations déclenchées chez les participants. Une formation qui pourrait tirer profit des acquis théoriques et méthodologiques de la ligne de recherche suivie jusqu'à ce moment-là. Notre intérêt était celui d'une formation des enseignants à l'analyse des pratiques, notamment à l'analyse multiréférentielle de leurs classes. Nous cherchions ainsi des transformations dans leur capacité d'analyse des classes et, parallèlement, d'eux-mêmes et de leurs représentations. C'est de ces derniers projets que nous allons vous faire part ici.

#### **3.2. Le dispositif de recherche**

Nous avons étudié en profondeur un dispositif de formation de formateurs qui tient compte des processus des groupes, de leurs dynamiques ainsi que des développements réalisés par chaque enseignant - avant, pendant et après la formation - et cela en employant diverses techniques de recueil et d'analyse de données. Il s'agit d'un dispositif complexe, à caractère clinique, associant la recherche et la formation, s'orientant vers le suivi en profondeur, le long d'une année scolaire, du processus groupal de formation, ainsi que celui de chaque enseignant que l'on aide dans l'analyse de la classe qu'ils ont choisie.

#### **3.3. Le dispositif de formation**

Le dispositif : 12 formateurs d'un institut de formation ont participé volontairement pour se former à l'analyse multiréférentielle et à la réflexion sur leurs propres groupes-classes et sur eux-mêmes. Concernant le cadre, nous partons de ce que J. Bleger en dit par rapport à la situation psychanalytique. Il affirme : « Cette situation comprend des phénomènes qui constituent un *processus* qui est l'objet de nos études, de nos analyses et de nos interprétations ; elle comprend de même un cadre, c'est-à-dire, un *non-processus* du moment qu'il s'agit des invariants à l'intérieur desquelles a lieu le processus » (Bleger, J., 1972, page 236). Nos propres développements théoriques concernant la technique des groupes proposent la notion de dispositif groupal pour désigner un ensemble d'éléments divers – nous reviendrons sur ce point - qui se combinent à l'intérieur d'un cadre, établi par l'animateur ou l'équipe d'animateurs, et qui contient les éléments invariables. Le cadre comprend donc les invariants de temps et d'espace, ainsi que ceux liés à la théorie, à la technique, etc. Le processus, lui, comprend « l'ensemble des variables » (Bleger, J., op.cit., page 236), c'est-à-dire la dynamique.

Nous avons travaillé avec une équipe constituée par un coordinateur, un co-coordinateur et un observateur dont les fonctions étaient différentes mais complémentaires. La première partie du dispositif (9 réunions) fut orientée vers la formation dans l'analyse ; la deuxième (6 réunions), à partir de la demande des participants, a eu pour objectif de faciliter le passage à l'action de former.

Les règles concernant la restitution et la sauvegarde du caractère privé de ce qui était dit dans les groupes furent énoncées. Les fonctions de l'animation étaient la régulation du groupe et l'élucidation des significations. Par contre l'explication des concepts théoriques ne faisait pas partie de leur travail (les participants étaient censés lire des textes courts, choisis dans le but de les aider à comprendre les différentes perspectives de l'analyse).

Le groupe de formation était, lui-même, un objet à analyser. À chaque séance le co-coordinateur devait restituer oralement au groupe les données issues de l'observation de la réunion précédente. Ceci donnait lieu à une analyse en groupe qui amenait à introduire des lectures diverses, au fur et à mesure que l'on avançait dans l'approche des théories et de la méthodologie d'analyse.

Dans l'Analyse des Pratiques les objets à analyser étaient variés : des cas (apportés par notre équipe) ; des situations ou des questions liées à la pratique des participants qu'ils désiraient partager avec le groupe ; le processus lui-même du groupe de formation.

Le dispositif de recherche inclut tout d'abord une analyse institutionnelle. Le groupe de formation ainsi que chaque enseignant furent, dans la recherche, les objets d'une analyse. Nous demandons à chaque formateur de choisir l'un de ses cours à suivre pendant la recherche. Un membre de l'équipe prend à sa charge le suivi de chaque formateur. Avant et après le dispositif de formation nous avons fait des observations de la classe, des interviews en profondeur avec les formateurs, et semi-structurés avec les étudiants.

Tout au long de la mise en place du dispositif chaque formateur a reçu le registre écrit de la classe observée afin qu'il le travaille de manière individuelle avec le chercheur lors du 2<sup>ème</sup> entretien. La dernière interview était axée sur la réflexion à propos du processus de formation et les changements observés. Toutes les réunions ont été enregistrées (à l'aide du magnétophone et par écrit) et analysées dans une perspective à la fois clinique et multiréférentielle.

#### **4. La question concernant l'animation de groupes d'analyse d'orientation clinique**

L'analyse de l'animation a demandé l'accomplissement de deux types de tâches. L'une d'elles liée aux intérêts du dispositif de formation : l'équipe de coordination analyse chaque réunion dans l'après-coup ; l'autre, qui répond aux intérêts de la recherche, c'est l'analyse clinique qui démarre pendant le processus et qui continue une fois finie le recueil des données c'est-à-dire lorsque le dispositif a cessé de fonctionner. Pendant cette étape l'analyse de l'implication a été maintenue, et l'analyse multiréférentielle a été appliquée aux registres des réunions. L'analyse des enregistrements du groupe de formation permet d'ouvrir, a posteriori de leur réalisation, l'ensemble des catégories, entre autres les manières d'animer le groupe.

Maintenant nous allons nous référer aux modalités complémentaires de l'animation qui ont été construites comme une configuration au cours de la recherche et à partir des catégories analysées : la modalité clinique (concernant le caractère clinique de la formation), la modalité méta-analytique (concernant le caractère formateur du dispositif), la modalité récursive (concernant la perspective de la complexité). Nous allons les illustrer empiriquement avec des données issues de la recherche.

#### 4.1 *La modalité clinique*

La perspective clinique favorise le travail psychique lié à la formation. Voilà quelques traits caractéristiques de cette modalité clinique d'intervention :

- Établir le cadre du dispositif et le maintenir le long du processus ;
- Être ouvert à percevoir, à saisir la vie imaginaire du groupe ;
- Fournir un « holding » approprié (Winnicott) s'offrant en tant que garant de l'espace interpsychique ainsi créé ;
- Rendre favorable le lien de connaissance (lien K selon Bion), l'activité de connaître et de penser ;
- Analyser l'espace transférentiel et intervenir sur ses contenus ;
- Travailler les remaniements de ce qui a été projeté par les membres afin de favoriser le travail psychique de transformation ;
- Utiliser techniquement l'interprétation ou la remarque pour signaler au groupe les segments significatifs à travailler ;
- Travailler la question du cadre en tant que garant de la formation et de l'étalement psychique, et cela en préservant sa continuité et en signalant les ruptures, les dérives et les attaques dont il a pu être l'objet.

#### 4.2 *La modalité méta-analytique*

C'est une modalité complémentaire qui caractérise le dispositif de formation de formateurs. Le sens formatif de cette démarche a permis un travail pour éclairer l'opacité initiale du travail de l'équipe d'animation. Étant donné que le groupe était composé par des formateurs, depuis le début des questions et des questionnements à propos de l'animation et de la restitution sont apparus. Nous avons analysé ces phénomènes du point de vue psychique et dans l'espace transférentiel groupal comme le désir de s'introduire à l'intérieur du corps de l'équipe des animateurs, de vouloir connaître ce qui est caché derrière, interdit ; comme l'expression de l'envie et de la rivalité dans la relation entre formateurs participants-animatrices. Nous avons de même remarqué au niveau conscient l'intérêt à vouloir incorporer et utiliser le savoir attribué à notre équipe. Suite à cette analyse clinique de la demande nous avons décidé de faire un travail d'élucidation en analysant, dans certaines occasions, les caractéristiques du groupe et de l'animation, une sorte de méta-analyse clinique mise à l'œuvre périodiquement.

#### 4.3 *La modalité réursive*

Le champ du groupal contient la diversité, le multiple, et c'est pour cela que nous travaillons ce qui est hétérogène dans les manières de sentir, de penser, de s'exprimer de chaque membre du groupe ; les distinctions et les différences co-existent et déterminent la place personnelle de chacun dans l'espace intersubjectif. L'Un et le Multiple co-dialoguent. L'animateur travaille en partant de la multiplicité, en ouvrant l'accès aux sens, en incluant ce qui est hétérogène, sans prétendre à l'uniformité, et en assumant une fonction de « boucle réursive », facilitant des relations d'allers et retours qui déclenchent la pensée et l'action chez les participants, en transformant et en laissant ouverte la voie de l'élaboration.

Dans la 12<sup>ème</sup> réunion (deuxième partie du dispositif), le groupe avait déjà défini son projet d'action institutionnelle et les participants ont décidé de parler avec la directrice (D) pour lui faire connaître leur intérêt de réaliser un projet dans cette institution-là. Dans la réunion suivante, les membres du groupe ont raconté leur conversation et ils ont dit qu'ils l'avaient invitée à assister à la réunion groupale du dispositif. À partir d'une remarque de l'animatrice (A) sur cette dérive concernant le cadre, nous avons analysé la pertinence de sa présence étant donné qu'elle n'était pas membre du groupe. Cela donna lieu à des positions différentes qui révélèrent les rapports des

membres du groupe avec l'autorité et qui provoquèrent de la tension entre eux. Ce qui suit correspond à un moment de cette réunion-là.

*G- Moi...j'ai fait une lecture différente de ce qui est arrivé. Moi, j'ai vu...sur le vif, l'hypothèse de base de la dépendance selon Bion. Je ne réagis pas immédiatement, j'y ai pensé et j'y ai réfléchi un peu plus tard. Parce que le fait que des enseignants aillent demander ce qu'il doivent faire face à une situation quelconque -alors que je crois que dans certains cas on doit avoir résolu ce qu'on doit faire, montre qu'on est soumis à l'autorité d'une personne qui nous dit ce qu'il faut faire. Toutes se tournent vers G.*

*G- Puis, j'ai pensé : si D vient dans le groupe, ce ne serait pas parce que nous aussi nous utilisons le groupe à la manière d'un refuge? Et cela parce que, en quelque sorte, ici nous sommes toutes protégées, contenues, que nous nous aidons entre nous, alors c'est plus facile de faire face à une situation de conflit. Ce n'est pas le cas. Je crois que, souvent, le groupe nous apporte ça, n'est-ce pas ? il nous contient et nous permet de faire face à des situations défavorables. Et puis, encore une autre chose qui, moi personnellement, m'a gênée, c'est qu'on ne me donne pas ma part de responsabilité afin de décider quoi faire dans une situation d'enseignement telle que cette présentation que nous voulons faire. C'est-à-dire, (...) si moi on doit contrôler quels matériels je vais publier, que je ne peux pas être suffisamment mûre pour parler avec les élèves..., je ne sais pas... je me dis, eh bien... Parce que si on doit me contrôler et moi je ne peux pas envisager avec un groupe de collègues tel que vous êtes, un projet ...ça me fait penser...*

*P- Je crois que on n'a jamais eu cette intention.*

*MC- Moi, je ressens l'importance de tout ce qu'on a dit, pratiquement dans toutes les réunions à propos de l'importance de faire attention à ces choses, parce qu'elles nous mettent en contexte. Et ce qui me préoccupe un peu c'est comment D prend... ce que nous pouvons faire, comment est-ce qu'elle comprend ça n'ayant pas le même encadrement. Je crois que, sans cet encadrement on reste un peu vide, et que peut-être on n'arrive pas à comprendre tout ce que cela implique. J'ai l'impression que cette réunion est une sorte de lieu de contention et d'encadrement qui nous permet de penser à tout ce qu'on est en train de faire. J'ai l'impression que ce n'est pas un moindre détail... voilà ce que je ressens...*

*A- Je crois que le fait que D n'entre pas ici se rapporte au respect pour l'encadrement et, donc, pour nous comme groupe de formation.*

Dans la dernière réunion, lorsque l'on était en train d'analyser le dispositif, et après d'autres interventions des enseignants, A dit :

*A- ...c'est à dire que le dispositif est un analyseur. Je vous donne un petit exemple : quand vous allez parler avec D à propos du projet, et que vous racontez ça ici, ça donne lieu à ce que la situation que vous apportez ici soit analysée et que, à partir de là, on se mette à considérer la dépendance, votre lien à l'autorité, la dépendance émotionnelle et fonctionnelle. Le dispositif est un révélateur des signifiés en même temps qu'un analyseur. C'est-à-dire, les situations qui arrivent peuvent être analysées. L'autre question c'est qu'il s'agit d'un espace qui contient. Parce que, en effet, quand dans le dispositif entrent en jeu des états d'âme, des émotions, les implications des sujets, cette relation contenant-contenu favorise la croissance.*

*D- Eh bien,... voyons comment je peux le dire...ce qui m'est arrivé c'est que moi au début, ce qui a motivé mon assistance ce fut cette sensation de contention. Et maintenant que j'y pense, il me semble que ...au-delà du dispositif même, les résultats se rapportent à la personnalité qui provient d'un « soi même ». Je pense au « soi même » et à comment se transmet dans les résultats la personne qui crée le dispositif qui, eh bien, dans ce cas, c'est cette équipe. Moi, je pense que cela est fondamental pour le comprendre, parce que moi, vraiment ce qui m'a appris le plus, c'est le mode d'action de cette équipe. Par exemple, j'ai appris combien c'est*

*important le fait de pouvoir contenir les différences. Parce que, au début on ne s'entendait pas tellement bien. Moi-même, au début, j'avais un tas...pas de préjugés...et je voyais comment*

*C...je ne sais pas...*

*L- Comment C faisait attention à ces différences...*

*D- C'est ça, on avait l'impression qu'elle nous incluait tous. Alors moi... euh, j'ai commencé à m'y prendre, oui. Et je suis restée surprise par cette habileté. Et c'est par là que j'ai appris, à partir du vécu, combien c'est important le fait de diriger vraiment le groupe, à travers l'affection et à travers le savoir. Alors...eh bien, j'ai l'impression que ...*

*L- ...et en tenant compte des différences.*

La perspective clinique rend facile un travail psychique lié à la formation (en tant que développement personnel). Le mot « *contention* », tellement utilisé et ressenti dans le groupe ainsi le révèle. On a vu comment on a travaillé pour saisir les significations de la dépendance émotionnelle, rendant plus facile ainsi la compréhension et l'*insight* chez chaque participant. La dépendance a plusieurs sens dans l'institution, elle était à la base des relations avec l'autorité mais aussi avec les étudiants. La « *capacité de rêverie* » permet une *relation contenant-contenu* « de croissance », dans laquelle la transformation des relations autoritaires est possible à partir de l'analyse des réactions, des différences, des signifiés, des émotions.

Voyons une autre situation. Après un long échange dans le groupe autour de « signaler l'erreur » (comme une manière habituelle d'intervention qui évoque un style dans l'institution), A. en faisant une intervention méta-analytique dit :

*A- Observez le mouvement du groupe,...faites attention à ce moment, au mouvement de cette réunion, ses allers et retours, tels qu'une boucle réursive: à partir de la rétro-alimentation et du fait de signaler un trait dans les interactions de la dernière réunion, nous avons parlé du fait de "signaler l'erreur", ce qui peut être le style de certains membres du groupe ou peut-être du groupe. A partir de là il y a eu des réflexions et E. fournit une voie nouvelle : le sens de réfléchir à sa propre histoire de formation, et comment cette réflexion suscite un écho chez l'autre, on associe, on répond, on revient sur sa propre histoire d'étudiant, puis comme enseignant, on pense aux élèves et à vous comme enseignants qui avez l'habitude de signaler l'erreur, chacun se rappelle, pense... Je vous pose la question suivante : qu'est-ce qui peut nous arriver, nous enseignants, si habitués à corriger et à signaler ce qu'il faut modifier lorsque nous avons l'impression de nous tromper quand on fait l'éloge d'un élève? Quel modèle, quelle représentation nous avons gardés? Et chacun dans l'espace partagé a continué le travail en groupe. Aujourd'hui nous avons travaillé de la sorte et cela est lié à la complexité, ce n'est pas un mouvement linéaire.*

On peut voir ici à la fois une modalité méta-analytique où A. montre le travail du groupe et d'elle-même et une modalité réursive à travers laquelle elle remarque la boucle produite dans la réunion d'une heure et demi de durée, les allers-retours qui laissent voir toujours un autre aspect, qui ouvrent à une nouvelle idée. Ici c'est elle qui reflète le devenir groupal, mais dans d'autres moments c'est A elle-même qui met en rapport des sujets, des implications, des sentiments exprimés, des concepts qui ont surgi dans une réunion en faisant un travail de relation à partir d'une logique non linéaire. Ce n'est pas une synthèse réductrice mais l'articulation de points de vue différents en respectant la diversité pour laisser la réflexion ouverte au groupe. C'est un travail qui suppose la complexité, le hasard, les dérives, les transformations comme une chance et non pas comme un trouble. Si l'on part de la complexité il n'y a pas un programme linéaire ni une méthode, mais une stratégie. C'est dans l'espace intersubjectif du groupe que les membres donnent une forme toujours changeante aux actions et où l'animateur les accompagne de façon créative en utilisant la pensée combinatoire propre à cette stratégie.

Nous avons étudié l'animation dans ce dispositif de formation et nous avons montré quelques modalités analysées. Cette étude possède le caractère singulier de ce type de recherche clinique, mais les analyses peuvent permettre d'approfondir la compréhension de l'animation depuis une perspective clinique au sens large du terme et à la fois complexe.

## **5. La question à propos de la connaissance dans le dispositif d'analyse d'analyse de pratiques**

Nous reprenons maintenant la deuxième question qui charpente cette présentation. Et nous le faisons en nous appuyant sur les hypothèses déjà signalées dans la première partie de cet article. Nous allons nous demander quelle est la place de la connaissance dans un groupe d'analyse des pratiques ; quels sont les types de connaissances qui entrent en jeu et quel est le rôle de l'animateur par rapport à la connaissance dans un dispositif d'orientation clinique. Toutes ces questions-là nous introduisent à l'analyse des différentes manières de comprendre la connaissance selon la démarche et le cadre d'un dispositif particulier, les différences, par exemple, entre un dispositif de type pédagogique-didactique et un autre d'orientation clinique, ou celles qui existent entre les approches directives ou non-directives. Ici nous allons parler des dispositifs cliniques. Dans ce genre de dispositifs les sujets construisent la connaissance à partir des rapports établis entre les membres du groupe et leur animateur, et cela à l'intérieur d'un cadre établi. En partant de la théorie de W. Bion, cadre théorique que nous partageons avec C. Blanchard-Laville, nous parlons d'une modalité active de connaissance qui se produit à partir du lien entre un sujet curieux qui veut connaître et un objet qui s'offre à la connaissance. Il s'agit de la connaissance de soi-même, des autres, de son propre rapport au savoir, ainsi que des connaissances théoriques qui permettent l'élucidation des processus individuels et groupaux. Des connaissances dont l'intention est celle – dit Blanchard-Laville - de « ...les conduire à effectuer un parcours à visée de reprise élaborative à partir de leur expérience professionnelle et personnelle » (Cifali, M et Giust Desprairies, F, p. 88). Le lien de connaissance (K) chez Bion (1963), implique une frustration et un effort, une douleur du contact avec la réalité pour élaborer les émotions. Connaître n'est pas incorporer ou posséder un objet, mais se mettre en contact avec les plus profondes de ses émotions et cela non pas pour les éviter mais pour les digérer, les élaborer et produire des transformations, c'est « apprendre de l'expérience » émotionnelle. Dans un dispositif d'orientation clinique ce qui intéresse est le sens dans lequel « le travail clinique exige que le sujet qui pense soit en contact avec ses propres contenus psychiques » (Cifali, M et Giust Desprairies, F, 2008, p. 150).

Dans le groupe la connaissance se construit dans un espace intersubjectif à partir des associations, des représentations, des pensées collectives, des échos et des résonances à partir des autres et de l'ensemble en chacun, ce qui, dans l'espace intrapsychique permet de mettre en rapport les émotions et la rationalité. À travers la présentation de cas et le récit des vécus professionnels, dans la rencontre avec les connaissances théoriques et les réflexions, on apprend à reconnaître quels sont les affects et les représentations qui les accompagnent, et c'est par cette voie que le sujet peut avoir accès à ses propres contenus non conscients et à ceux des autres. Les processus d'identification avec l'animateur et avec les participants, le transfert central et latéral entre les membres du groupe ce sont des moyens qui facilitent l'apprentissage et permettent les transformations. Afin de favoriser ces processus-là, le travail à faire par les animateurs consiste à mettre en place un cadre clair, avec des règles bien précises concernant la restitution, le caractère confidentiel de la réflexion groupale, et l'interdiction d'évaluer les autres. L'animateur doit tenir le cadre tout au long du processus et analyser les transgressions, car ce cadre constitue le ciment essentiel du groupe dans la mesure où le sentiment de sécurité des participants et de l'animateur lui est lié.

Pendant le processus groupal on devra ajouter aux fonctions de l'animateur, déjà décrites dans la première partie de cet article, et qui concernaient la connaissance et la réflexion, une autre, plus spécifique : celle dérivée de son caractère de co-penseur, c'est-à-dire, la fonction d'accompagner le groupe dans son va-et-vient à travers la chaîne d'associations qu'il construit. Il est important de

mobiliser la connaissance et la pensée, en facilitant le passage du savoir des uns aux autres dans un espace à la fois contenant, encourageant, favorable, un espace transitionnel dans le sens donné par Winnicott (1971) où il soit possible de penser, de créer et de construire. Quant aux interventions concernant la connaissance, il s'agira de laisser circuler la parole sans la monopoliser, de supporter les silences, d'écouter, de chercher les significations dans les mots des autres, en laissant entre parenthèses, en suspension, sa propre connaissance afin de créer un espace où l'autre puisse se développer. À l'intérieur de notre cadre l'animateur n'apporte ou ne clarifie des concepts que lorsque cela devient nécessaire pour l'élaboration du groupe. Tel qu'on l'a déjà expliqué, les connaissances élémentaires pour réaliser les analyses sont données par une sélection d'articles brefs que les participants ont la responsabilité de lire. L'animateur a donc une fonction de soutien du groupe, de tolérance qui permet d'accepter les enjeux de connaître, le non-savoir, les essais, l'angoisse et le plaisir de la découverte. Son regard compréhensif soutient les besoins de formation, les émotions liées au fait de connaître, et, en même temps, il transmet la confiance dans l'arrivée des idées neuves (Bion), la progressive autorisation de tous et de chaque autre. Du point de vue de l'animateur qui accompagne le groupe, son savoir clinique va faire la place au savoir de l'autre, il permettra à l'autre de « croître du dedans » (Winnicott, 1993) afin qu'il puisse réaliser sa construction personnelle avec les autres. De la part des sujets accompagnés le non-savoir des uns suppose l'acceptation du savoir de l'autre, un rapport qui implique une certaine soumission (Beillerot, 2002) au fur et à mesure qu'ils découvrent leur propre potentiel en ce qui concerne la connaissance, la pensée et la création. Un bon accompagnement est celui qui favorise le développement de l'autre, dans ce cas, dans le sens de sa capacité d'analyser ses pratiques et de s'analyser lui-même.

Pour finir nous dirons que nous avons décrit le dispositif clinique d'analyse des pratiques utilisé dans le cadre d'une recherche-formation, et nous l'avons analysé à partir des questions qui concernent la place de la connaissance dans ce genre de dispositif groupal et de ses modalités d'animation. Les questions restent ouvertes, la validation des réponses tient à la singularité des dispositifs analysés. Les analyses et les catégories théoriques construites à leur suite doivent être comprises en fonction des caractéristiques de chaque dispositif et du cadre établi.

## 6. Références et bibliographie

- Ardoino, J (1993). « L'approche multiréférentielle (plurielle) des situations éducatives et formatives ». *Revue Pratiques de Formation. Analyses*, n° 25-26. Paris : Université de Paris VIII.
- Blanchard- Laville, C (2001). *Les enseignants entre plaisir et souffrance*. Paris : PUF.
- Bion, W.R (1959). *Experiences in groups and other papers*. London : Tavistock Publications.
- Beillerot, J, Blanchard-Laville, C, Mosconi, N (1996). *Pour une clinique du rapport au savoir*. Paris : L'Harmattan.
- Bleger J (1972). *Simbiosis y ambigüedad. Estudio psicoanalítico*. Buenos Aires : Paidós.
- Bion, W.R. (1963). *Learning from experience*. London : W Heinemann.
- Bion, W.R. (1963). *Transformations*. London : W Heinemann.
- Castoriadis, C (1975). *L'institution imaginaire de la société*. Paris : Le Seuil.
- Cifali, M, Giust Despairies, F (sous la direction), (2008). *Formation clinique et travail de la pensée*. Bruxelles : de Boeck.
- Filloux, J. C. (1996). *Intersubjetividad y formación*. Buenos Aires : Facultad de Filosofía y Letras- Novedades Educativas.
- Morin, E (1990). *Introduction à la pensée complexe*. Paris : ESF Éditeur.
- Mosconi, N, Beillerot, J, Blanchard-Laville, C (2000). *Formes et formations du rapport au savoir*. Paris : L'Harmattan.

Souto, M et al, (1999). *Grupos y dispositivos de formación*. Buenos Aires : Facultad de Filosofía y Letras-  
Novedades Educativas.

Winnicott, D. W. (1965). *The maturational processes and the facilitating environment*. London : Karnac Books.

Winnicott, D. W. (1971). *Jeu et réalité. L'espace potentiel*. Paris : Gallimard.