Intervention d'environ 45 minutes
30 minutes d'échanges réparties au cours de l'exposé et à la fin

Claudine

Bonjour à toutes et à tous et merci à vous de cette invitation qui nous donne l'opportunité de vous présenter notre travail.

Nous avons intitulé notre intervention « L'analyse des pratiques professionnelles au service de la fonction de liaison : faire face aux "attaques aux liens" dans les Institutions »

Elle est prévue pour durer 45 minutes environ ce qui permettra d'avoir 30 minutes d'échanges à son propos. Nous interromprons notre exposé par deux fois pour que vous puissiez poser quelques questions auxquelles nous tenterons de répondre.

Dans la perspective de l'introduction qui vient d'être faite par Luc, pour notre part, nous proposons une intervention à deux voix, Narjès et moi-même, pour présenter un travail d'analyse clinique des pratiques dans une Maison d'enfant à caractère social (une MECS), avec l'intention de montrer en quoi ce type de dispositif est à même de transmettre aux professionnels de l'équipe éducative une capacité à exercer une fonction de liaison pour faire face à ce que nous nommons des « attaques aux liens », en référence au psychanalyste Wilfred R Bion, dont nous faisons l'hypothèse, avec d'autres auteurs cliniciens, que celles-ci sont très prégnantes aujourd'hui dans les Institutions socio-éducatives ; pour ce faire nous nous appuierons sur une expérience menée dans la MECS dirigée pas Narjès en montrant quels peuvent être les effets attendus du travail d'élaboration psychique des pratiques professionnelles conduit auprès d'une équipe d'éducateurs.

Nous participerons ensuite à la table ronde d'échanges avec Eric Baudry dans un deuxième temps de la matinée comme l'a indiqué Luc Esneault précédemment.

L'aspect spécifique de notre intervention, c'est le fait que nous avons mené ensemble cette réflexion depuis nos places respectives de commanditaire de l'action pour ce qui est de Narjès directrice de l'institution où a eu lieu l'intervention d'analyse des pratiques et d'intervenante pour moi-même qui ai animé les séances d'analyse des pratiques avec cette équipe d'éducateurs dans cette institution ; ce qui nous a sans doute permis de réaliser ce travail de recherche qui nous a conduites aux réflexions que nous vous présentons aujourd'hui, c'est notre expérience de coopération de recherche en tant qu'enseignantes-chercheures à l'université de Paris Nanterre, en particulier depuis que Narjès a occupé un poste de *maître de conférences associée* dans l'équipe de recherche « Savoir, rapport au savoir et processus de transmission » du Centre de Recherche Education et Formation de cette université dans

laquelle je suis moi-même *professeure émérite*. Ce travail fait suite à plusieurs recherches que nous avons menées conjointement (sur la co-animation de groupes, sur la transmission à l'accompagnement des étudiants qui réalisent un mémoire et sur l'influence de notre généalogie familiale sur nos parcours professionnels en termes de filiation et d'affiliation). Cette modalité de coopération s'est construite progressivement à la suite de l'accompagnement que j'ai réalisé auprès de Narjès quant elle préparait sa thèse puis lorsqu'elle a écrit ensuite l'ouvrage issu de sa thèse intitulé *Diriger une MECS* qui est publié chez l'Harmattan.

Cela a nécessité néanmoins de notre part à toutes les deux tout au long de cette action de mettre en œuvre une forme de *clivage fonctionnel* entre nous pour respecter une forme d'étanchéité par rapport à ce qui se travaille subjectivement et concrètement pour chacun·e des éducateurs dans l'espace d'analye de pratiques. Ce qu'on partage toutes les deux, ce sont les élaborations théoriques que nous inférons de cette action et qui concernent les mécanismes et les processus psychiques en jeu. L'intérêt qui nous a animé dans cette recherche-ci et qui nous fait nous rejoindre est du côté de la recherche.

Ainsi, dans cet exposé, nous présenterons l'analye des **effets de cette action** que j'ai effectuée auprès d'une équipe d'éducateurs d'un service d'appartements partagés — qu'on appellera pour cette intervention le SAP — dans la MECS que dirige Narjès, une action qu'elle a elle-même impulsée en tant que directrice. Il s'agit d'un **espace groupal d'analyse clinique des pratiques proposé mensuellement aux éducateurs de cette équipe** qui comprend par ailleurs une psychologue, un·e chef de service ainsi qu'une maîtresse de maison qui eux et elles ne participent pas à ce travail d'analyse des pratiques. En régime de croisière, cette équipe comprend six éducateurs ou éducatrices. En réalité, cet effectif a pu se restreindre au cours de certaines périodes à seulement 4 éducateurs pendant des temps assez longs, faute de possibilité de recrutement.

Nous nous centrerons sur les **répercussions** de cette action, tant au sein de l'équipe concernée qu'au niveau des relations des professionnels de cette équipe avec les jeunes filles accueillies dans ce service et nous indiquerons aussi les effets observés au sein même de l'Institution, à travers les liens que cette équipe a instaurés avec les autres services et au travers du travail de liaison que l'équipe a diffusé à son insu auprès des autres équipes de l'institution et que Narjès a pu observer à l'occasion d'espaces transversaux de coopération.

Sur ces intentions, y a-t-il déjà des questions ou des demandes de précision ?

Voici ce que nous vous proposons maintenant :

Dans un premier temps**, Narjès** va décrire succinctement l'Institution MECS qu'elle dirige et les circonstances dans lesquelles elle a souhaité faire appel à moi pour cette action. Elle indiquera les spécificités du contexte de son Institution au moment où le dispositif s'est mis en place, à savoir en septembre 2017. Puis, à mon tour, je présenterai les modalités de travail que j'ai soutenues avec cette équipe depuis maintenant cinq ans — l'action se poursuit encore aujourd'hui — ainsi qu'un aperçu des élaborations que les éducateurs ont pu conduire dans l'espace groupal que je leur propose, tout en conservant la confidentialité des propos échangés. Enfin nous montrerons **les effets** de cette intervention, ceux que **j'ai moi-même** pu observer pendant les séances au travers des paroles des participants puis **Narjès** évoquera ceux qu'elle a pu repérer au niveau de l'Institution elle-même. Nous conclurons en proposant quelques **hypothèses théoriques** sur les processus potentiellement à l'œuvre dans ce type de dispositif.

Narjès

Cette équipe d'éducateurs constitue l'un des services de la MECS que je dirige depuis 12 ans ; aujourd'hui je suis en congé préalable à ma prise de retraite depuis août dernier. Cette MECS est située dans la région parisienne et s'occupe de **jeunes filles en très grande précarité psychique hébergées dans des appartements de ville à proximité de l'Institution**. L'établissement comprend 3 unités d'hébergement et 2 services, dont le SAP qui fait l'objet de cette action et un service d'accueil de jour. Comme je l'ai développé dans un article paru dans la revue *Carrefours de l'éducation*, je propose, à la suite de plusieurs auteurs dont Jean-Pierre Pinel en 2008 et Georges Gaillard en 2009 qui eux-mêmes utilisent cette notion dont Alain-Noël Henri est le concepteur (Omay & Gaillard, 2009), de qualifier de « **mésinscrites** » les adolescentes que nous accueillons dans ce service, ce qui résume de manière suggestive leurs difficultés. Pour cet auteur, Alain-Noël Henri, un lieu de la mésinscription est « un lieu où ceux qui n'ont de place nulle part [ont] leur place » (*Ibid.*), ce qui m'apparaît être une manière pertinente de décrire la nature des jeunes accueillies dans l'Institution que je dirige. Ce que A.-N. Henri[1] désigne par *mésinscription*, c'est le fait que certaines catégories de personnes « suscitent irrépressiblement [des] représentations associées à des affects terrifiants, provoquant un effet de scandale. Cet auteur explique comment la société mobilise une grande variété de processus sociaux qu'il nomme « processus de réduction de la mésinscription » visant à « faire disparaître l'objet mésinscrit de la scène

[1] Cet auteur développe sa pensée concernant le concept de mésinscription dans l'ouvrage d'Oguz Omay et Georges Gaillard paru en 2009 *Rencontre avec Alain-Noël Henri. Penser à partir de la pratique.* De nombreux écrits d'A.-N. Henri sont également consultables en ligne sur son site *http://henri.textes.free.fr/anh/*.

sociale, par la mise à mort, l'expulsion, ou l'enfermement » (*Ibid.*), en marquant une « frontière entre lui et la communauté des sujets qui se reconnaissent entre eux comme pleinement humains » (*Ibid.*).

Pour ce qui concerne la description des conduites de ces jeunes filles accueillies, ce sont les réflexions de Jean-Pierre Pinel (2008) que je privilégie lorsqu'il décrit le quotidien des équipes instituées dans nos institutions spécialisées, en mettant l'accent sur la fréquence et l'intensité des **agirs violents** chez ce type d'adolescents ; Il montre que ces agirs conduisent les professionnels à « réagir » dans l'urgence et que « Par l'agir, ces adolescents sans limites vont exporter certains éléments essentiels de leur fonctionnement psychique dans le cadre institutionnel » (*Ibid.*) et ainsi « transfuser des configurations de liens pathologiques incorporés dans les liens institutionnels » ; les praticiens et l'équipe constituent ainsi, selon lui, « une structure d'appel à cette forme particulière d'exportation » (*Ibid.*). Il fait ainsi remarquer que « Ce processus de transmission directe, hors langage » (*Ibid.*), se traduit « par […] une **déliaison des systèmes de liens individuels, groupaux et institutionnels** » (*Ibid.*). Ce qui produit le phénomène qu'il désigne par *homologie fonctionnelle :* ces sujets mobilisent l'équipe dans un fonctionnement en miroir, elle fonctionne alors sur un mode similaire à celui des sujets accueillis. En fait, tous les professionnels de la MECS, quelle que soit la place qu'ils ou elles occupent, y compris, comme je l'ai montré dans un article que j'ai publié dans la revue Cliopsy en avril dernier, **les directeurs ou directrices eux-mêmes** sont pris dans ce fonctionnement en miroir. En effet, j'ai pu montrer, dans mon livre issu de ma thèse et publié dans la collection Savoir et formation chez l'Harmattan[2], que les **conduites à risque** chez les adolescentes que nous accueillons peuvent être une manière d'éprouver la limite de ce qu'elles peuvent vivre dans leur rapport au temps en le compressant (Aubert, 2003 et Rosa 2010). Car comme le souligne Nicole Aubert, « l'urgence s'inscrit comme un de ces comportements addictifs, une sorte d'amphétamine de l'action qui permet de vivre plus vite, plus fort, plus intensément ». Cette manière de vivre le rapport au temps est très active dans cette Institution. Je pourrais développer aussi ce point à propos des directeurs qui pouvaient verser dans une « hyperactivité qui justifierait qu'on les appelle "défonceurs" (défonceurs de soi même) avant qu'ils ne deviennent des défoncés au long cours chronicisés en quelque sorte dans l'aigu ». Je cite ici Jean Cournut (2006, p. 25) mais l'enjeu de notre communication d'aujourd'hui se situe ailleurs. Comme le rappelait Claudine, i**l s'agit pour nous ici de**

[2] Livre chez l'Harmattan *Diriger une MECS. Regard clinique sur la fonction de direction*.

mettre la focale sur le travail clinique groupal accompli auprès de cette équipe et sur ses effets dans l'Institution.

Je voudrais aussi dire quelques mots des circonstances particulières du début de l'intervention pour laquelle j'ai sollicité Claudine : en effet 3 séances en septembre octobre et novembre 2017 lui ont été proposées en forme de « test » entre guillemets, après lesquelles le groupe d'éducateurs a répondu favorablement à la poursuite de ce travail. Pendant longtemps je me suis sentie ambivalente vis-à-vis du travail à proposer à cette équipe, en lien avec l'exigence du niveau d'élaboration que je lui supposais, vu l'histoire clinique de ce service qui avait été créé dans les années 76 par le psychiatre-psychanalyste en poste dans l'Institution à cette époque bien avant mon arrivée. Le recrutement d'une nouvelle chef de ce service qui avait elle-même une formation clinique, qui m'a encouragée à faire ce pas de solliciter une intervenante extérieure clinicienne en qui nous avions confiance la chef de service et moi-même.

Petit temps de questions-échanges sur ce contexte

Claudine

En ce qui concerne les modalités d'analyse des pratiques que j'ai proposées à cette équipe, ce sont celles du protocole que je nomme **« accompagnement clinique groupal » et que j'ai décrit dans plusieurs textes auxquels on pourrait se reporter pour plus de détails** (CBL, 2012, 2013, 2017a).

Si je résume les caractéristiques de mon dispositif, je dirais que la démarche consiste, pour chacun/e des professionnels qui participent à ce type de groupe, à travailler son implication personnelle dans les actes professionnels qu'il/elle pose au quotidien, ce que j'appelle la réalisation de sa tâche primaire ; ainsi chacun-e peut proposer au groupe le récit d'une situation vécue plus ou moins récemment dans sa pratique professionnelle. Dans un premier temps, le récit est exposé librement au groupe dans la version de la situation que le participant a choisi d'apporter pour la mettre au travail. Puis le groupe réagit par un questionnement visant principalement à éclaircir les faits exposés pour enrichir la version de l'événement présenté, et commencer à cerner les zones plus obscures. Dans un troisième temps, les participants du groupe émettent des hypothèses de compréhension en proposant des liens par association d'idées ou d'images qui vont permettre au professionnel rapporteur de la situation de saisir certains des ressorts sous-jacents aux décisions qu'il a prises et aux actes qu'il a posés au moment où a eu lieu la situation rapportée. Le rapporteur de la situation, sur fond de réassurance et grâce à l'empathie que manifeste le groupe, peut ainsi accepter de se sentir progressivement décentré par les questions et les propositions qui lui sont adressées ; petit à

petit il re-considère de ce fait son appréhension initiale de la situation. À la séance suivante, chacun des professionnels qui a travaillé à la séance précédente est incité à revenir sur les élaborations qui lui ont été proposées à la séance précédente à partir du chemin souterrain qu'elles ont suivi pour elle ou lui entre les deux séances.

Des règles de travail sont énoncées dès la première séance par l'animateur (ou l'animatrice ou les co-animateurs) dont le rôle essentiel consiste, d'une part à en garantir le respect, d'autre part à faire circuler la parole, **tout en se ménageant l'attribution des tours de parole**. Chacun/e est libre de participer à son rythme pour apporter une situation à explorer pour autant qu'il/elle accepte le contrat stipulant une présence régulière. Aucune note écrite n'est prise pendant la séance. Il est expressément demandé aux participants de ne formuler aucun jugement de valeur et de toujours s'exprimer en se centrant sur leurs ressentis propres à l'écoute du récit proposé. À partir des récits effectués par les participants du groupe d'incidents qu'ils considèrent comme significatifs survenus dans leur quotidien professionnel, une exploration se tisse au fur et à mesure des rencontres. Une régularité des séances est nécessaire ainsi qu'une durée assez conséquente du travail. Chaque séance dure deux heures trente. Chacun, chacune vient au groupe sans rapport écrit, sans préparation explicite.

La présence aux séances apparaît d'autant plus une nécessité que le seul travail effectué de façon tangible, mis à part les cheminements réflexifs personnels et souterrains, hors séance, est ce tissage de paroles entre les participants au cours des séances. De fait, la répétition des séances à date et heure fixes mobilise les participants presque à leur insu. Sont mobilisés simultanément leur désir et une certaine anxiété ; d'où la nécessité d'inscrire le groupe dans une durée assez longue pour permettre des avancées et des reculs, car c'est le travail de maturation lente qui entraîne des évolutions pour chaque participant. Cela rejoint ce qu'écrivent Barbieri et Gaillard : « Ces espaces visent à **créer un espace autoréflexif suffisamment sécure, à même de permettre aux professionnels de se dégager [de l'engluement dans l'archaïque et] des charges d'affects liées aux dynamiques transférentielles qui se déploient dans les rencontres cliniques, et qui entrent en collusion avec les dynamiques institutionnelles**. »

L'intervenante extérieure que je représente ici est supposée incarner un point d'extériorité et autoriser ainsi le groupe à un travail d'auto-réflexivité. « Réflexivité » signifie que, dans cet espace-temps, les professionnels tissent une élaboration de leurs subjectivités au travail – des subjectivités singulières qui s'articulent dans une subjectivité collective. Il s'agit d'une parole non réductible à un *discours*, concernant la pratique de chacun qui est **écoutée et transformée au travers du groupe**.

Dans cet espace de l'accompagnement clinique des pratiques, il s'agit d'instaurer un travail psychique à visée professionnalisante. Ce travail a notamment pour but de faciliter le développement de la fonction contenante des éducateurs en leur permettant de s'approprier subjectivement des capacités à soutenir leur propre posture professionnelle ainsi qu'à intégrer la notion de cadre clinique de travail par le biais d'un partage et d'une métabolisation des affects attachés aux situations analysées.

Bien que j'aie conçu ce dispositif avant tout à l'intention d'un groupe comportant des professionnels ne travaillant pas ensemble mais dans diverses institutions, j'ai une certaine expérience de sa *transposition* à une **équipe réelle** de professionnels travaillant ensemble au quotidien, comme celle du SAP ; ce qui caractérise mon approche et qui sans doute se distingue des modalités de travail proposées par d'autres dans la lignée des travaux de René Kaës desquels nous sommes néanmoins très proches au plan théorique, c'est que, même dans le cas particulier d'une équipe instituée, je propose aux professionnels d'élaborer sur leur pratique en m'efforçant de maintenir la visée de faire travailler **chacun·e** d'eux successivement, en incitant les autres membres du groupe à intervenir pour contribuer au travail de celui ou celle qui a choisi d'appréhender les ressorts de son rapport à la situation problématique qu'il ou elle présente ; alors même que, la plupart du temps, tous dans le groupe connaissent sinon la situation apportée par l'un·e d'entre eux mais tout au moins la jeune fille accueillie que la situation concerne, j'incite à ce que l'exposant cherche à élucider en quoi il ou elle est **spécifiquement convoqué·e** par cette situation-ci ou par cette jeune fille en particulier en fonction de sa propre formation et/ou de son histoire personnelle ; je m'emploie à faire en sorte que les interactions dans le groupe ne dérivent pas vers un échange autour du « cas » de la jeune fille, comme ce qui peut avoir lieu dans leurs réunions d'équipe et en m'efforçant de conduire le travail du côté des difficultés ou des résonances, en tout cas, du côté des mouvements émotionnels réveillés par la situation de la jeune fille dont ils parlent chez l'éducateur ou l'éducatrice qui a proposé le récit. Il est clair qu'il n'est pas facile de maintenir cette exigence, elle ne va pas de soi avec des praticiens qui ont l'habitude d'échanger entre eux au quotidien sur leur pratique, la tendance naturelle étant de discuter autour du profil sinon de la pathologie de la jeune fille en question plutôt que d'essayer d'appréhender en quoi son profil, son histoire ou même sa pathologie résonnent pour eux, directement ou indirectement, venant les entraver dans leur action éducative. En effet, plusieurs des jeunes filles accueillies dans cette MECS, au-delà de leurs dysfonctionnements psychiques, présentent certaines maladies assez invalidantes, diabète, drépanocytose, VIH etc.). J'ai commencé à être aidée pour soutenir cette visée du travail dès lors qu'il avait

commencé à produire certains effets de dégagement pour l'un·e ou l'autre des professionnels de l'équipe qui avait pu en témoigner à la séance suivante ; il ou elle décrivait un éprouvé de davantage de fluidité en rencontrant moins d'obstacles dans son action éducative ; c'est en effet dans cette étape du travail que le participant ou la participante se met à faire alliance avec moi, l'animatrice, me permettant alors de m'appuyer par la suite sur sa contribution pour soutenir les futures élaborations de ses collègues. Un certain temps est nécessaire pour que les élaborations en viennent à des associations du côté de la singularité de leur histoire personnelle tant scolaire qu'éducative ; celles-ci émergent au gré de la confiance qui se construit pour chacun·e dans l'espace groupal chemin faisant. Je veux insister sur le fait que le maintien des objectifs du travail et de la construction de la confiance dans l'espace groupal sont à construire et à reconstruire en permanence, étant donné le *turn over* qui traverse l'équipe. Depuis mon arrivée en 2017, seul reste présent à ce jour un membre du groupe initial, d'ailleurs le plus « ancien » de cette équipe. Face aux récurrentes entrées et sorties (depuis le début, 8 départs et 10 nouvelles arrivées, d'ailleurs pour Narjès depuis son arrivée dans cette intitution il y a 12 ans il ne reste que ce professionnel du côté des éducateurs de tout le personnel de la MECS) ; j'ai ainsi chaque fois proposé de travailler, pour chacun des éducateurs qui part ou qui arrive, la situation elle-même d'entrée dans l'équipe ou de séparation d'avec l'équipe. Je peux imaginer que ce sont ces élaborations qui permettent que l'enveloppe de l'équipe, même si elle est souvent effractée, subsiste au-delà des remaniements effectifs dans la configuration réelle de l'équipe. C'est une manière de prendre soin du lien entre les membres de l'équipe donc de l'équipe. J'ai souvent pris appui sur l'« ancien », dont j'ai reconnu dès la première séance l'expérience et la connaissance de l'histoire du Service, tout en le conduisant à élaborer la singularité de sa pratique, ce qu'il a volontiers accepté de faire, en partageant assez souvent des éléments très personnels de sa propre histoire (il est psychologue clinicien et éducateur en même temps, mais exerce ici comme éducateur).

Ce travail psychique a permis de prendre soin des liens à l'intérieur de l'équipe elle-même. Plusieurs fois les éducateurs **ont pu témoigner qu'ils s'écoutaient différemment depuis le début de notre travail ensemble, avec plus de considération les uns pour les autres et beaucoup plus de tolérance sur leurs manières respectives de faire**. Je me dois de dire que beaucoup de temps au cours de la première année du groupe a été consacré à l'écoute des revendications centrées sur leur chef de service. Était-ce une manière d'éviter le travail proposé ? Là aussi, je n'ai pas cédé sur mon exigence, il ne s'agissait pas de laisser aller une discussion de groupe à propos de leur responsable de service mais de travailler comment chacun·e était convoqué·e par ce que le personnage de la chef de service représentait pour eux

de difficile à négocier. C'est ce moment qui a été le plus délicat pour moi dans la conduite de ce groupe, hormis les trois séances du début pendant lesquelles j'ai été mise à l'épreuve, mais le fait de ne pas céder a été productif, puisqu'à un moment donné, le travail a « basculé », et, par la suite, je n'ai plus entendu parler de la chef de service, sinon pour évoquer des éléments positifs de son action ou de son soutien à l'équipe. Je peux imaginer que c'est essentiellement le travail du penser que les dégagements émotionnels ont produit dans l'espace groupal d'analyse des pratiques qui a permis que la vindicte collective se transforme en énoncés verbalisables puis en pensées ; ceci a sans doute permis à la chef de service elle-même d'occuper une place plus reconnue et de ce fait, de se montrer sous un jour différent à l'équipe. Elle est partie depuis 2020 et il a été très difficile de trouver un chef de service avec un parcours suffisamment clinique et expérimenté pour diriger le service. Ceux qui ont fait des tentatives n'ont pas tenu jusqu'à ce jour.

À mon sens, c'est le cadrage clinique groupal d'orientation psychanalytique du travail tel que je le propose qui est à même d'exercer des fonctions importantes quant à la restauration des appareils à penser de chacun des participants, je m'appuie sur le travail de Didier Anzieu concernant le penser pour théoriser cete partie de mon travail d'animation ; car, comme l'écrivent Gomez et Gaillard (2018) : « Quels que soient les contextes où l'approche clinique se déploie […], elle vise à soutenir un travail de mise en pensée et à mettre en œuvre un processus de nouage qui participe à la liaison pulsionnelle. » L'apaisement des attaques à la liaison a cette conséquence de potentialiser les appareils à penser par un travail d'étayage et de contenance. Didier Anzieu décrit, de manière très détaillée dans son ouvrage sur Le penser, les huit fonctions qu'il a imaginées pour le moi-pensant d'un sujet. Ces huit fonctions, qu'il désigne par les termes de "maintenance, contenance, constance, signifiance, concordance, individuation, énergisation et sexualisation", Pour Anzieu les différentes fonctions donnent prise, d'après lui, à des attaques psychiques de divers ordres et nécessitent des défenses spécifiques et une attention particulière de l'animateur. J'insiste surtout sur la fonction de contenance, c'est-à-dire sur le rôle de conteneur et de dépositaire des angoisses et des affects de l'animatrice du groupe, mais il y aurait lieu d'insister aussi je crois sur le rôle d'appui auxiliaire, de fermeté qui permet l'adossement et la lutte contre l'angoisse de désétayage, ce que Didier Anzieu nomme le plus souvent la maintenance. Les angoisses d'effraction sont, elles, repoussées par le rôle de pare-excitation de l'animatrice, c'est la fonction de constance qui est ainsi sauvegardée, et les angoisses de perte de sens ou de confusion sont mises à distance par la constitution d'une aire transitionnelle où se travaillent les subjectivités professionnelles de chacun. Dans l'espace groupal créé et soutenu par cette conduite clinique,

je fais l'hypothèse que les "moi-pensants" des participants ont le loisir de se redresser et de se dilater, en lien avec cette conception décrite par Anzieu du "penser debout". C'est ce qui explique vraisemblablement la sensation d'intelligence décuplée d'analyse des situations que ce genre d'espace procure, lorsque les conditions sont remplies.

Le soutien à la fonction de liaison chez les éducateurs de l'équipe (Bion, 1959) a ainsi pu contribuer à ce qu'ils·elles prennent soin des jeunes filles accueillies de manière plus apaisée, en étant plus concentrés sur leur tâche éducative et un peu moins accaparés par leurs revendications vis-à-vis de l'institution et des institutions partenaires et ainsi en capacité de mettre en route leur appareil à penser dans les moments de questionnement et à tous les niveaux de l'institution lors des réunions institutionnelles par exemple, au-delà de leur service.

« L'ancien » a beaucoup contribué par ses élaborations propres et sa contribution à celles des autres à modifier la représentation de l'histoire de ce service et à transformer ses propres regrets d'une sorte d'âge d'or mythique du service en une possible acceptation du moment actuel avec ses ressources nouvelles et ses limites. Le processus d'historisation favorise en effet la réinscription des professionnels dans une généalogie, dans une temporalité longue et une histoire en devenir. Ou encore ce travail clinique réinstaure un espace d'humanisation à valeur transitionnelle. Ce travail de liaison psychique participe à une remise au centre de l'attention à la tâche primaire, et donc du lien aux "usagers" à partir de ce que le groupe est à même de présentifier du travail de de la pulsion de mort. Il entraîne une remise en lien avec l'origine, avec les mythes fondateurs et, en ce sens, il permet une "re-sacralisation" de la tâche primaire, sous le primat de la reconnaissance de la vie unique de chacun des "usagers".

Temps de questions échanges

Narjès

Je souhaite souligner que cette équipe du SAP, quelles que soient les modifications de sa composition, perdure ; elle a pu s'emparer du travail psychique proposé à propos de leurs pratiques d'accompagnement des jeunes filles et à propos de leur représentation de l'histoire de leur service. Ces élaborations ont permis, dans une certaine mesure, de tisser et retisser chemin faisant des liens consistants entre eux mais aussi de contrecarrer, en partie, le sentiment d'urgence et d'accélération du temps suscités dans ce type d'institution.

Ces observations, j'ai pu les faire de ma place de directrice et d'encadrement des chefs de service. J'ai pu chemin faisant constater que ce travail d'analyse des pratiques telle que le proposait Claudine contribuait à ce que l'équipe du SAP puisse se saisir de sa capacité à

exercer sa propre fonction de liaison à l'égard des professionnels de leur encadrement mais aussi à l'égard des autres éducateurs des autres équipes de l'institution.

J'ai dû assurer un intérim de la fonction de chef de service pendant cette dernière année et j'ai pu ainsi en les voyant fonctionner dans ces réunions institutionnelles comment ils avaient cette capacité de recentrer les choses en termes de comment on pourrait modifier les choses de notre place plutôt que de se positionner en demandant que les choses changent en dehors d'eux. (Pulsion de vie plutôt que pulsion de mort)Ils m'ont montré leur capacité à interroger la direction de l'institution ou l'encadrement à des fins de penser toujours leur propre pratique en proposant des solutions je dirais qu'ils ont recouvré sur leur pouvoir sur leur acte au sens de Gérard Mendel.

Claudine

Il nous est ainsi apparu au bout de plusieurs années de ce travail que le prendre soin de la fonction de liaison et des systèmes de liens individuels et groupaux au sein d'un service a fait **résonance (**Rosa, 2018) hors de l'espace d'élaboration particulier de ce groupe d'analyse des pratiques en se diffusant dans toute l'Institution. C'est comme s'il s'était agi de **renverser le phénomène d'homologie fonctionnelle dont Narjès parlait au début de l'exposé**, par transfusion à l'équipe du SAP de la capacité à soutenir des liens. Nous faisons ainsi l'hypothèse que le mode d'animation mis en œuvre dans ce travail d'élaboration des pratiques a permis aux professionnels qui y ont participé de s'approprier cette capacité par introjection identificatoire (Blanchard-Laville, 2017b) et ainsi de développer la capacité à faire pièce à la compulsion de répétition et à la poussée de la pulsion de mort inhérente à toutes les institutions comme l'a montré en son temps Eugène Enriquez.

Une dernière remarque, les éducateurs de cette équipe sont conduits assez souvent à éprouver des formes d'impuissance, sinon de désespoir quand leur travail par exemple est mis à mal par l'institution partenaire de l'aide à l'enfance, il s'agit alors de les accompagner à sortir d'une forme de fixation mélancolique pour aller vers une position dépressive au sens kleinbien, c'est-à-dire une position qui leur permettent d'accepter ces ratés, ces échecs sans être écrasés par une forme de mélancolie.
Je pense justement là à un événement arrivé récemment pour une jeune fille qui leur a été enlevée précipitamment alors qu'ils avaient orgnaisé dans la durée une stratégie d'accompagnement qui la fasse avancer et qui a plongé deux d'entre eux dans des sentiments forts d'impuissance que nous avons dû élaborer lors de la dernière séance.

Références bibliographiques

Aubert, N. (2003). *Le culte de l'urgence. La société malade du temps*. Malesherbes : Flammarion (2010).

Barbieri, G. & Gaillard, G. « Évaporation de la responsabilité collective et dispositifs d'étayage », *Rhizome* 2018/1 (N° 67), p. 93-101.

Bion, W.R. (1959). Attacks on Linking. *International Journal of PsychoAnalysis, 40*. 308-315.

Blanchard-Laville, C., (2001). *Les enseignants entre plaisir et souffrance.* Paris : Puf.

Blanchard-Laville, C., (2008). Effet d'un cadre clinique groupal sur le travail du penser des participants. Approche psychanalytique. Dans M. Cifali et F. Giust-Desprairies (dir.). *Formation clinique et travail de la pensée* (p. 87-105). Bruxelles : De Boeck.

Blanchard-Laville, C., (2012). Pour un accompagnement clinique groupal. *Cliopsy, 8,* .

Blanchard-Laville, C., (2013). *Au risque d'enseigner.* Paris : PUF.

Blanchard-Laville, C. (2017a). « Vous avez dit contre-transfert » ? À propos des mouvements contre-transférentiels dans l'animation d'un groupe clinique d'analyse des pratiques professionnelles. *Cliopsy, 17,* .

Blanchard-Laville, C. (2017b). Au cœur de la transmission : favoriser l'introjection identificatoire. Revue *Canal Psy*, *119*, 22-24.

Bollas, C. (2019). *Sens et mélancolie. Vivre au temps du désarroi*. Paris : Ithaque (livre traduit de l'édition originale publiée en langue anglaise en 2008 : *Meaning and Melancholia : Life In The Age of Bewilderment*. Routledge).

Bronstein, C. et O'Shaughnessy, E. (dir.). (2018). *Attacks on linking revisited. A New Look at Bion's Classic Work*. London: Karnac Books.

Duparc, F. (2015). Les gardiens du temps. Dans Boubli, M. et Barbier, A. *Les temporalités psychiques en psychanalyse. Le présent du passé*. Paris : éditions In Press.

Enriquez, E. (1987). Le travail de la mort dans les institutions. Dans Kaës, R. *L'institution et les institutions. Études psychanalytiques*. (p. 62-94). Paris : Dunod, (2003).

Enriquez, E. (1992/2003). *L'organisation en analyse*. Paris : Puf.

Enriquez, E. (2007). *Clinique du pouvoir : les pouvoirs du maître*. Ramonville Saint-Agne : Éditions Érès.

Gaillard, G. & Gimenez, G. (2014). Narcissisme, créativité et prédation dans les groupes institués. *Bulletin de psychologie, 66*, 323-332, p. 323. http://www.bulletindepsychologie .net/vente/derniers/R526.php.

Gomez, S. & Gaillard, G. (2018). Subversion transitionnelle au quotidien des pratiques de soin et d'accompagnement. *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe, 2018/2, 71*, 101 à 112.

Guetat-Calabrese, N. (2018). *Diriger une Maison d'Enfants à Caractère Social : regard clinique sur la fonction de direction.* Thèse soutenue le 19 décembre 2018 à l'université Paris Nanterre.

Henri, A.-N. (2012). Des soignants sans vergogne. Dans Missonnier, S. (dir.) *Honte et culpabilité dans la clinique du handicap.* Toulouse : Érès.

Honneth, A. (1995). *The Fragmented World of the Social.* New York: State University of New York Press.

Omay, O. & Gaillard, G. (2009). *Alain-Noël Henri: Penser à partir de la pratique*. Toulouse : Érès.

Pinel, J.-P. (1989), Les fonctions du cadre dans la prise en charge institutionnelle. *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe, 13*, 77-87.

Pinel, J.-P. (2008). Les préadolescents et les adolescents sans limites et l'institution. *Le journal des psychologues*, *263*, 23-24.

Pinel, J.-P. (2011). Les adolescents en grandes difficultés psychosociales : errance subjective et délogement généalogique, *Connexions, 96*, 9-26.

Rosa, H. (2010). *Accélération. Une critique sociale du temps*. Paris : La découverte, (2013).

Rosa, H. (2018). *Résonance. Une sociologie de la relation au monde.* Paris : La Découverte.

Triandafillidis, A. (2010). Stratégies d'immortalité. *Adolescence, 72*. 443-460.

Ulivieri Stozzi, S. (2019). L'étroite ligne de frontière entre la psyché des éducateurs et celles des usagers d'un service éducatif pour adultes handicapés. Dans Louis-Marie Bossard, Sophie Lerner-Seï et Philippe Chaussecourte (dir.). *Éducation, formation et psychanalyse : une insistante actualité* (p.). Paris : L'Harmattan.

Claudine Blanchard-Laville
Professeure des universités émérite en sciences de l'éducation et de la formation
Centre de Recherche en Éducation et Formation (CREF)
Université Paris Nanterre

Narjès Guetat-Calabrese
Maîtresse de conférences Associée
Département de sciences de l'éducation et de la formation
Université Paris Nanterre
Directrice d'Institutions socio-éducatives (AVVEJ)