



**HAL**  
open science

## Un espace d'élaboration pour soutenir une pratique de co-animation

Narjès Guetat-Calabrese, Laure Lafage, Claudine Blanchard-Laville

### ► To cite this version:

Narjès Guetat-Calabrese, Laure Lafage, Claudine Blanchard-Laville. Un espace d'élaboration pour soutenir une pratique de co-animation. Cliopsy, 2016, numéro Varia N° 15 (15), pp.87-100. 10.3917/cliop.015.0087 . hal-01399803

**HAL Id: hal-01399803**

**<https://hal.science/hal-01399803v1>**

Submitted on 24 Nov 2016

**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.

# Un espace d'élaboration pour soutenir une pratique de co-animation

**Narjès Guetat-Calabrese**  
**Laure Lafage**  
**Claudine Blanchard-Laville**

Cet article a pour objectif de rendre compte des effets d'un dispositif d'élaboration conçu pour accompagner deux formatrices intervenant conjointement dans une action de formation menée auprès de l'équipe pédagogique d'un établissement socio-éducatif. Deux des auteures, Narjès Guetat-Calabrese et Laure Lafage, constituaient le binôme de formatrices et la troisième auteure, Claudine Blanchard-Laville, a conduit les élaborations dans le dispositif construit à la demande de ces dernières. Cet écrit fait suite à une communication énoncée à trois voix dans le cadre d'un atelier du colloque Cliopsy 2013. Nous nous proposons ici de prolonger la réflexion présentée dans cette communication en apportant en particulier de nouveaux développements théoriques. Nous avons pensé et écrit ce texte ensemble.

Au vu de la complexité de la rédaction d'un écrit à trois, il apparaît nécessaire de commencer par présenter les auteures et de préciser les liens qu'elles entretenaient antérieurement à la création du dispositif dont il va être question. N. Guetat-Calabrese et L. Lafage se sont rencontrées à l'université Paris Ouest Nanterre La Défense dans le parcours intitulé *Formation à l'Intervention et à l'Analyse des Pratiques* (FIAP) du Master de Sciences de l'Éducation, spécialité professionnelle *Développement de Compétences en Formation d'Adultes* (DCFA) qu'elles suivaient toutes les deux dans la même promotion, parcours de master dont C. Blanchard-Laville a contribué à la création en 2005. L. Lafage effectuait ce parcours universitaire en parallèle de sa fonction de conseillère principale d'éducation en lycée. N. Guetat-Calabrese, quant à elle, dirigeait un service éducatif en protection de l'enfance au moment de cette inscription universitaire. Toutes les deux ont été accompagnées dans la réalisation de leur mémoire de master par C. Blanchard-Laville ainsi que dans un certain nombre des élaborations concernant aussi bien leur rapport au savoir que leur pratique d'animation, élaborations psychiques sollicitées dans le cadre de plusieurs modules de ce parcours dont C. Blanchard-Laville était responsable à

l'époque selon des modalités dont elle a témoigné principalement dans un texte publié en 2012 et intitulé *De la transmission à la professionnalisation*.

L'intervention dont il est question ici a eu lieu après que les deux formatrices aient effectué leur parcours de master ; elle s'est étalée sur trois années ; elle est aujourd'hui terminée. Nous utilisons le terme d'*intervention* pour parler de l'action globale menée dans cette institution par L. Lafage et N. Guetat-Calabrese ; cette intervention comprenait *l'action de formation* dont nous témoignons dans ce texte à l'intention de certaines équipes techniques et pédagogiques, mais aussi la conduite par chacune d'elles d'un groupe d'analyse des pratiques pour certains autres professionnels de l'établissement, notamment des éducateurs.

Nous, les trois auteures de ce texte, faisons le choix de croiser ici nos regards sur un moment que nous considérons aujourd'hui comme significatif dans la conduite en binôme de l'action de formation. Nous souhaitons témoigner de la manière dont le travail élaboratif a permis à chacune des deux formatrices de construire des ressources propres pour qu'ensemble, elles puissent poursuivre l'intervention dans la durée, alors même que celle-ci était malmenée par le groupe des professionnels en formation ainsi que par l'institution commanditaire. En nous centrant sur cet incident, qui a eu lieu en début de troisième année de l'action de formation, nous verrons plus précisément comment le travail dans l'espace d'élaboration a soutenu chacune, tout en les conduisant à élaborer la question de la rivalité entre elles, dans la perspective de ce que M. Klein nomme l'admiration envieuse (Klein, 1968). Nous montrerons aussi comment les deux formatrices ont pu prendre conscience de leur différence dans leur conception de la formation et dans leur rapport au temps, en lien avec des éléments de leur propre histoire familiale respective. Nous tenterons de montrer enfin comment le lien amical qui les réunissait avant le début de l'intervention leur a fourni un premier étayage mutuel ; mais que, pour surmonter l'épreuve qu'elles ont eu à supporter à certains moments où elles ont été malmenées par le groupe des formés, ce lien a dû subir certaines transformations pour fournir un étayage plus fiable par la suite.

Le corpus sur lequel nous nous appuyons pour cette analyse d'après-coup est constitué des notes prises par chacune des trois auteures à la suite des séances de formation et à la suite des différents temps d'élaboration. Il est à remarquer que ce travail-ci est la résultante de plusieurs temps d'après-coup. Notre écriture d'aujourd'hui se situe trois ans après la fin de l'action de formation. Elle prend en compte les élaborations qui ont eu lieu au sein du dispositif dont il est question dans cet écrit concomitamment à l'action de formation, mais aussi lors de nombreux autres temps de réflexion à trois pour aboutir à la présentation publique de 2013 puis à ce texte écrit aujourd'hui. Avant d'aborder les points que nous venons d'avancer, nous présenterons le contexte de l'intervention, du moins certains des éléments qui semblent utiles à la compréhension de la suite.

## Le contexte de l'intervention

N. Guetat-Calabrese a été contactée par le directeur d'une institution socio-éducative qui lui a fait part de ses attentes concernant une intervention auprès des professionnels de son établissement. D'emblée, elle n'a pu envisager cette intervention que comme une co-animation et il lui est apparu alors comme une évidence de solliciter son amie L. Lafage pour s'engager dans cette aventure avec elle, ce que celle-ci a accepté spontanément, en lien avec une relation amicale déjà installée dans le contexte de leur reprise d'études à Nanterre. L'intervention a commencé en octobre 2009 et la décision de la suspendre a été prise conjointement par les deux intervenantes en décembre 2012.

Dans le cadre de cette intervention, les deux formatrices ont co-animé à raison d'une demi-journée par mois un groupe de formation avec pour objectif d'amener les participants à réfléchir à des éléments de leur pratique professionnelle à partir de la lecture de textes de lois régissant le travail social<sup>1</sup>. Durant la première année, il y avait deux groupes de volontaires pour participer à ce travail et, après une demande de la direction de l'établissement, durant la troisième année, cette formation a été restreinte à un groupe d'éducateurs techniques<sup>2</sup> et scolaires travaillant dans le pôle pédagogique et rendue obligatoire pour eux.

Dès les premières séances de l'intervention, s'est imposée à L. Lafage et N. Guetat-Calabrese la nécessité de partager un espace élaboratif autour des questions que soulevaient pour elles la co-animation du groupe de formation ainsi que l'animation respective des groupes d'analyse des pratiques à d'autres équipes d'éducateurs de l'institution. Elles ont alors sollicité C. Blanchard-Laville qui représentait pour l'une et pour l'autre, en lien avec les accompagnements antérieurs, une figure de référence qu'elles ressentaient comme *suffisamment bonne*, au sens de Winnicott (1966) pour les soutenir dans cette démarche. Après un temps de réflexion, car cette demande était inédite pour elle, C. Blanchard-Laville a accepté de créer cet espace pour les deux formatrices, c'est-à-dire un dispositif où il s'agirait de travailler avec le binôme qu'elles formaient pour cette intervention sans le concours d'un groupe. C'est sur ce point que se situait l'innovation pour C. Blanchard-Laville qui, habituellement, propose plutôt des dispositifs groupaux pour l'accompagnement des professionnels, que ce soit en analyse clinique des pratiques ou en supervision, c'est-à-dire pour analyser la pratique d'animateurs-rices de groupe d'analyse des pratiques. Elle estime aujourd'hui qu'elle peut mettre son acceptation de créer un dispositif expérimental au compte de plusieurs éléments : le pari que cela pouvait représenter pour elle qui a toujours aimé la prise de risque dans l'innovation, mais aussi son désir d'approfondir particulièrement la question de la co-animation en lien avec ses propres expériences de co-animation. Cette demande constituait ainsi une belle opportunité de réfléchir d'une autre manière à cette question d'autant mieux que son désir de répondre

1. Loi n°2002-2 du 2 janvier 2002 rénovant l'action sociale et médico-sociale et loi n°293 du 5 mars 2007 réformant la protection de l'enfance.

2. Ce sont des éducateurs qui transmettent leur savoir faire professionnel aux jeunes qu'ils accompagnent

favorablement à ce projet s'appuyait sur une dynamique transférentielle positive de sa part envers les deux formatrices.

Ainsi nous nous sommes retrouvées toutes les trois, environ tous les deux mois, pour des séances d'élaboration de deux heures trente chacune, des séances que nous nommions séances de supervision. Nous gardons le terme de *supervision* dès lors que le travail d'élaboration psychique post séances est conduit par une personne non impliquée pour elle-même dans l'analyse ; nous réservons le terme d'*intervision* à un travail d'élaborations groupales entre plusieurs animateurs de groupe lorsque aucun d'entre eux ne tient une fonction effective d'animation du groupe. Ces termes ne sont pas toujours utilisés de cette manière dans le champ de la psychanalyse : on peut à ce propos lire les textes de Alain de Mijolla dans le numéro de la revue *Études freudiennes* de 1989 consacré à cette question de la supervision ou de Jean Guillaumin en 1999 dans la *Revue Française de psychanalyse* ou encore d'Évelyne Grange-Ségéral en 2010.

Nous avons maintenu ce dispositif tout au long de l'intervention et toujours dans la même configuration ; au total 19 rencontres ont eu lieu. L'objectif explicite de ces temps d'élaboration, en ce qui concerne le groupe de formation, était de permettre à N. Guetat-Calabrese et L. Lafage, dans l'après-coup de leurs séances co-animées, d'analyser leurs mouvements psychiques à l'œuvre dans le groupe de formation qu'elles conduisaient ainsi que les mouvements psychiques qui se jouaient entre elles. Dans ces temps de supervision, était généralement abordé le contenu de la dernière demi-journée de formation ; une certaine fluidité régnait dans les échanges que nous pouvons à ce jour attribuer à notre habitude d'élaborer dans des dispositifs communs et au cadre instauré spécifiquement pour cette intervention. C. Blanchard-Laville veillait à un certain équilibre dans la prise de parole respective de l'une et de l'autre et surtout à la manière dont chacune s'adressait à l'autre ainsi qu'à l'équité des temps d'élaboration réservés à l'une et à l'autre. Il arrivait toujours au cours de ces séances un moment dans lequel l'une des deux formatrices « tombait » sur une question ou un éprouvé pour lequel C. Blanchard-Laville conduisait celle-ci à prendre le temps d'élaborer de manière singulière ce qu'elle rapportait de la séance co-animée. Dans les autres moments, les élaborations portaient sur la relation entre elles au sein du binôme d'animation. Un grand temps a aussi été consacré à comprendre les demandes de l'institution, leurs évolutions et les effets que cela produisait sur l'action mise en place. Dans ce texte, nous n'évoquerons pas le travail concernant cette dimension du lien à l'institution commanditaire.

### **L'incident critique**

Pour illustrer notre propos, nous avons choisi de relater un incident que nous avons identifié comme critique au cours du travail de supervision et

que nous avons estimé être un moment décisif de l'action de formation. Il s'agit de la troisième séance de la troisième année. Nous rappelons ici que la direction de l'établissement avait rendu obligatoire cette année-là ce temps de formation pour l'équipe d'éducateurs techniques. Ce qui avait fait l'objet de nombreuses oppositions de la part des membres du groupe qui commençaient à assimiler parfois les intervenantes à leurs dirigeants. Afin de répondre à certaines de leurs revendications concernant le contenu des supports théoriques qu'elles leur présentaient et qui paraissaient à ces derniers trop loin de leur pratique, les formatrices avaient fait la proposition de travailler sur des documents institutionnels du type règlement intérieur de leur institution, projet d'établissement, projets spécifiques de service ; elles avaient alors rencontré la direction de l'établissement pour lui demander de leur fournir ces documents internes, ce qu'elles avaient obtenu.

Ce jour-là, c'est N. Guetat-Calabrese qui a pris la parole en début de séance pour expliquer que les deux intervenantes avaient eu ce temps d'échange avec la directrice de l'établissement. À ce moment-là, Nicole (ce prénom est un prénom fictif choisi pour ce travail), une participante, a immédiatement signifié : « *si c'est ça je ne dirai rien aujourd'hui* », adressant de façon très claire son opposition à l'intervenante par des mimiques et des regards ressentis par celle-ci comme assez agressifs. La formatrice l'a encouragée à continuer de dire ce qui la mettait ainsi en colère. Nicole a alors pu exprimer qu'elle n'en pouvait plus de la « *direction* » qui lui imposait des jeunes dans son cours qui ne voulaient pas être là, qui ne portaient aucun intérêt à ce qu'elle faisait et qui, de plus, empêchaient les autres de travailler. Un autre participant a pris la parole pour lui dire qu'elle semblait découvrir un élément présent pour tous quotidiennement, c'est-à-dire la difficulté de la prise en charge des jeunes, et il a ajouté qu'il ne fallait pas que les formatrices le prennent pour elles. Nicole n'a pas supporté cette observation, elle s'est levée, a rassemblé ses affaires tout en continuant à exprimer à N. Guetat-Calabrese de façon ostensiblement agressive ce que lui faisait vivre sa direction ; elle a alors quitté la salle en disant avec toujours autant de colère tout en regardant celle-ci et sous forme de défi qu'elle se rendrait à la direction pour indiquer qu'elle ne participerait plus au groupe. Les deux formatrices ont échangé un regard et N. Guetat-Calabrese a dit à voix basse à L. Lafage : « *je vais la chercher* » ; cette dernière lui a murmuré : « *non laisse-la* » ; ce à quoi N. Guetat-Calabrese a répondu quelque chose comme : « *ah non c'est impossible* ». Puis elle s'est levée et est sortie pour tenter de ramener Nicole. L. Lafage est restée seule et a dit quelques mots pour aider le groupe à supporter cet incident. Dans le couloir, N. Guetat-Calabrese a dit à Nicole qu'elle ne pouvait pas rompre ainsi avec le travail et qu'il était important qu'elle revienne dans le groupe pour verbaliser ce qui n'allait pas. Elle lui a demandé de revenir et lui a dit que, si elle le souhaitait, elle pourrait faire les démarches nécessaires auprès de sa direction pour ne plus assister à la formation. Nicole a obtempéré, elle est

revenue dans la salle et s'est réinstallée à sa place. N. Guetat-Calabrese a repris la parole et lui a re-dit publiquement qu'elle pouvait entendre ce que Nicole essayait de dire de ce qu'elle vivait, mais qu'il y avait une autre manière possible de l'exprimer. Cette dernière a persisté quelques minutes pour dire qu'elle ne voulait plus participer à ce travail désormais. La formatrice sentait alors beaucoup d'émotion dans sa propre voix quand elle s'adressait à Nicole et elle se sentait épuisée ; elle savait intérieurement que sa collègue formatrice allait prendre la parole et d'ailleurs, celle-ci s'est mise en avant physiquement. L. Lafage ressentait intérieurement à cet instant qu'elle devait prendre le relais, elle changea alors de position sur sa chaise montrant ainsi qu'elle allait parler. Au moment où N. Guetat-Calabrese a terminé sa dernière phrase, L. Lafage, après un regard furtif à sa voisine, s'est redressée sur sa chaise et a pris la parole pour faire s'exprimer le groupe sur sa difficulté avec ces jeunes dans leur cours. C'est elle qui a pris en quelque sorte le groupe sous son aile à ce moment-là et l'a remis au travail autour de cet incident pour les derniers moments de la séance.

### **Élaborations autour de l'incident critique**

Lors du temps de supervision qui a suivi cette séance de groupe, les deux formatrices ont rapporté cet incident à peu près dans les termes où nous venons d'en faire le récit et chacune a pu progressivement réaliser les échos que cet épisode avait fait résonner chez elle, à la suite des associations que C. Blanchard-Laville leur a demandé d'exprimer. C'est dans ce moment que les deux intervenantes prennent la mesure de ce qui s'est joué entre elles psychiquement, sans mot où presque. Elles expriment l'une et l'autre qu'elles savaient ce qui allait se passer, N. Guetat-Calabrese était assurée intérieurement que L. Lafage prendrait la parole dès qu'elle aurait prononcé son dernier mot et cette dernière dit qu'elle a ressenti physiquement sa prise de parole en modifiant son positionnement corporel comme pour montrer que « l'attaque » envers l'une des formatrices serait supportée par les deux ensemble et que cela n'arrêterait pas le travail avec le groupe.

Pour les deux intervenantes, on pourrait dire qu'il y a eu un *avant* et un *après* cet incident critique. En effet elles ont pu continuer, à travers la compréhension de ce qui s'était passé pour chacune d'elles ce jour-là, à approfondir l'analyse du lien qui les unissait. Aujourd'hui, il leur semble que si elles ont pu supporter cet esclandre et retourner travailler avec le groupe, c'est parce qu'elles ont été elles-mêmes soutenues face à cet événement dans l'espace de supervision. Au cours de ces temps d'élaboration, elles ont pu mesurer à quel point leurs corps avaient joué un rôle lors de cet incident. En effet, dans l'après-coup, c'est presque comme si L. Lafage avait fait rempart de son propre corps pour protéger N. Guetat-Calabrese de ce qu'elle ressentait comme une attaque envers sa collègue et envers le travail proposé. C'est dans l'espace de supervision que les deux intervenantes ont

réalisé qu'il y avait eu entre elles une sorte d'alliance psychique sans mot qui s'appuyait sur une forme de lien construit antérieurement à l'intervention et qui leur a permis une sorte de co-étayage inconditionnel dans les premiers temps de l'intervention.

C'est alors que chacune a pu porter un regard singulier sur cet incident. Ainsi L. Lafage considère qu'elle avait ressenti quelque chose d'inapproprié dans la réaction de Nicole qu'elle a associé assez rapidement avec sa manière de vivre certains éclats verbaux de sa propre sœur. Il y avait pour elle lors de cet incident quelque chose d'irréel, comme un soufflet qui allait retomber aussi vite qu'il était monté. Alors que pour N. Guetat-Calabrese, le lien associatif s'est fait spontanément avec la manière dont elle pouvait vivre certaines attitudes de sa mère. Dans le vécu familial de L. Lafage, c'est comme si dans les situations de crise, les excès verbaux ne la concernaient pas. Elle réalisa qu'elle pouvait supporter que la personne en conflit, en l'occurrence comme cela pouvait être parfois le cas pour sa sœur, sorte de la pièce et aille calmer ses nerfs ailleurs sans qu'elle-même soit très affectée, peut-être même en étant soulagée. Sa préoccupation dans le vécu familial de l'époque, lui semble-t-il, était que cesse ce qu'elle estimait être une attaque qu'elle jugeait injustifiée à l'égard de ses parents et plus particulièrement à l'égard de sa mère. Pour N. Guetat-Calabrese, dans l'élaboration qu'elle a conduite dans l'espace de supervision, elle a réalisé que cela venait en écho à sa manière de répondre aux débordements de sa mère qu'elle ressentait comme lui étant exclusivement adressés comme fille unique et qu'elle pensait devoir absolument maîtriser pour que cela ne prenne pas une ampleur inconsidérée hors de la maison. L'incident dans la réalité n'a duré que quelques minutes et ce n'est que dans la reconstruction de la séance que ces liens associatifs ont émergé.

N. Guetat-Calabrese réalisera lors de cette séance de supervision à quel point elle s'était sentie effectivement « attaquée », surtout en écoutant L. Lafage parler de l'incident. Dans les tout premiers moments des élaborations en supervision, il y avait toujours quelque chose de l'ordre de la rivalité qui envahissait N. Guetat-Calabrese lorsqu'elle entendait sa co-animatrice exprimer ce qui s'était passé pour elle et dire que ce « qu'elle avait fait ou avait dit » avait pu heurter ou blesser sa co-animatrice durant la séance. L'écoute que prodiguait C. Blanchard-Laville à L. Lafage pouvait même blesser N. Guetat-Calabrese par moments, comme une enfant à laquelle la mère s'intéresserait moins qu'à l'autre enfant. Puis, N. Guetat-Calabrese ne sait trop comment l'expliquer, mais elle croit que la posture de C. Blanchard-Laville, ce qu'elle transmettait au binôme d'animatrices quasiment dans ses postures physiques, tout en écoutant L. Lafage, venaient la rassurer sur son existence comme en berçant quelque chose intérieurement chez elle et lui offraient la garantie que, elle aussi, elle pourrait dire à son tour ce qui l'avait blessée ou ce qui avait été difficile sans que sa relation à sa co-animatrice ne soit mise en danger, qu'elle pouvait dire ce qui était difficile et que le binôme repartirait avec un lien encore plus



consolidé qu'en arrivant. Les intervenantes avaient le sentiment qu'en miroir du groupe qu'elles co-animaient, elles venaient dans l'espace de supervision montrer ce que les professionnels en formation leur avaient « fait » et que ça aurait pu risquer de séparer leur binôme. C. Blanchard-Laville les accompagnait en leur « tenant la main » sur le plan psychique jusqu'à ce qu'elles puissent repartir en ayant pu transformer ce qui les animait pour surmonter cette attaque et ainsi retourner ensemble poursuivre le travail avec le groupe avec une sorte de force tranquille intérieure.

On pourrait dire qu'après ce travail, les deux formatrices ne se sont pas senties « détruites » et qu'elles ont pu soutenir le cadre du dispositif de formation tout en soutenant Nicole. La violence de l'attaque aurait pu faire exploser le groupe des formés ou le binôme d'animatrices, il n'en a rien été et il nous semble que c'est bien en partie le résultat du travail de supervision. Ainsi, les intervenantes ont par la suite pu exprimer au groupe le fait qu'elles n'étaient pas obligées de supporter ce genre de situations et que s'il souhaitait « saboter », « empêcher » le travail, alors elles pouvaient arrêter leur intervention. Elles ont pu lui dire qu'il venait mettre en jeu lors de ce temps de travail des éléments de son quotidien et que certaines choses devaient se parler et se travailler avec la direction.

La paisibilité du travail que les deux animatrices ont fait avec C. Blanchard-Laville, la prise en compte de leur parole de manière singulière et spécifique au moment de la supervision, c'est ce qui leur a permis, nous le pensons, de pouvoir parler aussi calmement au groupe de formés. De pouvoir élaborer sur leurs ressentis qui avaient été assez forts au moment de l'incident critique, de comprendre les liens personnels singuliers que leurs réactions spontanées pouvaient avoir avec des éléments de leurs histoires respectives et de redonner à chacune sa part dans le déroulement du travail, leur a permis, nous le croyons, de continuer à soutenir le travail avec le groupe de manière ferme et bienveillante. Nous pouvons maintenant dire que ce travail autour de leur binôme de co-animatrices les a rendues plus « compétentes » pour continuer l'intervention. En effet, pouvoir dire au groupe que ce qu'elles avaient vécu là les avait ébranlées, touchées et en même temps redonner aux professionnels de leur groupe leur part de responsabilité face à ce passage à l'acte en toute tranquillité, a remis les participants au travail et en mesure de penser à nouveau. Nous faisons l'hypothèse que d'avoir vu revenir les deux intervenantes en capacité de tenir le cadre du travail sans agressivité, en redonnant à chacun ce qui lui appartenait, a consolidé la confiance que le groupe avait en elles.

### **Prolongement des élaborations théoriques**

Nous venons de voir ce que N. Guetat-Calabrese et L. Lafage ont pu reconstruire de leur version de ce qui a été élaboré pour chacune d'elles en écho avec leurs histoires familiales respectives. Beaucoup de dimensions ont

été travaillées dans ces temps de supervision, notamment celles se rapportant à l'institution et à ses demandes évolutives en fonction des évolutions et des changements dans l'équipe de direction que nous ne rapporterons pas ici. En revanche, nous souhaitons développer davantage ce qu'il en était des mouvements psychiques qui sous-tendaient le lien intersubjectif dans leur binôme de formatrices, ce que l'on pourrait appeler leurs *mouvements intertransférentiels*. Nous transposons ici la notion d'*intertransfert* amplement développé par René Kaës : comme il l'a proposé dès 1976 dans la revue *L'évolution psychiatrique* et repris en 2004 dans la revue *Filigrane* (p. 12), « l'intertransfert est l'état de la réalité psychique des psychanalystes en ce qu'elle est induite par leurs liens dans la situation de groupe. L'intertransfert ne peut pas être considéré et traité indépendamment du (des) transfert(s) et du contre-transfert ». Dans la situation étudiée ici, il ne s'agit pas d'un travail psychanalytique avec des patients. Néanmoins, au sein du courant clinique d'orientation psychanalytique auquel nous appartenons (Blanchard-Laville, Chaussecourte, Hatchuel et Pechberty, 2005), nous estimons que dans toutes les situations d'enseignement, de formation ou d'animation de groupes d'analyse de pratiques, il est utile d'envisager les mouvements psychiques qui animent les acteurs dans leur lien au groupe. Ici, plus spécifiquement, dans une situation de co-animation, il nous semble utile aussi d'analyser les mouvements psychiques à l'intérieur du couple de formatrices, nous parlerons alors des mouvements intertransférentiels en lien avec les mouvements transféro-contretransférentiels déployés au sein du groupe de formation ; car, comme l'écrit R. Kaës dans ce même article, l'intertransfert « est tout à la fois répétition et création, résistance et voie d'accès à la connaissance des mouvements du désir inconscient. L'intertransfert se spécifie par le fait que les psychanalystes transfèrent leur propre organisation intrapsychique sur leurs collègues, du fait même de ce qui est induit par la situation groupale, par les transferts qu'ils reçoivent et par leurs dispositions contre-transférentielles » (Kaës, 2004, p. 12, 13). Dans le cas de l'intervention que nous analysons ici, nous avons pu voir à propos de l'incident relaté comment se décline une forme de répétition de mouvements intrapsychiques suscités par les mouvements transférentiels de la participante Nicole sur les formatrices et comment le travail d'élaboration leur avait permis de tenter de s'en dégager de manière créative avant de revenir dans le groupe. R. Kaës écrit aussi que l'intertransfert « prend appui sur le choix mutuel que les psychanalystes ont fait de travailler ensemble dans ce dispositif. Ce choix comporte une plus ou moins forte implication fantasmatique, il est donc doté de conflictualité plus ou moins puissante » (*Id.*, p. 13). Cette réflexion rejoint le travail que nous avons mené dans l'espace de supervision pour que les deux formatrices passent d'un premier choix l'une de l'autre, un choix d'évidence basé sur leur lien amical antérieur à l'intervention qui leur donnait le sentiment de s'étayer mutuellement, à une forme d'étayage reconstruit de manière plus fiable après les mises à

l'épreuve supportées en situation. Dans l'après-coup, nous dirions qu'il a été nécessaire que leur relation passe d'un état d'illusion narcissique à deux – qui se traduisait par une forme de non différenciation entre elles – à l'élaboration d'une séparation psychique construite sur une perception constatée et assumée de différences effectives entre elles. Les élaborations leur ont permis de réaliser presque physiquement que ce qu'elles vivaient comme une complémentarité de bon aloi était en fait fondé sur une sorte de lien fusionnel, du style attachement entre deux « sœurs siamoises » dont il a été nécessaire à un moment donné qu'elles acceptent la séparation. Le recours à cette métaphore en séance de supervision, celle de sœurs siamoises attachées l'une à l'autre, a permis que la séparation s'effectue, non sans beaucoup d'émotion sur le moment – mais sans violence – et les échanges de paroles autour de ce ressenti physique de « décollement » ont permis de restaurer chacune dans son intégrité, mais aussi dans sa différence d'avec l'autre ; leurs conceptions différentes d'un acte de formation issues de leur propre formation et de leur fréquentation quotidienne d'un milieu professionnel différent (travail social versus éducation nationale) ont pu être travaillées dans ces échanges ainsi que leur différence dans leur rapport au temps et donc leur différence de points de vue quant à la préparation de leur intervention et même leurs différences de réactivité temporelle en situation de formation ; leur faisant percevoir qu'auparavant, avant qu'ait eu lieu l'incident critique, ressentir leurs différences et *a fortiori* les évoquer dans l'espace de supervision était impossible, comme empêché par des craintes fantasmatiques de rupture catastrophique du lien.

À ce propos, nous voudrions apporter quelques clarifications à la notion d'étayage psychique au sens où nous l'utilisons dans ce texte. Nous nous référons essentiellement au travail de R. Kaës dans son article *princeps Étayage et structuration psychique* (1984) qu'il actualise dans son dernier ouvrage *L'extension de la psychanalyse* (2015). C'est ainsi qu'après avoir revisité les travaux de Freud, il se lance dans une analyse lexicographique et sémantique du mot « *Anlehnung* » (étayage) proposé par Freud. Il précise que le verbe allemand *anlehnen* désigne trois sortes d'actions ; « d'abord le fait d'appuyer (de faire prendre appui) ou d'adosser quelque chose sur un support » (p. 14). Il souligne également que le verbe allemand *duden* peut se traduire ainsi : « non pas se tenir debout ou être assis librement mais chercher appui avec son corps, dans une position inclinée contre un objet ferme (à demeure solidement établi, solide) » (p. 14). Cette explicitation vient, selon nous, éclairer les ressentis physiques exprimées par les deux formatrices lors de la séance de supervision qui a suivi la séance de groupe que nous avons désignée par « incident critique ». C'est à peu de choses près dans ces termes que les formatrices ont pu rapporter ce qui se passait intérieurement pour elles. N. Guetat-Calabrese exprimait bien ce sentiment intérieur d'être totalement protégée du risque d'effondrement tant elle s'est sentie adossée à la capacité psychique de sa co-formatrice à soutenir, pour

deux, le cadre face au groupe. Lors de nos élaborations théoriques en lien avec le concept d'étayage, elle a pu ajouter qu'elle a ressenti cette « position légèrement inclinée » qu'évoque R. Kaës, une position qui lui évitait tout risque de tension voire de rupture interne. À de nombreuses reprises, elle se souvient avoir pensé au sentiment qu'elle avait d'avoir été étayée par L. Lafage lors de l'incident critique comme à une « rampe interne ». Or, R. Kaës poursuit ainsi son analyse lexicographique du terme étayage en allemand : « le substantif Lehne désigne l'appui, la rampe, le plan incliné ou le versant » (*Ibid.*). Afin que la relation d'étayage demeure équilibrée au sein du binôme d'animatrices, il importe que l'étayage soit effectivement mutuel entre les deux formatrices. R. Kaës évoque à ce propos « la mutualité du rapport entre l'étayant et l'étayé ; l'appui mutuel signifie que ce qui s'appuie est en mesure de servir à son tour d'appui à ce qui soutient » (*Id.* p. 38). Il ajoute que « la relation mère-nourrisson-père peut ainsi être décrite, ou la relation groupale, ou encore le couple amoureux, ou le rapport pédagogique » (*Ibid.*). Il nous semble que l'étayage fourni par le lien affectif premier unissant les deux formatrices s'est progressivement transformé en un lien plus professionnel, sans que leur lien amical disparaisse pour autant, leur fournissant cette fois un étayage construit sur une complémentarité effective et travaillée et donc sur une coopération assumée.

Sans doute il est nécessaire d'indiquer que cette transformation repose aussi sur le fait qu'une forme d'admiration envieuse inconsciente a pu aussi se travailler au sein de leur binôme tout au long des séances en lien avec le passage de l'identification par collage à une envie bien tempérée de chacune à l'égard de l'autre. Ce point nous apparaît comme très important au-delà de la situation singulière incarnée ici par les deux formatrices dont nous parlons. Car, l'envie au travail, comme le montre amplement Bénédicte Vidaillet dans son ouvrage *Les ravages de l'envie au travail* (2011) est une émotion inconsciente qu'il est la plupart du temps tabou d'évoquer. La notion d'envie a été d'abord élaborée par Mélanie Klein puis reprise par R. Kaës dans son ouvrage sur *Le complexe fraternel* où, pour définir l'envie, il cite M. Klein en écrivant que c'« est le sentiment de colère qu'éprouve un sujet quand il craint qu'un autre ne possède quelque chose de désirable et n'en jouisse ; l'impulsion envieuse tend à s'emparer de cet objet ou à l'endommager ». À la suite du travail de M. Klein, R. Kaës indique (p. 93) que l'idéalisation protège des sentiments d'envie. En effet, comme l'écrit B. Vidaillet, « l'envie s'accompagne souvent d'un sentiment d'admiration pour la personne enviée. Cependant, il est rarement facile pour l'envieux de l'exprimer [...] » (Vidaillet, 2011, p. 28). Il nous semble que le choix d'un-e co-animateur-riche relève le plus souvent de ce type de sentiments, d'une admiration teintée d'envie. Mais l'envie est « une émotion qui ne se dit pas. D'une part, parce qu'elle peut rester en partie inconsciente ou refoulée par l'envieux, qui malgré des comportements agressifs, de la colère ou de la tristesse par rapport à ce qu'il vit, peut ne pas les attribuer à de l'envie.

D'autre part, parce que, même s'il identifie ce qu'il ressent comme étant de l'envie, il sait combien cette émotion est taboue ». (*Ibid.*) C'est ainsi que nous estimons que, sans un espace d'élaboration tiercéisé – autrement dit sans un espace de supervision (et à nos yeux, un espace d'intervision ne permet pas à ces sentiments d'être élaborés) –, ces sentiments peuvent rester inconscients et sous-tendre des malentendus inexplicables au sein du couple d'animateurs-rices.

Nous l'avons constaté dans ce qu'ont vécu N. Guetat-Calabrese et L. Lafage : si l'étaillage en quelque sorte naturel issu de l'affinité élective première entre elles a permis de composer sur le champ avec le geste d'agressivité de la participante Nicole, il a fallu transformer cet étaillage fondé sur un accordage de base en une relation de co-animation « durable », en capacité de tenir face aux turbulences et aux attaques aux liens, (Bion, 1957) provenant à la fois du groupe de formés et de l'institution ; ce nouvel étaillage est construit cette fois sur une reconnaissance des différences, fondant alors une solide complémentarité. Nous avons été conduites du côté d'élaborations concernant le lien sororal, mais sans doute, il serait utile dans d'autres situations de co-animation, d'élaborer sur la question du « double du sujet » (Lang, 2015), ou de la question du « même » (De M'Uzan, 1969) qui nous semble parfois à l'œuvre lors de la quête d'un co-animateur ou d'une co-animatrice.

Il apparaît aux deux intervenantes que c'est bien d'avoir pu vivre lors des séances de supervision, un soutien inconditionnel, un sentiment de sécurité intérieure, une atmosphère contenant, qu'elles ont pu à leur tour contenir et soutenir cette attaque sans s'écrouler et en restant contenant pour le groupe. Nous pourrions dire par adossement à une figure maternelle qui leur confirmait qu'elles avaient bien deux appareils à penser distincts pour transformer les éléments bêta que le groupe leur adressait en éléments alpha (Bion, 1957). Pour sa part, C. Blanchard-Laville a l'impression d'avoir apporté au cours des séances de supervision tous ses soins psychiques au couple d'animatrices que formaient L. Lafage et N. Guetat-Calabrese, en cherchant continuellement à préserver l'identité singulière de chacune des membres du binôme et en les aidant à passer de cette sorte d'enchantement sororal à deux – cette modalité du contrat narcissique de base que nous avons pu identifier qui les a fortement reliées au départ – vers la reconnaissance de leurs différences, sans aboutir pour autant à la destruction du lien entre elles mais, au contraire, en construisant une capacité d'étaillage mutuel basé sur une fiabilité éprouvée et construite de l'autre.

En conclusion, nous aimerions souligner notre espoir que ce modeste travail puisse mettre en garde un certain nombre de formateurs ou animateurs de groupe pour qui, comme nous avons pu le constater à maintes reprises, l'idée d'une co-animation naît sous la pression pour chacun d'un sentiment

d'incompétence et se construit sur l'illusion ou la fausse bonne idée « d'être plus forts à deux ». Le plus souvent ce sentiment qui prédomine leur fait penser qu'il est facile d'acquérir une complémentarité bien tempérée ; or, il nous apparaît que ce sentiment se fonde sur le refoulement du fait que la dynamique transférentielle des participants s'adresse au couple formé par deux sujets distincts et qu'ainsi la configuration psychique transféro-contre-transférentielle sous-jacente est singulièrement complexifiée lors d'une co-animation. On peut faire l'hypothèse que, de la même manière qu'un formateur peut se voir touché ou affecté sur l'une de ses lignes de fragilité par le ou les psychismes d'un ou de plusieurs formés lorsqu'il est seul en situation de formation, dans le cas d'une co-animation, c'est à la fois chacun des deux membres du binôme qui risque d'être touché mais aussi le lien entre eux. Or s'il n'est pas possible d'élaborer les différences dans le lien, ce qui s'avérait au départ « un plus », un espoir d'étayage peut se renverser dans une configuration difficile à manier sans le recours à un espace de supervision où un tiers puisse accompagner la transformation du lien intersubjectif entre les co-animateurs.

## Références bibliographiques

- Bion, W. R. (1957). Attaques contre la liaison. Dans *Réflexion faite* (p. 105-123). Paris : Puf, 1983.
- Blanchard-Laville, C., Chaussecourte, P., Hatchuel, F. et Pechberty, B. (2005). Recherches cliniques d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation. *Revue Française de Pédagogie*, 151, 111-162.
- Blanchard-Laville, C. (2012). De la transmission à la professionnalisation : le pari de la clinique psychanalytique dans une formation d'analyste de pratiques à l'université. Dans M. Cifali et T. Périlleux (dir.), *Les métiers de la relation malmenés. Répliques cliniques* (p. 85-100). Paris : L'Harmattan.
- De M'Uzan, M. (1969). Le même et l'identique. Dans *De l'art à la mort. Itinéraire psychanalytique* (p. 83-97). Paris : Gallimard, 1977.
- Klein, M. (1957/1968). *Envie et gratitude et autres essais*. Paris : Gallimard.
- Kaës, R (1976). Analyse intertransférentielle, fonction alpha et groupe-conteneur. *L'Évolution Psychiatrique*, 2, 339-347.
- Kaës, R. (2004 ). Intertransfert et analyse intertransférentielle dans le travail psychanalytique conduit par plusieurs psychanalystes. *Filigrane*, 13/2, 5-15.
- Kaës, R. (2008). *Le complexe fraternel*. Paris : Dunod.
- Kaës, R. (2015). *L'extension de la psychanalyse. Pour une métapsychologie du troisième type*. Paris : Dunod.
- Grange Ségéral, E. (2010). Un dispositif pour contenir la violence de la transmission dans l'inter-transfert des co-thérapeutes : l'intervision. *Le Divan familial*, 24, 57-70.
- Guillaumin, J. (1999). Quelques remarques sur les supervisions collectives. *Revue Française de Psychanalyse*, numéro Groupes, 3/1999.
- Mijolla, (de) A. (1989/1993). Quelques figures de la situation de « supervision » en psychanalyse. *Études freudiennes, La pratique des cures contrôlées ou supervision*, 31, 117-130.
- Vidaillet, B. (2011). *Les ravages de l'envie au travail. Identifier et déjouer les comportements envieux*. Paris : Édition d'organisation-Eyrolles.

Winnicott, D. W. (1966/1992). La mère ordinaire normalement dévouée. Dans *Le bébé et sa mère* (p. 19-32). Paris : Payot.

**Narjès Guetat-Calabrese**

Équipe savoirs, rapport au savoir et processus de transmission  
CREF, Université Paris Ouest Nanterre La Défense

**Laure Lafage**

Équipe savoirs, rapport au savoir et processus de transmission  
CREF, Université Paris Ouest Nanterre La Défense

**Claudine Blanchard-Laville**

Équipe savoirs, rapport au savoir et processus de transmission  
CREF, Université Paris Ouest Nanterre La Défense

**Pour citer ce texte :**

Guetat-Calabrese, N., Lafage, L. et Blanchard-Laville, C.  
(2016). Un espace d'élaboration pour soutenir une  
pratique de co-animation. *Cliopsy*, 15, 87-100.