



**HAL**  
open science

## De la transmission, par l'expérience clinique de groupe..., de l'expérience clinique de groupe, à l'Université

Aurélie Maurin Souvignet, Feryal Arabaci-Colak, Kévin Toupin, Thierry  
Bustros

### ► To cite this version:

Aurélie Maurin Souvignet, Feryal Arabaci-Colak, Kévin Toupin, Thierry Bustros. De la transmission, par l'expérience clinique de groupe..., de l'expérience clinique de groupe, à l'Université. *Connexions*, 2023, n° 119 (1), pp.167-178. 10.3917/cnx.119.0167 . hal-04460955

**HAL Id: hal-04460955**

**<https://hal.science/hal-04460955v1>**

Submitted on 15 Feb 2024

**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.

# De la transmission, par l'expérience clinique de groupe, de l'expérience clinique de groupe, à l'Université

Aurélie Maurin Souvignet, Thierry Bustros,  
Feryal Arabaci Colak, Kévin Toupin

« Cette passion de former des hommes, quelle est-elle, d'où vient-elle et quel est son objet ? »  
René Kaës<sup>1</sup>

Ce texte, pensé et écrit groupalement, s'appuie sur le co-portage, depuis plusieurs années, d'un dispositif formatif destiné à des étudiant.es de 3<sup>ème</sup> année de licence de psychologie, à l'Université.

*Expérience clinique de groupe* (EXG dans la suite du texte) est en effet une proposition d'enseignement originale, que nous, c'est-à-dire les auteurs de ces lignes, dans la lignée des fondateurs puis des promoteurs de ce projet de transmission singulier, avons réussi à préserver au fil des changements de maquette de formation, depuis près de vingt ans à l'université Sorbonne Paris Nord.

Nous brosserons ci-après un bref historique de cet enseignement, avant d'en présenter l'actuel modèle et d'en tirer quelques réflexions portant sur la spécificité de la transmission de la clinique des groupes *par* la clinique des groupes, à l'Université.

## Quelques précisions sur l'histoire institutionnelle de ce dispositif

L'actuelle responsable d'EXG (Aurélie Maurin Souvignet, co-auteure de ces lignes) en a « hérité » à son arrivée comme maîtresse de conférences en 2011 à l'université Sorbonne Paris Nord. A cette époque, cette unité d'enseignement (UE dans la suite du texte) avait connu de profondes modifications suite à de nombreux changements d'équipe.

Ainsi, Jean-Michel Labadie, professeur en psychologie en avait été l'instigateur, le fondateur et le conducteur bien des années auparavant. Il en avait assuré la bonne tenue jusqu'à son départ en 2009. Cette UE était alors en partie organisée par l'autogestion et la groupalité était expérimentée et analysée plus spécifiquement du point de vue de l'organisation et de l'institution.

Jean-Pierre Pinel, à sa nomination comme professeur après le départ en retraite de Jean-Michel Labadie, a souhaité préserver cet enseignement, réputé comme étant très apprécié des étudiants, quoique n'étant pas sans poser quelques questions au reste de l'équipe pédagogique. Nous y reviendrons.

---

*Aurélie Maurin Souvignet, professeur en psychologie, directrice du département de Psychologie, responsable du master I Clinique des Institutions, clinique du travail, université Sorbonne Paris Nord, UTRPP, UR 4403; aurelie.maurin@yahoo.fr*

*Thierry Bustros, analyste de groupe, psychanalyste; vacataire à l'université Sorbonne Paris Nord; thierry.bustros@me.com*

*Feryal Arabaci Colak, psychologue clinicienne; doctorante université Sorbonne Paris Nord, UTRPP; feryalcikfr@yahoo.fr*

*Kévin Toupin, psychologue clinicien et doctorant à l'université Sorbonne Paris Nord, UTRPP; toupin.kev@gmail.com*

<sup>1</sup> R. Kaës, *Fantasme et formation*, Paris, Bordas, 1984, p. 1.

Il avait alors confié la conduite et l'animation des quatre groupes d'étudiants inscrits dans cette UE à un de ses doctorants, Franck Couragier, alors attaché temporaire d'enseignement et de recherche à l'université et dont la thèse portait sur la « férocité » au sein des groupes.

Une nouvelle configuration s'initiait alors : un responsable d'UE assurait l'orientation générale de cet enseignement, se faisant garant de sa bonne tenue mais aussi de la nature de la transmission ainsi permise, tandis qu'un clinicien assurait la conduite et l'animation des groupes selon une approche psychanalytique et avec pour organisateur principal de l'expérience et de l'analyse les liens intersubjectifs.

À son arrivée dans l'équipe pédagogique, Aurélie Maurin Souvignet a été mandatée pour reprendre la responsabilité de cette UE. Franck Couragier terminait son contrat et n'était plus en mesure d'assurer la conduite des groupes d'EXG.

Afin de bien saisir ce dont il était question, Aurélie Maurin Souvignet a fait le choix, pour cette première année en responsabilité, d'assurer la conduite et l'animation d'un des quatre groupes et de confier les autres à deux cliniciennes : Agnès Schwartz et Saduman Kadi. Formant alors un groupe clinique, le trio a pu partager tout au long de l'année réflexions et analyses tant des processus à l'œuvre que du dispositif en lui-même.

Il en a résulté que, pour des raisons pédagogiques mais aussi déontologiques, il était préférable de confier la conduite et l'animation de ces groupes à des cliniciens intervenant exclusivement dans ce cadre singulier.

En effet, et nous y reviendrons, les processus à l'œuvre sont souvent puissants dans ce type de groupe centré sur le groupe, et pas seulement, car ils peuvent atteindre l'inter-transfert entre conducteurs de groupe, comme Kaës (2015) nous invite à en être attentifs. Pour pouvoir les repérer et les accueillir à leur juste valeur, aussi bien du côté des cliniciens que du côté des étudiants participants, il est indispensable de garantir quelques conditions minimales d'analyse, et en premier lieu de limiter au maximum les rapports de pouvoir et de dépendance réels vis-à-vis du conducteur de groupe. Or, le trio en question était par ailleurs très impliqué dans d'autres UE théoriques ou de supervision de stage auprès de ces mêmes étudiants au fil des ans, ne garantissant ainsi ni la confidentialité ni l'impartialité.

Aussi fut-il convenu que deux cliniciens, Cécile Corre et Philippe Chevetzoff, choisis pour leur compétences dans l'animation de groupe et pour le fait qu'ils n'interviennent pas dans d'autres enseignements auprès de ces étudiants, assurent la conduite des groupes dans un lien étroit avec la responsable de l'UE qui garantissait, là encore, les aspects organisationnels et l'orientation générale de cet enseignement, dont l'expérience et les analyses seraient dorénavant et jusqu'à aujourd'hui clairement organisées par les articulations entre les registres de l'intra-inter et trans-subjectif.

Plus tard, et pour des raisons de disponibilité, un unique clinicien (Thierry Bustros, co-auteur de ces lignes) s'engagera pour plusieurs années successives, auprès de l'ensemble des groupes. En binôme avec la responsable de l'UE, ils repenseront progressivement l'ensemble du dispositif et notamment les modalités d'évaluation. Lorsque ce modèle fut suffisamment stable, en discussion avec l'équipe pédagogique, nous avons sollicité deux jeunes cliniciens (Kévin Toupin et Feryal Arabaci Colak, co-auteurs de ces lignes), afin qu'ils rejoignent le groupe ainsi formé et qu'ils contribuent à donner la consistance actuelle de ce projet, tel que nous allons à présent le décrire.

## **De l'offre de formation aux modalités originales d'évaluation d'une UE singulière**

Cette UE est considérée, au sein du département de psychologie qui la programme chaque année dans son offre de formation, comme un temps de « travail dirigé » (TD dans la suite du texte). Les TD d'EXG s'adressent à des étudiants en troisième année de licence de psychologie. Ils font

partie des UE dites « optionnelles » et sont ouverts à l'ensemble des étudiants inscrits dans la limite des places disponibles.

Il est à noter qu'EXG est dispensé au second semestre de la troisième année de licence de psychologie tandis que le premier semestre propose une UE intitulée *Approches psychanalytiques des groupes* (APG), qui est un préalable historico-conceptuel important quoique sans être un prérequis obligatoire. Les années précédentes proposent, quant à elles, plusieurs UE d'introduction aux notions de *lien social*, de *psychopathologie sociale*, ainsi que la présentation de plusieurs méthodes cliniques de groupe. Plus tard, en master, pour certains parcours de formation spécifique, des UE dédiées entièrement aux concepts, aux dispositifs et à la conduite des groupes viendront compléter cette formation initiale. Cette UE est donc la première UE totalement « expérientielle » d'un continuum formatif, advenant à mi-parcours dans le cadre de l'enseignement universitaire. Elle est aussi celle qui confronte les étudiants à l'expérience de partage sensorielle et de représentations ouvrant la voie à une symbolisation et une réflexion des mouvements transféro-contre-transférentiels émanant du groupe.

Le projet annoncé d'EXG est de permettre de vivre et d'éprouver, pour soi et en groupe, sur douze séances, tous les phénomènes, conscients et inconscients, pouvant survenir dans un groupe d'échange et d'analyse. Les étudiants y amorcent, en outre, une mise en pratique de la conduite de tels groupes.

Les étudiants qui choisissent EXG s'inscrivent librement à l'un des trois ou quatre groupes proposés en début de second semestre. Normalement, un groupe EXG ainsi constitué ne dépasse pas douze personnes. Le travail en EXG requiert l'assiduité, la ponctualité et l'engagement à participer aux échanges. La tenue régulière d'un carnet de bord est encouragée.

### **Le cadre et le dispositif d'EXG**

Dans un espace que l'institution universitaire a choisi et dont elle détermine les contours spatiaux (la salle), temporels (durée, horaire et rythmicité), l'objet (expérimenter l'inconscient groupal en vue d'acquérir des connaissances en la matière) et la finalité, le dispositif d'EXG découle de ce cadre et s'y imbrique. En EXG, le cadre est en rapport à l'institution contenante, la faculté de psychologie en milieu universitaire, et le dispositif en rapport à « la règle du jeu » au sein du groupe (libre association, pas de passage à l'acte, discrétion...).

Dans le dispositif interne, EXG est plutôt nommé « Groupe d'échange et d'analyse ». De même, si le conducteur a un statut d'enseignant vacataire, dans le groupe il est plutôt en position d'analyste vacataire, ou plus précisément d'intervenant extérieur, qui connaît peu, voir pas, les étudiants participant à EXG. Le cadre est donc bien celui d'un TD organisé en milieu universitaire, donnant lieu à une note de validation concourant à un diplôme. Le dispositif se veut le plus neutre possible, afin de garantir une dynamique propre à chaque groupe, et qui se renouvelle chaque année.

S'intéresser au dispositif c'est se questionner sur les processus conscients et inconscients qui ont lieu lors des rencontres, par la réflexion et l'analyse de la tâche (ce qui s'est passé), du rapport à la tâche, mais aussi du rapport au rapport à la tâche. La tâche est un temps d'association libre, où la dynamique de groupe s'amorce, elle renvoie aux échanges par rebond des associations autour d'une thématique que le groupe détermine lui-même (le groupe fait avec ce qui se passe là, maintenant). Le rapport à la tâche est un temps de prise de recul sur la dynamique groupale, et sa tonalité. Le rapport du rapport à la tâche est un dernier temps, métapsychologique, qui permet d'analyser les processus à l'œuvre dans le groupe en appui sur les constats du temps précédent. Autrement dit, le dernier temps vise à nommer les processus mobilisés (alliances inconscientes, collusions inconscientes, illusion groupale, régression, rivalité, résistance, etc.) et leur fonction. Si ce qui se joue durant la séance renvoie à la tâche, la tenue d'un carnet de bord peut se penser comme le rapport à la tâche, alors que le temps

d'une reprise d'abord orale puis écrite, qui permet de valider cette UE, en dernier lieu est celui du rapport du rapport à la tâche.

Le dispositif repose sur des règles de fonctionnement rejoignant celles énoncées par Didier Anzieu dans *Le groupe et l'inconscient* (1975) concernant le T-Group : la règle de verbalisation (« notre activité ici est la parole »), complétée par celle de libre verbalisation (« vous êtes libres d'avoir les échanges verbaux que vous voulez ») ; la règle de l'ici et maintenant (« les réunions se tiennent au lieu et aux heures prévus ») ; la règle d'abstinence (« en dehors des séances, le conducteur de groupe, tout comme les étudiants, ne participe ni aux conversations ni aux activités des participants ») ; la règle de restitution (« il peut être opportun que ce que les participants sont amenés à dire, en dehors des séances, sur le déroulement de la session, soit rapporté en séance ») ; la règle de discrétion (« ce qui se dit dans les séances concernant les personnes présentes ne saurait être divulgué à l'extérieur ») et la règle du non-passage à l'acte : « on ne se touche pas, on n'enregistre pas, on ne mange pas, on ne quitte pas le groupe quand on veut, on arrive à l'heure... »

Quant au conducteur de groupe, il est amené à respecter la règle de précision de son rôle auprès du groupe : « il est présent au milieu des autres, il ne propose ni sujet de discussion ni organisation des échanges ; il cherche à comprendre ce qui se passe ici et maintenant [ajoutons "avec l'aide du groupe"] et il[s] en parle[nt]<sup>2</sup> », à éviter le tutoiement, pour favoriser la mystification (Dorey, 1971). Les conducteurs de groupe, garants du respect du dispositif, veillent à la régulation, à la facilitation et à la production.

### **Modalités de validation**

Le cadre institutionnel étant un cadre formatif académique, il suppose d'être sanctionné par une validation. Dans le cas de EXG, trois registres sont évalués: l'assiduité, l'élaboration au fil des séances, l'élaboration en après-coup.

À ces trois niveaux d'évaluation correspondent trois moments ou trois étapes du processus formatif/évaluatif. Chaque étape implique un analyste de groupe différent, si bien que l'étudiant a affaire à un analyste différent pour chaque étape.

- 1) La présence et la participation des étudiants aux douze séances groupales d' EXG sont requises. Toutefois, la nature et le contenu des interventions des étudiants ne sont jamais évalués en tant que tels. La discrétion est de mise sur ce qui se joue dans la dynamique du groupe. Cela permet d'instaurer un climat de confiance, dans lequel l'étudiant-participant peut s'autoriser à vivre cette expérience sans se préoccuper des exigences du cadre universitaire dans l'immédiat. La non-assiduité de l'étudiant sera le seul élément pris en compte pour la validation finale.
- 2) La capacité à repérer et à élaborer, au fil des séances, les processus conscients et inconscients qui s'y déploient est ici le principal objectif. Les étudiants sont à cette fin invités à tenir un « carnet de bord » qui sera présenté lors d'un entretien (oral) d'une dizaine de minutes en fin de semestre. Lors de cette rencontre, les étudiants évoquent à la fois le vécu au sein des séances, le rapport à l'écriture du carnet de bord et peuvent présenter plus en détail un moment singulier d'une séance en particulier qui sera travaillé dans le cadre d'un écrit. Cette deuxième étape de l'évaluation constitue le point de passage du dispositif groupal à une rencontre individuelle entre l'étudiant et un analyste de groupe qui va soutenir la modélisation d'une expérience de subjectivation. Ce temps de reprise par le sujet de ce qui été éprouvé en groupe nous semble indispensable.

---

<sup>2</sup> D. Anzieu, *Le groupe et l'inconscient*, Malakoff, Dunod, 1975, p. 20.

- 3) Enfin, la capacité à analyser et à élaborer après-coup des moments et des processus groupaux spécifiques sera évaluée au travers d'un écrit de deux-trois pages. Ce document devra comporter un résumé, une analyse et une proposition d'articulation conceptuelles en lien avec la séance choisie. Il s'attachera à bien préciser le dispositif perçu en EXG, dans l'après-coup solitaire des séances. La note de ce document sera attribuée par un des deux conducteurs de groupe qui n'aura pas accompagné l'étudiant. Indépendamment des critères de notation du dossier, la question pédagogique : « Qu'est-ce que l'étudiant met au travail en le réalisant ? » se pose ici. Il s'agit, principalement, de développer la capacité à élaborer autour des processus à l'œuvre dans un groupe en s'étayant sur ses (méta-)représentations. Comme l'écrit René Roussillon, « dans l'écriture, le mot, la représentation de mot, se fait représentation de chose<sup>3</sup> ». Ainsi ce dossier a vocation à être « le représentant » des représentations de l'étudiant, sans quoi il ne pourrait interioriser son écrit comme la « représentation-chose de la représentation<sup>4</sup> ». En somme, en deçà de la visée évaluative de cet exercice rédactionnel, cette étape doit permettre une symbolisation rétrospective de l'expérience groupale vécue.

Enfin, cette évaluation peut aussi être comprise, pour l'étudiant comme pour les conducteurs de groupe, comme un paiement symbolique, ou tout au moins comme la marque d'une valeur mutuelle accordée à ce travail.

## **Des enjeux formatifs, évaluatifs et expérientiels d'EXG**

### **Les enjeux pour les étudiants**

Ces groupes sont pensés comme une initiation à l'approche psychanalytique des groupes par l'expérience et la confrontation aux processus psychiques inconscients dans le groupe, en groupe. Autrement dit, le dispositif permet aux étudiants de vivre en conscience l'expérience du groupe, en éprouvant sa dynamique, et en explorant leur rapport singulier à la groupalité par la saisie des processus inhérents à la situation de groupe. Ainsi, ces futurs professionnels, qui pourraient conduire des dispositifs groupaux, vivent l'expérience de la groupalité au préalable, afin d'acquérir une capacité d'écoute groupale, par l'attention aux mouvements qui s'y déploient et aux effets qu'ils produisent sur les membres le constituant.

### **Les enjeux de la conduite de groupe**

Le fait d'être un groupe d'analystes de groupe, deux hommes et une femme, situe et explicite un groupe d'appartenance primaire (Rouchy, 2008). Les étudiants participants à l'EXG sont ainsi confrontés à la dimension de ce qui fait équipe. Chaque analyste travaille de manière autonome, mais concertée, notamment par la tenue de trois temps d'intervision qui scandent les douze séances du premier temps d'EXG. La rigueur clinique du dispositif nécessite une discrétion de ce qui se manifeste durant les séances entre les seuls trois analystes, qui informent les participants que ce qui est dit à l'un s'adresse aussi aux deux autres analystes de groupe. En outre, des espaces de discussion en début et en fin de semestre sont programmés avec la responsable de l'UE, garantissant ainsi une articulation étroite avec le cadre institutionnel.

### **Enjeux de la validation**

---

<sup>3</sup> R. Roussillon, *Agonie, clivage et symbolisation*, Paris, Puf, 2012, p. 197.

<sup>4</sup> *Ibid.*, p. 216.

La validation par un trinôme d'analystes de groupe permet de penser le dispositif EXG comme un dispositif groupal qui est celui du groupe des étudiants, mais aussi celui du groupe des analystes et encore celui d'une institution (l'Université). L'étudiant a connaissance des trois autres groupes d'EXG pour le semestre en cours. Le différent et le commun sont donc mis au travail aussi bien à l'intérieur du groupe, qu'à l'extérieur.

Les trois analystes interviendront à tour de rôle auprès de l'étudiant : ce qui le renvoie, d'une part, à une forme de neutralité lors des séances de groupe et, d'autre part, à un collectif groupal d'analyste quant à l'évaluation de son travail en EXG.

Plusieurs niveaux groupaux sont donc à l'œuvre dans cette démarche. Du côté des analystes, cela peut permettre une plus grande neutralité et objectivité dans son rôle, et pour l'étudiant, un meilleur rapport à la fonction incarnée par l'analyste plus qu'à la personnalité de celui-ci.

### **Enjeux institutionnels**

On peut se demander si le fait de proposer les TD EXG au sein même de la faculté, n'induit pas un télescopage. Les effets de ce montage sont doubles. D'une part, côté étudiants, chaque année, nous devons refuser des inscriptions, faute de place. Cela provoque parfois de vives réactions, chez les étudiants. D'autre part, au niveau institutionnel, certains collègues peuvent parfois et légitimement se vivre alors comme « un second choix » lorsque les étudiants refusés se présentent dans les autres enseignements. Enfin, notons qu'alors, il peut y avoir des répercussions de ce mouvement dans l'équipe des gestionnaires pédagogiques qui recueillent les doléances et gèrent les changements d'emplois du temps !

Nous sommes conscients que le lecteur de cet article puisse vouloir connaître les coulisses de ce qui se joue dans un tel dispositif ; et il aurait été tentant pour nous de partager quelques vignettes du processus, mais l'expérience étant en cours, il paraît sage de s'abstenir d'une telle présentation par souci de congruence. La règle de discrétion est toujours celle qui risque d'être transgressée, d'autant plus que les étudiants sont susceptibles de se trouver avec certains participants d'EXG dans d'autres enseignements. L'envie de comprendre ce qui se passe en TD EXG est forte. Il y a une part d'énigme à ce type de dispositif qui est assez protégé comparativement à d'autres enseignements à l'université... et il peut arriver que ces groupes suscitent la curiosité – entendue aussi comme résistance relative à la confidentialité qui y est imposée ! Cette règle étant essentielle à nos yeux nous ne cédon jamais à la tentation d'y contrevenir ! Le désir de transgression liée au désir « d'en être » travaille en profondeur la vie de ces groupes au fil des semestres...

Anzieu et Martin (1968) le soutenaient déjà dans *La dynamique des groupes restreints*, les résistances à « penser » le groupe sont aussi des résistances « aux groupes » ! Ces résistances, même (surtout) si elles s'accompagnent d'une certaine fascination pour le groupe et ce qui s'y passe, mobilisent tout aussi bien les étudiants que les professionnels (enseignants, agents administratifs, responsables, etc.). Ainsi, nous avons conçu la maquette de formation de sorte que cette UE soit une option parmi d'autres, c'est-à-dire qu'elle ne soit pas obligatoire pour les étudiants.

On peut se demander alors si l'envie peut organiser pour partie le rapport entretenu à ces groupes au sein de l'Université. Cette question inhérente à un tel dispositif universitaire se retrouve plus largement dans la société. En effet, l'Université, comme de très nombreuses institutions publiques françaises, est actuellement soumise, d'une part, à une forte pression gestionnaire de réduction des coûts et de rentabilité, et, d'autre part – dans le domaine de la psychologie notamment –, à un resserrement des logiques de formation visant à évacuer progressivement la notion d'expérience au profit de celle « d'acquisition de compétences ».

De plus, du point de vue des instances ministérielles, ce type de projet est onéreux – de par la limitation du nombre d'étudiants pouvant en bénéficier relativement au nombre d'enseignants

– et pose quelques problèmes d'évaluation, c'est-à-dire des problèmes épistémologiques, qui ont déjà été présentés ci-avant.

Si l'équipe engagée dans ce projet est statutairement non titulaire de l'Université, c'est parce que, dans ce cas singulier, cela nous permet de répondre du positionnement « externe » des conducteurs de groupe. Les analystes de groupes sont donc ici, statutairement, des *chargés d'enseignements*, tandis que la responsable de l'UE, garante du cadre institutionnel, est *enseignante-chercheuse titulaire*. Ce duo statutaire permet avant tout de préserver la confidentialité et la partialité vis-à-vis des étudiants mais permet aussi de préserver les conducteurs de groupe de certaines problématiques institutionnelles.

En définitif, régulièrement soumis à l'évaluation (des étudiants à la fin de chaque semestre, des collègues à la fin de chaque année, de l'UFR en début de chaque année, de l'université et du ministère à chaque renouvellement de maquette), nous accueillons volontiers critiques et remarques, tout en soutenant fermement la pertinence et la congruence de notre engagement formatif. Nous le développerons ci-après.

La gratitude est donc elle aussi organisatrice de notre rapport singulier à ce dispositif au sein de l'Université. Et si la rémunération financière reste assez modeste pour les membres de cette équipe (y compris pour l'enseignante-chercheuse titulaire qui n'assure pas à proprement dit d'heures rémunérées pour ce travail, mais est rétribuée deux heures par année pour en assurer la responsabilité), nous accordons une importante valeur symbolique – mais aussi clinique et pédagogique, cela va sans dire – à ce programme de formation.

D'un point de vue institutionnel, le coût de ce dispositif est considéré comme important car les groupes sont limités au nombre minimum d'étudiants pour en garantir la bonne conduite, ainsi nous ne sommes guère rentables !

Par contre, pour les étudiants, les effectifs réduits favorisent la rencontre avec une clinique participative, qui permet dans le même temps, pour les conducteurs, un discernement sur l'aptitude clinique des étudiants. Cela ouvre le chemin au désir de poursuivre ou non une implication comme futur clinicien.

L'existence et la reproductibilité de tels groupes formatifs ne sont donc rendues possibles que parce que le modèle présenté a été solidement pensé, construit et éprouvé par une équipe structurée, stable et engagée. Cela est indispensable pour soutenir collectivement les enjeux institutionnels que posent un tel modèle.

### **Quelques repères de modélisation**

Cette UE se situe, en plus d'être prise dans une histoire institutionnelle rappelée en introduction, dans une filiation fondatrice pour l'actuelle responsable d'EXG mais aussi pour les conducteurs de groupe co-auteurs de ce texte.

Ainsi, dans la lignée de Bernard Duez et de Claudine Vacheret, mais encore d'Alain-Noël Henri, de Georges Gaillard et de Jean-Pierre Pinel, nous pouvons retenir quelques leçons didactiques qui fondent des points de repère dans notre conception de la formation des psychologues et dans ce que nous mettons en œuvre avec EXG notamment.

Le premier repère, c'est de chercher à maintenir une forte congruence entre les dispositifs de formation et ce à quoi l'on prépare les étudiants. C'est-à-dire veiller à soutenir un cadre éthique de la formation. Car comment prétendre diplômer des cliniciens sans jamais leur avoir proposé d'expériences cliniques ? Comment prétendre préparer des jeunes gens à travailler avec d'autres professionnels, avec des groupes d'enfants, des familles, des adultes en souffrance, sans jamais avoir été confronté à leurs représentations.

Le second repère réside dans le projet, à renouveler aussi souvent qu'il le faudra, d'offrir la possibilité à des jeunes chercheurs d'expérimenter pour eux-mêmes, de la manière la plus encadrée et déontologique qui soit, ce que recouvrent les processus primaires, d'une part, et les

processus transférentiels, d'autre part. Car s'il est bien convenu que nous ne formons pas de psychanalystes dans les instituts ou dans les départements de psychologie des universités françaises, il serait tout à fait malvenu de faire comme si le domaine de l'inconscient (et du préconscient) allait de soi, pour tous et pour chacun. Il est question de garantir, à une période de la vie particulièrement sensible (la vingtaine), que l'appareil psychique fonctionne bel et bien selon certains principes, que d'autres ont largement explorés, et qu'en prime cet ensemble hétérogène peut être articulé à celui des autres ! La preuve par l'expérience vaut bien toutes les démonstrations et permet, en outre, de se soutenir d'elle pour poursuivre vers la professionnalité.

Un troisième repère serait de donner à penser aux futurs psychologues ce qui se dessine dans et entre les postures plurielles mais non contradictoires d'enseignant, de chercheur et de clinicien. C'est-à-dire les mettre en contact avec la complexité des processus de transmission, le transfert étant, bien entendu, considéré ici comme un nœud processuel.

Un dernier point de repère, qui est en fait un ancrage épistémologique, s'ouvre sur une question à donner aux étudiants dans ses formes les plus diverses : de quoi « sujet » est-il le nom ? De quoi « groupe » est-il le nom ? De quoi « Institution » est-il le nom ?

D'une « *posture infantile* » (Fustier, 2000) où l'étudiant reçoit un enseignement, il devient possible de le situer dans une « *posture d'adulte* » actif-participatif où l'enseignement est aussi celui auquel il concourt à construire groupalement, et où peuvent s'équilibrer don et dette.

René Kaës (2015) accorde une place essentielle à la réalité psychique inconsciente qui organise et traverse le lien. EXG se situe comme une expérience où les étudiants-participants mesurent, en la vivant, la décrivant et l'analysant, ce qu'implique la formation du lien, entre soi et les autres, renvoyé à la question du commun et du différent mais aussi du partagé. Il en résulte un possible accès aux processus identitaires et identificatoires, les processus de subjectivation prenant appui sur les processus de symbolisation sous-tenus par le dispositif EXG.

Ce que nous proposons donc ici d'appeler *repères* signifie aussi bien « point de mire » pour y voir précisément et clairement, que « refuge » pour y éprouver sereinement la nature de l'événement clinique et en garantir l'accès. Avec EXG, nous nous inscrivons précisément dans un processus de reconnaissance, de transmission et de construction de ce qui fait repères pour nous et pour les étudiants, dont beaucoup seront un jour nos collègues en devenant à leur tour des cliniciens.

## Bibliographie

- ANZIEU, D. 1975. *Le groupe et l'inconscient*, Malakoff, Dunod.
- ANZIEU, D. ; MARTIN, J.-Y. 1968. *La dynamique des groupes restreints*, Malakoff, Dunod.
- DOREY, R. 1971. « La question du fantasme dans les groupes ». *Perspectives psychiatriques*, n° 33, p. 22-26.
- FUSTIER, P. 2000. *Le Lien d'accompagnement entre don et contrat salarial*, Malakoff, Dunod.
- KAËS R. 1984. *Fantasme et formation*, Paris, Bordas.
- KAËS R. 2005. « Pour inscrire la question du lien dans la psychanalyse ». *Le Divan familial*, n° 15, p. 73-94
- KAËS R. 2015. « Les transferts, les processus associatifs, l'écoute et l'interprétation dans les dispositifs de travail psychanalytique de groupe », dans *L'extension de la psychanalyse. Pour une métapsychologie de troisième type*, Malakoff, Dunod, p. 179-202.
- ROUCHY, J.C. 2008. *Le groupe, espace analytique*, Toulouse, érès.
- ROUSSILLON, R. 2012. *Agonie, clivage et symbolisation*, Paris, Puf.

## Résumé

Cet article montre comment un dispositif formatif universitaire, destiné à des étudiants de psychologie, permet de faire l'expérience du groupe, d'en repérer les processus conscients et inconscients et d'ouvrir des perspectives de transmission à plusieurs niveaux : subjectif, épistémologique et méthodologique. Après avoir retracé l'historique de cette unité d'enseignement, les auteurs présentent le dispositif, son cadre, ainsi que les enjeux formatifs, évaluatifs et expérientiels. Quelques repères de modélisation porteront enfin sur le rôle spécifique de l'expérience clinique groupale des étudiants, considérés comme de futurs professionnels, susceptibles de conduire des dispositifs groupaux.

**Mots-clés :** Transmission, cadre, dispositif, conduite de groupe, symbolisation, réflexivité.