

## L'analyse de pratique : d'un dispositif à un autre

Jeannine Duval Héraudet

Dans les métiers du Freud qualifiait « d'impossibles<sup>1</sup> », par suite de regroupements volontaires ou par obligation institutionnelle, les professionnels dont les fonctions reposent sur la relation avec l'autre, sont de plus en plus nombreux à participer à des « groupes d'analyse de la pratique ». Un grand nombre de dispositifs se retrouvent ainsi classés sous un terme devenu générique. Les déclinaisons en sont toutefois multiples.

Sans chercher à être exhaustif, quels sont les points communs et les différences de quelques-uns d'entre eux, fréquemment rencontrés ? Quels sont leurs objectifs, leur centration, leurs méthodologies ?

Ce que j'ai repris ici peut être croisé avec ce que chacun a pu vivre, et avec des écrits consultables. J'assume la subjectivité de ma propre expérience, de ma lecture, et de mes questionnements. Ceux-ci ont constitué pour moi autant de repères dans la construction de mon propre dispositif et dans ma posture de superviseur.

Quelles sont, en premier lieu, les fondations de tout travail d'analyse de pratique professionnelle ?

### L'ancrage historique, les origines - Groupes Balint, contrôle, supervision

Freud avait institué, en 1902, les « séances du mercredi soir » entre psychanalystes, afin de partager les situations difficiles que ceux-ci rencontraient, mais aussi leurs recherches et interrogations théoriques. Cependant, tous les dispositifs d'analyse de pratique ont pris comme fondation le dispositif princeps mis au point en Angleterre par Michaël Balint, qu'ils s'y réfèrent explicitement ou non, qu'ils s'en soient éloignés ou non.

#### **Les groupes Balint**

L'idée d'accompagner les travailleurs sociaux dans leur métier difficile est née autour des années 1870 dans les pays anglo-saxons. L'école hongroise, avec S. Ferenczi y intégrera le champ psychanalytique. Mihály Bergsmann (1896-1970), psychiatre et psychanalyste d'origine hongroise, émigre en Angleterre et anglicise son nom en 1920-1921, devenant **Michael Balint**. Il souligne l'importance que prend la qualité de la relation entre le médecin et son malade dans l'évolution de la maladie, et il nomme cette relation « *le médicament-médecin* ». La référence à la psychanalyse qualifie cette relation de transférentielle. Le médecin doit ainsi prendre en compte ce qu'il vit, mais aussi ce que vit le patient : « Dans le système hongrois, l'inter-relation du transfert du patient et du contre-transfert de son analyste se trouve, dès le début, au centre de

---

<sup>1</sup> Freud, S. 1925, « Préface », Aïchhorn, A. Jeunes en souffrance, Nîmes, Champ social éditions, Nouvelle édition, février 2005, coll. Psychanalyse et éducation spécialisée. Selon Freud, éduquer, soigner, gouverner, sont trois métiers « impossibles ». Il y a de l'autre, et celui-ci a le pouvoir de résister. De plus, ces métiers visent des idéaux toujours inatteignables.

l'attention et s'y maintient. Ce qu'on étudie, c'est l'interaction de ces deux transferts, à savoir, comment ils s'influencent et se modifient l'un l'autre<sup>1</sup>. »

En 1949, Balint met au point un dispositif à destination des médecins omnipraticiens. Les premiers **Groupes Balint** se déroulent dans le cadre de la Tavistok Clinic de Londres. Le groupe est composé de 8 à 12 médecins. Les séances de travail sont hebdomadaires. En 1957, dans son ouvrage *Le médecin, son malade et la maladie*, Balint décrit le dispositif mis en œuvre. Son objet est d'analyser en groupe la relation entre un médecin et son malade, et le travail se déroule en trois phases : « *L'écoute* fournit le matériel qui s'organise ensuite en *compréhension* et il est évident que la compréhension doit précéder son *utilisation*<sup>2</sup>. »

M. Balint a donné différents noms au dispositif qu'il propose, et il reconnaît lui-même que la terminologie utilisée dans son ouvrage fondateur traduit quelque incertitude. Il relie cette dernière à la « nature complexe de l'entreprise ». Nous pouvons ainsi rencontrer au fil des pages : « discussion de groupe, conférence de cas, séminaire de recherche, séminaire de discussion, groupe de discussion, etc. ». Quel que soit le nom utilisé, il précise toutefois que « tout cela veut dire la même chose, mais décrite sous des angles différents<sup>3</sup>. »

Pour M. Balint, celui qui accompagne le groupe est nommé « leader ».

Sous l'influence de sa femme, Enid Balint, assistante sociale, Michaël Balint transposera ensuite ce dispositif au secteur social.

Certains dispositifs d'analyse de pratique ont conservé aujourd'hui le qualificatif de « Groupes Balint ».

### **Groupes de contrôle et groupes de supervision**

Michaël Balint réserve le terme de « contrôleur » ou de « superviseur » à celui qui « contrôle » ou « supervise » un psychothérapeute d'une manière individuelle.

Les analystes eux-mêmes se sont donné des instances de « supervision », pour analyser leurs relations avec leurs analysés. Chacun rapporte alors sa pratique, d'une manière singulière, ou au sein d'un groupe de pairs. Un autre analyste est mis en place « d'expert »<sup>4</sup>.

Il existe aussi des groupes « d'intervision » entre pairs. Chacun occupe alors, à tour de rôle, la fonction du leader.

Le dispositif de supervision, nommé aussi analyse de pratique, s'adresse désormais aux professionnels dont la fonction comporte un travail relationnel important : analystes, éducateurs, psychologues, psychopédagogues, enseignants, soignants, encadrants... On constate cependant une grande disparité entre certains dispositifs.

---

<sup>1</sup> Balint, M. 1957, *Le médecin, son malade et la maladie*, Petite Bibliothèque Payot, éd. 1968, p. 317.

<sup>2</sup> Ibid. p. 7.

<sup>3</sup> Ibid., p. 11.

<sup>4</sup> Dans mon propre parcours, j'ai bénéficié de cet étayage, en groupe. C'était à Nîmes, auprès d'Augustin Ménard, psychiatre et psychanalyste, qui avait été président de l'Ecole de la Cause freudienne.

### ***Un vaste éventail de possibles et des risques de confusion, de glissement...***

En 2002 et 2005, des lois ont rendu obligatoire la mise en place d'analyse de pratique pour les équipes dans les établissements médico-sociaux. Il existe aujourd'hui des groupes d'analyse de pratique dans le secteur médical, social, médico-social, éducatif, etc. Reste à définir précisément ce qui est recherché et comment, car le champ des possibles est vaste.

Joseph Rouzel explique avoir choisi de conserver le terme de Supervision dans le travail social, « pour des raisons historiques ». S'inscrivant dans une démarche clinique, l'objet du travail est explicitement, dans la visée de Balint, l'analyse de la relation entre un professionnel et celui ou ceux qu'il a mission d'éduquer, d'enseigner, d'accompagner, d'aider, de soigner, etc. Soutenir l'appellation « supervision » correspond également à un souci d'exigence : « Dans les années 1970, le terme d'Analyse de pratique prend le pas sur celui de Supervision. On lâche sur les mots, prédisait Freud, et on finit par lâcher sur les choses. Ce glissement équivaut alors à prôner un outil d'adaptation à la tâche, que ce soit sur le terrain ou en centre de formation. C'est la raison pour laquelle j'ai, pour ma part, laissé tomber cette appellation trop-contrôlée<sup>1</sup>. » Le même auteur reconnaît toutefois que le terme de supervision est « peu heureux », en raison des connotations liées au « super », souvent sources de résistances et orientées plus sur le « voir » que sur l'écoute et l'entendre.

Malgré ces précautions, personne n'est à l'abri des dérives, et la supervision peut devenir elle aussi normative, comme j'ai pu moi-même le constater (en particulier dans un document canadien de présentation de ce qui est nommé ici aussi « supervision »).

La dénomination « supervision » elle-même n'est donc pas univoque et elle recouvre un éclectisme des formes et des intentions. Elle est parfois *centrée sur la personne* qui rapporte une situation au groupe, ou bien *sur la tâche* du groupe, ou encore sur les *processus de groupe*. Elle peut être *individuelle*, son objet étant *la posture professionnelle* du « supervisé », ou *collective*. Elle peut enfin se centrer sur les *problèmes généraux du travail*<sup>2</sup>.

Pour Claudine Blanchard Laville<sup>3</sup>, qui utilise l'appellation « analyse de pratique », l'analyse d'une situation professionnelle vise à susciter des changements dans la posture interne de l'enseignant, mettant au travail les liens psychiques inconscients entre sa personnalité singulière intime et sa personnalité professionnelle, afin de se dégager des conduites répétitives, travail à réaliser par chacun et non par le groupe. Dans le temps du groupe, le narrateur est invité à faire le lien entre la situation exposée et sa propre enfance, son adolescence, sa propre histoire. Prenant position face à cette démarche, le psychanalyste Jacques Lévine affirmait craindre alors une dérive vers une « psychanalyse sauvage ».

<sup>1</sup> Rouzel, J. 2007, *La Supervision d'équipe en travail social*, p. 55.

<sup>2</sup> C'est ce que décrit Serge Blondeau (« Dispositifs d'analyse clinique de la conduite professionnelle », dans *L'analyse des pratiques professionnelles*, Blanchard-Laville, C. et Fablet, D. (Dir.), 2000, L'Harmattan, éd. 2006, p. 84.).

<sup>3</sup> Claudine Blanchard-Laville a coordonné plusieurs ouvrages consacrés à l'analyse de pratique, et elle est responsable de formations de superviseurs.

En accord avec ce que dénonçait Joseph Rouzel, on ne peut cependant que constater aujourd'hui le flou conceptuel et le fait que le nom générique « analyse de pratique » est devenu un « mot-valise » qui recouvre des choses très différentes en ce qui concerne, en particulier :

- La centration des analyses.
- Les objectifs.
- Les démarches.
- La place de la dynamique de groupe.
- La place du sujet.
- La place de l'institution.
- La constitution des groupes.
- Les modes d'inscription au groupe.
- Le dispositif lui-même.

Il s'agira alors pour chaque intervenant – ou superviseur – de construire son propre dispositif, « son bricolage », à partir de ses repères théoriques, de son expérience de participant et de superviseur, sans oublier son savoir sur lui-même, acquis par diverses voies possibles. Il y a des choix à faire : Qu'est-ce que je cherche ? Sur quoi vais-je centrer le travail d'analyse ? Quelles règles fondamentales et quelle méthodologie vais-je adopter ? Quel va être mon positionnement en tant qu'intervenant ? Ce qui compte, c'est la cohérence de l'ensemble du dispositif. Ceci nous conduit à insister sur l'importance pour tout intervenant de définir clairement le dispositif qu'il propose, la centration et le cadre de celui-ci, tant auprès des instances qui font appel à lui qu'auprès des personnes du groupe de travail.

Nous devons toutefois garder à l'esprit qu'un dispositif peut évoluer, être réajusté en fonction des groupes auxquels on s'adresse, en fonction parfois de l'évolution de ce groupe, comme j'ai pu l'expérimenter moi-même, à partir de certaines propositions du groupe lui-même, à condition toutefois d'en respecter l'esprit et les principes fondamentaux.

Afin d'être plus précis, nous devons interroger quelques-uns des dispositifs les plus souvent proposés aux professionnels.

### **Quelques exemples de dispositifs d'analyse de pratique...**

#### ***Le SCAPE, ou « Séminaire clinique d'analyse des pratiques éducatives »***

On peut noter d'emblée que l'utilisation au pluriel du mot « pratiques » renvoie explicitement à la technique, aux méthodes, à la didactique, aux savoirs.

Pourtant, ce qui était nommé « *Séminaire clinique d'analyse des pratiques éducatives*<sup>1</sup> » (SCAPE), a été mis au point à Grenoble, en 1992-1993, en formation initiale des enseignants, afin de les accompagner lors de leur entrée dans le métier. La participation était obligatoire. Tout en posant la référence à la psychanalyse, l'objectif du SCAPE était de permettre à un enseignant d'intégrer des savoirs

---

<sup>1</sup> Gadeau, L. 2002, « Démarche clinique et psychanalyse au service de l'analyse des pratiques éducatives », *Actes du séminaire « L'Analyse de pratiques professionnelles et l'entrée dans le métier »*, Paris, p. 44.

théoriques et des savoir-faire, des techniques professionnelles à partir de l'analyse de situations singulières. Il était clairement énoncé que le groupe allait s'intéresser à la dimension relationnelle de l'exercice de la profession, mais en limitant volontairement les analyses à *l'objet exposé*, « *les pratiques* », *laissant de côté délibérément ce qui concerne l'exposant*. L'intervenant était nommé « moniteur ».

Une évaluation de ce dispositif<sup>1</sup> a mis en évidence que, sans remettre en question la pertinence de l'approche « formation par la clinique », environ un tiers des participants était dérouté par le caractère obligatoire d'un tel séminaire, l'absence d'un contenu de formation explicite, et, à leur avis et contrairement à ce qui avait été annoncé, un manque d'apports concernant les savoirs, les méthodes et les techniques.

Ceci a conduit à mettre en place, en 1999-2000, une modalité alternative de séminaire d'analyse de pratique.

### ***Le SAPEA, ou « Séminaire d'Analyse des Pratiques d'Enseignement-Apprentissage<sup>2</sup> »***

La méthode sollicite moins d'implication personnelle des participants et fait une plus large place aux savoirs.

Les professeurs stagiaires sont réunis pendant 8 séances de deux heures sur six mois. Les situations professionnelles sont apportées par les participants ou par les formateurs. Lors de la première séance sont recensés les sujets à aborder par la suite (ex : préparer les cours, prévoir des situations d'apprentissage diversifiées, évaluer les apprentissages, gérer le travail en groupe, l'hétérogénéité des élèves, les relations parents-professeurs, etc.). Les références sont les Sciences de l'éducation et la psychologie cognitive. La confrontation des points de vue entre les stagiaires est éclairée par des apports théoriques. L'échange débouche sur la détermination de principes pour agir. Les documents-outils sont préparés collectivement par les formateurs. Certains figurent dans une base de données disponible sur Internet.

Visant d'autres objectifs, deux dispositifs issus du Balint ont été largement utilisés par de nombreux formateurs, lors de la formation continue des professionnels. Il s'agissait du GAP et du GEASE<sup>3</sup>.

### ***Le GAP, ou « Groupe d'Approfondissement Professionnel »***

Le GAP vise avant tout *un accompagnement à l'agir et à la prise de décision*, selon des stratégies de résolution de problèmes. Les références théoriques en sont la psychosociologie et Carl Rogers.

<sup>1</sup> Campanale, F. ; Gadeau, L. ; Baïetto, M.C.

<sup>2</sup> Mis au point par l'IUFM (Institut de formation des maîtres), et par le Laboratoire de Sciences de l'éducation de Grenoble.

<sup>3</sup> J'ai évoqué ces dispositifs, pour les avoir expérimentés moi-même avec des groupes, dans Duval Héraudet, J. (dir.), 2015, *L'analyse de la pratique : à quoi ça sert ?* Toulouse, érès, p. 173-174.

Certaines interprétations du dispositif prévoient le passage par l'écriture, éventuellement le choix d'une situation par le groupe après un exposé rapide de différentes situations proposées par les participants.

Ses différents temps (il peut en compter neuf) organisent les analyses d'une manière très structurée, en évitant les retours en arrière.

André de Peretti présente un dispositif de GAP en quatre parties. Suite à la présentation d'une situation, se succèdent globalement une phase de questionnement, puis un temps de formulation d'hypothèses de compréhension de la situation, et enfin un temps réservé aux propositions de « *solutions* » (orales ou écrites). André de Peretti précise que la structuration importante du dispositif GAP vise à maintenir la procédure, à poser des limites et des balises strictes au travail du groupe, lequel doit parvenir à s'autogérer en faisant tourner le rôle « d'animateur » (ou « modérateur ») lorsque les conditions matérielles et financières ne permettent pas de faire appel à un intervenant extérieur suffisamment formé à l'analyse, même si une initiation à ce travail est souhaitable au préalable pour tout le groupe, ou au moins pour l'une des personnes du groupe. C'est la raison pour laquelle sont rédigées des « notes » écrites à l'intention de l'animateur. Il est toutefois recommandé de faire le point une ou deux fois par an avec un spécialiste, animateur expérimenté ou psychosociologue. De plus, ce « spécialiste » animera l'une des séances pour faire le point.

### **Le GEASE, ou « Groupe d'Entraînement à l'Analyse des Situations Educatives »**

Mis au point en 1992 par un groupe d'enseignants en Sciences de l'Education<sup>1</sup>, le GEASE vise également à repérer l'action ou les actions à entreprendre, des stratégies diverses, pour résoudre une situation complexe.

Cette démarche se veut systémique : elle tente de comprendre une situation, en tenant compte de ses différents composants, mais aussi de son évolution. Elle vise *le changement du système* en modifiant l'importance de chaque facteur.

Deux tâches principales échoient au groupe : *diagnostiquer et décider*.

Citons un extrait du document de présentation :

« L'application du modèle conduit à examiner la situation à partir de différents points de vue et à rester vigilant sur la diversité des causes. (...) Il faut s'entraîner à toujours penser à un faisceau de causes à l'œuvre dans une « situation » où s'articulent précisément responsabilités personnelles (partagées le plus souvent) et contraintes objectives. » Différents niveaux d'analyse sont visés.

1. Le niveau de la personne (la personne de l'élève et celle de l'enseignant, mais aussi l'interrelation entre eux).
2. Les phénomènes de groupe (le groupe-classe dont fait partie l'enseignant, le groupe des pairs constitué par les élèves).
3. L'institution (le côté institué des rapports entre individus, les statuts, les rôles, les « modèles » de conduite, les fonctions diverses, les finalités de l'école, la « politique scolaire »).

---

<sup>1</sup> Yveline Fumat et Jean-Bernard Paturet.

4. La didactique (le savoir comme médiation dans la relation duelle, la didactique spécifique de chaque discipline à enseigner).
5. Le pédagogique (la prise en compte plus générale de toutes les conditions de l'acte pédagogique, les modes d'évaluation, les rythmes d'apprentissage, les méthodes pédagogiques...).

La compréhension élargie de la situation est facilitée par l'apport des points de vue différents au sein du groupe et grâce à des référents théoriques multiples, tous compris dans les « Sciences de l'Éducation ».

- Pour la compréhension du comportement des personnes : psychologie clinique et psychanalyse.
- Pour les phénomènes de groupe, la psycho-sociologie (dynamique des groupes, psycho-sociologie des groupes restreints).
- Au niveau de l'institution : sociologie des organisations, analyse institutionnelle, histoire de l'institution scolaire, économie de l'éducation, sociologie de l'éducation ; philosophie, éthique, mise en perspective politique, utopies pédagogiques qui visent au changement...
- Au niveau didactique et pédagogique : approches historiques, épistémologiques, psychologiques spécialisées, études sur l'évaluation, sur la définition des profils d'apprentissage...

« Il s'agit ensuite de réarticuler les différents niveaux en jeu dans la situation, de retrouver le plus possible les liaisons et interconnexions<sup>1</sup>. »

L'attention est attirée sur le fait que cette « grille » d'analyse peut conduire à un certain formalisme, comme toute grille, mais qu'elle peut être aménagée et que, de plus, elle n'est pas unique.

Le GEASE a été utilisé en formation pré-professionnelle, comme première base de formation, et proposé comme trame aux étudiants pour l'étude de cas présentée par écrit lors de l'examen de juin. Il présentait l'avantage, selon les auteurs, de dépasser la conception d'une formation strictement centrée sur le « pédagogique ».

Yveline Fumat argumente de l'intérêt présenté par ce dispositif en formation continue. « On pourrait penser que là, le « cas par cas » s'impose : si des professionnels se réunissent pour mieux saisir leur vécu professionnel, c'est bien en priorité pour faire face à leurs problèmes. Il est certain que l'infléchissement vers l'amélioration des pratiques est ici encore plus direct. Mais nous soutiendrons que là encore, seule la mise à distance délibérée permet d'avancer vers une compréhension plus riche : ce n'est pas la narration du cas, mais bien son étude, qui permettra de former à une attitude telle que dans d'autres situations la réponse sera mieux ajustée<sup>2</sup>. »

Dans un article intitulé « Formation de formateurs à l'analyse de pratiques », Nadine Faingold<sup>3</sup> utilise le GEASE, tout en précisant : « ...malgré les contraintes du dispositif, un ajustement et une souplesse sont toujours possibles pour faire face à l'imprévu, aux situations de blocage. Être à l'écoute du groupe permet d'être créatif. »

<sup>1</sup> Document de présentation du GEASE. Yveline Fumat et Jean-Bernard Paturet.

<sup>2</sup> Yveline Fumat.

<sup>3</sup> Faingold, N. 2003, « Formation de formateurs à l'analyse de pratiques », IUFM de Versailles, Colloque « Formation et innovation », VAFOC-IUFM, Reims, *Recherche et Formation*, n° 51, 2006, p. 99.

Un autre document, écrit par Claude Vincens, en référence à celui d'Yveline Fumat, développe d'une manière spécifique et très concrète des conseils pour le « formateur » qui « conduit » un GEASE. Un des points souligne l'intérêt de la disposition matérielle de la salle et la place des participants, assis en rond.

*Quelques réflexions personnelles, au vu de mon expérience du GAP et du GEASE*

J'assume mon regard subjectif quant à mon expérience singulière. Pendant une courte période, en tant que formatrice et superviseur, j'ai expérimenté ces dispositifs auprès d'enseignants du secondaire. L'intérêt de mon questionnement d'alors est qu'il m'a incitée et aidée à faire mes propres choix quant à ce que j'ai ensuite proposé aux professionnels.

Dans les deux dispositifs GAP et GEASE, la centration est faite sur l'analyse de la situation présentée et c'est l'action qui est visée. La préoccupation des professionnels est légitime et le superviseur doit la prendre en compte.

Le terme de « solutions » utilisé dans le GAP ainsi que la formulation obligatoire lors de la prise de parole de chaque participant : « A ta place je ferais... », sont sans aucun doute à interroger. Y a-t-il des « solutions » ? Une démarche clinique – et ici le mot est d'autant moins prononcé que le référent n'est pas la psychanalyse – intègre le doute et affirme que personne n'est à la place de personne. Il est possible d'avancer des propositions, d'éventuelles pistes d'action, mais seul le narrateur sera à même de choisir. De plus, n'étant pas maître de l'autre, il ne peut connaître à l'avance les effets de ses actes sur cet autre.

Au cours d'une formation de base à l'animation de groupe à l'ARIP<sup>1</sup> et Transition<sup>2</sup> avec Jean Claude Rouchy et Monique Soula Desroches, j'ai proposé un GEASE. Le véritable questionnement concernant ce dispositif et la rigidité des différents temps de travail n'ont pas tardé à m'être renvoyés. En effet, le mouvement de la pensée s'accommode-t-il de séparer le questionnement de la formulation d'hypothèses ? Ne s'agit-il pas plutôt d'allers et retours, une question conduisant à une hypothèse et vice versa ?

Entre autres éclairages importants pour moi, cette formation avec Transition m'a également permis d'une manière complémentaire de repérer les mouvements transférentiels vite envahissants au sein même de notre petit groupe de travail et de clarifier également la différence fondamentale entre l'analyse de pratique et la consultation institutionnelle ou la régulation d'équipe. J'ai pu rapidement éprouver l'importance de cette différenciation et de la nécessité de disposer de repères clairs, alors que j'intervenais en tant que superviseur avec des équipes en institution spécialisée pour lesquelles les questions institutionnelles insistent d'une manière récurrente pour envahir le champ de la clinique.

Je me suis également interrogée sur la disposition des chaises en rond, qui est souvent préconisée, comme dans d'autres dispositifs. Les intentions premières sont, je suppose, de créer une égalité entre les personnes (illusoire à mon avis) et d'enlever l'obstacle (tout à fait imaginaire) d'une table qui sépare ou qui protège physiquement de l'autre. Je l'ai expérimenté en tant que participante. Un inconfort en résulte, d'autant

---

<sup>1</sup> Association pour la Recherche et l'Intervention Psychosociologiques.

<sup>2</sup> « Transition » qui se centre sur l'analyse de groupe et d'Institution.



plus que la séance est longue. Cet inconfort est lié à la manière d'être assis, de ne pas pouvoir changer vraiment de position, de ne pas pouvoir prendre appui avec ses bras sur une table. De plus, la position est rapidement inconfortable pour la prise de notes. A noter que par ailleurs, certains intervenants INTERDISENT la prise de notes... ! Pour quelle raison ? Je n'ai pas encore trouvé la réponse... Si le cadre a posé clairement l'indispensable confidentialité de ce qui se dit, et donc de ce qui peut s'écrire, il n'y a pas de problèmes à mon avis. Certains, dont je suis, ont aussi besoin de passer par l'écriture pour entendre, pour se souvenir de tel ou tel mot important qui a été prononcé, pour faire des liens ensuite...

Insatisfaite par ce qui était proposé, je suis donc aller chercher ailleurs... Comme quoi le besoin, puis la demande, précèdent toujours le désir !

### **Le Balint enseignant ou « Soutien au Soutien »**

A partir des années 1970, le psychanalyste Jacques Lévine avait transposé les « séminaires de recherche » de M. Balint en direction des enseignants. Il avait nommé le dispositif qu'il proposait « *Balint Enseignant* », ou « *Soutien au soutien*<sup>1</sup> », en référence au concept du *holding* décrit par Winnicott<sup>2</sup>.

Dans ce dispositif, l'objectif principal est donc de « *soutenir ceux qui ont charge de soutenir les autres* ». Outil d'étayage entre professionnels, la priorité est donnée dans ce dispositif à la co-réflexion et à la co-construction en groupe. Lieu de retissage de liens, le « Soutien au Soutien » se présente comme un espace transitionnel de créativité, de liberté et d'initiative, une aire intermédiaire d'expérience, dans le sens que donne Winnicott à ce concept.

Pendant plusieurs années, j'ai suivi les séminaires de l'AGSAS à Paris, m'appropriant ce dispositif et le mettant en œuvre auprès des groupes que j'accompagnais. Un certain nombre de concepts fondamentaux en constituent des repères, tous issus de la psychanalyse, mais énoncés, selon l'expression de Jacques Lévine, dans un *langage intermédiaire*, c'est-à-dire accessible à tous. Le professionnel est ainsi invité à passer d'un *regard photo* qui ne considère que le comportement symptomatique dérangeant, voire inquiétant, du sujet, ou qui s'arrête à son histoire, avec le risque de compatir et de se retrouver confronté à de l'impuissance, à un *regard cinéma* qui tente de prendre en compte la globalité du sujet, dans sa logique passée, présente et future. Ainsi, une *écoute tripolaire* prend en compte ce que l'on sait de l'histoire du sujet, ce qu'il en est des difficultés rencontrées, qui constituent sa *dimension accidentée*. Ces éléments permettent de mieux comprendre son *organisation réactionnelle*, c'est-à-dire les symptômes et les mécanismes de défense qu'il a pu mettre en place inconsciemment pour réagir à ces obstacles. Le troisième volet à repérer correspond à une *dimension intacte* ouverte sur l'avenir, toujours présente, même si, parfois, elle est peu visible, car enfouie sous des symptômes envahissants. Le professionnel se doit ainsi de rechercher les actuelles « zones de réussite » du sujet. Les regards croisés au sein du groupe constituent une aide

<sup>1</sup> Il est désormais proposé par l'AGSAS dont le sigle signifie : Association des groupes de soutien au soutien.

<sup>2</sup> Le *holding* correspond à la fonction assumée par une mère suffisamment bonne, qui contient psychiquement et physiquement les angoisses de son enfant. C'est aussi ce que Bion nomme la fonction alpha de la mère.

précieuse apportée au narrateur pour aller dans ce sens. « Nous ne sommes pas là pour installer un destin, mais nous sommes là pour qu'une histoire ne devienne pas un destin », disait Jacques Lévine. Une des hypothèses de travail correspond à ce qu'avance René Kaës concernant la construction d'un espace psychique groupal. Au cours du travail de co-réflexion, le groupe « se penche sur le cas de l'enfant comme des parents sur un berceau<sup>1</sup> » et des liens de parentalité se développent au sein du groupe de séance en séance, favorisant le travail « d'adoption » et une préoccupation spécifique de chaque enfant dont il est question, comme dans « une seconde famille<sup>2</sup> ».

Un temps préliminaire au travail d'analyse prévoit un tour de table et l'évocation rapide par les participants de diverses situations. Il est suivi du choix de la situation qui sera travaillée, choix réalisé par l'animateur ou par « le groupe ». « L'animateur suggère de revenir sur "un cas" qui lui a paru exemplaire de difficultés entendues aussi dans d'autres récits, et/ou parce qu'il a senti que la personne était en grand désarroi ». Jeanne Moll avance que l'objectif est de juguler l'angoisse des participants vis-à-vis du groupe, de dédramatiser les situations, de rompre un éventuel sentiment de solitude ou de culpabilité, puisque d'autres rencontrent aussi des difficultés. Chacun, ainsi, serait plus disponible ensuite pour se mettre au travail sur une situation précise<sup>3</sup>.

L'analyse d'une situation en *Soutien au Soutien* se déroule selon 4 grandes phases.

1. Dans le premier temps, celui du « dire des difficultés » ou « de l'insatisfaction », le narrateur est invité à déposer librement au sein du groupe son éventuelle blessure narcissique, son empêchement à penser face à une situation spécifique, son possible ressenti d'impuissance. Le narrateur transfère ainsi au groupe son propre échec face à un élève en échec. L'hypothèse est posée que cette mise en mots permet chez le narrateur une « dé-fusion entre le Moi et son problème ».
2. Le temps 2 du dispositif est un temps de réflexion collective nommé « temps de l'intelligibilité ». Le groupe s'interroge sur les préoccupations de l'enfant, sur ses représentations, sur ses ressentis, sur sa propre logique, même si celle-ci paraît illogique au premier abord. L'enfant prend vie et prend corps. Il s'inscrit dans une histoire et dans un contexte familial, social, scolaire et dans l'espace de son Moi. Dans ce que Jacques Lévine nommait « picorage » et tâtonnement, les participants sont invités à un travail d'associations libres. Toutes les questions, toutes les hypothèses et associations d'idées sont permises, dans « une démarche dont le n'importe quoi apparent n'est pas exclu... Chacun va chercher à faire émerger sans impatience une cohérence dont on sait qu'elle échappe longtemps<sup>4</sup> ». Que sait-on de l'histoire de cet enfant ? De ses différents contextes de vie ? De quels éléments observables dispose-t-on ? Il s'agit de chercher un au-delà de ses symptômes, afin de pouvoir l'accompagner au mieux. Les phénomènes transférentiels présents dans la relation affleurent. La confrontation de points de vue différents a comme effet de faire ouverture. Le psychanalyste dans son travail d'animateur suscite des questionnements et

<sup>1</sup> Moll, J. 2002, « Je est un autre », *revue de l'AGSAS*, avril 2002, p. 73.

<sup>2</sup> Ibid.

<sup>3</sup> Lévine, J. ; Moll, J. 2003, « Le Soutien au Soutien, entre pédagogie et psychanalyse », *Je est un autre*, ESF, p. 38-39.

<sup>4</sup> Ibid.

questionne lui-même... Il le fait à l'aide d'outils conceptuels empruntés à la psychanalyse et il se situe dans une position clinique qui transmet du Savoir... Il ne choisit donc pas d'être dans une position de Non-Savoir ou d'un silence frustrant mais il résiste à la tentation du monopole de la parole. Il peut toutefois transmettre des clefs, des points de compréhension. Il est averti des phénomènes de groupe et il ne perd pas de vue l'objectif rationnel de modification pratique des situations. Toutefois, « la co-élaboration se fait moins dans l'interpsychique du groupe que dans l'intrapsychique de chaque sujet appartenant au groupe<sup>1</sup> ». Le groupe peut se passer d'un psychanalyste si l'animateur a reçu une formation spécifique, mais celui-ci ne cherchera pas alors à occuper la place vide...

3. Le troisième temps se centre sur la « recherche du modifiable » chez l'autre mais aussi dans la relation. C'est la recherche de réponses opérationnelles qui prennent en compte les ressources de l'enfant, ses « plates-formes de réussite<sup>2</sup> », seuls leviers possibles pour le changement. Il va devenir possible de formuler des réponses opérationnelles, des propositions d'action concrètes, des « remédiations », sans trancher. L'imagination et l'inventivité sont sollicitées. Ce modifiable peut éventuellement se résumer à une dédramatisation de la situation. L'exposant est invité à clore la séance en exprimant son ressenti par rapport au travail.
4. Un quatrième temps se fait hors rencontre. C'est le point que chacun peut faire concernant ses modes de fonctionnement professionnel, ses raisons et ses finalités.

*Quelques réflexions personnelles, au vu de mon expérience de ce dispositif*

Ici aussi, j'assume mon regard subjectif quant à mon expérience elle aussi singulière, auprès de groupes de professionnels, qu'ils soient enseignants, éducateurs ou psychopédagogues<sup>3</sup>. Ici encore, mon questionnement m'a donné des repères pour construire mon propre dispositif d'analyse clinique de la pratique.

Dans le Soutien au Soutien, comme dans un certain nombre d'autres dispositifs, un temps préalable est prévu pour choisir la situation que le groupe va analyser. Ceci pose un certain nombre de questions. De quel droit va-t-on choisir une situation plutôt qu'une autre alors qu'on ne la connaît encore ni dans sa profondeur ni dans ses implications ? Au nom de quoi se fait ce choix ? Certains dispositifs prévoient « un vote ». Quelle prise de pouvoir de l'animateur ou de quelques-uns dans le groupe ? Je pose que seule la personne qui expose sait l'importance de la situation pour elle. Il me paraît plus équitable d'annoncer : « La première personne qui parle devient le narrateur ».

Jeanne Moll souligne la nécessité du volontariat de la part des participants : « (Le) souhait (des participants) va au-devant de celui de l'animateur de mettre en œuvre

---

<sup>1</sup> Lévine, J. ; Moll, J. 2003, « Le Soutien au Soutien, entre pédagogie et psychanalyse », *Je est un autre*, ESF.

<sup>2</sup> Jacques Lévine.

<sup>3</sup> Certains auteurs en témoignent dans l'ouvrage : Duval Héraudet, J. (dir.), 2015, *L'analyse de la pratique : à quoi ça sert ?* Toulouse, érès.

une façon d'être et de faire dont il a déjà éprouvé la fécondité avec d'autres. La demande qui lui est adressée est porteuse de reconnaissance à son égard, ce qui ne manque pas de raviver son estime de soi mais aussi de renforcer sa bienveillance envers ceux qui l'ont sollicité. Les prémisses que constituent ces attentes réciproques sont a priori favorables à l'instauration de phénomènes transférentiels positifs, ce qui ne peut que bénéficier à la densité des échanges et à la profondeur de la réflexion commune. Cependant, ces phénomènes dont l'intensité pourrait nuire au travail du groupe sont tenus à distance par le respect du cadre dans lequel on opère et la rigueur dans la mise en œuvre de la méthode<sup>1</sup>. » On entend bien qu'est posé ici un nécessaire pré-transfert positif à l'égard de l'animateur. Or, l'analyse de pratique est devenue obligatoire dans les établissements spécialisés depuis la loi 2002-2. Elle fait partie du temps de travail des professionnels. Ceux-ci ont pu connaître aussi une ou des expériences décevantes au préalable. Des mouvements de résistance sont donc possibles au début de la rencontre avec un groupe. Mon expérience m'a montré cependant que ces résistances s'estompent assez rapidement lorsque les professionnels constatent que cette parole entre pairs constitue un étayage entre eux et leur est utile.

La première phase du travail, pendant laquelle un narrateur fait un récit, alors que les autres participants l'écoutent sans l'interrompre, est commune à tous les dispositifs. Il est posé cependant, parfois, un temps limite pour ce récit. Pour quelle raison ? Est-ce pertinent ? Le narrateur doit pouvoir déployer son récit, sans être contraint de l'interrompre, à condition bien sûr qu'il ne dérive pas trop sur une autre situation (mais c'est alors la tâche du superviseur de l'inviter à se recentrer).

Ce dernier peut être préparé. Le passage à l'écrit correspond à une double symbolisation et exige une mise en ordre minimum du récit, donc un appel au rationnel. Des filtres vont s'interposer entre le vécu émotionnel et ce qui est rapporté. Lorsqu'il est spontané, quoique déjà à distance, puisque l'évènement rapporté est toujours antérieur, le récit du narrateur est imprégné de ses ressentis, de ses émotions, de ses mécanismes de défense. La confusion même d'un récit est révélatrice de ce qui s'est joué et de ce qui a été vécu.

D'autres interrogations se sont également imposées à moi, ou du moins de la manière dont j'ai eu l'occasion de le vivre en tant que participante. A la suite du récit de l'exposant, chacun s'interroge sur les logiques en jeu dans la situation, bien que Jacques Lévine, en tant que psychanalyste, en ait eu la préoccupation et qu'il ait explicitement formulé : « On s'occupe d'abord du professionnel en train de parler ». Or, Jeanne Moll précise : « En Soutien au Soutien, le transfert n'est pas questionné directement, sans être nié pour autant. Au détour de la recherche des logiques en jeu, puis à l'occasion des hypothèses de compréhension avancées, ou encore par le biais des apports théoriques de l'animateur qui se réfère à des concepts psychanalytiques, le narrateur peut être conduit à s'interroger sur lui-même, dans l'après-coup<sup>2</sup> ». Qu'en est-il en réalité des affects et du transfert de l'exposant ? Ces séances se déroulant sur des week-ends, j'ai pu entendre le lendemain matin, hors séance, un certain nombre de narrateurs exprimer leur malaise parce qu'ils avaient eu le sentiment de ne

---

<sup>1</sup> Moll, J. « Je est un autre », avril 2002, *revue de l'AGSAS*.

<sup>2</sup> À Nanterre, Sciences de l'Éducation, 15 décembre 2006, Echange avec Claudine Blanchard-Laville, 3<sup>e</sup> cycle du Master d'Analyses de pratiques professionnelles.

pas avoir été réellement entendus dans leur vécu. Ils disaient être restés avec ce poids depuis la veille, sur l'estomac et dans la tête. Ceci m'a beaucoup questionnée.

Si l'on pose que l'on parle toujours de soi lorsqu'on parle de l'autre, on peut avancer que le narrateur est bien partie prenante de la situation qu'il a exposée, avec ses ressentis, ses émotions. Le groupe assume dans un premier temps une fonction de miroir et de « *sein poubelle*<sup>1</sup> », ce que Winnicott nomme la fonction contenant de l'émotion. Il doit pouvoir exercer ensuite, si nécessaire, une fonction conteneur, c'est-à-dire une aide pour mettre des mots sur ce que le narrateur ne parvient pas à exprimer, parce que trop encombrant, porteur de culpabilité ou de honte, « parce que ce n'est pas digne d'un professionnel ». Balint disait pourtant à propos de ses séminaires entre médecins : « Il s'agit pour chaque praticien d'assumer avec humilité le "courage" de (sa) propre bêtise<sup>2</sup> » (ou de ce qu'il estime comme tel, d'un point de vue tout subjectif !). Ce temps consacré aux ressentis du narrateur me paraît indispensable en effet, car le professionnel est bien le premier concerné par son propre transfert, d'une part, et que, d'autre part, il est important de pouvoir se libérer quelque peu de ses émotions pour qu'il puisse tenter de comprendre l'autre, et pour qu'il parvienne à penser d'une manière plus rationnelle, avec les autres participants du groupe.

Mes questions m'ont été utiles et se sont révélées constructives, car elles ont exercé sur moi une contrainte à faire des choix puis à bien définir le cadre de travail que j'allais proposer aux différents groupes. Le dispositif que je propose s'affirme comme **analyse clinique de la pratique**, que je pose comme synonyme de **supervision en groupe**. Je me contenterai ici d'en décrire les différents temps et leur principe<sup>3</sup>.

### ***Quel est le dispositif d'analyse clinique de la pratique que je propose ?***

#### *Temps 1 : Le temps du récit*

J'ai fait le choix de demander « *Qui nous fait travailler aujourd'hui ?* », et de laisser la parole à la première personne qui la prend. L'hypothèse avancée est que seul ce professionnel connaît l'importance pour lui-même de parler d'une situation ou d'une autre.

#### *Temps 2 : Le temps clinique des résonances...*

Par la question : « *Qu'est-ce que cela me fait d'entendre cela ?* », chaque participant est invité, sans échanges, à exprimer ce qu'il a perçu des émotions, des ressentis du narrateur, mais aussi ce qui a résonné en lui lors de son écoute du récit, de sa place de professionnel.

Ce qui est en jeu ici, c'est de tenter d'aider le narrateur à démêler ce qui lui appartient en propre et ce qui appartient à l'autre, à repérer ses émotions et son transfert en jeu

<sup>1</sup> Je reprends l'expression de Donald Meltzer qui nomme également cette fonction du groupe et à ce moment de la narration : « sein-toilettes ».

<sup>2</sup> Balint, M. 1957, *Le médecin, son malade et la maladie*, Petite Bibliothèque Payot, éd. 1968, p. 16.

<sup>3</sup> J'ai présenté ce dispositif d'une manière plus complète dans un texte présent sur ce site sous le titre : « Présentation d'un dispositif d'analyse clinique de la pratique ». Deux ouvrages ont réuni des textes de professionnels qui ont témoigné de leur vécu de ce dispositif. Duval Héraudet, J. (dir.), 2015, *L'analyse de la pratique : à quoi ça sert ?* Toulouse, érès Duval Héraudet, J. (dir.), 2019, *Analyse Clinique de la pratique en milieu scolaire ... et ailleurs ...* Paris, L'Harmattan.

dans cette situation, qui ont pu influencer sur ce qu'il a vécu et sur ses actes. Le narrateur se met à l'écoute de la parole de ses pairs, sans intervenir.

Lorsque chaque-un s'est exprimé, le narrateur est invité à réagir, en se reconnaissant ou non dans ce qui lui a été renvoyé, à le prolonger éventuellement.

### *Temps 3 : Le temps du tissage, des hypothèses et des propositions*

Lors de ce temps, la pensée rationnelle est sollicitée dans une recherche de compréhension de la situation évoquée dans ses différentes dimensions. Tout le groupe tente de comprendre ce qui s'est joué dans cette relation, et la logique de cet autre ou de ces autres dont il a été question. Il ne s'agit toutefois pas de « vérités » mais d'hypothèses, de « petits délires<sup>1</sup> » ou de « petits mythes<sup>2</sup> », lesquels seront confirmés ou infirmés par la suite de la relation, mais ils aident le professionnel à continuer. La réponse à une question peut ouvrir vers une hypothèse et vice versa. La parole rebondit ainsi dans le groupe.

Lorsque l'on pense avoir un peu compris la situation, des pistes de travail, des propositions pourront peut-être émerger dans le groupe, d'elles-mêmes, sans forçage et à leur heure, si toutefois la situation analysée s'y prête...

En analyse clinique de la pratique, le principe de base est que ce sont les professionnels eux-mêmes qui connaissent le mieux la spécificité de leur métier et de leur contexte de travail, au plus près du terrain. Ils possèdent donc un « savoir » sur ce métier. Il s'agit de faire confiance dans les capacités créatives de chacun, et pour l'intervenant de mettre en mouvement et de soutenir la parole au sein d'un groupe, dans un travail de co-réflexion, de co-construction, afin qu'il génère lui-même les réponses à ses propres questions.

Le narrateur est invité à clore la séance en énonçant, s'il le souhaite, le point où il en est.

## **Conclusion**

Dans un article intitulé « Formation de formateurs à l'analyse de pratiques<sup>3</sup> » Nadine Faingold souligne les risques de dérive et de ce qu'il faut à tout prix éviter en analyse de pratique :

- Que ce soit un lieu de discussion et non de formation.
- Que cela puisse tourner à la prise de parole et de pouvoir par le formateur se remettant en posture de transmission de savoir.
- Que cela tourne à la « psychanalyse sauvage » en laissant libre cours à des interprétations non contrôlées. »

J'ai constaté de mon côté à maintes reprises que la mise en œuvre d'un dispositif clair, bien structuré, constitue une grande aide pour se prémunir de ces dérives et une

---

<sup>1</sup> Selon l'expression de Freud.

<sup>2</sup> Comme les nomme Lacan.

<sup>3</sup> Nadine FAINGOLD, « Formation de formateurs à l'analyse de pratiques », IUFM de Versailles, *Colloque Formation et innovation*, VAFOC-IUFM, Reims, octobre 2003, paru dans *Recherche et Formation*, n° 51, 2006, p. 96

sécurité tant pour l'intervenant que pour les participants. Le cadre posé et maintenu, a de plus une fonction importante de tiers au sein du groupe de travail. En s'appropriant le dispositif et ses règles, chacun devient responsable du bon fonctionnement du groupe et du travail d'analyse.

Si un premier vécu de frustration par rapport à une parole libre peut s'exprimer lors des temps sans échange possible, dans un premier temps, il est reconnu rapidement par le groupe qu'il n'existe pas de liberté véritable ni de créativité possible, sans un certain nombre de contraintes.

Il est important que l'intervenant - ou le superviseur - dispose d'une « caisse à outils » afin de pouvoir bricoler en connaissance de cause son propre dispositif, celui dans lequel il se sentira le plus à l'aise, tout en tenant compte du groupe auquel il s'adresse.

Une des qualités d'une conclusion est d'ouvrir à la réflexion. Pour cela, je citerai à nouveau Nadine Faingold lorsqu'elle évoque la formation des superviseurs : « Il me semblait également décisif ...de combattre l'idée fréquemment répandue selon laquelle il suffit d'avoir soi-même participé à un groupe d'analyse de pratiques pour être capable d'en animer un<sup>1</sup>. Si le fait d'avoir soi-même vécu des temps de pratiques réflexives est une condition nécessaire pour comprendre ce qui se joue dans le vécu d'un praticien qui accepte de mettre en mots devant un groupe ses difficultés professionnelles, ce n'est en aucun cas une condition suffisante pour être prêt à prendre en charge soi-même l'animation de ce type de travail. » Un peu plus loin elle précise : « J'ai prévu d'une part un volet appropriation, d'autre part un volet supervision. » Ce deuxième volet est sans doute à interroger en ce qui concerne tout superviseur, qu'il soit en formation ou non.

Outre les expériences que j'ai relatées plus haut, j'ai complété ma formation de superviseur en passant par un DU d'analyse de la pratique<sup>2</sup>. Les nombreux intervenants présentaient autant de pistes de réflexion concernant avant tout la posture d'un superviseur. Grâce à la lecture de l'ouvrage *La supervision d'équipes en travail social*, de Joseph Rouzel<sup>3</sup>, puis à une supervision individuelle avec lui<sup>4</sup>, j'ai pu affiner encore ce qui pouvait me permettre de faire des choix et de construire mon propre dispositif.

L'analyse clinique de la pratique correspond à un *holding du holding* pour chaque professionnel. A quoi correspond ce concept ?

Pour Winnicott, au moment de la naissance, l'apesanteur nous attire vers le bas<sup>5</sup>. Ainsi, latente, existe une terreur de tomber indéfiniment, comme dans certains cauchemars. Terreur impensable, irreprésentable, terreur archaïque. Pour calmer

---

<sup>1</sup> Pendant plus de dix ans, j'ai participé à un groupe de supervision avec un analyste du « Quatrième groupe », afin d'analyser, avec d'autres, ma propre pratique. J'ai ressenti cependant le besoin d'une formation, en sus de celle de l'AGSAS, par la voie d'un DU d'analyse de la pratique.

<sup>2</sup> À l'Institut de psychologie de Lyon II. Le texte de mon mémoire est présent sur ce site sous le titre : « L'analyse de la pratique : un lieu d'élaboration des souffrances identitaire des professionnels ».

<sup>3</sup> Rouzel, J. 2007, *La supervision d'équipes en travail social*, Paris, Dunod.

<sup>4</sup> Sous la forme d'une supervision de superviseur, à Montpellier, par Joseph Rouzel, psychanalyste et fondateur du centre de formation PSYCHASOC (Psychanalyse et travail social), puis du mouvement de L'@psychanalyse.

<sup>5</sup> Winnicott, D.W. 2000, *La crainte de l'effondrement et autres situations cliniques*, Paris, Gallimard.

cette peur, il faut être porté, et il faut ressentir la sécurité de ce portage. C'est le holding, c'est la fonction maternelle exercée par toutes les personnes qui sont autour du bébé. Mais, ce n'est pas seulement porter. C'est aussi soutenir, maintenir, contenir, garantir la sécurité. Un des premiers messages que reçoit le bébé peut se formuler ainsi : « Nous n'allons pas te laisser tomber ».

Afin d'illustrer ce concept important aussi pour les professionnels, Claude Allione prend pour exemple un tableau de Léonard de Vinci qui est exposé au Musée du Louvre : « La vierge, l'enfant Jésus et sainte Anne ». L'enfant Jésus est dans les bras maternels, elle-même étant sur les genoux de sa mère. Le regard d'Anne est dirigé vers sa propre fille. Ainsi, le regard d'Anne soutient, porte en quelque sorte Marie, laquelle regarde et porte l'enfant. Jésus tend les bras vers un agneau et se retourne pour regarder sa mère.

Léonard de Vinci a travaillé pendant vingt ans sur ce même thème. J'estime encore plus parlant pour tout ce qui concerne les métiers de l'aide, l'esquisse, ou « le carton », qui est exposé à Londres<sup>1</sup>. Jésus regarde et tend les bras un autre enfant, saint Jean Baptiste. Son désir se tourne donc vers le social. Ce tableau évoque pour moi le processus par lequel la mère autorise son enfant à aller chercher un objet de désir ailleurs qu'elle-même.

Or, si nous ne sommes pas soutenus nous-même, non seulement nous pouvons craindre « la chute sans fin » mais nous pouvons aussi craindre de laisser tomber l'autre. Claude Allione l'exprime ainsi : « Porter est essentiel, mais porter suppose que l'on s'appuie, que l'on ne soit pas soi-même perdu dans le vide, faute de quoi ce serait la chute (...) Personne ne saurait soutenir personne s'il n'est pas lui-même soutenu. Pour qu'un holding existe, il faut que se tienne un holding du holding. Pour que je puisse porter, il faut que l'on me porte<sup>2</sup>. » N'est-ce pas un besoin essentiel de tout professionnel qui a pour fonction de soutenir les autres ? Si l'étaillage par « les chefs » est indispensable pour les professionnels, l'expérience montre que l'analyse clinique de la pratique constitue aussi un véritable étaillage tout aussi important entre pairs.

---

<sup>1</sup> The National Gallery, Londres.

<sup>2</sup> Allione, C. 2005, *La part du rêve dans les institutions, régulation, supervision, analyses des pratiques*, Encre Marine, p. 101 et 104.



