

Monographies des superviseurs XII e promotion

Sommaire:

- Joseph ROUZEL, *Invitation au voyage*.
- Ingrid HAYTON, *Au-delà du miroir*.
- Dominique FRIARD, « *Tu as cédé sur la place d'exception* ».
- Pascale SAUZY, *Chemins de traverse*.

Invitation au voyage.

« *Et toujours le désir nous rendait soucieux* ».

Baudelaire

Cette citation extraite du *Voyage* de Baudelaire vient d'un poème rajouté à la deuxième édition des *Fleurs du mal* en 1861.

Je donnerai plus loin quelques extraits pour en faire goûter toute la saveur. Sachant que saveur et savoir viennent de la même origine. Pas de savoir qui n'ait de la saveur. Ce que François Rabelais avait bien compris en mettant au cœur de son travail d'écrivain, mais aussi de médecin, ce qu'il désigne comme un « gay sçavoir ».

« *Et toujours le désir nous rendait soucieux* ».

Évidemment je m'arrête sur cette phrase que j'ai mise en exergue. Elle contient, enchâssés, deux signifiants qui sont les pivots de la formation. Le désir et le souci. Du désir on peut dire que c'est ce qui nous relance sans cesse dans le mouvement de la vie, de la recherche, du questionnement. Un désir dont l'obscur objet jamais n'est atteint, d'où la relance permanente. La formation a pour fonction de maintenir vivant ce mouvement de relance, de faire qu'il ne s'arrête ni sur un savoir, ni sur une technique. Toujours sur le métier, remettons notre ouvrage...

Le souci maintenant. C'est un mot fort dans la philosophie d'Heidegger, mais que l'on trouve aussi sous la plume de Freud, notamment en 1929, dans *Malaise dans la civilisation*, lorsqu'il parle de la drogue comme *sorgenbrecher*, briseur de souci. Le souci, *sorge*, chez Heidegger, c'est la capacité du *Dasein* (l'être-là) à se préoccuper du monde, à plonger dans le monde. Il s'articule à l'angoisse et à la mort. C'est l'intranquillité de Pessoa. L'inquiétante étrangeté de Freud. C'est la confrontation au réel qui constitue le sujet comme réponse. Ce qui au bout du compte fait qu'on n'est pas peinarde, à roupiller et rêvasser, que le réel rentre sans frapper, par effraction. Là le sujet est convoqué.

En cela la formation de superviseur, qui met en avant une pratique, ne se soutient que

de ces effets d'éveil, parfois douloureux, toujours surprenants. La théorie est là comme bâton de marche, viatique. C'est le casse-croute que l'on emmène dans son havresac, car l'on sait que la route sera longue, et que l'on partage à la veillée. Mais ce sont aussi les cartes marines, le compas et le sextant pour vérifier le cheminement.

Le cheminement de la formation obéit à une logique: d'abord se coltiner ces effets de réveil qu'implique l'instance clinique, ensuite cerner un point d'énigme jailli au cœur de cet exercice. Celui-ci a pu être éprouvé dans d'autres circonstances. Puis ce point d'énigme, qui peut se manifester comme événement de corps, en tout cas qui vient faire souci et ne laisse pas tranquille, il s'est agi de le border, voire le broder, avec les 26 lettres de l'écriture, parfois en y adjoignant les ressources de l'art. L'aboutissement pour chacun de ce travail a pris forme d'une monographie qui a donné lieu à une soutenance. Une soutenance au sens où il s'agit de soutenir un cheminement, un trajet dont l'écriture ne présente qu'une des étapes. L'écrit est en dépôt et la séparation, voire la déchirure, qu'exige la parole, fait point d'appui à ce qui se passe lors de cette journée de soutenance, puisque chacun se lance pour donner à entendre ce qui l'a pris - un peu dans le sens où l'on demande: qu'est ce qui vous prend? Ce processus dont l'écriture n'est qu'un des dispositifs, aboutit à se poser la question, en acte, de ce en quoi peut bien consister la fonction de superviseur. Cette journée se profile donc pour chacun comme sa réponse. On trouvera ici 4 monographies dont les auteurs ont accepté le passage à la publication.

Les voyageurs reviennent des îles lointaines, Lofoten ou Galapagos, lourdement chargés des épices et des salaisons, et la question se pose, lorsqu'ils rentrent au port: *Dites, qu'avez-vous vu ?*

C'est justement celle que pose Baudelaire dans *Le Voyage*:

Dites, qu'avez-vous vu ?

IV

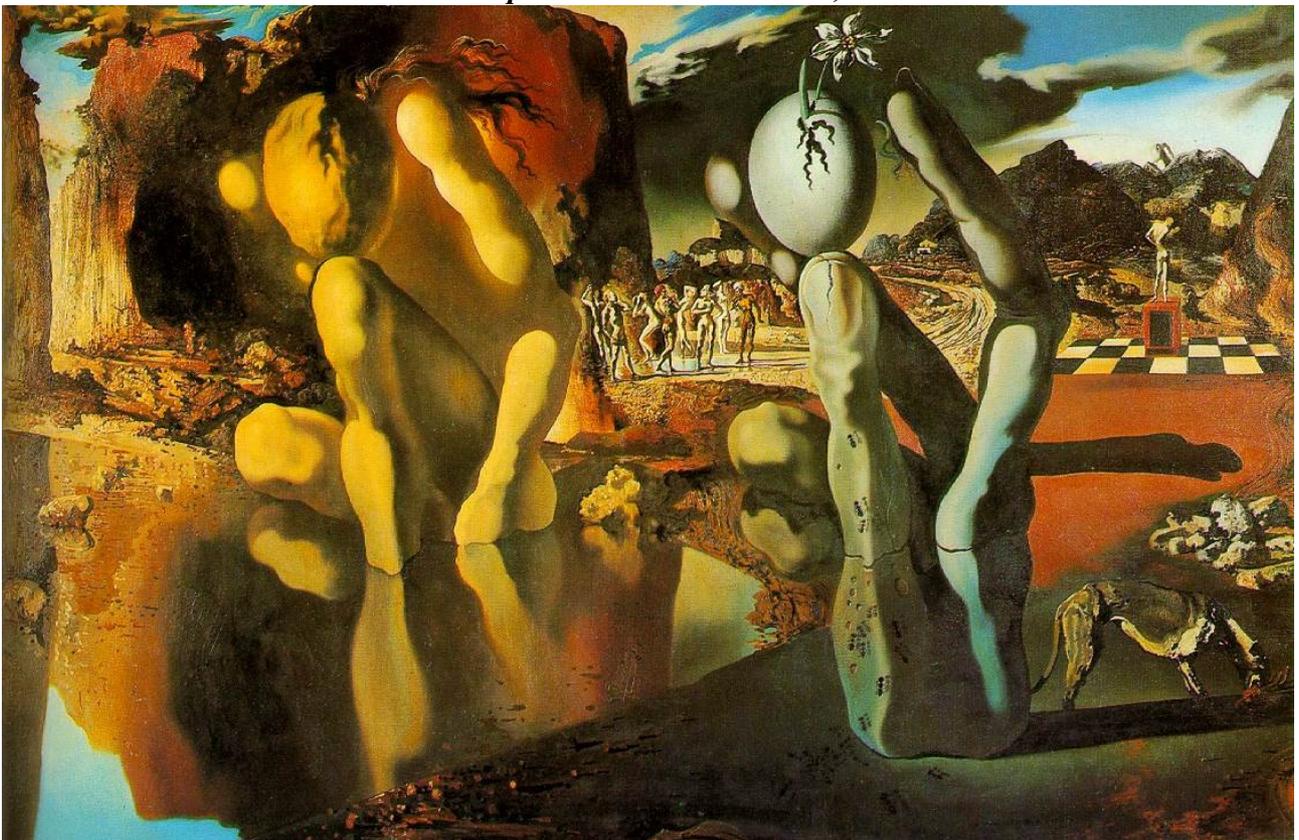
*«Nous avons vu des astres
Et des flots ; nous avons vu des sables aussi;
Et, malgré bien des chocs et d'imprévus désastres,
Nous nous sommes souvent ennuyés, comme ici.*

*La gloire du soleil sur la mer violette,
La gloire des cités dans le soleil couchant,
Allumaient dans nos cœurs une ardeur inquiète
De plonger dans un ciel au reflet alléchant.*

*Les plus riches cités, les plus beaux paysages,
Jamais ne contenaient l'attrait mystérieux
De ceux que le hasard fait avec les nuages.
Et toujours le désir nous rendait soucieux !*

Au delà du miroir...

Métamorphose de Narcisse-DALI,1937



« Si l'on a un oignon dans la tête, celle-ci peut fleurir d'un moment à l'autre : Narcisse »
Dali

Peut-être y aura-t-il au cours de cet écrit quelques ambiguïtés quant aux propos tenus. Se référeront-ils à Floriane, Lucille, à moi...convenons que scinder les choses de la sorte, dans un écrit comme celui-ci (tentative d'élaboration certes, et qui constitue adresse, mais surtout premier temps durant lequel il me semble me situer dans un rapport de soi à soi) est illusoire...

Première histoire:

- Porte d'un immeuble, qui commence à m'être familière. Je sonne. Il est 18h59...19h peut-être, je suis à l'heure. Tous les dimanches c'est pareil : une voix, je me présente, le fameux bruit indiquant que je suis autorisée à entrer. Je monte, la porte de l'appartement s'ouvre sans même être frappée : ils m'accueillent. Comme d'habitude nous nous réunissons dans le salon, nous buvons un rafraichissement et, elle me parle de Lucille. Au bout d'une vingtaine de minutes « nous allons faire le bain ? » dit-elle. Nous y allons, toutes les trois.

Je suis alors étudiante inscrite à la formation sur l'« observation du nourrisson selon Esther Beack, et ses applications ». Depuis le début de la formation, cette famille n'arrête pas de m'ouvrir sa porte, chaque dimanche.

...sortie du bain. La mère de Lucille lui apporte tous les soins nécessaires (elle l'essuie, lui met du talc, puis, crème, coton tige, couche, body, pyjama...) Cette sortie du bain fait monter en moi de l'agressivité. C'est toujours comme ça ! depuis ses premières semaines et ce sera le cas jusqu'à ses...trois mois environ (moment où elle exprime qu'elle a faim donc qu'elle en a marre selon ce que me renvoie sa mère). *Mais durant ces trois mois, chaque semaine, j'ai envie de crier... « laissez la tranquille ! ».*

Supervision : je lis le compte rendu de la séance (réalisé selon les consignes : il doit être le plus détaillé et le plus objectif possible). Je fais part de l'agressivité ressentie au fil des séances d'observation à la sortie du bain. *Une question : comment réagit Lucille ? ma réponse : « j'ai l'impression qu'elle ne réagit pas »...puis... je nuance, « elle se laisse faire ».*

Question : je ressentais vis-à-vis de ces soins et l'absence de réaction de Lucille quelque chose de « mortifère », j'ose à peine le dire, l'écrire. *Mortifère....*

Deuxième histoire :

Montpellier, un mercredi. Sur le tableau il est prévu... « IC »...(*Mouais.... ?*) Puis Joseph ROUZEL nous présente l'Instance Clinique (*ah oui d'accord !*), le cadre, les modalités, puis... *qui veut raconter une histoire ? ... bah... moi !*

- Je parle de Floriane, car c'est actuel, et surtout, car *ça me met si mal !!!* Je ne comprends rien à ce qu'il se passe entre elle et moi, donc j'explique, comme je peux, comme je le sens, en pleurant, en m'étouffant...je suis prise.

Un an plus tard, je suis dehors avec mes notes prises lors de ces trois semaines de formation. Grand soleil dans mon jardin normand (*voilà ce sera au moins noté quelque part qu'au mois de mars il peut faire beau et chaud en Normandie !*).

Plus précisément je reprends mes notes de cette Instance Clinique car elles seront mon point de départ. Là je découvre que les trois premiers mots sont : « Floriane », « peur », « mortifère ».... *Put... encore !! ...et plus tard « sororité ».*

J'avais le sentiment que Floriane se livrait à moi. Se livrait... elle et son paquet d'emmerdements, tel un colis... mais aussi et surtout à un moment de sa vie où elle se présentait tel un objet. « Floriane se livrait ... à moi »... mais quel Moi ?

De même, où était le sujet Lucille ? Pour être tout à fait honnête, le cadre de cette formation d'observation du nourrisson m'a, dès le début, mise mal à l'aise. Il y était question de... « contenance ».... Un terme que je n'aimais pas me disais-je, car bien trop maternel. Quelque chose était ici en tension, comme si je voulais prendre, contenir en moi, comme j'ai pu vouloir le faire lorsque j'étais « aux prises » avec Floriane or ce protocole semblait valider cela. Le signifiant « contenance » me renvoyait quelque chose de malsain, j'identifiais mon agressivité à l'évocation de ce mot. Une agressivité « contenue » toutefois....

Dans les deux cas un malaise m'assaillit. Floriane se livrait à moi, et j'ai tout pris... Lucille se livrait à sa mère qui prenait, sereinement, tranquillement. Pour moi tout cela était insupportable, mon sentiment était alors que Lucille n'existait plus. Et Floriane, existait-elle donc ? Et moi ? est-ce que j'existai ?

N'est-ce pas un peu mortifère tout cela ?....

Ma question principale est alors : est-ce normal ? (peut-être souhaiterais-je être une « éducatrice normale » c'est tendance non ?!) question d'une banalité sans nom mais qui à la fois pose problème. Répondre en terme de normalité ou non ne change rien à l'affaire. Le constat est bien celui-ci : c'est là et ça prend !

Comment le décrire : un effet de sidération, d'incompréhension, d'inconfort, de mal-être physique, d'étouffement, mais dans le même temps, ça vit, c'est là, ça m'unit (à Lucille, à Floriane), ça me prend, j'ai l'impression que ça aliène Lucille, ça aliène Floriane, est-ce elles, est-ce moi, dans tous les cas ça m'est insupportable, ça me plaît, je culpabilise, je n'arrive plus à penser, je contiens, je ne lâche pas...prise.

Vient à moi l'étude de Favret-Saada sur la sorcellerie du bocage mayennais. L'anthropologue intègre, non sans mal, un milieu rural afin de faire parler les personnes de ce phénomène, quitte à le vivre. Elle découvrira que la sorcellerie, le sorcier, l'ensorcelé ne sont pas nommés si précisément. La personne ensorcelée sera dite « prise », elle ne se dira pas, mais un « annonciateur » devra l'identifier comme telle. Seule cette identification permettra qu'un processus de « déprise » s'enclenche.

Dans l'ouvrage de Favret-Saada il est clairement décrit qu'un premier tiers est nécessaire afin qu'il reconnaisse l'état dans lequel se trouve la personne ensorcelée, puis le recours à un deuxième acteur, le « désorceleur » ou, selon le terme d'usage dans le bocage, le « toucheur » dont la renommée est gage de résultat. La personne pourra donc se faire « dépendre ». Favret-Saada se fera préciser qu'en matière de sorcellerie bocaine, « on est tout de suite pris à mort »

Le titre de l'ouvrage et le processus décrit sont éloquents, les mots et la mort sont liés, dire ce qu'il se passe permet un dépassement du phénomène...mortifère.

Nous pouvons toutefois convenir que tout est affaire de croyance dans ces histoires. Donc d'imaginaire ! J'y reviendrai...

Etre pris, qu'est ce ça fait ?

The face of war- DALI, 1940

¹ Jeanne FAVRET –SAADA, *Les mots, la mort, les sorts*, folio essais, 1986, p.128.



Qu'en est-il lorsque nous avons, nous-mêmes, le sentiment d'être pris dans une relation ?

Le sentiment apparaît lorsque que de nombreuses manifestations, qui prennent au corps, sont perceptibles. Reste que ces manifestations sont ambiguës, car elles font vivre, elles animent, elles lient, en même temps qu'elles empêchent de penser, d'élaborer, de soutenir, d'intervenir (venir-entre)... A quel prix ressentir ces effets, percevoir par le corps, occuper cette place d'exception ?

Nous sommes pris mais à quel prix ? « Dans le transfert, il y a quelque chose de l'ordre de l'illusion, ce qui n'est pas illusoire c'est le désir qu'il y a derrière ».

Que recouvre ce désir ? La question de la jouissance n'est-elle pas à soulever ? Quel est le prix de la jouissance ?

Arrêt. Je reprends mes notes, j'en ai besoin, pour me rassurer sans doute...oui ! mais pas seulement... en effet j'ai besoin de me raccrocher à quelque chose, j'ai l'impression d'être dans le vide, de ressentir le vide. Mais j'ai aussi le souvenir d'une parole, prononcée il y a un an. Un truc du genre : parler c'est perdre de la jouissance... ce sont mes mots, ce n'est sans doute pas tout à fait ce qui a été dit, je reprends donc mes notes : « quand on dit quelque chose de l'éprouvé on perd un morceau de la jouissance ».

Puis je consulte mes écrits de la première semaine, « ce que parler veut dire » bien sûr ! puisque « jouissance », « dire »...

Je lis, et... je suis en colère put... (*oui, je sais, encore...*) ! Voilà ce que je lis « entretenir la case vide, qui est une forme de possible. Exemple du jeu avec les lettres et une case vide qui permet de faire bouger les lettres et ainsi faire advenir des mots, pas de mots si pas de case vide, plus de

possibilité de respiration, déconstruire, ex. des réponses de la maman et de son interprétation des pleurs du bébé, ensuite, déconstruire quelque chose d'un peu mortifère..... » Je suis en colère ! Personne ne m'a dit ça pendant cette formation sur l'observation du nourrisson, personne n'y a mis le mot « mortifère »... est ce que, comme nul n'est censé ignorer la loi, nul ne serait censé ignorer la psychologie ? Comment puis-je deviner si ce ressenti est naturel ou non ? Comment puis-je, à partir de là, penser, élaborer quelque chose autour de mon ressenti, sans aucun doute trop fort, si l'observation de départ n'est pas légitimé ? Où est le holding du holding ?



Illustration 1: Chute d'Icare- Scarenini, 1607

Concernant Floriane, il me fallait me « déprendre ». J'ai interpellé mon collègue, qui était référent avec moi. Nous travaillions depuis un peu plus de six mois ensemble, il nous a fallu un peu de temps pour trouver un rythme complémentaire, mais nous nous entendons bien, et ça avance. Je lui demande de faire tiers entre Floriane et moi car il se passe « quelque chose ». Réponse : « vous faites ch... il faut toujours que je fasse tiers ! »... ..



Illustration 2: the face of war-DALI, 1940

Il y a peu, Floriane a rappelé pour donner de ses nouvelles. Cet appel nous donne l'occasion de reparler de ce suivi. Mon collègue me dit alors qu'il n'avait pas mesuré ce qu'il se passait, et c'est lors de cette discussion, dans l'après-coup, alors que j'affirmais à nouveau avoir été « prise dans quelque chose » qu'il a enfin entendu ma réalité à ce sujet, de sujet.

Comment ne pas ressentir du vide lorsque notre réalité de sujet n'est pas entendue ? on borde le vide en mettant des mots. « Je me tue à vous dire ». Ne pas avoir été entendue fait blocage, un sentiment d'injustice nous anime, d'autant plus lorsque nous avons le sentiment d'interpeller les bonnes personnes.

La réponse de mon groupe de supervision en formation « observation du nourrisson » a provoqué ces confusions, ces ressentis en moi. Pouvait-il en être autrement pour Floriane ?

Etre pris, qu'est ce que ca veut dire ?

Qu'est ce qui est en jeu dans ce phénomène de jouissance ? Nous sommes tous confrontés au manque. C'est ce qui nous fait courir, la recherche d'une complétude. La question est de savoir ce qui, qui est celui qui pourrait nous combler, viendrait colmater.

*« vous faites de la musique Monsieur, vous n'êtes pas musicien ! »
Tous les matins du monde-Quignard, 1991.*

Et maintenant ? Que se passe-t-il ?

Qu'est-ce que je fous là ? la question se pose à moi à la lumière du propos tenu par Isabelle PIGNOLET DE FRESNES « Si le savoir est une fin en soi, là c'est de l'ordre de la pulsion de mort. On n'est pas là pour gober. »

Allons-y, je veux bien tenter une réponse, je suis là car j'ai l'impression qu'il me manque quelque chose !... ah la belle affaire ! bien sûr qu'il me manque quelque chose ! alors peut-être suis-je là pour le combler !

Reste que dans le cadre professionnel, (le cadre personnel est traité dans une autre instance même si , et « *ca va mieux en le disant* », ce présent travail sert cette cause et vice-versa) je me laisse prendre par cette belle idée selon laquelle on ne pourra pas me reprocher de ne pas m'investir dans ce travail...disons plutôt dans les situations rencontrées ! C'est indéniable, je les investis!! Bien trop ,oui, maintenant je le sais.

« La pensée est soit mise au service de la pulsion de vie, soit mise au service de la pulsion de mort. La résistance c'est sain, il ne s'agit pas de la contrer, la résistance doit se lever d'elle-même, quand ca résiste, ca résiste. » Isabelle PIGNOLET DE FRESNES

Toutefois, rien n'est tranquille. Donc je viens chercher des mots. Des mots qui font du bien. Des mots que je ne trouve pas toute seule ou que je n'arrive pas à exprimer seule. Mortifère...ce mot là n'est pas venu tout seul.

Ma quête, à ce stade de mon élaboration, est de me déprendre, m'abstraire, faire preuve d'abstraction.

Quelqu'un qui accompagne mon cheminement a pu me renvoyer mon pragmatisme. « Pragmatisme »...soit ! partons de là !

Pragmatisme : « doctrine selon laquelle l'idée que nous avons d'un phénomène, d'un objet n'est que la somme des idées que nous pouvons avoir au sujet des conséquences pratiques de ce phénomène, des actions possibles sur cet objet. » Petit Robert 1

Il est donc question de représentation (« *l'idée que nous avons d'un phénomène* », « *somme des idées que nous pouvons avoir* »), de projection (« *conséquences pratiques* », « *actions possibles* ») et d'« objet »...

Donc de méprise n'est-ce pas ?

Avant la « déprise » la « méprise »



Illustration 3: *La trahison des images-Magritte, 1928-29*

Soit nous étions prises, mais il y a eu avant tout méprise, erreur sur... l'objet !
Prises dans un jeu d'identification réciproque, je m'identifiais à elle, sa souffrance, son mal être, elle tente de s'identifier à moi... or comment le dessin d'une pipe peut-il devenir pipe ? Si du point de vue de Floriane ce processus peut être une étape nécessaire vis-à-vis de sa référente, la réciproque conduit dans une impasse, pire dans une situation... mortifère.

L'identification « désigne littéralement l'acte de reconnaissance de l'identité et d'assimilation. Pour FREUD, c'est « l'expression la plus précoce d'une liaison de sentiment à une autre personne », qui consiste à s'assimiler ou à s'incorporer psychiquement une propriété de l'autre. »²

L'interrogation de Joseph Rouzel traduisait bien cet impossible : « si on se met à la place des personnes, mais où vont-elles se mettre elles alors ? ».

² Paul-Laurent ASSOUN, *Le vocabulaire de FREUD*, ellipses, 2002, p36 - 37



Illustration 4: *La reproduction interdite*-Magritte, 1937

Ce fonctionnement est d'autant plus impossible que l'identification relève de l'imaginaire.

Etre pris, ca renvoie à quoi ?

« *La reproduction interdite* » de Magritte ainsi que l'œuvre de DALI « *The face of war* » m'évoquent clairement l'impossible rencontre, l'autre est soit absorbé, assimilé... entendons nous bien, l'autre imaginé est absorbé, soit il est impossible de le voir, de le percevoir (perce-se-voir).

La rencontre devrait être la rencontre de deux êtres manquants. Lorsque nous accompagnons des jeunes et des familles l'idée est d'accompagner cette acceptation à être manquant. PERCE-SE-VOIR : ce signifiant me renvoie à l'idée du trou (l'idée n'est pas de percer mais de dire que nous sommes déjà percés, troués) « sa structure de bord est opérante » et de construction de soi à partir du constat selon lequel nous sommes manquants, faire advenir le sujet et ainsi en arriver à l'idée de Lacan selon laquelle: « De notre position de sujet, nous sommes toujours responsables ».

Vient le temps de l'approche conceptuelle

Depuis le début de cet écrit la question de l'image, l'image de l'autre, de la symbolisation par l'image est en jeu (enjeu, en-je). « Pendant quinze ans, ce que Lacan met en évidence c'est que le

³ Philippe JULIEN, *Pour lire jacques LACAN*, Points, 1995 p.196

transfert est un phénomène d'« imago »⁴.

Si on fait référence au stade du miroir, l'enfant perçoit son semblable dans le miroir, la recherche d'un retour d'une complétude (mythique) initiale. Lors de notre formation nous avons abordé la pulsion scopique en ces termes : « recherche des objets qui peuvent nous faire jouir. L'œil construit subjectivement, comme si on allait récupérer le regard de la mère dont on était l'objet de jouissance ».

En effet, des concepts d'*aliénation* et de *séparation* nous pouvons déduire la croyance d'une non séparation originelle entre le corps de la mère et l'enfant qualifiée « d'aliénation fondamentale d'origine ». La séparation induite par la fonction paternelle conduit à un manque de part et d'autre : objet@.

Philippe JULIEN dira « si [...] le regard de l'Autre est au fondement de cette constitution [de l'image scopique], c'est que l'image de l'autre est trouée : l'objet petit *a* au champ de l'Autre vient là, à la place de ce trou qu'est - petit ϕ dans l'image. D'où l'affirmation de Lacan : « le moi n'est qu'un trou ». pas de substance supposable ! C'est bien pourquoi la définition la plus assurée de l'objet *a* est celle-ci : l'objet *a* est ce qui fait *tenir* l'image ; ou : parce que l'image est trouée, elle ne tient que de *a* »⁵.

S'en tenir là n'est pas suffisant aussi Philippe JULIEN précisera-t-il plus tard que le but visé de l'analyste est que « le sujet *a* à reconstruire l'unité de son image qui l'agit et explique en sa conduite et ses symptômes. Et comment donc ? Par l'analyste qui par sa parole lui communique le dessin et le portrait de cette image : parole-miroir montré au regard, où le sujet puisse se reconnaître en son être. »⁶

Partons de la posture de l'éducateur, il est censé (et sensé ?) « faire tiers ». Cette notion recouvre selon moi une notion d'accompagnement des mouvements d'un sujet, dans ses répétitions, ses passages à l'acte, ses hésitations. Cet accompagnement suppose un travail d'interprétation de la part de l'éducateur et de son équipe afin de permettre au sujet de se penser autrement, non pas différemment mais bel et bien autrement.

« Il faut qu'il y est du sujet supposé savoir : il s'agit bien là d'une fonction-tiers-autre-étranger-un être extérieur, y être sans y être » nous disait Joseph ROUZEL.

Comment ai-je pu permettre à Floriane de « se reconnaître en son être » alors que je cherchais à la capter, l'assimiler, à la prendre en moi ? A trop prendre, à se remplir de l'autre on étouffe... (« on est ! » ouf !) ça remplit, ça fait exister, on existe grâce à l'autre...quelle illusion, quelle situation mortifère pour l'une comme pour l'autre !

Mon histoire avec Lucille me paraît révélatrice de la même difficulté : « laissez la tranquille ! ». d'où me venait cette agressivité ? la question était-elle vraiment de la laisser tranquille ?

Prenons appui sur le témoignage de Saint-Augustin :

« Ainsi la faiblesse du corps au premier âge est innocente, l'âme ne l'est pas. Un enfant que j'ai vu et observé était jaloux. Il ne parlait pas encore et regardait, pâle et farouche, son frère de lait. Chose connue ; les mères et nourrices prétendent conjurer ce mal par je ne sais quels enchantements. Mais est-ce innocence dans ce petit être, abreuvé à cette source de lait abondamment épanché, de n'y pas souffrir

⁴ *Ibid.*, p.99

⁵ *Ibid.*, p.196

⁶ *Ibid.*, p.223

près de lui un frère indigent dont ce seul aliment soutient la vie ? Et l'on endure ces défauts avec caresse, non pour être indifférents ou légers, mais comme devant passer au cours de l'âge. Vous les tolérez alors, plus tard ils vous révoltent. »

La complétude, la jouissance, voilà ce qui fait pâlir d'envie cet enfant comme nous le précise Claudine GERMEAU : « Mais ce n'est pas cela qui fait pâlir d'envie l'enfant. Ce qu'il envie, c'est la satisfaction du désir de son frère ou sa jouissance. Car c'est à travers le désir de l'Autre que l'être humain repère son propre désir. Le sujet humain pâlit d'envie devant l'image d'une complétude. » Répondant une nouvelle fois au principe du « *ça va mieux en le disant* », nous admettrons que ces différents appuis théoriques clarifient l'intérêt d'une posture à adopter auprès des jeunes et de leurs familles (même si nous y reviendrons plus tard), ils répondent également, mais très partiellement j'en conviens (mon travail est en cours) aux difficultés auxquelles j'ai été confrontées dans le transfert.



*Illustration 5: Lutte de Jacob avec l'Ange-
Delacroix 1861.*

« l'ange soutient la lutte, l'en-je, mettre du je ... »

La fonction éducative

« la fonction indique d'abord, lorsque le signifiant apparaît en français, un rôle joué par un élément dans un ensemble.[...] Il fait aussi une percée en mathématiques, on en connaît une première occurrence en 1694 avec le sens de « relation qui existe entre deux quantités, telle que toute

⁷ Saint Augustin, *Confessions*, livre I, chapitre VII, « *L'enfant est pêcheur* »

⁸ Claudine Germeau, *L'invention de Lacan*, présenté aux Séminaires médico-psychologiques du Service de psychiatrie de la Clinique St-Vincent, Rocourt-Liège 1er avril 2000

variation de la première entraîne une variation de la seconde ».

La fonction de l'éducateur est de mettre du jeu, du je dans la relation. Mettre des mots sur notre « malheur banal » d'être manquant. Nous sommes en effet tous nostalgiques d'une complétude, d'une jouissance (bien illusoire) qui nous pousse à rechercher l'objet qui nous comblerait le grand Autre (« trésor de signifiants » nous dit Joseph ROUZEL).

Lacan traduit l'opération par ce mathème :

$$\begin{array}{c} \text{NdP. DM} \quad \text{NdP A} \\ \text{DM x} \quad -\phi \end{array}$$

NdP : Nom-du-Père

DM : Désir de la Mère

A : Autre (le langage)

Joseph ROUZEL explique « DM : désir énigmatique de la mère, qui n'apparaît que corrélé au langage par la métaphore paternelle (NdP se substitue à DM, le désir de la mère). Ce qui cause le désir de la mère, désir x, reste hors représentation, aucun objet ne peut s'y loger - y compris l'enfant- qui puisse combler ce manque. Le manque est représenté dans l'Autre (A, trésor de signifiants) comme absence. Le NdP permet de l'inscrire comme perte à l'ordre du langage. »¹⁰

Philippe JULIEN définit – petit phi (-φ) : « dans la constitution du moi comme narcissique, il y a une limite de l'investissement libidinal du corps sur l'image de l'autre ; ainsi, la libido ne passe *pas toute* sur l'image spéculaire. Il y a un point aveugle, une partie manquante dans l'image : moins petit phi (-φ) »¹¹

La fonction éducative vient alors maintenir ou rejouer l'illusion selon laquelle un objet peut combler le sujet manquant. Il projette alors sur l'éducateur, l'autre, ce qu'il croit lui manquer. Lacan parle alors de transfert et le définit comme tel « c'est de l'amour qui s'adresse au savoir »¹².

« La manœuvre du psychanalyste est délicate : elle consiste à esquiver cette supposition et à supporter « à même son corps » comme le dit Freud l'objet @, objet qui se présente comme en creux, comme « substance négative » précise Lacan. » dira Joseph ROUZEL¹³.

L'éducateur devra, lui aussi, tenir cette position de Sujet Supposé Savoir, pour tranquillement passer de l'inégalité fictive (SSS) à l'égalité effective (« deux sujets confrontés à la vacuité »).

La question du maniement du transfert est alors posée. Or l'égalité effective nous situe tous, (éducateurs et jeunes, père, mère) comme sujets à la recherche d'un objet soi-disant perdu, enclins à la jouissance. Joseph Rouzel nous rappelle qu' « un impératif se dessine ici comme un interdit adressé aux éducateurs : ils ne sont pas là pour jouir d'autrui, soit en profitant du transfert pour lui faire faire des choses qui l'aliènent... »¹⁴. L'éducateur doit alors laisser tomber sa jouissance pour ne pas mettre l'autre à l'endroit de son manque.

La question du maniement du transfert se pose alors à l'éducateur, celui-ci se sert, met en œuvre le désir de l'autre, or il n'est pas là pour répondre mais pour transmettre.

Nous sommes frappés par le manque, et supposons que l'Autre a la clé. Comment faire chuter l'illusion sans perdre le moteur ? « Dans le transfert : objet@ de Lacan, tonalité de l'objet qui est en

⁹ Joseph ROUZEL, *Le transfert dans la relation éducative, Psychanalyse et travail social*, DUNOD, 2005, p.85

¹⁰ *Ibid.*, p.56

¹¹ Philippe JULIEN, *op. cit.*, p.185

¹² Jacques LACAN, *Le Transfert*, Séminaire VIII (1960-61), Seuil, 2001

¹³ Joseph ROUZEL, *op. cit.*, p.76

¹⁴ *Ibid.*, p.100

miroitement lors de la supervision » .

En effet, lors de récits en réunion d' « évaluation » (« d'évacuation » ai-je failli écrire !ça me semble plus adapté que ce mot « d'évaluation » cela dit !) nous sommes témoins ou les premiers concernés par la confusion, le nouage, lorsque nous parlons d'un jeune et qu'on ne sait plus si nous parlons de nous ou du jeune, « qu'est ce qui se déplace dans cette affaire ? » nous demande Joseph ROUZEL : « les objets perdus ».

La girafe en feu-Dali-1935.



«une sorte d'allégorie qui sert à illustrer une certaine conception, à explorer les innombrables odeurs narcissiques qui s'échappent de chacun de nos tiroirs», Dalí.

La supervision peut nous faire exister en dehors du regard de l'autre .

Conclusion

Floriane est passée nous voir au service, la veille du week-end durant lequel je prévoyais d'écrire la dernière partie de cette monographie (*échéance oblige !*). Voilà un an que je ne l'avais pas vue. (*Elle n'est pas rancunière !*)

Reste qu'il s'est passé quelque chose de fort et qui est au travail.

Concernant ma demande auprès de mon collègue (*rappel : Je lui demande de faire tiers entre Floriane et moi car il se passe « quelque chose ». Réponse : « vous faites ch... il faut toujours que je fasse tiers ! »...*), après tout (après-coup) sa réponse était peut-être la seule à faire... elle permet cet écrit... ce cheminement.

Je finirai (peut-être un peu facilement !) par toutes ces phrases récoltées, recueillies soigneusement au cours de cette formation et qui, j'en suis sûre, rythmeront encore mon élaboration.

« laisser tomber notre jouissance pour ne pas mettre l'autre à l'endroit de notre manque »
« qu'est-ce que la personne voit dans nos propres yeux ? comment l'autre existe en nous ? »
« supervision : peut nous faire exister en dehors du regard de l'autre »
« ce qui empêche de penser c'est lorsqu'il n'y a pas d'adresse »
« signifiant : pas un message mais une pluralité de message »
« Signifié : un outil de représentation »
« ce qui vient symboliser la perte de jouissance : objet @ »
« instance clinique : instance : ST : Se Tenir debout, Statue, Institution, s'y tenir clinique : au chevet du patient. Technique et clinique : savoir faire, tour de main, épouse la forme de la matière ; techne clinique : s'incliner pour rencontrer le malade là où la maladie l'a allongé »
« association libre, on s'aperçoit qu'elle n'est surtout pas libre, car effets de répétition de plombage. Il s'agit de dire des conneries, fluidité, Ce qui n'est pas libre va se répéter. »
« on se débrouille très bien pour ne pas se faire entendre, qu'est-ce qui n'est pas dicible ? »
« attention sur quoi : deux modalités de la parole : les signifiants, quels mots sont utilisés ? écouter par les mots, les *énoncés*. Il faut se laisser toucher par l'étrangeté de la parole d'autrui. Ce qu'on écoute c'est aussi qu'un de nous parle, comment ça cause, *énonciation* (fading, évanouissement, quand le sujet disparaît). L'énoncé est du côté du dit, l'énonciation du côté du dire. la parole est en train d'animer quelqu'un. »
« chacun parle à partir de soi, c'est ce qui est dit quand on dit chacun parle de soi. »
« goût d'inachevé, quelque chose de l'ordre de la captation, de l'admiration »
«sidération : le sujet est absent. Plus de désir. Forme de jouissance d'être l'objet de l'autre. Vous lui supposez un savoir sur la jouissance. Nous avons été l'objet de la jouissance de l'autre à un moment de notre vie, comment en est-on sorti ? en est-on vraiment sorti ? »
« je reçois de l'autre mon message inversé ».Lacan
« si on comble la personne n'est pas confronté à son manque, il faut doser »
« mettre du jeu-je dans l'espace de transmission »
« comment met-on en jeu, en je, l'objet @, mettre en jeu l'objet, l'objet qui nous trouble »
« transfert marqué par une erreur sur la personne »
« passage de la plainte à je suis divisé, je suis manquant donc je me mets au travail »
« résumé de la question du transfert : mise à ciel ouvert de l'inconscient. Mode de relation du sujet à son Autre. Les petits autres sont des représentants de cet Autre. Question de la structure : type de lien à cet Autre : structures freudiennes. Faire chuter cette illusion selon laquelle le SSS par le transfert. Dans cet espace apparaît le type de relation entre le sujet barré (du fait de la castration) et l'objet @ : va essayer de colmater avec les objet@ \$<>a. Quelque chose doit chuter d'un côté comme de l'autre ».
« deux temps du transfert : se laisser prendre puis petit à petit se décoller »
« ce qui fait l'humain du point de vue de la psychanalyse c'est sa division. Cette division de soi à soi, on la retrouve aussi dans la relation : c'est à dire je ne rejoins jamais la réalité de l'autre sauf sur un registre imaginaire : projection, rivalité, fantasme : là je peux me prendre pour l'autre et m'imaginer ce qu'il vit. Commence cet ordre symbolique : signifiant. Le fait de parler chez l'humain ca nous divise à l'interne et ca nous divise à l'externe. Sauf à essayer de palier à cette division de structure on va essayer imaginairement de palier à cet écart, cette division. »

« il y a toujours un idéal entre le point idéal et le chemin emprunté. Ce qui est intéressant c'est le chemin (qui est porté par cet idéal de réalisation du fantasme) »

« Tu as cédé sur la place d'exception »

Monographie

Dominique Friard

A Anne-Marie, Marie et Emmanuel mes compères de serpsy,
A Isabelle, ma patronne,
A Sanae.

Plan

Introduction

1-Qu'allais-je faire dans cette galère ?

- 1a) Le premier temps de l'instance clinique
- 1b) Le deuxième temps de l'instance clinique
- 1c) Le troisième temps de l'instance clinique
- 1d) Questions autour de cette instance clinique

2-La formation continue

- 2a) Le contexte des actions de formation continue que j'anime
- 2b) La demande de formation continue
- 2c) Les attentes vis-à-vis de la formation continue
- 2d) Mon approche de la formation continue
- 2e) Un bizutage ?

3- Le groupe

- 3a) A l'école du groupe
- 3b) Debout sur un banc
- 3c) Penser le groupe
 - c-1) « Totem et tabou »
 - c-2) « Recherche sur les petits groupes »
 - c-3) Des théories controversées

4- La place d'exception

- 4a) Le thanatologue
- 4b) L'au-moins-un
- 4c) Occuper la place d'exception

Conclusion

Bibliographie

Introduction

Un couple de mots qui claquent comme un coup de fouet ... Quelques mots, une phrase ... Quelques mots ... Une phrase qui ne claque que pour moi. Lorsque Joseph Rouzel, la prononce, lors de l'instance clinique, je suis quasiment le seul à l'entendre. Je suis le seul, en tout cas, à y entendre une nuance de colère. « Tu as cédé sur la place d'exception ! ». Il n'a pas ajouté « Bougre de couillon », mais j'ai entendu quelque chose comme ça. Ben oui, j'ai cédé sur la place d'exception. Et quand Joseph le pointe, dans ma tête, ça dit : « Bon sang, mais c'est bien sûr ». Comme le Commissaire Bourrel, alias Raymond Souplex, dans le feuilleton « Les cinq dernières minutes ». On a les références qu'on peut. De toute façon, c'est bien à cette époque-là que ça se passe. Bon sang qui ne saurait mentir. Évidemment. Va savoir ce qui ment et ce qui ne ment pas. Une phrase qui claque. Un bruit d'abord. Un son. Comme s'il ne fallait pas se soucier du sens. Ne pas entendre. Trop tard. J'ai bien entendu. Et ça va cheminer, cheminer tout au long de la formation. Un mot barbare qui surnage. Un mot qui agresse une oreille éprise de « sss », de « llll », de « nnn ». Ex-cep-tion. On a l'impression qu'il y a trois « x ». Trois inconnues. « Et la position d'exception ? Tu en fais quoi de la position d'exception ? » Peu importe la phrase, l'ordre des mots. Exception. La position de quoi ? D'exception ?

A ce moment précis, j'ignore le sens de l'expression. Je l'ignore et en même temps, je ne le connais que trop bien. Ça ne me parle que trop cette histoire d'exception. De trop près. Ça fonctionne comme une interprétation. Comme ce phénomène « Ah » que décrivent les gestaltistes. Ça restructure mon champ.

J'en éprouve un certain vertige. J'en suis ivre. La phrase est comme la clé qu'on cherche quand on est devant chez soi et qu'on a un peu trop bu. On cherche dans ses poches. C'est incroyable le nombre de poches que je peux avoir. A moins que je ne l'ai laissée dans la voiture (mais non je suis rentré à pied) ... ou ... dans mon sac. Où ai-je laissé mon sac ? On cherche. On récapitule ce qu'on a fait. Il suffit d'une phrase pour que la clé apparaisse. Bien sûr, j'ai un peu trop bu. Il ne suffit pas d'avoir la clé, il faut trouver la serrure. Il faut mettre la clé dans la serrure. Il faut enfoncer la clé suffisamment. Il faut tourner la clé du bon côté. Et tout ça c'est compliqué quand on a trop bu. Je vais écrire une sorte de monosoulographie. Raconter les efforts que je fais pour mettre la clé dans la serrure, et essayer d'ouvrir la porte. C'est peut-être pour cela que dans la maison de mon enfance, la porte n'était jamais fermée à clé.

Si Joseph Rouzel n'a pas rajouté « bougre de couillon » et que je ne jurerais pas qu'il ne l'a pas dit c'est qu'autre chose que la phrase réellement prononcée a été perçu, que quelqu'un d'autre a parlé par sa bouche. Sa phrase ne m'a percuté qu'en fonction de la place que je lui ai assignée. La formation à la supervision d'équipes en travail social est tellement à sa main que lors d'une instance clinique, dans le deuxième temps, Joseph occupe une autre place que celle d'un participant lambda. Sa parole a plus de poids, plus de force. Aucun stagiaire ne l'entend comme la parole de quelqu'un d'autre. Il occupe une place d'exception, même dans ce cadre. Tout est rassemblé pour que les stagiaires puissent transférer sur lui. Ce fut mon cas. Et cette monographie, dans sa forme comme dans son fond, est le produit de ce transfert. Joseph était en position de S1, je ne pouvais qu'être en position de S2. Dans des

situations de ce genre, j'ai le transfert habituellement plutôt négatif. Il me fallait agresser, plus ou moins gentiment, le détenteur du pouvoir. Il me fallait contester ce pouvoir, vérifier sur quelle autorité il s'étayait. Il me fallait prendre quelque chose, un je ne sais quoi, au porteur du pouvoir, m'en nourrir pour avancer. J'ai longtemps pensé que tout pouvoir était usurpé. Il me fallait le démontrer.

Du transfert donc. Lorsque j'ai débuté cette formation, j'avais quelques motivations conscientes qui toutes tenaient à la nécessité de me mettre en travail psychique et théorique autour des situations de supervision ou de régulation que je devais animer ou co-animer dans le cadre de mon travail d'infirmier de secteur psychiatrique exerçant dans la cité. J'avais, également, l'idée plus souterraine de m'imprégner de la façon qu'avait Joseph Rouzel de se coltiner et de penser ces supervisions et surtout de se confronter à la pratique de la formation. J'étais intéressé autant par son style que par le contenu même de l'enseignement. Bien qu'issu d'un champ voisin, j'avais lu quelques articles de Joseph dans V.S.T. ou dans L'empan. J'avais feuilleté son ouvrage sur les écrits professionnels de l'éducateur.¹⁵ Bref, avant de débiter la formation, il y avait un déjà-là, à demi-conscient, un état en quelque sorte de pré-transfert. Comment quelqu'un comme Joseph se débrouille-t-il avec la formation et comment puis-je m'en inspirer pour celles que je dois animer ? Comment se positionne-t-il vis-à-vis des contenus théoriques ? Cite-t-il ses propres écrits et si oui, de quelle façon ? Est-ce pesant ou naturel ? Dans mon système de valeurs, on ne peut pas, on ne doit pas citer ce que l'on a écrit ou publié, c'est une faute de goût. C'est être un peu « M'as-tu vu ». Bien sûr, je sais que cette attitude est à rebours de celle de mon père, qui s'appelait Joseph, et qui n'avait jamais cherché à éviter de se mettre en avant. Bref, des questions s'agitent qui me concernent de près, au-delà même du contenu manifeste de la formation. C'est dans ce contexte que j'entends sa phrase sur le signifiant « place d'exception ». Je le trouve, particulièrement fondé, à me reprocher d'avoir cédé sur cette place, vu les a priori transférentiels qui sont les miens.

Il faudrait, avant d'aller plus loin, définir ce que l'on entend par « place d'exception ». Un père de famille avait trois fils et 17 chameaux, nous dit Joseph Rouzel, reprenant un conte indien. Ce père de famille soucieux de sa postérité meurt et laisse un testament. Il lègue la moitié des chameaux à son fils aîné, le tiers à son cadet et un neuvième à son benjamin. Les fils se désespèrent. L'opération est impossible : aucun des nombres ne permet de diviser 17 ! Ils pensent bien à couper un chameau en deux, mais deux moitiés de chameaux, ça fait un chameau mort. Le compte ne tomberait pas juste. Ils finissent par aller voir un homme très sage, le plus sage du village, ils lui font part de ce qui les tourmente et risquent de transformer cet héritage en lutte fratricide. L'homme très sage réfléchit et leur donne un vieux chameau pelé, aussi vieux que lui, un chameau aux bosses qui pendouillent comme de vieilles douilles, un chameau qui n'a plus guère de temps à vivre¹⁶. Qu'importe l'état du chameau, ils ont maintenant 18 chameaux. L'opération devient alors

¹⁵ ROUZEL (J), *La pratique des écrits professionnels en éducation spécialisée, Méthodes et cas concrets*, Dunod, Paris, 2000.

¹⁶ Je reprends la version de Paul Cayrass, un conteur venu du fin fond des Hautes-Alpes, que nous avons reçu au Centre de Santé Mentale où je travaille pour une veillée. Dans sa version les chameaux étaient des moutons mais l'essentiel y est. C'était la première fois que j'entendais ce conte.

réalisable : 9 pour l'aîné, 6 pour le cadet et 2 pour le benjamin. Lorsque l'on fait l'addition : $9+6+2=17$, on s'aperçoit que le chameau en plus est alors compté en moins. Le vieil homme décidément très sage récupère son vieux chameau. Compté comme + 1, puis comme -1, le chameau est égal à zéro. Il occupe un espace vide qui a permis la division. Le superviseur (ou le formateur dans la remarque de Joseph) est un chameau, le chameau qui permet la division. Occuper la place d'exception, c'est occuper la place vide qui sans cesse ramène à la castration, « *qui fait que nos histoires clochent, qu'il nous faut sans cesse remettre l'ouvrage sur le métier.* »¹⁷ En cédant sur cette place d'exception, j'aurais permis au groupe d'éducateurs de continuer à tourner en rond.

J'étais en réflexion autour de ces différents éléments lorsque, le mois dernier, les patients du groupe « Images et sons » que je co-anime avec un collègue ont choisi de consacrer une soirée cinéma à Tim Burton. Comme nous le faisons à chaque fois, nous proposons plusieurs films d'un même metteur en scène. Le groupe a choisi « Big Fish » que je n'avais jamais vu. Ce n'est pas le meilleur film de Tim Burton même s'il fait partie de ses plus lumineux. La thématique du film entraine tellement en résonance avec mes préoccupations que cela en était troublant. Certains dialogues du film m'ont accompagné tout au long de cette monographie. Will Bloom, bientôt père, ne veut plus entendre les sempiternels récits épiques dont l'abreuve depuis son enfance son père, Edward. Apprenant que celui-ci va mourir, Will aimerait connaître l'homme qui se cache derrière toutes ces fables de géants, de sorcières, de poissons monstrueux et de villages fantômes. Appelé au chevet de son père, il se remémore encore une fois l'histoire qui alla jusqu'à lui gâcher le jour de son mariage et où, sur un quai de la Seine, il rompit avec son père. Je n'ai jamais rompu avec mon père. Mais à l'écouter, comme Will, je finissais par ne plus démêler le vrai du faux. Le film est construit sur une trame qui fait alterner différents flash-back, un peu à la façon de la « Comtesse aux pieds nus » de Joseph L. Mankiewicz (encore un Joseph !).

Ma démarche sera titubante. Avec des allées et venues. Des éléments biographiques. Des flash-back. Un cheminement autour de la phrase de Joseph Rouzel, avec des références théoriques et le discours en première personne qu'implique l'exploration de ce que la séance d'instance clinique vient interroger en moi.

Il faudra d'abord que je revienne à la phrase de Joseph Rouzel, que j'en précise le contexte, que je revienne à l'instance clinique et au récit que je fis ce jour-là. A mes souvenirs.

Il faudra ensuite que je me plonge dans la formation continue, dans ce qui me conduit à animer des actions, dans mon rapport singulier à la formation.

La formation continue comme la supervision suppose l'existence d'un collectif, d'un groupe pour être précis. Je devrais donc éclairer ma conception du groupe, décrire la façon dont je me situe dans un groupe, d'une façon personnelle, singulière et sur un plan théorique.

Je devrais ensuite éclairer le concept de place d'exception, expliquer pourquoi et de quelle façon, il résonne en moi, pourquoi et de quelle façon la phrase de Joseph fonctionne, pour moi, comme une interprétation.

¹⁷ ROUZEL (J), *La supervision d'équipe en travail social*, Dunod, Paris, 2007, p. XXXII

1- Qu'allais-je faire dans cette galère ?

J'ignore, évidemment, si, comment et quand, en tant que superviseur, j'utiliserai l'instance clinique¹⁸, l'outil fait à sa main par Joseph Rouzel, mais sa découverte a constitué, pour moi, un moment important sinon décisif de la formation à la supervision. Praticien avant d'être théoricien, j'aime bien tester les outils, afin de sentir comment ma main s'y adapte. Petit escargot rêveur, j'aime sentir les situations de l'intérieur, envoyer un tentacule vers l'obstacle, sentir si je peux avancer ou si je dois le contourner. Mes propres pas me servent ensuite de repère. Je vois mieux, après, comment je peux utiliser l'outil, le proposer ou non à tel ou tel groupe.

J'ai donc, très tôt, dès la première semaine, expérimenté les deux positions impliquées par l'instance clinique : d'abord comme superviseur puis ensuite comme narrateur.

Je l'ai proposé au groupe de tuteurs et de tutorés qui se réunit une fois par mois autour d'un concept clinique le matin et d'une histoire clinique racontée par un des participants l'après-midi. Nous fonctionnons dans ce dernier temps sur le modèle de l'instance clinique.

1a) Le premier temps de l'instance clinique

Joseph « demande à quelqu'un d'exposer quelque chose qui s'est passé, de raconter une histoire », quelque chose qui s'est passé dans le boulot, de bizarre, d'énigmatique. Généralement, ce qu'on raconte c'est ce qui est resté en travers de la gorge, ou ailleurs ... en tout cas quelque chose qui fait énigme. »¹⁹ Raconter une histoire, l'invitation est simple ... en apparence. Raconter, que raconter ? Quelle situation choisir ? Une histoire clinique ? Infirmier de secteur psychiatrique, bénéficiant, chaque jeudi matin, d'un temps de régulation collectif avec un psychanalyste membre de l'école de la cause freudienne, je ne m'imaginai pas présentant, oralement, une histoire clinique issue de ma pratique, dans un autre cadre. Une certaine forme de loyauté. Comme si je prenais quelque chose au groupe. Au Centre de Santé Mentale. Evidemment c'est stupide.

On m'objectera, à raison, que je n'ai pas tant de scrupules lorsque je rédige une histoire clinique pour un article. La différence est essentielle, l'article est écrit, l'histoire est orale. C'est un récit sans préparation. Brut. Construit en situation de décrire une pratique, et surtout un transfert, hic et nunc, au milieu de ceux qui en sont les témoins sinon les protagonistes. C'est ensemble que nous nous avançons vers la porte de notre cellule et c'est dans ce mouvement que nous comprenons. Le temps logique lacanien, tel que le reprend Joseph Rouzel pour décrire l'instance clinique est tout à fait pertinent ici. Si j'avais choisi de raconter une histoire issue de ma pratique clinique, j'aurais pris quelque chose à mon groupe de référence. Je me serais interdit d'en parler au moment opportun. J'aurais été en situation de répéter peu ou prou. Je n'aurais pas hésité de la même façon ; le fil des mots, ce qui me parle (et parle parfois le groupe) n'aurait pas résonné de la même façon. Ecrire c'est autre chose. C'est un

¹⁸ ROUZEL (J), *La supervision d'équipes en travail social*, Dunod, Paris 2007, pp. XXIX-XXXIII.

¹⁹ Ibid., p. XXIX.

autre temps.

Peu importe, c'est de cette façon que la situation m'est apparue sur le moment. Je ne sentais pas un manque alertant à ce niveau.

Sur la piste du manque, j'ai rencontré ma position de formateur. J'exerce comme infirmier à 75 %. Le reste de mon temps est consacré à la formation continue et à mon activité de rédacteur-en-chef adjoint de la revue Santé Mentale. Formateur multicartes, je ne bénéficie ni de régulation, ni de supervision. Une vague réunion annuelle, à Lyon, permet aux formateurs de se rencontrer deux jours autour d'une thématique en lien avec la formation, la pédagogie et les derniers concepts issus de ce champ. Nous sommes à des années lumière de ce « *méta-travail qui se situe à l'interface de l'enseignement, et de la formation, de l'éducatif et du soutien, de l'organisationnel et de l'institutionnel* », décrit par M.R Ledain²⁰.

A l'issue de chaque formation, le formateur évalue la progression du groupe, son appropriation des concepts, son cheminement à partir des éléments pratiques amenés et sa façon propre d'animer le groupe. Cette évaluation, réalisée à partir de questionnaires individuels et d'un bilan collectif, est envoyée à l'établissement demandeur. Quelles que soient les précautions prises, le formateur est toujours juge et partie. C'est lui qui anime, c'est lui qui évalue. Ce bilan adressé au service de formation continue (dans le meilleur des cas) ou à une équipe de direction qui finance la formation ne saurait être exhaustif. Il se limite à vérifier que les objectifs ont bien été atteints ou sinon à expliquer pourquoi ils ne l'ont pas été. La cuisine interne au groupe en est, la plupart du temps, absente. Heureusement. Les tours de main, les modes et les temps de cuisson n'intéressent pas le commanditaire. Rien n'incite donc le formateur à réaliser le méta-travail décrit. S'il le fait, c'est parce qu'il éprouve un intérêt particulier pour le groupe et son fonctionnement, pour la pédagogie et, même dans ce cas de figure, il n'est à aucun moment confronté à de l'autre.

J'ai donc décidé de raconter une histoire de formation continue. Face à ces histoires, je ne suis pas totalement nu. Il m'est arrivé d'écrire à partir de situations de formation continue, complexes ou insatisfaisantes. J'ai même publié quelques articles sur cette thématique. Au moment, où il s'agit de raconter une histoire, il reste une formation, achevée un mois plus tôt, qui continue à m'interroger malgré l'évaluation remise à l'équipe de direction. En aurais-je fait un article ? Je n'en sais rien. En tout cas, il ne m'aurait pas amené dans la direction ouverte par Joseph Rouzel.

J'ai exposé la situation à ma façon, avec mes mots, sans consigne. Il s'agissait de me laisser aller là où les mots m'ont emmené. C'est une situation familière. Je me la coltine le jeudi matin lorsque je dois parler d'un patient que je suis. J'y vais parfois avec l'intention de parler d'une personne en particulier. J'y ai réfléchi avant, je suis prêt. Un fil s'est construit dans ma tête. Il suffira de dire les premiers mots pour que le reste suive. Il m'arrive même d'avoir un point de vue à défendre. Dans l'équipe où je travaille, la réunion clinique entraîne régulièrement qu'un diagnostic soit réexaminé. Les propos du soignant narrateur font basculer le cas du côté de la névrose alors que le psychiatre avait diagnostiqué une schizophrénie. Le nouveau diagnostic, en général, celui d'hystérie ne profite guère au patient, qui en est du coup moins écouté. Je ne suis parfois pas d'accord avec le nouveau diagnostic. Ça se

²⁰ LEDAIN (M.R), cité par Rouzel (J), in *La supervision d'équipes en travail social*, op. cit., p.49.

présente par un sentiment d'insatisfaction, la sensation que l'on est passé à côté de quelque chose. Il m'arrive de reprendre quelques mois après la discussion à partir d'une nouvelle présentation. Des fois, ça résonne juste, des fois non. Toujours est-il que j'aborde le récit oral avec un fil conducteur. Il arrive aussi, qu'aucun de mes collègues n'ait envie de raconter une histoire. On se regarde dans le blanc des yeux. Chacun se perd dans l'observation de ses chaussures qui deviennent absolument fascinantes. Bref, rien ne vient. Au bout d'un temps raisonnable, il se peut que je propose une histoire. C'est du poker menteur. Je ne suis pas prêt. Dans ces cas-là, je ne sais pas par quel bout prendre mon récit. Cette situation-là est inconfortable. L'histoire n'est pas parvenue à maturité. En réalité, je la raconte sans nécessité de la raconter. Je ne maîtrise rien. Ce ne sont pas forcément les histoires les moins intéressantes. Nous pouvons déboucher sur une lecture passionnante du cas qui remet en cause nos a priori. Nous sommes proches de l'association libre avec tout ce que cela peut impliquer de péril.

Lorsque je commence mon récit, lors de cette instance clinique, je n'ai pas peur de parler. Je suis réellement préoccupé par l'histoire que je raconte. Je suis ravi d'avoir un lieu où tenter de l'élaborer. Je sais que la parole m'entraînera dans quelque chose qui ne relèvera pas de la maîtrise, que je vais dire des choses que je n'ai pas prévues de dire et c'est précisément pour cette raison que j'ai choisi cette histoire-là.

L'inconvénient c'est que je ne sais plus ce que j'ai dit ce 24 mars (si tant est que je l'ai vraiment su ce jour-là). La lettre de mes propos s'est envolée. Afin de la retrouver, j'ai imaginé partir des notes des collègues qui m'avaient écouté. En mobilisant chacun, j'aurais pu à la façon des trois aveugles qui tâtonnent dans le désert²¹, essayer de retrouver l'éléphant qui se cachait dans mes propos. A la réflexion, j'ai trouvé la démarche vaine, l'oral a des règles que l'écrit ignore. En additionnant les notes, j'aurais additionné un gros serpent, un baobab, un énorme rocher,²² etc. Il manquerait le ton de ma voix, les pauses, mes hésitations, les expressions de mon visage, le balancement de mes pieds. J'aurais surtout essayé de maîtriser ce qui m'avait échappé. Les paroles prononcées ce jour-là sont perdues. Elles le sont à tout jamais. Elles se sont transformées par l'écoute des personnes présentes. Le travail, ici, présenté est le fruit de cette transformation. En tant qu'écrit, il part de cette perte. J'utiliserai également mes notes personnelles antérieures à l'instance clinique.

Je racontais donc une formation réalisée auprès d'éducateurs spécialisés. La formation, faite « à l'arrache » est marquée par l'urgence. Elle doit²³ être commencée avant la fin de l'année, sous peine de perdre le budget. L'équipe de direction tient absolument à ce que je sois le formateur. J'ai été recommandé par le prédécesseur du chef de service pour lequel j'ai réalisé quelques formations. Je me décris comme loin de chez moi, en terre étrangère à mille milles de toute terre habitée. La formation, réalisée à une dizaine de kilomètres de l'organisme, porte sur « l'entretien éducatif ». La situation problématique est liée à l'utilisation du portable au cours de la formation. Ces portables, signes du lien des éducateurs, avec leur institution, sonnent pour un

²¹ ROUZEL (J), *La supervision d'équipes en travail social*, op. cit., p. XXXIII

²² Ibid., p. XXXIII.

²³ Le récit oral ayant été fait au présent, j'ai gardé ce temps pour le récit écrit. J'avais d'abord rédigé cette partie à l'imparfait.

oui pour un non. Tous les éducateurs participant à la formation, une secrétaire doit gérer les appels des différents partenaires, intervenants et usagers de la structure. Ne sachant que répondre, elle appelle au secours les éducateurs. Le cadre n'est manifestement pas respecté. Les portables (et l'institution) étant omniprésents, les éducateurs ne sont pas disponibles, psychiquement, pour la formation. Mes notes de l'époque sont très claires : « *Les téléphones portables restent branchés, ils sonnent, ils vibrent. L'hôtelier viendra même chercher une des éducatrices dans la salle de formation. Les va-et-vient sont nombreux. Des éducatrices ne viennent pas le matin, partent plus tôt pour accompagner un jeune. Le travail réel a été omniprésent tout au long de la formation. Il l'a été non pas dans un registre d'élaboration mais dans de l'agir, ce qui rend le travail de pensée très difficile.* »²⁴

La conduite à tenir pour le formateur est simple, il faut interdire les portables ou partir. Je n'ai pu le faire. Je savais ce qu'il fallait faire mais je ne l'ai pas fait. Toute la question est de savoir pourquoi. La psychologue, a priori exclue de la formation, en tant que cadre, a fait son apparition en début de deuxième session d'une formation qui était divisée en deux sessions de deux jours. J'aurais dû lui demander de quitter le groupe. Je ne l'ai pas fait.

J'ai bien évidemment posé la règle d'abandonner les portables mais je n'ai su la faire respecter.

« *Les éducateurs se décrivent comme enfermés dans une sorte de protocole, dans des consignes à respecter, dans des renseignements à recueillir et des comptes à rendre à différentes autorités. Une certaine souffrance s'exprime. Reliée aux rythmes des portables qui sonnent, elle prend une connotation très institutionnelle. Tout changement paraît impossible à négocier. Le groupe fonctionne alors quasiment comme les familles qu'il accompagne.* »²⁵ Comme le formateur lui-même qui tâtonne et essaie d'amener le groupe à déplier son fonctionnement tant sur un plan clinique qu'organisationnel. « *Une fois les présentations faites, il [le formateur] propose au groupe d'élaborer un outil réflexif qui permettrait à chaque intervenant de se repérer dans les entretiens qu'il propose. Le groupe évoquant des difficultés, de la violence même dans certaines prises en charge, le deuxième jour a été consacré à l'élaboration de deux situations problématiques qui ont été présentées au groupe et par le groupe, chacun a pu intervenir pour construire chaque situation. Cette journée a été particulièrement riche en ce que les cas cliniques ont dépassé largement les binômes, chaque participant ayant eu à connaître tel ou tel élément de cet accompagnement. Les deux histoires cliniques font apparaître un groupe de professionnels, là où n'existait qu'une éducatrice solitaire prise dans des contraintes qui la dépassent ou un binôme esseulé. Un outil permettant de poser les dynamiques familiales est testé avec le groupe, outil qui sera affiné lors des deux dernières journées.* »²⁶

La deuxième journée permet également de poser les contraintes d'écriture dans lesquelles les éducatrices seraient prises, avec l'idée de repérer des zones de jeu possibles. Ces zones mises en évidence, les contraintes d'écriture cessent d'apparaître

²⁴ Notes personnelles d'évaluation de la formation rédigée un mois et demi avant l'instance clinique

²⁵ Ibid.

²⁶ Notes personnelles d'évaluation de la formation rédigée un mois et demi avant l'instance clinique

comme un problème. Le contenu de ces deux premiers jours va curieusement être oublié (une amnésie en quelque sorte) par le groupe lors de l'évaluation finale.

« Les deux dernières journées, consécutives, sont consacrées à une approche théorique sur les théories systémiques, sur la technique de la reformulation avec des exercices pratiques. Les participants s'y reconnaissent mieux. Derrière le sentiment d'impuissance qui apparaissait au début de la formation, existait un certain manque d'outils théoriques pour penser les familles, leur fonctionnement et leur capacité à « contaminer » le fonctionnement psychique des éducatrices. Il existe également une certaine difficulté, manifestée tout au long de la formation, de différencier les espaces intimes et professionnels. La sphère professionnelle (les obligations qu'elle implique) envahit la vie psychique des éducatrices au point qu'un travail d'élaboration apparaît quasiment impossible. Nous sommes dans l'action, la réaction et peu dans l'élaboration individuelle et collective. »²⁷

Une partie du diagnostic posé lors de l'évaluation de la formation résonne d'une façon assez juste. Il n'empêche que quelque chose d'absent dans l'écrit insiste et demande à être mise en travail, ce que manifeste l'instance clinique. Le discours que j'y tiens met en évidence mon manque de maîtrise, ma fragilité que ne traduisent pas mes notes. Quelque chose résiste qui se donne à entendre à qui veut l'entendre.

Je me suis fait déborder par un groupe sans frontière. Dedans et dehors se sont mélangés constamment tout au long des quatre jours. Les métaphores maritimes étaient très présentes dans mon discours : j'ai parlé de « galère », j'ai expliqué que j'avais eu la sensation de « ramer ». En y réfléchissant à voix haute, j'ai fait le constat qu'en tant que soignant de psychiatrie je ne me sentais pas suffisamment légitime dans un milieu d'éducateurs spécialisés. Je me suis posé la question de ma compétence à intervenir dans un tel cadre.

Il ne saurait être indifférent d'avoir choisi de raconter une histoire à laquelle les éducateurs sont étroitement mêlés, en formation de supervision où les éducateurs sont majoritaires. Encore un effet de transfert ?

1b) Le deuxième temps de l'instance clinique

Dans le deuxième temps de l'instance clinique, Joseph Rouzel demande à chacun dans le groupe présent, *« chaque-un, un par un, d'y aller de sa propre parole, de dire de faire retour au collègue qui a exposé ce qui est exposé, de ce que ça lui a fait. »*²⁸ S'il est très dérangent d'écouter l'autre parler, si on se laisse embarquer facilement dans des processus d'analyse, de structuration, de compréhension, si on essaye *« d'araser le relief de subjectivité que produit justement la parole »*²⁹ il est aussi troublant d'entendre les réactions des collègues sans pouvoir répliquer. Si la parole emporte dans son cheminement l'objet manquant, si au-delà du blabla, apparaît quelque chose d'inconsistant, d'intenable, d'insoutenable, d'innommable, il est troublant d'entendre l'écho du réel, de *« l'infracassable noyau de nuit »* décrit par Breton qui apparaît de ses propres paroles.

²⁷ Ibid.

²⁸ ROUZEL (J), *La supervision d'équipes en travail social*, op. cit., p. XXXI.

²⁹ ROUZEL (J), *La supervision d'équipes en travail social*, op. cit., p. XXXI.

Emmanuelle me renvoie que je me suis jeté dans le vide sans maîtriser quoi que ce soit. Elle parle de catastrophe et d'incompétence. Irène évoque une mission impossible, un extérieur très envahissant. Myriam me surprend avec l'image d'un marin seul sur un bateau. Elle reprend les mots « rame », « galère ». Elle insiste sur le mot territoire, sur la recherche d'une terre ferme que je ne trouve pas. Sonia note que le groupe y est sans y être. Je réponds à une demande qui me prête un savoir que je n'ai pas. On dit oui avant de mesurer à quoi on s'engage. Laurence privilégie l'histoire du lien. Eux sont en lien. Je n'étais en lien avec personne, ça ne pouvait pas fonctionner. Ce qui reste, c'est l'histoire du lien. Karine met en exergue l'impossibilité à se séparer pour le groupe. Ils sont là sans être là. Un groupe qui ne s'est jamais séparé. C'est des choses qu'on peut vivre. Etre éducateur c'est aller vers l'extérieur. Françoise me surprend également. Elle associe autour de la terre étrangère. L'impression d'être dans une terre étrangère. Loin. Qu'est-ce qu'on peut faire quand on est sur une terre étrangère ? Il y a des parasites. Ils ne sont pas capables de s'écouter. Ils montraient là ce qu'était ce travail d'éducateur. On doit écouter. Vertige de la terre étrangère. Isabelle est branchée sur l'insécurité de la situation. C'est rassurant les apports théoriques pour un groupe qui y est sans y être. « Je suis étonnée que tu n'aies pas imposé l'arrêt des portables. Au fait ton récit est au présent ». Françoise entend une double question technique d'entretien ou intimité. Comme si les deux choses étaient inconciliables. Une demande technique qui s'adresse au savoir, comme s'ils ne pouvaient entendre que ça. L'intime n'a pas été retenu, l'informel n'a pas été entendu. « Ils t'ont choisi toi. Ils t'ont attendu, désiré. Tu étais enchevêtré, englué. Tu n'as pas posé ton fonctionnement, tu ne devais pas décevoir. » Mirella pointe que j'étais sur le terrain des éducateurs. « Tu acceptes les portables. Tu ne déchiffres pas l'énigme. Tu refuses de la déchiffrer ». Pascale note que je suis quelqu'un qui réfléchit. « Ils t'ont désarçonné. Comment leur faire éprouver l'intime ? » Deux jours autour du savoir, ça pouvait construire quelque chose autour d'un savoir, deux jours essentiels oubliés. Pas facile de partir sans cadre. « J'accepte un peu vite aussi. On ne peut pas se lâcher comme ça. » Ingrid ne retient que des questions et des signifiants « à l'arrache », « histoire de psycho », « milieu hospitalier » « 4 jours sûrs de moi » (sur deux mois). Philippe se demande ce que je fais dans cette formation. « La règle doit être posée dès le début. Tu dois te différencier si tu veux faire quelque chose. » Béatrice en retire beaucoup de questions. Elle note qu'il y a peu d'éprouvés. « C'est quoi l'intime ? Quel danger ? C'est quoi toutes ces intrusions ? C'est un peu fonctionnaire. » Joseph reprend lui aussi le signifiant « à l'arrache ». Il évoque un moment de dilution. « Tu as cédé sur la place d'exception. »

Je trouve cette expérience fascinante. J'ai déjà vécu quelque chose d'en partie similaire dans une formation à l'utilisation de la vidéo en thérapie. L'exercice consistait à lire à haute voix un texte pendant que trois caméras nous filmaient. Concentré sur la lecture, je sentais les corps me frôler, les collègues armés de caméras me tourner autour. L'expérience était pénible. J'avais la sensation de ne rien contrôler. J'avais l'impression d'être nu. Heureusement le texte était bref. La deuxième partie de l'exercice consistait à visionner les images capturées sur six écrans. On se voyait ainsi en six exemplaires (3 fois deux). Le même « Moi » pris

sous trois angles différents lisait un même texte. J'ai pu ainsi voir, en même temps, des moments de Moi (de dos, de trois quarts, etc.) que l'on ne peut jamais voir dans la réalité. Contrairement à ce que j'appréhendais, l'expérience rassemblait plutôt qu'elle ne morcelait. L'image unifiait. Ces différentes images de moi m'ont donné une sensation de complexité, une épaisseur. J'ai ressenti, en partie, la même chose lors de ce deuxième temps de l'instance clinique. La vidéo renvoie à l'image pas la parole nécessairement plus complexe. J'ai surtout senti quelque chose d'enveloppant. Une peau de groupe tissée autour de moi. Cette expérience était chaude. Les paroles de Joseph m'ont néanmoins percuté (il n'est décidément pas un participant ordinaire) celles de Françoise et Myriam, elles, m'ont troublé.

Si aucun de ces commentaires ne résumait à lui seul ce que j'avais dit, explicitement ou implicitement, des constantes se dégagent dans les commentaires que nous examinerons après être passé au troisième temps de l'instance clinique.

1c) Le troisième temps de l'instance clinique

Le troisième temps de l'instance clinique est une création de Joseph Rouzel. Il est défini comme un temps de conversation ouverte, où l'on peut parler de tout et de rien. « *Il faut retrouver le quotidien, la personne sociale, le masque (sens du latin « persona » masque de théâtre qui permet d'incarner un personnage et d'amplifier la voix « per-sona », le son passe à travers) ; on ne peut être aux confins de la vacuité en permanence, ce serait insupportable.* »³⁰ Dans un espace de formation tel que le nôtre, l'instance clinique fait partie des moyens pédagogiques mis en œuvre, l'animateur apporte donc quelques lumières sur le versant théorique, avec l'objectif de permettre à chacun de cheminer dans les questions soulevées par l'exposé et les retours.

Evidemment, aucune note ne peut m'aider à retrouver les traces de ce temps de conversation. Il est impossible de converser et d'écrire sur la conversation qui a lieu, surtout lorsqu'on l'alimente.

Il me reste, aujourd'hui, de ce troisième temps, le « je sais bien mais quand même » d'Octave Mannoni. Il s'énonce en « Je sais bien qu'il y a la loi mais quand même », « Je sais bien qu'il aurait fallu couper les portables mais quand même je n'ai pas pu l'imposer ». Ce « je sais bien » renvoie au concept de dénégation développé par Freud qui se résume en : « J'affirme quelque chose et je déconstruis ce que je viens de dire ». Si on ne pose pas de règles d'emblée on ne met pas de frein à la jouissance. Comme on ne renonce pas une fois pour toutes à la jouissance, il faut constamment rappeler les règles, les construire. C'est une épreuve de dire l'éprouvé mais ça doit se faire dans un cadre. J'ai donc quelques pistes de travail même si Joseph a, alors, peu développé la question de la place d'exception. Cette monographie peut être considérée comme le quatrième temps de l'instance clinique.

1d) Questions autour de cette séance d'instance clinique

³⁰ ROUZEL (J), *La supervision d'équipes en travail social*, op. cit., p. XXXI.

J'ai donc proposé de mettre en méta-travail une situation de formation continue qui, malgré l'analyse que j'avais tenté d'en faire lors de l'évaluation individuelle et collective, avait laissé en moi une profonde insatisfaction. Quelque chose de cette formation, de ce parcours, me restait sur l'estomac. Mon récit a montré un certain nombre de fragilités, d'à-peu-près qui m'incitent à faire preuve de davantage de rigueur dans mon approche des formations. Le groupe a su m'entendre au-delà de ce que mes mots disaient même si pour l'essentiel (à deux mots près) le groupe n'a fait que confirmer ce que je savais déjà : que j'aurais dû imposer l'arrêt des portables. Si je le savais (pendant la durée de la formation et après) pourquoi ne l'ai-je pas fait ?

Est-ce que cela tient à ma personnalité ? Il y aurait en moi une césure entre l'homme qui pense et celui qui agit. Il me serait difficile ou impossible de poser un acte qui découle de mes analyses. On pourrait aussi penser que je ne peux assumer une place de tiers séparateur dans un groupe. Chaque fois que je serais confronté à la nécessité d'occuper cette position, je plierais et céderais.

Est-ce que cela tient à l'institution elle-même ? L'institution, au sein de laquelle a eu lieu la formation, induirait un certain type de fonctionnement, qui m'a aspiré et avec moi toute possibilité de tiers séparateur. L'impossibilité de penser une formation à laquelle tous les éducateurs ne participeraient pas, l'amnésie du groupe relative aux deux jours centrés sur le fonctionnement institutionnel iraient dans ce sens. Le seul mouvement possible dans cette institution ne pourrait être que technique. On pourrait aménager la forme mais en aucun cas intervenir sur le fond. Est-ce que cela tient au contexte ? A la rencontre entre un professionnel soignant (et non pas éducatif) et une institution singulière ?

Examinons d'un peu plus près ce que le que le groupe d'instance clinique (GIC) me renvoie.

La demande de formation n'est pas claire. Le formateur est choisi à partir d'une recommandation du chef de service précédent. Il est évidemment impossible de connaître le parcours de ce chef de service au sein de l'institution, ni de repérer les éventuels jeux relationnels que cette recommandation induit. Il n'empêche que demander à un formateur infirmier en psychiatrie de réaliser une formation à l'entretien éducatif ne va pas de soi. Il existe suffisamment d'éducateurs compétents et d'organismes de formation pour trouver un professionnel en capacité d'animer une formation qui correspond aux souhaits du groupe et de l'institution. Le choix d'un infirmier s'explique soit par le souhait institutionnel d'une lecture clinique des situations d'entretien éducatif, soit par les manques mêmes d'un infirmier. Différents aspects de l'entretien pourraient être explorés mais certains resteraient nécessairement dans l'ombre. J'aurais, ainsi, été choisi non pour mes compétences mais en raison de mon incompetence.

Les mots choisis, par le GIC, sont forts : « Ils t'ont choisi, toi. Ils t'ont attendu, désiré. » Il est évident qu'une telle attente ne peut être que déçue. La demande est d'abord une demande technique « qui s'adresse au savoir comme s'ils ne pouvaient entendre que ça », on prête au formateur soignant un savoir qu'il ne possède pas sur l'entretien éducatif. Il dit oui avant de savoir à quoi il s'engage. Il en va souvent ainsi en formation continue. Le formateur, mercenaire au service d'un organisme qui le paye, ne négocie pas le contenu des formations, il reprend le programme élaboré par

des permanents qui s'occupent de l'ingénierie de formation. Il s'agit, pour eux, d'adresser une réponse « supercomblante » à une demande qui est plus ou moins élaborée, afin d'obtenir le marché. Le formateur peut mettre en travail la demande spécifique du groupe en début de formation, il peut, à cette occasion, infléchir le contenu de la formation avec l'assentiment du groupe. Les éducateurs demandent, à cette occasion, des méthodes d'entretien pour se positionner selon les partenaires (savoir s'adapter à l'interlocuteur), pour trouver un point d'appui, pour ne pas être trop directif, pour suivre un fil conducteur, soit une approche uniquement technique de l'entretien. Il apparaît pour le GIC, qui n'a pas ces éléments, qu'il s'agit d'une mission impossible, que ça ne peut pas fonctionner. Sauf si le formateur a été choisi en raison de sa compétence relative.

Le groupe apparaît être dans la formation sans y être. Je ne reprendrai pas le ballet des téléphones portables et leur irruption constante tout au long de la formation. Cette omniprésence des portables apparaît être un obstacle à l'entretien lui-même. Si les éducateurs ne peuvent couper leur portable en formation, ils ne doivent pas davantage pouvoir le faire en entretien. Comment trouver un point d'appui, comment suivre un fil conducteur, comment écouter simplement si tout entretien peut être interrompu par un appel intempestif ? Le groupe, mais est-ce un groupe, donne l'impression de ne pouvoir se séparer. Il est constamment relié à l'institution par une sorte de cordon ombilical. Il ne s'agit pas de connaître des techniques d'entretien mais de réussir à être disponible psychiquement pour l'interlocuteur. Dans un tel contexte, la question de l'intimité interrogée par le groupe se pose d'une façon différente. Comment poser un espace réservé dans lequel l'institution n'aurait pas accès ? Voulant être partout à la fois, les éducateurs ne sont nulle part. Il n'y aurait a priori qu'une seule solution : les aider à couper ce cordon ombilical, donc fermer les portables même si portable fermé, l'hôtelier est appelé et fait irruption dans la salle. Pourquoi ne pas avoir adopté cette solution ?

Le GIC évoque mon incompetence, « je me suis jeté dans le vide sans maîtriser quoi que ce soit ». Pris au piège par la demande, par ce qu'il apparaît de désir dans le groupe, je suis « enchevêtré, englué ». Je ne veux pas décevoir le groupe. Désarçonné, en pleine dilution, je ne déchiffre pas l'énigme, je refuse même de la déchiffrer. Je sais que la règle doit être posée dès le début mais je cède sur la position d'exception. Ce manque de maîtrise, cette incompetence ont pour conséquence une catastrophe, une dilution, qui entraîne que l'intime n'est pas retenu, que l'informel n'ait pas été entendu, qu'il est impossible au groupe de trouver un espace de pensée à distance de l'institution, que le travail des deux premiers jours est oublié par le groupe au moment de l'évaluation finale.

Le GIC m'offre des métaphores très troublantes. Je suis décrit comme un marin seul sur son bateau, comme un marin perdu qui aborde sur une terre étrangère. Qu'est-ce qu'on peut faire quand on est sur une terre étrangère ? Ces images sont troublantes en ce qu'elles coïncident avec mon histoire individuelle et familiale. Petit-fils et arrière petit-fils de marins au long cours, il m'arrive souvent de dire que c'est en formation continue que je suis le plus fidèle aux traditions familiales. Mon père a quitté sa Bretagne natale pour aller faire la guerre en Allemagne. Il y est resté une dizaine d'années. Il y a appris une langue étrangère qui lui a permis d'occuper vingt ans après

une position particulière (d'exception ?) de traducteur au sein de l'usine où il travaillait.

Qu'est-ce qu'on peut faire en terre étrangère ? On peut y apprendre une langue, on peut y prendre femme. On peut y trouver de quoi dépasser un statut d'ouvrier. C'est ce qu'aurait pu répondre mon père à cette question.

L'instance clinique m'amène ainsi à explorer cinq pistes : la formation continue, la demande, le groupe, la place d'exception et leurs liens éventuels avec mon histoire personnelle.

2- La formation continue

Depuis près de vingt ans, J'anime régulièrement des actions de formation continue. La publication d'articles dans la presse professionnelle et l'obtention d'un prix décerné par la revue « Profession Infirmière » ont incité divers organismes de formation à me proposer d'intervenir dans ce qu'ils estimaient être mon domaine de compétence.

Totalement dépourvu d'expérience, en dehors des stages de formation auxquels j'avais participé en tant que stagiaire, d'un cursus de maîtrise de santé mentale et d'un DEA de droit médical, j'ai beaucoup tâtonné. J'ai appris sur le tas, en expérimentant, en procédant par essais/erreurs.

Les questions relatives à la formation continue peuvent se penser à partir des outils élaborés par les sciences de l'éducation. J'ai fait le choix, afin d'être au plus près de mon vécu, de ne pas m'y référer.³¹

Je suis entré en psychiatrie en avril 1978. Elève stagiaire en immersion comme cela était de règle à l'époque, je n'ai bénéficié d'une approche théorique en formation initiale qu'à partir de septembre. Mon approche du soin fait référence d'abord à un vécu, à la confrontation à 72 patients hospitalisés, certains depuis près de 40 ans. Inutile de préciser que nombre d'entre eux souffraient de psychose. Je n'avais pas vingt ans. Les différentes rencontres avec quelques-uns de ces patients m'ont marqué en profondeur. Ces premiers professeurs m'ont appris le soin et ce qu'il faisait résonner en moi. J'ai trouvé, là, quelque chose que je n'ai pas trouvé ailleurs. Une certaine forme d'équilibre. Au fil des rencontres, j'ai pu me rendre compte que j'étais doté d'un certain savoir y faire avec la folie qui ne m'a jamais paru si folle que ça. Si la formation initiale m'a souvent laissé sur ma faim, j'en ai retiré tout de même un certain approfondissement théorique.

A priori, rien ne me destinait à m'engager dans la formation continue. Infirmier de secteur psychiatrique, bien dans ma profession, investi auprès des patients, ouvert aux nouveautés je n'aurais eu, a priori, aucune raison de proposer des actions de formation sans la suppression, réalisée en 1992, des études d'infirmier de secteur psychiatrique.

2a) Le contexte des actions de formations continues que j'anime

L'établissement parisien où je travaillais, au début des années 80, avait encore tout de

³¹ Je m'y référerais si je devais penser une version plus longue de cette monographie.

l'asile. Les soins en ville étaient peu développés. Les structures ambulatoires restaient rares. La psychanalyse y tenait une toute petite place. Des lacaniens avaient table ouverte dans un des secteurs, mais ce qu'ils travaillaient était tellement décalé de la réalité des patients que ce secteur était un des plus chroniques de l'établissement. Les théories systémiques commençaient tout juste à arriver. Un secteur, celui où l'avais été nommé, occupait une place à part. Le médecin-chef avait très tôt investi les soins dans la communauté. Un hôpital de jour avait ouvert en 1977 et depuis, régulièrement, une nouvelle structure de soins ambulatoire était inaugurée. La fermeture d'une unité de soins permettait le redéploiement des infirmiers et donc une création de structure. Au niveau institutionnel, des réunions quotidiennes (flash) et hebdomadaires (chaque unité avait un flash spécifique par semaine) permettaient de faire le point sur les patients. Un séminaire par semaine (en alternance intra/extra) était consacré à une question théorique d'importance ou au suivi d'un patient. Des intervenants choisis pour leurs compétences sur le sujet étaient invités. Des entretiens filmés menés par le médecin-chef servaient de support à un questionnement clinique animé par un psychiatre à la retraite. Destinés au départ à la formation des internes, ils s'étaient ouverts à l'ensemble du personnel du secteur. Nous avions une culture commune du soin qui se fabriquait au cours de ces séminaires et des supervisions, parfois organisées dans une unité ou dans une autre. A l'hôpital de jour où j'ai travaillé dix ans, une réunion de synthèse par semaine, ouverte aux différents intervenants mobilisés par la prise en charge du patient évoqué, permettait de construire l'histoire de ce patient, de reconstituer son parcours dans la structure. Un secteur où il faisait bon travailler même si tout n'y était pas simple, comme il se doit. La nomination d'un nouveau directeur a remis progressivement en cause ce fonctionnement. Cet homme énergique a bousculé de nombreuses choses qui devaient l'être. Les secteurs qui dormaient ont été réveillés. Leurs médecins-chefs ont dû ouvrir des structures de soins en ville, diminuer le nombre d'unités à l'hôpital. L'hôpital a été refait avec la collaboration d'un décorateur compétent qui a su tirer le meilleur d'une architecture asilaire de référence. Tout aurait été pour le mieux si ce directeur n'avait eu un ego surdimensionné. Il se positionnait comme un « hyperdirecteur ». Il se vivait comme un démiurge qui avait tiré de rien l'hôpital moderne qu'était devenu notre établissement. Il avait pétri la boue pour en faire de l'or. Obsédé par les médias, il multipliait les interventions sur les radios, les télévisions, dans les congrès où il donnait des leçons de management (pourquoi pas il en avait les compétences et les résultats), de soins aux patients, de suivi (là évidemment ça coïncit). Notre secteur qui s'était développé bien avant son arrivée était comme un caillou dans sa chaussure. Il lui fallait le ramener au lot commun, d'où un certain nombre de décisions qui pénalisèrent notre fonctionnement, notamment la création d'un centre d'accueil et de crise, situé à l'étage en dessous du centre d'accueil et de thérapies brèves que nous avons créé en 1985. Les patients étaient perdus. Des appels s'égarèrent. La continuité des soins devenaient plus complexe tant pour nous que pour les soignants de l'autre secteur. Au niveau du recrutement des infirmiers, il favorisait les autres secteurs. Il nous fallut organiser une traçabilité des demandes d'embauche afin d'obtenir quelques infirmiers. Cet « hyperdirecteur » (qui ressemblait en de nombreux points à l'ancien président de la

république) ne connaissant en matière de relations humaines que le passage en force, il y eut de nombreux heurts avec les syndicats.

Quelques infirmiers dont je faisais partie avaient créé, au sein de notre secteur, un groupe de recherche en soins. Les travaux réalisés par ces soignants (ayant obtenu quelques prix, et une petite médiatisation), furent vécus par notre directeur comme une ombre sur son action. Il est vrai qu'il ne pouvait rien contrôler des objectifs du groupe, ni du travail réalisé. Nous ne dépendions que de notre secteur qui avait fait le choix de créer une unité de recherche infirmière en son sein. Les retombées au niveau du soin et de l'ambiance institutionnelle étaient telles qu'il était rentable de créer un poste d'infirmier chercheur, poste réparti sur quatre têtes. Le groupe investit les revues de soins, les congrès et conférences, les écrits cliniques infirmiers, les médias. Il y eut de nombreuses fois ou alors qu'il intervenait pour vanter son action, un d'entre nous était présent pour le contrer, rectifier le tir et développer les travaux réalisés au sein du secteur. Nous étions entrés en résistance avec des valeurs qui étaient les nôtres et lorsqu'il devint sûr qu'il n'y aurait plus de formation infirmière en psychiatrie, nous étions en ordre de marche pour aller plus loin dans la résistance. La légende³² dit qu'un jour de 1977, le fonctionnaire chargé des diplômes au ministère de la santé a commis un acte manqué. Au moment d'harmoniser les diplômes au niveau européen, ce fonctionnaire avait pour tâche de recenser les différents diplômes et modes d'exercice dans la santé. Une fois ce recensement accompli, il devait adresser à la commission adéquate la liste des différents diplômes. Il a simplement oublié les infirmiers de secteur psychiatrique. Un acte manqué que j'ai la faiblesse de considérer comme révélateur d'un certain positionnement inconscient vis-à-vis de la psychiatrie. Oubliés, nous n'avons pas été pris en compte au niveau européen. Cet acte manqué s'est traduit, quelques années plus tard, par une refonte des études d'infirmiers à des fins d'harmonisation européenne. L'enseignement de la psychiatrie était le grand perdant de cette réforme. Si la nouvelle formation l'intégrait à minima, il n'y avait évidemment rien de comparable avec l'ancienne.

Nous participâmes alors à la lutte contre la suppression annoncée de notre profession. Certains d'entre nous firent partie du Collectif National de Mobilisation en Psychiatrie (CNMP) et contribuèrent à ses travaux. Cette lutte qui connut différentes péripéties dura trois ans. Elle mit le monde du soin en ébullition. Les infirmiers diplômés d'état contre les infirmiers de secteur psychiatrique. Lorsque les ISP obtinrent l'équivalence de diplôme, deux associations d'infirmières (le CEFIEC³³ et le FNI³⁴) saisirent le Conseil d'Etat pour casser cette décision. Le Conseil d'Etat leur donna raison. Lors de la dernière manifestation, 150 infirmiers psy défilèrent au milieu de 300 CRS. La lutte militante étant perdue, nous décidâmes de la poursuivre par d'autres moyens. Le combat serait clinique. Une partie d'entre nous, moins investie sur un plan syndical, avait déjà posé les jalons de cette résistance.

³² Il m'a été impossible de vérifier la justesse de cette explication. Il est évident que l'état n'est pas prêt à reconnaître cet oubli.

³³ CEFIEC, Le Comité d'Entente des Formations Infirmières et Cadres a été créé en 1949, regroupe la quasi-totalité des IFSI (Institut de Formation en Soins Infirmiers), des IFCS (Institut de Formation des Cadres de Santé), contraints de cotiser à cette association.

³⁴ FNI, La Fédération Nationale des Infirmiers regroupe les infirmières libérales

Rappelons que la réforme de 1992 a réuni deux professions (infirmières de soins généraux et infirmières de secteur psychiatrique) au nom d'une prise en charge globale de l'individu et d'un refus de séparer Psyché et Soma. Cette réforme a aussi confronté deux cultures, l'une se référant à des normes réparatrices, techniques, centrée principalement sur l'organe, l'autre se référant à une perception, une identification du ressenti basé sur l'histoire et la vie des personnes et leurs difficultés dans ce contexte. Le contenu des études aurait pris en compte les différents savoirs issus des deux filières, il aurait fondé l'union sur une complémentarité évidente, il n'y aurait eu guère de problème. Ainsi que l'écrit Marc Livet, on a surtout été confronté « à une volonté d'intégration, d'assimilation d'une culture, assimilation fondée sur la prévalence de l'une d'entre elles qui trouve ses racines dans le culte de la performance, socio-économiquement correcte, où seule compterait la souffrance qui peut se comptabiliser, s'évaluer et s'accréditer. La souffrance psychique n'intéresserait alors plus que le domaine psychiatrique lui-même –et peut-être les philosophes, es sociologues, les ethnologues ...- mais de moins en moins le dispositif de santé actuel. »³⁵ Les ISP ont été confrontés au problème de leur maintien en tant que groupe social. On assistait donc « à une difficulté de transmission de valeurs propres à ce groupe puisque celui-ci, c'est-à-dire les infirmiers psy, est en passe d'être « absorbé ». »³⁶

M. Livet, responsable d'une association professionnelle, à l'époque représentative, l'Ascism³⁷, dessine une lutte qui ne se résume pas à cultiver un passé révolu. « Il s'agit de s'engager dans un débat, voire dans un combat, pour construire le futur. Il s'agit, en fait d'être suffisamment rebelle pour ne pas tout accepter et tout admettre, mais suffisamment impliqué et partie prenante pour édifier un avenir où chaque malade peut trouver sa place, où chaque professionnel quelle que soit son origine ou sa formation peut exercer selon ses capacités et les valeurs qui l'animent. »³⁸

Mus par un même esprit, nous avons été encore plus radicaux. « Les infirmiers de soins généraux, auréolés de leur savoir technicien, continueront à soigner des corps humains au fond peu différents de ceux de chimpanzés. Les « de secteur psychiatrique » persisteront à inventer un soin adulte aux antipodes du comportementalisme anglo-saxon, un soin adulte qui prenne en compte l'individu dans toute sa complexité, qui l'accompagne dans sa reconquête de lui-même, sur un plan somatique, psychique et social. »³⁹

Nous dénonçons les diagnostics infirmiers, d'inspiration anglo-saxonne et cognitivo-comportementaliste, qui servaient de théorie aux infirmiers de soins généraux.

« Si l'homme n'était qu'un corps, si le soin ne s'énonçait qu'en réactions d'une personne ou d'un groupe à un problème de santé⁴⁰, tout serait simple. Le problème, avec l'homme, c'est qu'il est doté d'un inconscient, qu'il est un être de langage, qu'il ne sait bien souvent pas ce qu'il dit, que tout parle en lui, et que ça n'est simple ni de

³⁵ LIVET (M), *Le DE aux psy : de quoi s'agit-il ?*, in Santé Mentale, n° 7, avril 1996, p. 5.

³⁶ LIVET (M), *Le DE aux psy : de quoi parle-t-on ?*, op. cit., p. 5.

³⁷ ASCISM, Association des Cadres et Infirmiers en Santé Mentale

³⁸ LIVET (M), *Le DE aux psy : de quoi parle-t-on ?*, op. cit., p. 5.

³⁹ FRIARD (D), *Et s'il n'en reste qu'un ...*, in Santé Mentale, N° 7, avril 1996, pp. 10.

⁴⁰ Référence à la définition des diagnostics infirmiers, définis comme un jugement clinique portant sur les réactions d'une personne ou à un groupe de personnes à un problème de santé.

l'écouter, ni de l'entendre. L'entendre suppose un soin d'un niveau de complexité infiniment supérieur à n'importe quel soin technique. Qu'il soit hospitalisé en psychiatrie ou en hôpital général, chacune des réactions d'un être humain à un problème quelconque de santé est marquée du sceau de cet inconscient, du rapport dynamique entre les différentes composantes de sa personnalité. Chaque interaction soignant-soigné a des prolongements et des répercussions qui ne peuvent se lire qu'en référence au transfert. »⁴¹

Nous prenions donc date : *« Quel que soit l'avenir de cette lutte, nous ne baisserons pas notre garde. Nous continuerons d'affirmer envers et contre tout la nécessité d'un soin psychique de qualité inlassablement évalué, et appuyé sur des démarches de soins sans cesse plus affinées, non seulement pour les patients suivis en psychiatrie mais également pour tout patient hospitalisé en quelque endroit que ce soit. Nous continuerons de montrer dans nos écrits, dans les congrès, au cours de conférences, que l'homme n'est pas uniquement un corps, que soigner ça n'est pas uniquement réparer un corps-machine. »⁴²*

Les actions de formation continue s'inscrivaient dans cette démarche de montrer la complexité du soin psychique et la nécessité d'une formation initiale qui ne se résume pas à ingurgiter et à régurgiter des connaissances. Les publications professionnelles (articles et ouvrages), la participation aux conférences et aux congrès, les interventions en formation initiale et continue ont été conçus comme des actes de résistance à la destruction d'une profession et du champ auquel elle renvoyait.

Le projet de formation continue qui nous anime et m'anime part d'une place devenue vide, celle d'une formation initiale à une profession qui n'existe plus. Que la profession n'existe plus n'implique en rien que les problèmes qu'elle était censée traiter aient disparus. La formation a disparu mais la fonction infirmière en psychiatrie demeure et il est essentiel pour les patients que les infirmiers polyvalents puissent la remplir, qu'ils sachent y faire.

Nous eûmes malheureusement raison. Les IFSI (Instituts de Formation en Soins Infirmiers) situés dans les hôpitaux psychiatriques dispensèrent le plus possible une formation ouverte aux deux champs. De nombreux IFSI anciennement dévolus aux soins généraux firent en sorte qu'aucun professionnel compétent en psychiatrie ne fasse partie de l'équipe enseignante. Malgré trois circulaires qui restèrent souvent lettre morte, les enseignants dont la carrière s'était déroulée en psychiatrie n'entrèrent que fort peu dans ces IFSI. Le CEFIEC faisait bonne garde. Le dogme de la polyvalence renforça encore cet abandon de l'enseignement de la psychiatrie. Les enseignants devaient être aussi polyvalents que la formation elle-même. Ceux dont la carrière s'était déroulée en psychiatrie enseignaient la cardiologie, la neurologie mais pas la psychiatrie. A l'inverse, ceux dont la carrière avait eu pour cadre les soins généraux se chargeaient des cours de psychiatrie. Si, une formation uniquement technique peut être délivrée par un professionnel qui n'a jamais exercé dans la discipline enseignée, il en va autrement lorsque la formation doit dispenser un savoir être. Les représentations de la folie sont telles que ceux qui n'ont jamais travaillé auprès de personnes suivies en psychiatrie telles que les psychotiques en ont d'abord

⁴¹ FRIARD (D), *Et s'il n'en reste qu'un ...* », op.cit., p. 11

⁴² Ibid., p. 11.

peur et transmettent cette peur aux étudiants qui arrivaient terrorisés dans leur lieu de stage psychiatrique. Ces enseignants n'en menaient souvent pas large, eux-mêmes, lorsqu'ils venaient dans nos unités lors des mises en situations professionnelles. Cette peur contaminait même les étudiants. Certains de ces enseignants se tenaient à une distance telle des patients qu'ils ne pouvaient parfois même pas évaluer la qualité du soin dispensé par l'étudiant. D'autres participaient à des soins tels qu'activité à visée thérapeutique ou entretien en étant dans l'incapacité de mesurer les enjeux de ce que proposaient les étudiants. Les stages durant un mois, les étudiants se retrouvaient infirmiers sans jamais avoir été en situation de responsabilité.

La catastrophe annoncée eut bien lieu. Il y eut une explosion de situations de violence qui ne reposaient pas sur l'agressivité ou la violence des patients mais sur l'incompétence des soignants. Dès les années 2000, des groupes de travail se penchaient sur cette question au ministère de la santé (point 14 des accords Aubry). Il fallut le double meurtre de Pau pour que l'état prenne ses responsabilités en créant une formation complémentaire en psychiatrie. Tutorat (d'un an) et consolidation des savoirs (d'une durée de 15 jours) furent mis en place et financées dans le cadre du plan Psychiatrie-Santé Mentale 2005-2008. C'était bien insuffisant. En 2009, le financement s'interrompait. En juillet 2011, l'état imposait aux soignants et aux soignés, la loi la plus sécuritaire que la psychiatrie ait connue depuis sa naissance.

Les situations auxquelles nous sommes confrontées en tant qu'infirmiers travaillant en psychiatrie sont dramatiques : schizophrénies forcément meurtries (et pas meurtrières), séparations impossibles, dépendances multiples, couples brisés, enfances détruites, viols, incestes, etc., etc. Nous sommes souvent le seul espoir d'être que la vie brinqueballe en tous sens. Notre matériau, c'est la vie avec son cortège de souffrances, c'est la mort, les suicides, les automutilations, la folie dont la société se protège par l'enfermement. Comment cette souffrance ne nous percuterait-elle pas ? On ne soigne pas sans une empathie minimum avec ceux que nous rencontrons. Il nous faut ressentir ce qu'ils ressentent sans nous projeter nous-mêmes dans la situation, sans nous substituer à eux. Comment ne serions-nous pas aspirés par ces sensations de morcellement ?

Si, en tant que formateurs, nous devons amener quelque chose à nos collègues les plus jeunes dans la profession, c'est une certaine prise de distance avec le réel, c'est une façon de composer avec une réalité dramatique, un certain savoir y faire qui nous évite d'être aspirés. Peu importe la durée de la formation, ce qui compte c'est ce que nous en faisons, c'est comment nous nous transformons, c'est la distance que nous sommes capables de prendre avec un savoir à remettre sans cesse en question.

2b) La demande de formation continue

Il existe donc bien une demande spécifique de formation continue chez les infirmiers, en psychiatrie. Elle dépasse le cadre de l'adaptation à l'emploi et de l'évolution des connaissances dans le champ qui est le nôtre ; elle naît des insuffisances de la formation initiale qu'elle tente de compenser tant bien que mal.

Que demandent, en matière de formation, les infirmiers (non ISP) qui exercent en psychiatrie ?

D'une façon générale, les infirmiers polyvalents ont été mal accueillis dans les services, que ce soit en psychiatrie ou en soins somatiques. Leurs compétences ont été remises en cause. Ils étaient trop techniciens et pas assez relationnels pour la psychiatrie et trop relationnels et pas assez techniciens pour les soignants de soins généraux. Ils ont eu du mal à trouver leur place. Les psychiatres ne les reconnaissent pas comme de « vrais » infirmiers. Ils sont souvent en souffrance. Les demandes sont donc très diverses.

Certains veulent découvrir des techniques : techniques d'entretien, de gestion de la violence, d'éducation thérapeutique, etc. Ils ne viennent pas pour s'impliquer mais pour apprendre une technique, un protocole qui leur permettrait de faire face aux différentes situations rencontrées sur le terrain. Ils sont en général prêts à tester les outils techniques sur le terrain. C'est une étape que certains ne dépasseront pas. Le turn-over est important dans notre profession.

D'autres désirent acquérir des connaissances nouvelles en psychopathologie, à propos des mécanismes de défense, à propos du sens des entretiens, etc. Leur demande s'adresse d'abord au savoir. Ils ont compris que la technique n'était pas suffisante. Il est rare qu'ils aient eu, par eux-mêmes, la curiosité de lire des articles ou des ouvrages spécialisés. Ils ont donc rarement les bases qui leur permettraient de faire fructifier les connaissances amenées en formation. Ils tentent de se saisir de ces aspects théoriques mais il faut tâtonner, d'une façon souvent solitaire, les espaces d'échange étant de plus en plus rare en psychiatrie aujourd'hui. C'est une autre étape. D'autres, enfin, font le constat que leur savoir être est limité. Ils viennent autant pour se découvrir eux-mêmes que pour intégrer de nouvelles connaissances. Ceux-là sont ouverts à toutes les expériences pour peu qu'elles les mobilisent. Ils sont volontaires pour les jeux de rôle. Ils amènent des situations cliniques du terrain et les exposent. C'est une troisième étape.

La proportion des uns et des autres varient selon les groupes mais ils ont tous en commun de demander à être reconnus, chacun ayant des stratégies différentes pour atteindre cet objectif : technique, théorie, savoir être. D'une certaine façon, leur demande est toujours, en partie, une demande d'amour.

« Les infirmiers sont des petites bêtes fragiles qui à défaut de se reconnaître eux-mêmes, ont besoin de la reconnaissance de l'autre. Ils ont besoin, quoi qu'on en dise, d'être relié à un passé forcément décrit comme glorieux. Ils ont besoin de sentir une continuité entre eux et ceux qui les ont précédés même si la réforme des études l'a interrompue. Les infirmiers ne sont jamais assurés d'être des soignants suffisamment bons. Qu'à défaut d'être de formation, d'être de diplôme cette continuité s'incarne sur le terrain, auprès des patients. Différencier les bons des mauvais, c'est créer un clivage interne avec tout ce que cela implique de souffrance, de mauvaise ambiance dans les unités. Nous savons bien qu'il faut au moins 40 ans pour devenir un soignant acceptable. Nous savons bien qu'une carrière se construit pas à pas. Avec des hauts et des bas. Des fulgurances. »⁴³

Les infirmiers ont donc des attentes différentes vis-à-vis des formateurs même si celles-ci se rejoignent par leur soif et de reconnaissance et d'amour. Ces attentes

⁴³ FRIARD (D), REDON (P), *La politesse du désespoir*, Journées soignante de Laragne, novembre 2010.

recourent leurs définitions de la profession infirmière et de la fonction soignante.⁴⁴

2c) Les attentes vis-à-vis de la formation continue

Les stagiaires se vivent comme des **techniciens du soin**. Ils attendent du formateur qu'il leur apprenne ces techniques. Le métier passerait par une série de gestes professionnels qui pourraient être décomposés en unités distinctes, sur le modèle des différents protocoles de soins qui s'imposent aux soignants. L'activité infirmière est alors envisagée à travers les différentes facettes qui la constituent qu'elles soient liées aux connaissances, aux habiletés ou aux attitudes. On pourrait établir une liste (longue) d'items qui constitueraient la spécificité d'un bon infirmier. Le modèle en serait le listing d'actes qui définit la profession infirmière. Le soin, dans ce modèle, est fondé sur le principe de l'accumulation de micro-compétences auxquelles il est possible de se former pour peu que le formateur soit un expert technique dans le domaine étudié. Ainsi voit-on des formations de deux jours consacrées à la gestion de l'agressivité et de la violence. Il ne s'agit pas de prévenir la crise, ni de l'apprécier d'un point de vue clinique mais d'opposer un certain nombre de gestes répétés aux actes posés par le patient.

Evidemment, au-delà de l'aspect technique, se pose la question de leur insertion dans une pratique globale. C'est en reliant ces apprentissages limités à l'ensemble de leur activité, en leur donnant un sens professionnel, que les infirmiers ont des chances de se les approprier. Faute de modalités intégratives au moment même de la formation, la déperdition sera importante, les acquis fugaces, en tout état de cause peu réinvestis dans les pratiques professionnelles. Les infirmiers n'ont pas réellement besoin de cette modalité technicienne de la formation, ils apprennent sur le terrain en voyant leurs collègues faire.

Les stagiaires se considèrent comme des **artisans du soin**. A la différence du technicien, le soignant a une vision plus générale de ce qu'il fait. L'important pour lui, c'est l'action globale, envisagée comme un ensemble rigoureusement charpenté. Il fonctionne selon des scénarii, c'est-à-dire des fiches techniques qui répertorient un certain nombre d'actes dans un ordre précis et immuable. Ces « recettes » correspondent aux vœux de nombreux stagiaires qui aimeraient disposer de protocoles prêts à l'emploi. Dans la mesure où le désir d'efficacité peut passer par le souci d'être doté de préparations structurées et rassurantes, on comprend bien l'attente vis-à-vis des formateurs, on comprend aussi la quête de fiches toutes prêtes dans la littérature ou sur des sites Internet spécialisés. Il n'y a là que la manifestation externe de ce qui se passe dans la « boîte noire » de chaque soignant. Perrenoud⁴⁵ nomme ces protocoles des schèmes professionnels. Les routines qui en découlent ont été au départ réfléchies, voulues, exécutées consciemment, mais, au bout d'un certain temps, sont devenues des automatismes qui pourraient aboutir à une certaine rigidité

⁴⁴ Nous avons interrogé ces façons différentes de concevoir le rôle infirmier et les attentes relatives à la formation et au formateur à partir du travail de HOUPERT (D), En quoi la formation continue des enseignants contribue-t-elle au développement des compétences professionnelles ? in Les Cahiers Pédagogiques, n° 453, "Enseigner, un métier qui s'apprend", août 2005.

⁴⁵ PERRENOUD (P), *Compétences, habitus et savoirs professionnels*, in European journal of teacher education, 17 (1-2), 1994, pp. 45-48.

face à l'action, si aucun imprévu ne survenait jamais. Les formations réalisées, en deux jours, sur la mise en chambre d'isolement et les contentions illustrent bien les effets pervers de cette façon de concevoir le rôle du formateur et la formation.

Les infirmiers se considèrent peu comme des **savants**. Psychologues et psychiatres savent. Leur savoir est issu de l'université auquel les infirmiers n'ont pas accès. En France, il n'existe d'ailleurs pas d'université consacrée au soin. L'infirmier qui en sait trop est souvent suspect. On le surnomme « le petit docteur ». Leur demande de formation s'adresse donc peu au savoir en dehors d'intitulés tels que « Psychopathologie » ou « Cliniques des névroses et des psychoses ». La maîtrise des savoirs est attendue d'un formateur qui n'appartient pas forcément à la même catégorie professionnelle que celle des stagiaires qui préféreraient dans ce cas un psychologue ou un psychiatre. S'il est nécessaire que le formateur en sache un peu plus que les participants, il n'est pas indispensable qu'il soit un puits de science. Il doit surtout être capable de transformer les savoirs de type universitaire en savoirs enseignés, utilisables en pratique. La théorie doit permettre d'éclairer la pratique. Elle doit permettre une lecture plus riche des situations rencontrées sur le terrain.

Les infirmiers peuvent se vivre comme des **praticiens réflexifs**. Leur activité intellectuelle se fonde sur une analyse étayée par des outils conceptuels. L'infirmier doit se référer à des théories qui permettent de dépasser l'empirique ou le cas par cas et qui donnent sens, c'est-à-dire à la fois signification et orientation à l'ensemble de l'action soignante. Le passage par les théories de référence n'est qu'un détour au service du soin. Le fondement de la démarche est bien l'alternance pratique/théorie/pratique. Ce détour théorique qu'impose l'alternance pratique/théorie/pratique doit avoir été fait souvent, bien au calme loin des patients, seul ou avec d'autres soignants ou formateurs, avant qu'on puisse l'intégrer dans une réflexion et une prise de décision caractérisées par leur extrême rapidité, dans le feu de l'action. Les chemins de traverse de la théorie doivent avoir été longuement fréquentés avant d'être tellement connus et maîtrisés qu'on les parcourt sans même s'en rendre compte. Le modèle du praticien « réflexif » n'a cours que depuis dix à quinze ans, ce qui veut dire qu'un certain nombre de soignants, lors de leur formation initiale, n'ont pas bénéficié de ce type de travail. La réflexivité se met en travail à partir de techniques actives : jeux de rôle, vidéos, reprise d'histoires cliniques, analyse de la pratique, etc. L'analyse de pratiques est une activité très contextualisée et donc sans cesse justifiée. La réflexivité s'installe nécessairement dans la durée, on ne peut prétendre la maîtriser dans un temps court. La formation initiale est largement insuffisante pour l'installer profondément, durablement, efficacement. La dynamique de groupe, en formation continue, facilite une construction difficile quand on s'y attelle seul. Les théories de références ne sont pas immuables, elles évoluent, sont approfondies, complétées ; de nouvelles théories émergent qui viennent apporter des angles d'attaques et d'analyses différents. Toutes raisons donc pour que l'on aborde en formation continue ces compétences de réflexivité.

Les infirmiers peuvent privilégier leur rôle d'**acteur social**. L'infirmier occupe un certain statut et doit jouer un rôle social. Il fait partie d'une équipe et conçoit son rôle professionnel en référence à d'autres professionnels (psychiatre, psychologue, travailleurs sociaux, etc.). Son rôle ne se limite pas à celui d'auxiliaire médical qui

exécute les prescriptions, il a un rôle propre dont il a la responsabilité. Le savoir et la réflexivité modifient sa perception de son rôle et sa relation avec ses collègues, son cadre et médecins et psychologues de la structure où il exerce. Acteur social, notamment lorsqu'il exerce dans la communauté, l'infirmier l'est également dans ses relations avec les patients, leurs familles et leurs proches, partenaires à part entière du soin. Conscient que le patient ne peut être envisagé que dans une certaine globalité, il sait travailler étroitement avec les parents, entretenir avec eux une relation professionnelle, les plaçant sur un pied d'égalité, mais dans un rôle différent. Quant à l'environnement social, il est compris au sens large : sont concernés les partenaires « naturels » ou non du soin : CHRS, ESAT, H.L.M, personnel des maisons de retraite, cabinet d'infirmiers libéraux, structures d'insertion par le travail, justice parfois, personnel pénitentiaire, police, etc. soit tous les acteurs culturels ou économiques, vers lesquels l'infirmier de secteur psychiatrique se tourne pour éviter que la structure de soins ne soit un monde clos replié sur lui-même, pour ouvrir autant que faire se peut les patients au monde qui les entoure. Acteurs sociaux, ils doivent faire avec la stigmatisation des malades mentaux et les stéréotypes sociaux relatifs à leur profession. Ils ne peuvent que s'engager face à ces différents stéréotypes.

Enfin, les infirmiers peuvent s'attacher à leur **singularité de personne** qui occupe la fonction d'infirmier. Ils s'attacheront alors à la personne du formateur dans un mouvement transférentiel. Quelle que soit l'importance du rôle social de l'infirmier, il convient de ne jamais oublier que derrière la blouse existe un sujet. Ni l'institution, ni la direction, ni sa hiérarchie directe ne sont prêtes à reconnaître cette singularité. Le plus souvent, on a l'impression qu'il n'y a pas d'être humain derrière le soignant. Pour le gestionnaire, les soignants sont interchangeable. N'importe quel infirmier pourrait animer une activité de piscine ou de poterie, recevoir tel patient en entretien, se rendre au domicile d'un autre qui est en crise. Le soin ne fonctionne pas de cette façon. Si la notion de transfert a un sens, et elle en a un, chaque soignant est investi d'une façon unique par chaque patient ; chaque soignant investit chaque patient d'une façon qui lui appartient en propre, que l'on nomme ce mouvement contre-transfert ou désir du soignant (en référence au désir de l'analyste).

Les compétences personnelles de l'infirmier sont essentielles dans la situation de soin. La capacité d'écoute de l'infirmier passe par une certaine forme d'empathie, par sa capacité à entrer en relation avec les autres, qu'il s'agisse du patient, de sa famille, de ses proches. Les patients suscitent des émotions chez le soignant qui doit composer avec celles-ci. Il ne s'agit pas seulement de les maîtriser ou de les contrôler. Il s'agit aussi de les interroger. Enfin chaque soignant a une façon spécifique de s'engager dans le soin. La formation et le formateur doivent permettre au soignant de s'interroger sur son investissement personnel dans le soin, sur son désir de soigner quelle que soit, par ailleurs, son attente vis-à-vis de la formation.

Si la fonction de formateur, tout comme celle de superviseur, obéit à des réalités institutionnelles particulières, sa spécificité peut être, de la même manière, à envisager à chaque demande de formation. Si le formateur doit, autant que faire se peut, prendre en compte non seulement l'origine et la nature de la demande, s'il doit en produire une analyse qui ne grève pas toute souplesse dans l'intervention, il n'en est pas pour cela superviseur. S'il s'agit de répondre à la demande pour soutenir le

manque, il n'est pas question de le combler car le manque est le terreau sur lequel le désir s'humanise.

Reprenant les réflexions de Claude Allione⁴⁶, Joseph Rouzel parcourt cinq cas de figure ou facettes de la demande.⁴⁷

Le groupe peut ne pas avoir de demande. La demande émanant de la direction, il est nécessaire d'en faire l'analyse afin de ne pas être instrumentalisé. Lorsqu'il existe une demande, il faut en déterminer la teneur. La demande, nous l'avons vu, peut être de renarcissisation. Nous avons évoqué la demande de savoir qui est d'une certaine façon toujours peu ou prou présente en formation continue sous les différentes formes décrites. Il convient d'y répondre sans la refermer, en gardant l'espace ouvert. Il peut y avoir une demande à l'intérieur de la demande. Pas plus que la supervision, la formation ne saurait se substituer à un espace thérapeutique. Il arrive parfois qu'il y ait « une demande de rien » qui se présente comme demande de souffler, de prendre de la distance, de se ressourcer. Cette forme de demande est la plupart du temps présente en formation continue. Chaque formateur, d'une certaine façon, doit susciter ou nourrir cette « attente de l'inattendu » qu'évoque Héraclite. *« C'est aussi la raison pour laquelle elle ne peut être soutenue que d'une position d'extériorité, donc d'exception, ou de tiers autorisant et garantissant une relance permanente de la pensée, donc du désir. »*⁴⁸

2d) Mon approche de la formation continue

Notre clinique, c'est celle de la relation soignant/soigné, celle qui se noue, se dénoue, se renoue chaque fois qu'un être en souffrance rencontre un soignant ou une équipe soignante, celle que l'on décrit sous le nom de transfert.

Accueillir, écouter, apprivoiser, accompagner, soigner, quitter exige du soignant une véritable ascèse. On n'a jamais fini d'apprendre à faire en soi une place à l'autre. Il s'agit d'une véritable quête dont l'objet apparaît d'autant plus lointain que l'on croit s'en approcher. Cette quête implique un constant travail sur soi, des remises en cause parfois déchirantes. Elle implique de renoncer au fonctionnariat, au confort intellectuel. C'est un périple intérieur qui conduit le soignant vers de nouvelles contrées : les paysages y sont plus lumineux, plus accidentés, les montagnes plus enneigées, la mer plus bleue mais aussi plus violente, le plaisir plus pur, la vie plus intense.

Le soin comme l'enfer est pavé de bonnes intentions. L'ange qui sommeille en chaque soignant, livré à lui-même, confronté à des institutions parfois mortifères se métamorphose souvent en un petit démon pervers qui s'ingénie à bousculer les plus belles stratégies thérapeutiques. L'ange perd ses plumes et devient un homme qui va à la rencontre d'autres hommes. Il soigne autant qu'il se soigne. Sa faiblesse d'homme faillible, incomplet, divisé est sa principale vertu.

Ecouter des images flamboyantes qui ne sont pas des métaphores mais un vécu de morcellement qui broie un sujet qui sent son corps se métamorphoser, devenir une

⁴⁶ ALLIONE (C), *La part du rêve dans les institutions*, Encre Marine, 2005.

⁴⁷ ROUZEL (J), *La supervision d'équipes en travail social*, op. cit., pp. 156-162.

⁴⁸ Ibid., p.160.

charogne, être envahi par des puissances étranges et toutes puissantes. Ecouter quand ce qui constitue pour nous la réalité devient un magma informe, quand les lois qui régissent l'espace-temps explosent, quand les corps sont poreux, quand l'esprit est colonisé par l'automatisme mental, quand ne survit plus qu'une sorte de magma psychique qui tourne en boucle comme une machine folle.

Ecouter avec la certitude au fond des tripes que le moindre faux pas dans ce sentier escarpé vous fera glisser et chuter, chuter pour tomber, fracassé comme un pantin désarticulé.

Ecouter avec la constante tentation de renoncer, d'abdiquer, de rester là, haletant, de ne plus bouger, incapable de redescendre, incapable de poursuivre. La folie c'est la haute montagne et j'en connais qui sont des Everest, des Annapurna. Je connais d'étranges alpinistes au regard halluciné qui ne savent dire les beautés terribles qui brûlèrent leurs yeux. Je connais des poètes de quatre sous, qui en vingt mots, les seuls qui leur restent, font vaciller l'âme de celui qui prend le temps de les écouter.

S'il me fallait décrire mon approche de la formation continue, ce seraient peut-être ces mots que j'emploierais. S'il me fallait décrire de l'intérieur ce que peut ressentir un soignant qui s'engage dans l'accompagnement d'une personne qui souffre de psychose, qui essaie d'y faire avec sa folie, ce sont les mots que je broderais. C'est ce que je tenterais de transmettre aux différents infirmiers que j'ai rencontrés en formation.

Je raconterais sûrement l'histoire des trois tailleurs de pierre attribuée à Charles Péguy. A Chartres, sur un chantier, au Moyen-âge, un promeneur avise un ouvrier qui lui semble épuisé et triste. Il lui demande ce qu'il fait :

« Ben, vous l'voyez bien ! Je taille une pierre ! »

Le promeneur s'éloigne et voit un autre ouvrier qui accomplit les mêmes gestes sans être ni aussi épuisé, ni aussi triste. Il lui demande également ce qu'il fait :

« Ben, vous voyez bien, j'élève un mur ! »

Il poursuit sa promenade et voit un ouvrier qui taille, lui aussi, une pierre mais qui paraît très joyeux et siffle en travaillant :

« Que faites-vous ? »

L'ouvrier répond avec l'air rêveur de ceux qui voient au-delà du présent :

« Ben vous le voyez bien, je bâtis une cathédrale ! »

Qu'est-ce que soigner ? Est-ce poser des pierres taillées les unes sur les autres ? Elever un mur ou bâtir une cathédrale ? Des trois niveaux de conscience décrits auquel le soignant donne-t-il sa préférence : la valorisation du geste technique, celle de l'objectif immédiat ou celle de la finalité ? Qu'est-ce que soigner ? La question est-elle de savoir s'il vaut mieux poser des pierres les unes sur les autres, construire un mur ou édifier une cathédrale ? Ne s'agit-il pas d'abord de savoir ce que nous désirons faire, de découvrir la façon dont nous voulons le faire ?

La formation continue a pour fonction de permettre au premier ouvrier de voir le mur et la cathédrale dans les pierres qu'il pose les unes sur les autres, au deuxième de voir la cathédrale virtuelle qui naît de son mur, au troisième de se rappeler que la cathédrale est le fruit d'un projet et de simples pierres et d'un mur.

Poser des pierres les unes sur les autres, construire un mur, bâtir une cathédrale, faut-il choisir ? Evidemment non !

En tant que soignants, nous savons que c'est le patient qui commande. En tant que formateur, je sais que c'est le groupe qui détient la clef.

Nous ne pourrions parfois que poser des pierres les unes sur les autres, et ce sera déjà énorme, car parfois rien ne tient. Quelques pierres posées les unes sur les autres, c'est un cairn, un point de repère pour qui n'en a plus, c'est un bout d'histoire pour qui les générations se confondent. Certaines de ces pierres deviendront des murs. C'est une autre étape. On peut s'abriter derrière un mur, on peut s'y reposer et attendre que la tempête se calme avant de repartir vers d'autres aventures, d'autres murs. Et puis quelques rares fois, nous bâtissons une cathédrale. Nous ne savons jamais, au premier accueil, dans les premières minutes d'une formation, si nous poserons des pierres, si nous élèverons un mur ou si nous bâtissons une cathédrale, et pourtant il nous faut faire comme si. Ce n'est jamais celui qui pose les pierres, ni celui qui construit les murs ou qui bâtit un bout de cathédrale qui y prie, c'est toute une communauté. Prier, rassembler la communauté, c'est au fond à ça que sert une cathédrale, une formation. Même s'il est beaucoup de cathédrales avortées. Une cathédrale on sait quand ça commence, on ignore quand ça finit, ça prend des siècles. Ceux qui posent la première pierre ne coupent jamais le ruban qui l'inaugure.

La formation initiale infirmière apprend aux infirmiers à tailler des pierres, à les poser les unes sur les autres. Dans le meilleur des cas, elle leur explique comment édifier un mur. La formation continue, en psychiatrie, permet de concevoir la cathédrale et de tailler les pierres en conséquence.

La pierre renvoie à la conception technicienne, le mur à la conception artisanale et la cathédrale à la conception réflexive du rôle infirmier. Le rapport à la théorie et au savoir en sera plus ou moins exigeant. Chacun se sentira occuper un rôle social plus ou moins reconnu selon le sens qu'il donne à ses actes. L'investissement du soignant n'est pas le même selon la conception retenue même si celle-ci retentit sur son bien être psychique au travail. Il appartient dans tous les cas au formateur d'accompagner par son savoir, son savoir faire et son savoir y faire, des processus d'élaboration qui relèvent de la subjectivité (dans ce qu'elle a de plus singulier) mais qui s'expriment et se travaillent au sein d'un tissu collectif.

L'essentiel de cette conception de la formation continue a été énoncée assez tôt.⁴⁹ Elle empruntait, alors, beaucoup à l'esprit du compagnonnage qui nous a fourni un premier cadre de pensée. Ma pratique de la formation continue naît de la disparition des études infirmières en psychiatrie qui se traduit par un trou dans la transmission. N'ayant plus de successeurs (d'héritiers), certains ISP se sont retroussés les manches afin de transmettre quelques éléments d'un savoir y faire avec la folie.

Je n'ai donc de légitimité, en matière de formation continue, comme nombre de mes collègues, qu'auprès d'infirmiers polyvalents. D'une certaine façon, je m'autorise de ce vide dans la transmission. Je peux alors occuper la place d'exception décrite par Joseph Rouzel. On peut faire l'hypothèse que dès que je m'adresse à un autre public, cette place vide ne fonctionne pas. Ce manque de légitimité explique-t-il les ratés dans la formation présentée lors de l'instance clinique ?

⁴⁹ FRIARD (D), RAJABLAT (M), *Bâtisseurs de cathédrale*, in *Vie Sociale et Traitement*, n° 45, Décembre 1995, pp. 11-13.

2e) Un bizutage ?

En presque vingt ans, à raison de cinq à six actions de formation par an, j'ai été confronté à de nombreuses formations « rock'n'roll ». Nous avons vu que les demandes n'étaient pas toujours travaillées. Est-il arrivé que je cède sur la place d'exception, dans des contextes moins limpides, avec d'autres participants que des infirmiers polyvalents ?

La première action de formation que j'ai dû assumer a été particulièrement marquante.

La responsable de la formation continue d'un hôpital parisien m'a demandé si je pouvais animer un après-midi de réflexion sur le sida et les toxicomanies auprès d'ambulanciers et d'un ou deux aides-soignants. Le but était de combattre leurs idées reçues sur le sida, sur son mode de transmission, et sur les héroïnomanes tous suspectés d'être sidéens. Il était arrivé que certains d'entre eux refusent de transporter des patients repérés comme appartenant à ces deux populations très stigmatisées. Il s'agissait d'apporter un peu de savoir « scientifique » afin de leur permettre d'améliorer leur savoir-être. Le formateur habituel étant malade, elle n'avait trouvé personne pour le remplacer. J'ai accepté. Ça semblait être dans mes cordes. Je n'étais pas un spécialiste du sida et des toxicomanies mais, travaillant dans une unité d'entrée, j'avais soigné des patients héroïnomanes à l'occasion de sevrage. Le projet me plaisait bien. Les ambulanciers et les aides-soignants ne bénéficiaient à l'époque que de formations très techniques. Contribuer à augmenter le savoir-être de professionnels souvent oubliés, à déstigmatiser des patients, à l'époque, souvent rejetés correspondait pleinement à mes valeurs.

J'ai donc préparé la formation. Mon anxiété m'a amené à lire et relire, à annoter bien au-delà de ce qu'il était nécessaire.

Je suis arrivé à 13 h 45 pour une intervention qui débutait à 14 heures. La responsable m'annonce alors qu'il n'y a pas d'ambulancier, qu'il y a bien une aide-soignante mais que les participants sont infirmiers, psychologues et qu'il y a aussi deux médecins, tous travaillant dans le service qui accueille les patients atteints du sida. J'aurais probablement dû dire non et partir en courant. Les conditions initiales n'avaient pas été respectées, le public avait changé ; il ne s'agissait plus de lutter contre la stigmatisation de professionnels ou de patients mais de mettre en travail des « experts » qui connaissaient à peu près tous beaucoup mieux la question que moi. La responsable a justifié ce changement par le burn-out de ces soignants qui n'en pouvaient plus. La formation axée sur du savoir et du savoir-être s'était transformée en « régulation ». Je n'avais aucune expérience en ce domaine en dehors des séances de supervision dont je bénéficiais à l'hôpital de jour où j'exerçais. J'aurais probablement dû dire non mais il était, pour moi, inconcevable de renoncer, de fuir, de me défilier. Il est clair que je n'avais aucune légitimité, interne, à animer cette réflexion. J'étais là, et il n'y avait que moi. J'étais là aussi pour apprendre. Je me suis donc autorisé de moi-même et de pas beaucoup d'autres.

J'ai commencé par demander à chaque participant de se présenter, de préciser ses attentes, je me suis ensuite présenté et en fait part au groupe de ma perplexité. J'ai proposé de partir de situations problématiques de patients et de les déplier ensemble.

Le groupe a donné son assentiment à la démarche. Un secrétaire, différent pour chaque histoire, notait, au tableau, les éléments saillants de chaque récit afin que chacun puisse la visualiser et voir écrit ce qui se disait. S'est ainsi organisé la position « méta » dont parle M.R. Ledain. Les participants ont posé un peu de la charge émotionnelle impliquée par des prises en charge désespérées qui soumettaient leur idéal soignant à rude épreuve. Nous avons porté ensemble la violence de cette maladie, de la mort de ces sujets jeunes. Les participants se sont dits, à cette occasion, des choses qu'ils ne se disaient pas dans le quotidien hospitalier. Les infirmières se sont rendu compte que les médecins et les psychologues n'étaient pas aussi insensibles qu'elles le pensaient. Les infirmières et les médecins, grâce aux psychologues ont pu mettre un peu de sens sur la violence de certains de ces patients. Les psychologues ont mieux compris les soins, les traitements dispensés, les contraintes auxquelles étaient soumises les infirmières et les patients. Mon éclairage d'infirmier de secteur psychiatrique a parfois été utile, mais c'est surtout le groupe et ses ressources qui ont permis de construire les histoires et surtout de trouver un nouvel équilibre. Nous nous sommes quittés trois heures plus tard.

Je n'ai jamais plus entendu parler de la formation aux ambulanciers. Je suppose que le formateur initial a repris le travail après sa maladie et s'en est chargé.

Cette première expérience où je pense avoir pu occuper une position d'exception a marqué mon rapport à la formation continue. Elle m'a laissé un sentiment mitigé. J'ai longtemps pensé que victime d'une sorte de bizutage, je m'en étais sorti au mieux sans me rendre compte que j'avais fait exactement ce qu'il convenait de faire en une semblable situation. Je restais marqué par une allégerance un peu trop exaltée au savoir universitaire. Les participants ne venaient pas à la formation pour du savoir mais pour mettre en perspective ce qu'ils savaient, pour retrouver une respiration collective à un moment où ils se sentaient étouffés par les patients et leur souffrance. Il a fallu en fait l'apostrophe de Joseph Rouzel pour que je réexamine cette première formation et en fasse une lecture moins critique quant au rôle que j'y avais joué.

Il m'est arrivé de temps à autre de sortir du champ où je m'estime légitime. Je ne me souviens pas avoir cédé sur la place d'exception. Ainsi, devant animer un atelier d'écriture à Laborde lors du stage de formation qui y est organisé chaque année, et voyant qu'une partie du groupe (les permanents de la clinique pour l'essentiel) estimait ne pas avoir à écrire, j'ai posé la règle que ne resterait dans le groupe que ceux qui respecteraient la proposition d'écriture. Il y eut des mouvements de protestation. Une des résidentes régulières qui a écrit quelques ouvrages m'a même traité de fou. Ferme sur ma position, je ne bougeais pas jusqu'au moment, où Jean Oury, assis derrière moi, s'est levé, et a posé ses mains sur mes épaules. La rébellion, s'est instantanément interrompue. L'atelier écriture s'est déroulé normalement. Un participant est sorti pour le principe.

Pourquoi ai-je donc cédé, en février 2011, sur la place d'exception ?

3-Le groupe

L'équipe soignante ou les participants à une action de formation continue constituent plus qu'un agrégat de personnes. Ses membres sont plus de quatre, chacun peut percevoir les autres et peut-être perçu par ceux-ci. Il existe une motivation (plus ou moins) commune : le soin, le contenu de la formation. Des relations affectives (parfois intenses) peuvent s'y produire (conflits, sympathie voire liaisons s'y observent), enfin, il se crée, progressivement, à l'intérieur du groupe des normes et des rites qui lui sont propres.

Vouloir occuper une place de superviseur ou la place d'exception suppose d'avoir une représentation du groupe et des individus qui le composent.

3a) A l'école du groupe

« Sale Boche !

- Espèce de Schleuh !

- Hou le sale Boche !

- C'est un Boche, un Boche, un Boche ! »

Une cour de récréation dans une école communale à Paimboeuf, en Basse Bretagne. Des enfants jouent aux quatre coins autour des tilleuls. Les instituteurs discutent entre eux. Dans un coin, à gauche du préau, un attroupement d'enfants qui crient. Ils s'agglutinent autour d'un autre aux oreilles décollées. Une bagarre oppose l'enfant à ces six ou sept gamins qui l'insultent. Les coups de poings, les coups de pied volent. Le gamin ne dit pas un mot. Il frappe tout ce qu'il peut. La bande hurlante n'aura pas le dernier mot. Il ne cèdera pas. Il ne pleurera pas. Même s'il a mal. Il rendra coup pour coup ou en tout cas il essaiera. Il sait que dans ce coin, le nombre ne joue pas ou moins. Tiens prend ça et encore ça. Aïe ! Vivement la fin de la récréation. Il rentrera, encore une fois, chez lui les vêtements déchirés, à la grande colère de sa mère à laquelle il ne pourra rien dire. Elle le rossera peut-être en désespoir de cause. Comment pourrait-il lui dire que c'est pour elle qu'il se bat ? A vrai dire, il n'a guère le choix. On le traite de Boche et il faudrait qu'il dise merci ? Oh, il connaît ses agresseurs. Il ne les connaît que trop. Ils sont tous dans sa classe. Il y a là le fils du contremaitre, des fils d'ouvriers comme lui et d'autres tels que le fils de l'huissier qui fait oublier ses origines bourgeoises et le détestable métier de son père en l'insultant. S'il pouvait les prendre un par un ! C'est une meute. Il est seul.

Nous sommes en 1965 ou en 1966. Ils ont 7 et 8 ans.

C'est vrai que sa mère est allemande. Elle fait pourtant tout pour le cacher. Elle en a tellement honte ! Il ne va quand même lui dire qu'il se bat presque chaque jour pour laver son honneur à elle. Chevaleresque le gamin !

J'ai été ce même, il y a bien longtemps. C'est de cette façon que j'ai commencé ma vie en groupe. Dans une autre vie, j'ai fait bouc émissaire. Un collectif se soudait sur mon dos. Je n'aimais pas. J'aimais d'autant moins que si ma mère cherchait à s'intégrer en faisant oublier ses origines, mon père, un authentique paimblotin, rappelait constamment à ceux qui voulaient l'entendre qu'il avait été résistant, qu'il s'était engagé à vingt ans, qu'il avait occupé l'Allemagne. Dans une petite ville où

tout un chacun avait collaboré, où les membres de sa classe (45) s'étaient bien gardés d'avoir un quelconque rapport avec quelque armée que ce fut, ça passait mal. Je payais pour leur lâcheté. Dès qu'il avait bu un petit plus que de raison, c'est-à-dire, assez régulièrement, il se mettait, dans ses bistrots préférés, à parler allemand ou à chanter des chansons allemandes paillardes, apprises dans un bordel militaire. Mon père n'était pas un nostalgique du nazisme. Il aimait parler cette langue qu'il avait apprise au sortir de l'adolescence. Il avait perdu son pucelage auprès d'une maquerelle qui l'avait pris en affection et lui avait appris tout ce qu'il fallait savoir sur les choses du sexe. C'est ce qu'il racontait.

Qui devait assumer le lendemain ? Son fils aîné. S'il n'y avait eu que ça, j'aurais pu gérer ... à l'extrême rigueur. L'usine où travaillait mon père comme électricien faisait vivre le petit port déserté par les bateaux de pêcheurs. Fleuron du groupe UGINE Kuhlmann, l'usine de produits chimiques recevait ses matières premières (souffre, chlore, ammoniac, etc.) par voie maritime. On déchargeait les souffriers sur les quais qui en étaient jaunes à demeure. Les bateaux venaient des pays de l'Est. L'usine recevait donc de temps à autre la visite de personnages importants qui ne parlaient pas français mais allemand, langue véhiculaire dans ces pays. Plutôt que de payer un traducteur à demeure, on allait chercher mon père qui faisait office de truchement. Ravi de fréquenter les « huiles », mon père profitait des réceptions ; joueur, il en faisait des tonnes. Il snobait le contremaître, les ingénieurs. Il affichait de ne pas reconnaître ses anciens collègues. Il était jaloux, envié. C'était quasiment un traître à sa classe. Il fallait que ça se paye. Mais à fréquenter les huiles, il en reste quelque chose. On ne sait jamais. Et puis mon père avait une bonne droite.

Le lendemain, j'étais un sale Boche. Je devais me battre contre la moitié de ma classe pour faire respecter l'honneur familial. Il y avait quelque chose d'absurde dans cet enchaînement, je me battais non pas parce que ma mère était allemande mais parce que mon père parlait allemand. Drôle de type ! Je ne sais si mon père occupait une place d'exception, mais sa place exceptionnelle m'a valu de prendre et de donner de nombreux coups. Tout ça s'est calmé quand j'ai pu en prendre un entre quatre yeux. Il en a gardé un joli coquart.

Mes relations avec le groupe ont donc mal commencé.

Je me faisais des amis parmi les exclus : gitans de passage (« romanos »), solitaires un peu rêveurs, fils de paysans (« bouseux ») qui étaient presque aussi mal vus que le boche dans cette petite ville qui se prenait pour une grande.

Un jour mon père a fait exploser l'usine. Il n'y eut plus de problème. Blessé, il fut arrêté en accident du travail le temps de récupérer un minimum de vue. Il reprit à un autre poste. Entre temps, j'étais entré au collège dans une autre ville plus éloignée des problèmes de langue paimblotins. L'accident ne me fit pas autant de peine que l'on aurait pu croire. Ma mère mourut sur ces entrefaites.

J'ai gardé de mon enfance une méfiance instinctive vis-à-vis des groupes et des collectifs. Je suis quelqu'un qui n'adhère pas. Je dois à cette expérience d'avoir des affinités particulières avec les exclus, les rejetés. De là, à en faire une profession, il y a un pas qu'il ne faudrait pas franchir si vite.

3b) Debout sur un banc

J'ai poursuivi ma scolarité. Je ne raconterai pas le détail de mes années lycée. Juste deux scènes marquantes en rapport avec l'objet de notre réflexion.

Je me souviens être sorti en pause alors que j'étais en seconde, et avoir vu une scène que j'ai considérée comme extraordinaire. Un jeune homme, long et mince vêtu de noir, était debout sur un banc. Autour du banc gravitaient une cinquantaine de personnes. Tous l'écoutaient. Je ne me souviens plus des mots. C'étaient des mots de révolte, de remise en cause radicale de la société. Un ministre de l'éducation avait pondu la énième réforme scélérate que nous ne pouvions pas laisser passer sans réagir. Il fallait manifester notre colère en nous mettant en grève. Quelques questions ont fusé. Il y a répondu et a proposé un vote. Toutes les mains se sont levées. La cinquantaine était devenue, entre temps, une centaine. Le lycée était en grève.

Cette scène m'a fasciné. Le discours m'importait relativement peu. Là n'était pas l'essentiel. L'essentiel, c'était ce pouvoir du verbe. La capacité à se hisser sur un banc et à susciter un mouvement d'arrêt chez les lycéens, à les convaincre de se mettre en mouvement. Ce banc faisait évidemment écho au coin de ma petite école. Il existait une autre façon de se positionner dans un groupe, dans un collectif que d'en être le bouc émissaire. Par la puissance du verbe, il était possible de dominer le collectif. J'écris « dominer » parce que c'est le mot qui m'est venu ce jour-là. Après tout, j'avais quinze ans et je découvrais le monde.

Thierry, le lycéen de première, qui se dressait sur le banc, semblait si totalement à l'aise, qu'il n'était pas envisageable que je l'imiter. C'était un orateur. Mon père était un conteur qui savait fasciner son auditoire, que ce soit en français ou en allemand. Thierry était un orateur mais il était de la même famille, il lui fallait capter l'attention d'un auditoire, le fasciner. Mon père cherchait à provoquer le rire en incarnant différents personnages. Il vivait sa vie en la racontant, en la magnifiant. J'ai souvent été son premier auditoire. Il testait sur moi, à travers mes réactions, la force de ses histoires. A tel point qu'à quatre ans j'étais monté sur une table lors d'un repas familial pour raconter une histoire drôle, graveleuse à laquelle je n'avais évidemment rien compris. Peu importait le sens, je cherchais à imiter mon père, à susciter les mêmes réactions. J'ai été servi. Nul ne savait s'il devait rire ou pas. Il y eut un temps d'hésitation puis de proche en proche tout le monde s'est mis à rire. Un rire un peu forcé.

Il existe deux versions de l'histoire que j'ai racontée ce jour-là, une paisible, soft, familiale, basée sur un jeu de mots simple, qui n'explique pas les réactions de gêne observée. Même à quatre ans, je n'aurais eu aucun mal à en comprendre le sens. J'aurais pu moi-même en rire.

« Quelle est la différence entre une femme qui allaite et un vieux pont ? La femme qui allaite tend son sein et le vieux pont s'affaisse. »

Je ne me souviens pas avoir posé cette devinette. L'histoire dont je me rappelle est beaucoup plus scabreuse. Elle impliquait de prendre un accent, celui des paysans du pays de Retz, qui prononcent le son « oir » ... « ouère ». Le soir devient le souère. Par mimétisme, j'avais capté les expressions de mon père, les accents qu'il prenait.

L'histoire était celle d'Emile Durand qui allait voir à la maternité sa femme qui venait d'accoucher d'un garçon. « Ben, il est tout nouère ! » L'infirmière lui expliquait que

comme sa femme n'avait pas de lait, son fils avait été nourri avec le lait d'une nourrice noire, et c'est pour cette raison qu'il était noir. Perplexe, l'Emile allait voir sa mère et lui racontait toute l'histoire. « Ben c'est comme toi quand tu es né, lui répondit-elle. J'avions point de lait, y'avions point de nourrice, ni blanche ni nouère. Alors on t'a donné du lait de chèvre et c'est pour ça que tu portes des cornes à c't'heure »

Inutile de dire qu'a priori l'histoire n'avait pour moi guère de sens. Qu'est-ce que c'était que cette histoire de « cornes » ? Que signifiait cet « a'c't'heure » que j'entendais « Asteur » ?

Peu importe d'une certaine façon, le sens des mots. Je voyais surtout l'effet provoqué par ces histoires sur l'auditoire de mon père. Les gens riaient. Ils recherchaient ses histoires. Ils l'applaudissaient. Ils les commentaient : « Ah ce Jo, il est impayable ! » Je voyais bien lorsque d'autres s'essayaient à raconter des histoires qu'ils ne produisaient pas le même effet que mon père. Le rire était poli. Mon père possédait là un talent dont les autres étaient dépourvus. Il était, de ce point de vue, exceptionnel. Il avait le pouvoir de faire rire les autres. J'enviais ce pouvoir. J'aurais bien voulu le posséder. D'où cette captation de ses gestes, de ses accents, de ses mots qui faisaient rire. D'où ma relative déception lorsque j'ai raconté mon histoire. Si les auditeurs avaient ri d'emblée, je ne me serais pas posé de questions mais il y avait eu ce temps de silence interloqué puis ces rires, un peu forcés. Il y avait là quelque chose de mystérieux. J'avais tout bien fait. Et les gens ne riaient pas de la même façon. La dimension phallique apparaît bien dans mes propos. La castration à laquelle renvoient les réactions de mon auditoire est également transparente. Comment ne pas voir, aussi, que cette histoire, incompréhensible, pourtant choisie par moi parmi des dizaines d'autres, posait la question de la paternité ? Je ne reprendrai pas ici les histoires de roman familial.

Les histoires de mon père étaient pour moi toutes énigmatiques. Elles renvoyaient à un sens qui m'échappait. Il y avait quelque chose entre les mots, les situations, un quiproquo qui provoquait le rire mais que je ne pouvais que pressentir. Je sais aujourd'hui, pour avoir lu Freud⁵⁰, que ce qui provoquait le rire c'était la référence au sexe. Freud, nous invite à fixer notre attention sur deux facteurs : le rôle du tiers, c'est-à-dire de l'auditeur, et les conditions intrinsèques de la grivoiserie elle-même. « *L'esprit tendancieux nécessite en général l'intervention de trois personnages : celui qui fait le mot, celui qui défraie la verve hostile ou sexuelle, enfin celui chez lequel se réalise l'intention de l'esprit, qui est de produire du plaisir.* »⁵¹ Ce n'est pas celui qui fait le mot d'esprit qui en rit, qui jouit du plaisir qu'il procure, c'est l'auditeur passif. « *L'impulsion libidinale du premier, ne pouvant se satisfaire par la femme, se transforme en une tendance hostile à l'adresse de cette dernière et fait appel au tiers, qui était primitivement son trouble-fête, comme à un allié. Les paroles grivoises du premier livrent la femme sans voiles aux regards du tiers qui, en tant qu'auditeur –puisque'il peut se satisfaire ainsi, à peu de frais, sa propre libido- se laisse volontiers séduire.* »⁵² La grivoiserie n'est tolérable qu'à être masquée. « *Son*

⁵⁰ FREUD (S), *Le mot d'esprit et ses rapports avec l'inconscient*, trad. Marie Bonaparte et le Dr. M. Nathan, Idées/Gallimard, Paris, Juin, 1983.

⁵¹ Ibid., p.162.

⁵² FREUD (S), *Le mot d'esprit et ses rapports avec l'inconscient*, op. cit., p. 162.

procédé technique le plus courant consiste dans l'allusion, c'est-à-dire dans le remplacement par un détail qui n'offre que des rapports lointains avec l'obscénité que l'auditeur rétablit en imagination, franche et entière. Plus l'écart est grand entre ce que la grivoiserie exprime directement et ce qu'elle suggère impérieusement à l'auditeur, plus le mot est fin et plus il a droit de cité dans la bonne société. »⁵³

Je m'étais trompé de société. J'avais raconté dans un cercle familial une histoire qui ne pouvait l'être que dans un groupe d'hommes, au bistrot par exemple. J'avais révélé quelque chose qui aurait du rester caché. Mon père, grand séducteur, ne se contentait pas de raconter des histoires, il en vivait aussi, pas celles qu'il évoquait mais d'autres que son auditoire habituel pouvait connaître et qui n'étaient pas pour rien dans les rires qu'il provoquait.

Le groupe familial a réagi en transformant le récit que j'avais fait. L'histoire qui m'était prêtée remettait de la mère, de l'épouse. Elle gommait l'adultère. L'aspect obscène disparaissait derrière la femme qui allaite. Le vieux pont s'affaisse lorsque la mère allaite. Je n'étais peut-être pas aussi innocent qu'il le paraît.

J'ai ainsi appris très tôt qu'un sens sexuel était caché sous les mots de mon père, sens qui me restait mystérieux. « Nouère » était aussi sexuel que « cornes » ou que « asteur ». Au fond, dans les mots de mon père tout était allusion sexuelle. Un mot normal, au sens qui ne faisait guère de doute, un mot dont j'avais pu lire le sens dans le dictionnaire, prenait, dans ce contexte-là, dans le contexte où mon père l'employait un tout autre sens, secret, qui provoquait des effets d'hilarité chez ceux qui l'écoutaient. Les deux histoires avaient en commun la jouissance du corps de la mère. Jouir du corps de la mère, quelle qu'elle soit : blanche, noire ou chèvre, transforme. A jouir du corps de la mère on devient chèvre, noir, blanc ou boche, on en porte les cornes ou le casque à pointes. Et quand elle tend son sein, le vieux pont s'affaisse.

En montant sur cette table du repas familial, je me suis distingué des autres membres de la famille (mon père excepté), et je me suis séparé de moi-même en racontant une histoire dont je ne comprenais rien, une histoire qui me venait de mon père qui la tenait lui-même d'un autre. Je n'étais pas, je ne serai jamais mon père. Je n'aurai jamais ce qu'il possède. Une expérience de la castration. Une façon de faire l'expérience de ma division.

Ce succès, ambigu, est resté unique. Je n'étais décidément pas un conteur. Je n'étais pas doué pour raconter. D'autant plus que je ne savais pas ce que je racontais.

Une table, un banc donc.

Je retrouvais là, autour de ce banc quelque chose de la façon de mon père. Il ne s'agissait plus de provoquer le rire mais de convaincre. Je mettais Thierry à la place imaginaire de celui qui possède le savoir, le savoir du père sur l'ordre sacré du monde, sur le sexe et la jouissance, savoir transmis par une maquerele, donc. Du transfert quoi ! Du transfert encore et toujours !

J'en serais resté là si le mouvement de grève ne s'était étendu. Les professeurs étaient entrés dans la danse à leur tour. Un beau matin, mon prof de maths était debout sur le banc. Il expliquait que les profs, réunis en assemblée générale avaient décidé de se joindre au mouvement lycéen. Alors que Thierry parlait sans notes, le prof avait griffonné quelques phrases sur un papier qui tremblait. Cet homme qui nous faisait

⁵³ Ibid., p. 163.

des cours limpides, cet homme qui semblait tellement à l'aise pendant les cours avait les jambes trémulantes. Il bégayait. Monter sur ce banc, prendre la parole en public dans ce contexte-là suscitait en lui des émotions contradictoires. Je me suis dit, que si lui, qui n'était pas un conteur, un orateur pouvait le faire, je pourrais, peut-être, également. Le message était plus important pour lui que la peur suscitée par un public auquel il faisait cours chaque jour. Il m'était plus facile de m'identifier à ce prof auquel je ne prêtais pas le phallus qu'à mon père ou à Thierry.

J'attendis mon heure et à mon tour je montais sur le banc. Je ne me souviens plus de ce que j'ai pu raconter. Paradoxalement, là n'était pas l'essentiel, il s'agissait de m'immerger dans la situation, de me tester. Dire que j'ai été à l'aise serait mentir. Ma timidité a été soumise à rude épreuve. Ma voix fluette ne portait pas très loin mais je me suis rendu compte que je pouvais la moduler, que je pouvais me faire entendre au-delà de ce que je pensais. Je n'ai pas tremblé autant que je l'avais pensé. Les lycéens chauffés à blanc, ne demandaient pas mieux qu'entendre une voix nouvelle, ils étaient prêts à suivre n'importe qui. Ma proposition fut mise aux voix et emporta les suffrages. Je n'étais certes pas un orateur de la classe de Thierry. Je ne maîtrisais ni la situation, ni le groupe mais j'adorais cette position. De représentation. Une sorte d'écho à ce que j'avais ressenti à quatre ans. Mon côté hystérique s'y retrouvait. Il y eut un temps de silence, puis ... Je me suis fait naître. Pas de la façon dont je rêvais de le faire. Divisé certes.

Mes années lycée ont été consacrées à l'exploration de cette situation et de ce qu'elle impliquait en termes d'engagement politique (évidemment à l'extrême-gauche), de connaissance des différentes théories politiques, et d'expérimentations diverses et variées. Le surréalisme que j'avais découvert, en parallèle, a heureusement tempéré mon engagement politique et a nourri une part importante de mes écrits de l'époque.

J'ai heureusement raté mon bac, l'agitation politique ne faisant pas partie des matières du bac. Après une période d'errance, je suis entré à l'école d'infirmiers où j'ai redécouvert le groupe et le collectif. Sans rentrer dans les détails, il m'est apparu assez vite qu'il fallait des outils théoriques pour penser le groupe.

J'avais acquis de mes expériences que si je n'étais pas mon père, que si je n'aurais jamais son talent de conteur, j'étais en capacité, parfois, d'emporter un groupe avec moi, de le convaincre. Lorsqu'enfant je me projetais dans l'avenir, toutes les professions que je pouvais envisager d'exercer avait la parole comme point commun : avocat, prêtre, professeur de français, une profession de maître de la parole. Ça titillait mon imaginaire. Je pouvais fantasmer des situations où j'aurais sauvé un innocent grâce à une brillante plaidoirie. Orateur mais sûrement pas infirmier. Infirmier c'est une autre histoire ... Je peux faire l'orateur, je peux même aimer ça, mais je n'en ai pas le talent. C'est une place que je peux occuper mais ce n'est pas réellement ma place. J'ai besoin d'un adjuvant écrit pour y parvenir. Quand je prends la parole en public, même si j'aime ça, j'imite mon père, mal. C'est du semblant.

La formation continue et la participation aux congrès étaient ma façon de réaliser dans la réalité une part de mon rêve d'enfant. A ces moments-là, je pouvais soutenir la comparaison avec mon père. Non seulement, cela m'était possible, mais j'y prenais du plaisir. Cette dimension de plaisir est inséparable de la formation continue. Elle en est évidemment un des moteurs. Hochmann, à propos du conte, évoque un plaisir

commun pris par l'adulte qui raconte et l'enfant qui écoute. « *Raconter une histoire sans y trouver plaisir pour soi-même, sans s'émerveiller de son propre pouvoir à susciter l'intérêt ou l'enthousiasme de l'enfant, sans se laisser prendre au charme de sa propre voix, de sa prononciation, de son art de ménager ses effets, de ponctuer le texte (s'il s'agit d'une lecture) ou de créer une ambiance et un mouvement (s'il s'agit d'une histoire qu'on raconte ou invente), bref raconter une histoire en refusant sa prime d'auto-érotisme, enlève au récit beaucoup de son efficacité.* »⁵⁴ J'irais plus loin encore. En animant des actions de formation continue, en intervenant oralement lors d'un congrès, je retrouve le plaisir que je prenais enfant aux histoires de mon père qui ne se refusait pas sa prime d'auto-érotisme. Je suis à la fois celui qui raconte et celui qui écoute, mais surtout celui qui écoute. Si j'aime intervenir oralement, je préfère par-dessus tout écrire des histoires, que je les fasse vivre par ma voix ou non.

Dans le film de Tim Burton, Will, le fils d'Edward le conteur magnifique, est journaliste. Aux fictions « inventées » par son père, il préfère l'enquête solide du journaliste et l'écriture qui ne cherche pas à enjoliver mais à décrire des faits de la façon la plus juste possible. Il préfère la réalité à la fiction. « La parole, écrit Lacan, *n'est pas toujours appliquée à dénoter des faits. C'est tout ce qu'elle peut dénoter, des faits. On ne dénote pas des choses, on dénote des faits, mais par hasard, de temps en temps. La plupart du temps, elle sert aussi à suppléer à ceci, que la fonction phallique est ce qui fait qu'il n'y a chez l'homme que les relations que vous savez – mauvaises- entre les sexes, alors que partout ailleurs ça semble aller à la coule, au moins à nos yeux.* »⁵⁵ Will ne se préoccupe donc que des faits. Au moment où il va lui-même être père, au moment où son père est mourant, les faits ne suffisent plus. Edward, le père, le signifie bien à Joséphine, l'épouse française de Will qui l'interroge sur son mariage avec son épouse :

« Will ne vous l'a pas raconté ? De toute façon, il n'aurait gardé que les faits. Surtout pas de poésie, rien qui enjolive. »

Tout ce que j'ai écrit au chapitre précédent à propos de la formation continue est juste ... mais incomplet. Au-delà des raisons objectives, si j'anime des formations, c'est que j'aime ça, c'est qu'une part de moi, de mes fantasmes s'y retrouve. Je privilégie ainsi le récit. J'aime y raconter des histoires, j'aime susciter des réactions chez mes auditeurs. Nous retrouvons les trois personnages amenés par Freud : celui qui raconte, celui qui défraie la verve hostile ou transférentielle, enfin celui chez qui se réalise l'intention de l'esprit, qui est de produire du plaisir (le plaisir de penser en fait évidemment partie). Il n'apparaît, ainsi, pas si simple d'occuper la place d'exception. « *La jouissance, ... c'est une jouissance certes phallique, mais qu'on ne peut dire jouissance sexuelle. A gauche, pour que se maintienne quiconque de ces drôles d'animaux, ceux qui sont en proie à la parole, il faut qu'il y ait ce pôle qui est corrélatif du pôle de la jouissance en tant qu'obstacle au rapport sexuel, et que je désigne du nom de semblant. Si nous osons, comme cela se fait tous les jours, épingler nos partenaires de leur sexe, il est éclatant que l'homme comme la femme font semblant, chacun dans leur rôle. Mais l'important, au moins quand il s'agit de*

⁵⁴ HOCHMANN (J), « *Raconte-moi encore une histoire* », in *Contes et divans*, Coll. Inconscient et culture, Dunod, Paris, 1989, pp. 57-80, pp. 59-60.

⁵⁵ LACAN (J), *Topologie de la parole*, in *Le séminaire*, livre XIX, ... ou pire, Seuil, p.70.

*la fonction de la parole, c'est que les pôles soient définis, celui du semblant et celui de la jouissance. »*⁵⁶

Comme Will, j'ai eu honte de mon père. Plus tard. Sa façon de se mettre en avant, de parler de lui, de ses exploits largement inventés me faisait horreur. Mon père se mettait en avant pour mieux se cacher. Je me souviens des nuits, où seul, un peu ivre, il pleurait en s'adressant à ma mère morte. Il m'a fallu du temps pour me rendre compte que tout ça c'était du semblant. Avant de faire le constat, beaucoup plus tard, que ce semblant était aussi une part de la réalité de mon père. J'avais alors suivi un autre chemin, choisi une autre stratégie pour cacher ce que je ne voulais pas montrer. « Nous sommes tous deux des conteurs, dit Edward à son fils Will, toi par l'écrit, moi par l'oral. »

Lacan poursuit en revenant sur ses quatre discours, et notamment sur celui de l'analyste : « *On parle de l'analyste, c'est lui l'objet @*⁵⁷, *comme je l'ai souvent souligné. Cela ne lui rend naturellement pas facile de bien saisir qu'elle est sa position. Mais d'un autre côté, elle est de tout repos, puisque c'est celle du semblant.* »⁵⁸ Ainsi en fût-il lors de la formation « toxicomanie-sida ». Ne pouvant être dans la position du maître, j'étais particulièrement confortable à être en position de semblant.

*« Le discours et le désir, ça a le rapport le plus étroit. C'est même pour cette raison que je suis arrivé à isoler –du moins je le pense– la fonction de l'objet @. [...] L'objet @, c'est ce par quoi l'être parlant, quand il est pris dans des discours se détermine. C'est l'objet @, en quoi il est déterminé comme sujet, c'est-à-dire divisé comme sujet, autrement dit il est la proie du désir. [...] C'est tout à fait régulier, c'est une production, ça produit mathématiquement, c'est le cas de le dire, cet objet @ en tant que cause du dit désir. L'objet @ est encore celui que j'ai appelé, comme vous le savez, l'objet métonymique, ce qui court tout au long de ce qui se déroule, comme discours, discours plus ou moins cohérent, jusqu'à ce que ça bute, et que toute l'affaire se termine en eau de boudin. »*⁵⁹

3c) Penser le groupe

Qu'il s'agisse d'avancer dans un groupe d'élèves infirmiers assez disparate, avec des attentes contradictoires ou de cheminer au sein d'une unité en tant que soignant et donc de proposer des activités, il faut une théorie de référence pour prendre de la distance avec ce qui se vit.

Nous avons abordé, au cours de ma formation initiale, le groupe par « les phénomènes du dynamisme d'un groupe »⁶⁰. Le psychologue psychanalyste, junguien, qui nous faisait cours avait divisé cet enseignement en quatre parties : chef et leaders, la communication dans les groupes, les conflits dans les groupes et enfin les conflits dans les équipes soignantes. Son approche empruntait beaucoup à la

⁵⁶ LACAN (J), *Topologie de la parole*, op. cit., p.70.

⁵⁷ Je reprends la suggestion de Joseph Rouzel d'écrire objet *a*, @.

⁵⁸ Ibid., p.72.

⁵⁹ Ibid., p. 73.

⁶⁰ DUMENIEU (C), *Les phénomènes du dynamisme d'un groupe*, in Soins infirmiers en santé mentale, Lamarre Poinat, Paris, 1981.

dynamique des groupes tels qu'elle a été formalisée par K. Lewin. Je ne me souviens pas qu'il ait été question d'inconscient collectif ou d'inconscient groupal dans ses interventions.

Le leader était défini « comme une personne, qui d'une façon ou d'une autre, facilite le fonctionnement du groupe, ou bien, un individu sur lequel, de façon occasionnelle ou permanente se focaliseront les émotions du groupe. Il était énoncé que les membres d'un groupe partagent l'idée qu'il faut accorder l'autorité à quelqu'un. Lorsqu'une personne est désignée d'une façon officielle, elle est auréolée de la légitimité. Le chef formel est un peu le symbole du groupe, pour les membres de son équipe et aussi pour l'extérieur. D'emblée, les gens viennent lui confier leurs difficultés, ce qui est la preuve qu'ils attendent de lui un rôle de facilitation. C'est en grande partie le fait d'être reconnu comme facilitateur, qui accroît l'autorité. »⁶¹

Je ne reprendrai pas l'ensemble du cours, il suffit de savoir que la référence était la dynamique des groupes.

Le groupe se travaillant par le groupe, nous eûmes à enquêter dans différents lieux : écoles, lieux de soins divers et variés. Notre tâche était de repérer les différents types de fonctionnement de groupe des lieux étudiés. Nous eûmes également à participer à des jeux de rôle destinés à nous faire vivre et à observer les phénomènes de groupe. Si quelques enthousiastes dont j'étais se mobilisèrent sur ces jeux de rôle, l'essentiel du groupe boycotta ces séances, diminuant d'autant l'intérêt de la démarche. On se mit à dire que le psychologue nous psychanalysait en douce autour de ces jeux de rôle. Le bruit se mit à courir que quelques années plus tôt, un étudiant se serait suicidé après une séance. Tous fantasmes que l'on peut retrouver dans une équipe autour de la supervision.

Nous prîmes donc notre propre groupe et son fonctionnement comme objet d'études. Une partie du groupe ne souhaitant que poser des pierres les unes sur les autres ou édifier un mur il y eut des heurts avec ceux qui voulaient bâtir des cathédrales. Le conflit atteint des proportions telles que le directeur de l'IFSI dut intervenir pour ramener la paix dans le groupe. L'homme, militant syndical, vieux briscard des asiles, était expérimenté. C'était aussi un orateur. Il s'agissait manifestement, pour lui, de pacifier le groupe plutôt que de le réguler. Il n'a pas cherché à connaître le vécu des uns et des autres. Il ne nous a pas proposé de situations à explorer. Il est entré directement dans le vif du sujet en nous faisant un cours sur le conflit dans les groupes. Un cours un peu tendancieux. Il nous apparut assez vite qu'il privilégiait le groupe des artisans aux dépens des candidats bâtisseurs de cathédrale. Le conflit à l'intérieur du groupe était dû non pas à une vision différente de la formation et de la profession, non pas à la composition même du groupe qui rassemblait des élèves qui étaient les uns en stage dans un secteur asilaire et les autres dans un secteur de pointe et qui avaient donc deux visions radicalement opposées de la psychiatrie, visions qu'il faudrait rapprocher, mais à une bande de provocateurs qui semaient la zizanie et qu'il se proposait de mettre au pas.

Il faut préciser que les cours avaient mal commencé. Les candidats bâtisseurs de cathédrale, dont j'étais, avaient créé un journal dans lequel étaient explorés les alés des situations de formation, qu'il s'agisse des cours ou des stages. L'initiative avait

⁶¹ Ibid., pp.91-92.

fortement déplu. Un texte qui évoquait des scènes de violence institutionnelle avait suscité l'ire du directeur qui menaçait de porter plainte en diffamation du corps infirmier contre les rédacteurs du journal qu'il ne contrôlait pas. La manœuvre avait fait long feu. Il avait donc une petite idée en tête en venant réguler le groupe. Il venait, en fait, jouer la deuxième manche d'un affrontement qui durerait trois ans.

Je caricature sur la forme mais sur le fond il s'agissait bien de cela. Le cours sur la dynamique de groupe étant un poil tendancieux, nous commençâmes donc à finir ses phrases. Après tout, nous avions nous aussi, et plutôt bien, travaillé la question de la dynamique des groupes. Un des élèves lui fit remarquer qu'il avait une bien étrange façon de réguler le groupe, qu'on pouvait avoir l'impression qu'il réglait ainsi des comptes. Il lui rétorqua que s'il voulait régler des comptes, il s'y prendrait d'une autre façon. Je ne pus m'empêcher de répondre : « Ben oui, le pouvoir. Il faut bien que ça serve à quelque chose. » Il se mit alors à taper du poing sur la table. En disant qu'il faisait partie du groupe comme n'importe quel autre membre du groupe. Je me désintéressai alors de la question et cessai d'intervenir. Il poursuivit ce qui n'était plus qu'un cours en cherchant du regard mon approbation que je me gardais bien de lui accorder.

Cette séance nous a marqué et a suscité de nombreux commentaires dans le groupe. Nous y avons tous, peu ou prou, appris quelque chose. L'ordre ne revint pas. Il y eut d'autres épisodes que je ne raconterai pas. Il faudrait probablement tout de même faire un lien avec mes différentes figures de transfert. Malgré cet épisode calamiteux, ce directeur sut tenir sa place. J'ai beaucoup appris de nos affrontements. Ils m'ont fait grandir. Mon père mourut d'un accident de voiture alors que j'étais en formation initiale. Ce directeur, sans le savoir, m'a rendu le deuil moins douloureux. Il y avait un endroit où ça tenait. On peut se passer du père à condition de s'en servir. Ce transfert qui n'a jamais dit son nom ne concernait pas que moi, j'appris, bien des années plus tard qu'il me considérait comme son fils spirituel, ce qui n'est pas forcément faux.

Concernant la séance de dynamique de groupe, on pourrait interpréter cette séance de différentes façons. Le groupe, pris dans des dysfonctionnements internes, avait rejeté le directeur, et s'était uni contre ce péril extérieur qui prétendait ramener l'ordre en son sein. On pourrait aussi considérer que mon fonctionnement particulier, la place singulière que j'occupais au sein de ce groupe et celle de l'autre élève, ont contribué à décrédibiliser le directeur. Je pourrais dire, aujourd'hui, qu'il avait refusé d'occuper la position d'exception, la seule qui aurait permis au groupe d'avancer. Il avait d'emblée choisi de se positionner dans le registre de l'autorité qu'il avait perdu en s'énervant et en revendiquant d'être un membre comme les autres du groupe. Il ne pouvait être un opérateur de division. Il ne lui restait plus que le pouvoir.

Nous testâmes ainsi les limites de la dynamique des groupes. Elle pouvait fonctionner dans un groupe d'élèves, ou à la rigueur dans le contexte d'une équipe. Elle nous permettait de repérer des comportements et la dynamique dans lesquels ils s'inscrivaient, mais elle nous semblait ne s'intéresser qu'à des phénomènes de surface. Elle était au groupe ce que la relation d'aide est à la psychanalyse. Nous n'en percevions pas la pertinence dans le cadre des groupes thérapeutiques que nous commençons à animer. La dynamique des groupes, dans le meilleur des cas, centre

son analyse sur l'interprétation du rôle de chacun dans le groupe, sur les interactions qui s'y déroulent et sur les mouvements globaux qui animent le groupe. Confrontés à des sujets psychotiques, parfois extrêmement régressés, nous ne retrouvions pas cette dynamique dans nos groupes. Peu d'interactions étaient observables. Les mouvements à l'intérieur du groupe étaient parfois extrêmement peu nombreux. Il fallait un outil qui permette d'aller plus en profondeur. Deux ouvrages me donnèrent à penser.

c-1) « Totem et tabou »

Freud, dans « Totem et tabou »⁶², nous emmène dans les temps mythiques de la Horde primitive. L'alliance fraternelle pour tuer le Père de la Horde primitive serait au fondement de la culture. Les fils, ligués contre le chef de la Horde, admiré et haï, fomentent et accomplissent un jour le meurtre du père archaïque. Ils dévorent son cadavre au cours du repas cannibalique qui suit ce meurtre. Aucun ne peut assumer l'héritage et la place du Père, chacun empêchant l'autre de le faire. Le sentiment de culpabilité, la tolérance réciproque et l'énoncé des interdits fondamentaux rendent possible l'introjection des qualités du Père mort en chacun. Il aboutit à la naissance de la communauté des frères, fondée sur deux principes : l'instauration du totémisme qui garantit qu'une entreprise similaire ne se produira jamais plus ; le renoncement à la possession de toutes les femmes oblige à ne s'unir qu'à celles qui n'appartiennent pas au clan. L'interdit du meurtre et l'exogamie rendent possibles les échanges symboliques.

Le passage de la psychologie de l'individu à celle d'un groupe ou d'une nation n'est pas sans poser de questions. Freud ne fuit pas les objections qu'il est possible de lui adresser : « ... *Il n'a sans doute échappé à personne que nous postulons l'existence d'une âme collective dans laquelle s'accomplissent les mêmes processus que ceux ayant leur siège dans l'âme individuelle. Nous admettons en effet qu'un sentiment de responsabilité a persisté pendant des millénaires, se transmettant de génération en génération et se rattachant à une faute tellement ancienne qu'à un moment donné les hommes n'ont plus dû en conserver le moindre souvenir. Nous admettons qu'un processus affectif, tel qu'il n'a pas pu naître que chez une génération de fils ayant été maltraités par leur père, a pu subsister chez de nouvelles générations qui étaient, au contraire, soustraites à ce traitement grâce à la suppression du père tyrannique. Ce sont là des hypothèses susceptibles de soulever de graves objections, et nous convenons volontiers que toute autre explication serait préférable qui n'aurait pas besoin de s'appuyer sur des hypothèses pareilles.* »⁶³

Sans l'hypothèse d'une âme collective, « *d'une continuité de la vie psychique de l'homme, qui permet de ne pas tenir compte des interruptions des actes psychiques résultant de la disparition des existences individuelles, la psychologie collective, la psychologie des peuples ne saurait exister.* »⁶⁴ Il va encore plus loin dans ce registre : « *La psychanalyse nous a montré notamment que l'homme possède, dans son activité*

⁶² FREUD (S), *Totem et tabou*, 1913, Petite Bibliothèque Payot, Paris, 1965.

⁶³ FREUD (S), *Totem et tabou*, op.cit. pp. 180-181.

⁶⁴ Ibid., p. 181.

spirituelle inconsciente, un appareil qui lui permet d'interpréter les réactions d'autres hommes, c'est-à-dire de redresser, de corriger les déformations que ses semblables impriment à l'expression de leurs mouvements affectifs. C'est grâce à cette compréhension inconsciente des mœurs, cérémonies et préceptes qui ont survécu à l'attitude primitive à l'égard du père, que les générations ultérieures ont pu réussir à s'assimiler le legs affectif de celles qui les ont précédées. »⁶⁵

Cette conception freudienne de la Horde primitive recoupait mes conceptions « spontanées » du groupe. Mes combats de cours de récréation situent le groupe dans un registre primitif et archaïque. Après tout, ces bagarres, ne naissaient-elles pas du côté des pères et de leurs frustrations que la génération suivante devait régler d'une façon ou d'une autre ? Il est des fois où j'aurais bien voulu tuer mon père pour avoir un peu la paix.

L'animation de groupes thérapeutiques qui accueillent des patients psychotiques ramène également du côté du primitif, de l'archaïque.

c-2) Recherche sur les petits groupes

Il existe une différence fondamentale entre « mentalité individuelle » et « mentalité de groupe ». C'est la première leçon que j'ai tiré de la lecture de « Recherches sur les petits groupes »⁶⁶ de W.R. Bion. Le groupe fonctionne comme une unité même si ses membres n'en ont pas l'intention, ni n'en sont conscients. Lorsque des personnes se réunissent en groupe, il naît une activité mentale collective qui se superpose aux psychés individuelles. La mentalité groupale se forme par l'opinion, la volonté ou le désir, unanimes, du groupe existant à un moment donné. Les individus y contribuent d'une manière anonyme et inconsciente. La mentalité groupale peut être en conflit avec les désirs, les opinions ou les pensées des individus. L'organisation du groupe à un moment déterminé peut être regardée comme la résultante de l'interaction entre la mentalité groupale et les désirs de l'individu. Bion nomme cette organisation, quelque primitive qu'elle soit, « *culture du groupe* ». Ce concept décrit la structure acquise par le groupe à un moment donné, la tâche qu'il s'assigne et l'organisation qu'il adopte pour leur réalisation. La culture du groupe est un phénomène observable dans le contexte de la situation groupale qui peut être décrite par l'observateur compte tenu du comportement des membres du groupe, des rôles qu'ils jouent, de l'action des chefs et de l'attitude du groupe en tant que totalité. L'organisation que le groupe adopte à un moment donné ou pendant un certain temps surgit du conflit entre la volonté collective anonyme et inconsciente et les désirs et les besoins individuels. Si la dynamique de groupe échouait à décrire les phénomènes que j'observais dans les groupes que j'animais ou co-animais, les concepts développés par Bion et notamment celui de culture de groupe m'apparaissaient comme particulièrement opérants.

« Le comportement d'un groupe s'effectue à deux niveaux celui de la tâche commune et celui des émotions communes. La tâche commune met en œuvre le processus psychique secondaire (perception, mémoire, jugement, raisonnement)... il y faut aussi

⁶⁵ Ibid., p. 182

⁶⁶ BION (W.R.), *Recherche sur les petits groupes*, 1961, PUF, Paris, 1987, 5^{ème} édition.

le deuxième niveau caractérisé par la prédominance des processus primaires avec circulation émotionnelle et fantasmatique inconsciente. »⁶⁷

Les « hypothèses de base » se présentent sous la forme d'émotions intenses d'origine primitive qui sont considérées comme fondamentales. Leur existence détermine en partie l'organisation adoptée par le groupe et sa façon d'envisager la tâche à réaliser. Les impulsions émotionnelles sous-jacentes dans le groupe, les hypothèses de base, expriment l'équivalent de fantasmes de groupe du type tout-puissant et magique, sur la façon d'arriver à ses fins ou de satisfaire ses désirs. Ces impulsions qui se caractérisent par ce qu'elles contiennent d'irrationnel possèdent une force et une réalité qui se manifestent dans le comportement du groupe.

Bion identifie trois hypothèses de base hiérarchisées. L'hypothèse de base de dépendance repose sur le fantasme que le groupe se trouve réuni pour que quelqu'un, dont il dépend d'une manière absolue, assure la satisfaction de tous les besoins et désirs du groupe. Il existe un objet externe dont la fonction est de garantir la sécurité du groupe, « organisme immature ». L'hypothèse de base d'attaque-fuite repose sur la conviction qu'il existe un ennemi qu'il faut attaquer ou fuir. Le mauvais objet est externe et la seule attitude face à lui est de le détruire (attaquer) ou de l'éviter (fuir). L'hypothèse de base de couplage est la croyance collective d'après laquelle un événement futur ou un être non encore né résoudra, quels qu'ils soient, les problèmes et les besoins actuels du groupe. L'espoir est de type messianique.⁶⁸

On retrouve dans ces hypothèses de base les traits décrits par Mélanie Klein à propos des objets partiels, les angoisses psychotiques et les défenses primaires. Ces hypothèses de base seraient ainsi des réactions groupales défensives contre les angoisses psychotiques réactivées par le dilemme de l'individu à l'intérieur du groupe et par la régression que lui impose ce même dilemme. La participation à une hypothèse de base s'effectue de façon automatique, elle n'implique aucune coopération (contrairement au groupe de travail) mais une valence ou capacité instinctive à participer à l'activité mentale et à la tâche du groupe selon les hypothèses de base.

Les groupes de base ont des façons typiques de s'organiser notamment en ce qui concerne le comportement et le leadership.

Le groupe de dépendance s'organise autour de la recherche d'un leader qui exerce la fonction de satisfaire les besoins du groupe. Dans le groupe thérapeutique ce rôle est facilement attribué au thérapeute qui le coordonne. Ce type de groupe se comporte envers le thérapeute comme s'il était convaincu que tout le travail incombe à ce dernier. On l'observe en notant l'absence de jugement critique, la passivité et par les comportements qu'elle suscite. Le groupe se comporte alors comme le feraient des élèves face à un maître de qui ils s'attendent à recevoir de l'instruction, ou dont ils exigent qu'il leur dispense. Le lien avec les situations de formation est ici particulièrement pertinent. Le groupe de dépendance peut aussi fonctionner comme un ensemble d'adeptes d'une idée ou d'une personne dont la bonté n'est pas mise en question. Engagé dans un tel groupe, le thérapeute (comme le formateur) ressent le malaise associé à la frustration des espérances du groupe qu'il ne peut satisfaire par

⁶⁷ BION (W.R.), *Recherche sur les petits groupes*, op. cit.

⁶⁸ BLEANDONU (G.), *Wilfred R. Bion, la vie et l'œuvre. 1897-1979.*, Dunod, Paris, 1990.

son travail d'interprétation. S'il met en relief le fantasme groupal, il dément son rôle de pourvoyeur. S'il suggère la nécessité d'expliquer les situations sous-jacentes il refuse donc d'assumer le rôle qui lui est attribué. Le groupe, tout en maintenant son hypothèse de base, va réagir. Il peut élever une autre personne au rang de leader divinisé (le plus malade parfois), se consacrer à l'évocation de son histoire de groupe (la mémoire s'oppose alors à l'éclosion de toute idée nouvelle), remplacer l'hypothèse de base de dépendance par une autre par une autre avec le changement correspondant du climat émotionnel.

Le thérapeute, à cause de sa propre valence, est toujours exposé à fonctionner au niveau de l'hypothèse de base. Il peut ainsi se laisser aller à donner des interprétations à l'individu à l'intérieur du groupe au lieu de continuer à envisager le groupe comme une totalité. En s'y prenant de cette façon, il contribue à donner corps à la croyance collective qu'il est lui-même une espèce de divinité, et renforce le rôle que le groupe lui attribue.

Le groupe attaque-fuite tend à trouver son leader parmi les personnalités paranoïdes. Le leader doit alimenter l'idée que, à l'intérieur ou au-dehors du groupe existe un ennemi contre lequel il faut se défendre ou qu'il faut fuir. Dans les groupes thérapeutiques l'ennemi peut être représenté par un membre du groupe, la personne du thérapeute, ses paroles, la maladie physique ou mentale et de nombreux autres fantasmes. Lorsque le thérapeute est considéré comme l'ennemi le groupe se comporte en ignorant ses interventions, ou en lui témoignant du mépris par des paroles ou des actes. L'hostilité peut prendre des formes diverses par exemple des activités tendant à dominer la personne du thérapeute, ou à se laisser posséder par un groupe extérieur, par ses idées ou ses opinions. On retrouve ces phénomènes dans de nombreux groupes : en formation initiale (lorsque le directeur vient pacifier le groupe), en formation continue (c'est une lecture possible de la situation décrite lors de l'instance clinique).

Dans la culture nommée groupe de couplage, le leadership est attribué à un couple susceptible d'avoir un enfant, ce qui permet de nourrir une idée en rapport avec l'avenir. Le leader est dans ce cas, quelque chose ou quelqu'un qui n'est pas encore né. L'espoir messianique repose sur le fantasme qu'une idée ou une personne, issue de ce couple, libèrera le groupe de ses sentiments de haine, de destructivité ou de désespoir. L'espoir messianique ne doit jamais se réaliser. Le thérapeute peut aussi participer de l'espoir messianique et par conséquent perdre son efficacité en tant que thérapeute. Ce type de groupe tend à la scission.

Dans les groupes avec hypothèse de base, le langage est dépouillé de sa qualité communicative, qualité qui dépend en partie de la formation et de l'emploi de symboles. Le langage dans ces groupes est utilisé comme une forme d'action. Il emprunte d'avantage au langage du psychotique qu'au névrosé. Nous sommes dans l'imaginaire. Le groupe d'hypothèse de base n'inclut pas la notion de temps, il ne supporte pas la frustration.⁶⁹ Le thérapeute ou le formateur dans ce type de groupe est soumis à rude épreuve. Il ne peut fonctionner lui-même uniquement dans le registre imaginaire qui est celui du conteur qui jouit de se voir si beau en ce miroir. C'est la place qui est d'exception pas celui qui l'occupe.

⁶⁹ BION (W.R.), *L'attention et l'interprétation*, Paris, Payot, trad. J Kalmanovitch, 1974.

Le groupe de travail désigne un type particulier de mentalité groupale et la culture qui en découle. Il demande à ses membres la capacité de coopération et d'effort. Cette capacité ne résulte pas de la valence mais implique une maturité et de l'entraînement. Cet état mental implique le contact avec la réalité, la capacité de supporter la frustration et le contrôle des émotions ; ses caractéristiques sont analogues à celles du Moi décrit par Freud comme instance psychique. Le leader dans ce type de configuration est celui des membres qui est capable de faciliter la tâche choisie par le groupe. La tâche, qui peut être douloureuse, favorise la maturation du groupe et de ses participants. Le thérapeute exerce cette fonction dans le groupe thérapeutique, tout comme le formateur en formation. L'échange verbal est une fonction du groupe de travail, de même que l'action qui en résulte. Ce groupe supporte la frustration et permet l'évolution d'idées nouvelles qui ne sont ni divinisées, ni niées, ni expulsées. La coexistence des deux groupes (hypothèse de base et de travail) détermine un conflit qui éclate toujours et qui se reproduit constamment à l'intérieur du groupe. L'activité du groupe de travail est troublée par le groupe d'hypothèse de base ; la tendance à la différenciation de l'individu s'oppose à la tendance à l'indifférenciation. Le conflit peut se présenter de différentes manières : comme conflit entre l'idée nouvelle et le groupe, entre l'individu comme personne et l'individu comme membre du groupe, etc.

Toute idée nouvelle renferme une forme potentiellement disruptive qui à un degré plus ou moins élevé fait violence à la structure de champ dans laquelle elle opère. Elle provoque un « changement catastrophique ». L'idée nouvelle, exprimée par une interprétation, ou par l'arrivée d'un nouveau membre entraîne un changement dans la structure du groupe. Une structure se transforme en une autre grâce à des moments de désorganisation, de souffrance et de frustration ; sa croissance dépend de ces vicissitudes. L'idée nouvelle peut être pensée comme un contenu qui fait irruption dans un contenant (groupe, esprit, société). L'invariance traduit ce qui survit de l'ancien dans le nouveau.

Bion décrit une certaine forme d'exception. L'individu exceptionnel (c'est l'individu dans ces cas qui est l'exception et non la place qu'il occupe) est nommé « mystique » quel que soit le domaine qu'il investit. Bion utilise le terme d'« establishment » pour désigner les personnes qui exercent le pouvoir et assument la responsabilité sur l'individu ou sur le groupe. Le « mystique » ou génie, porteur d'une idée nouvelle, provoque toujours une rupture dans le groupe ; l'establishment cherche à protéger le groupe contre cette rupture. Le problème soulevé par la relation entre le mystique-génie et l'institution a un aspect émotionnel, qui se répète tout au long de l'histoire sous des formes variées. Le mystique a besoin de l'establishment comme celui-ci du mystique-génie ; le groupe de travail est, pour le développement de l'individu, aussi essentiel que celui-ci pour le groupe. La configuration qui revient toujours dans les descriptions de Bion est celle d'une force explosive dans une enceinte qui essaie de la contenir. Dans le cas du groupe, la configuration se fait entre le mystique-génie et l'Establishment, avec ses fonctions de contenir, d'exprimer et d'institutionnaliser l'idée nouvelle apportée par le premier, et de protéger le groupe contre le pouvoir disrupteur de l'idée nouvelle.⁷⁰

⁷⁰ GRINBERG (L), SOR (E), de BIANCHEDI (E), *Nouvelle introduction à la pensée de Bion*, Césura, Lyon, 1996.

On retrouve dans la plupart des groupes nés de la formation contenue, une ambiance de groupe de travail. Le groupe « Sida-toxicomanie » en était un. La brièveté de la formation a peut-être évité qu'une hypothèse de base ne vienne perturber le fonctionnement de ce groupe. D'une façon générale, à chaque début de formation naît un nouveau groupe qui devra définir un mode de fonctionnement entre une tâche à accomplir relativement bien définie et des affects qui vont entrer en conflit avec elle. Les participants faisant en général connaissance en début de session le groupe se construit au cours de la formation. On peut repérer que plus un groupe est composé de techniciens ou d'artisans, plus l'hypothèse de base dépendance qui suppose un formateur omnipotent et nourricier est probable. Au formateur de s'en débrouiller. On peut aussi signaler le cas particulier de formations d'ISP dans lesquelles l'hypothèse de base attaque/fuite peut être à l'œuvre en raison de l'histoire particulière de la profession. Si le formateur fonctionne sur le même registre, la formation risque de tourner en rond.

La situation se complexifie lorsque le groupe est un groupe qui a l'habitude de fonctionner ensemble. Le formateur est projeté dans un collectif qui a déjà un vécu affectif et au sein duquel des hypothèses de base sont déjà actives. A la demande manifeste liée à une tâche à accomplir se rajoute une demande affective latente fruit des hypothèses de base et de la culture du groupe. Les deux attentes s'opposent et bloquent toute avancée du groupe. Le formateur n'est alors plus vraiment dans une action de formation continue classique, il entre tout doucement dans un espace de régulation, sinon de supervision, le tout sans en avoir le mandat. Les groupes problématiques (formation initiale et instance clinique) vérifient tous ce cas de figure. Il est possible de faire l'hypothèse qu'indépendamment de la place que j'occupe au cours de la formation narrée en instance clinique, une hypothèse de base (dépendance ou attaque-fuite) était à l'œuvre dans ce groupe ; je n'aurais su ou pu permettre au groupe de devenir un groupe de travail. L'hypothèse est à faire fructifier. Il faudrait en déduire qu'occuper la place d'exception permettrait de remettre le groupe sur les bons rails du groupe de travail.

Nanti de cet outil, j'ai pu cheminer dans les groupes et animer et co-animer groupes thérapeutiques et formations continues. La connaissance du fonctionnement interne des groupes était, en partie, une façon d'éviter de me retrouver dans une position de bouc émissaire que je n'ai de toute façon vécue que lors de mon enfance. Je n'ai été bouc émissaire que dans un contexte induit par la place qu'occupait mon père, par une certaine confusion des langues.

c-3) des théories controversées

Infirmier de secteur psychiatrique exerçant auprès de patients psychotiques, je ne pouvais que rencontrer les concepts de moi-peau⁷¹ (mot-appeau pour J. Rouzel) et d'enveloppes psychiques⁷² développé par Didier Anzieu. A la suite de J.B. Pontalis⁷³ qui considère, dans une perspective psychanalytique, le groupe comme un objet

⁷¹ ANZIEU (D), *Le moi-peau*, in Nouvelle Revue de Psychanalyse, n° 9, 1974, pp. 195-208.

⁷² ANZIEU (D), *Les enveloppes psychiques*, Coll. Inconscient et culture, Dunod, Paris, 1996, pp. 1-23.

⁷³ PONTALIS (J.B.), *Le petit groupe comme objet* » in Après Freud, Paris Julliard, 1965.

d'investissements pulsionnels et de représentations inconscientes, D. Anzieu⁷⁴ propose un modèle d'intelligibilité du groupe comme entité à partir du modèle du rêve. Le groupe, comme le rêve, serait le moyen et le lieu de la réalisation imaginaire des désirs inconscients infantiles. Les processus primaires voilés par une façade de processus secondaires y seraient déterminants. Qu'il accomplisse ou non la tâche qu'il s'est fixée le groupe est en débat avec un fantasme sous-jacent. Il est une scène de projection des topiques internes. Il est l'association d'un désir inconscient qui cherche une voie de réalisation imaginaire et de défenses contre l'angoisse que suscitent dans le moi de tels accomplissements. Il décrit les processus imaginaires qui sous-tendent la vie des groupes : l'illusion groupale, le groupe-bouche, les fantasmes de casse, le groupe-machine, la résistance paradoxale autodestructrice, les perturbations entraînées par la prévalence de l'imgo paternelle ou du Surmoi. L'imaginaire groupal découlerait de trois principes de fonctionnement : un principe d'indifférenciation de l'individu et du groupe, un principe d'autosuffisance du groupe par rapport à la réalité physique et sociale et un principe de délimitation entre un dedans du groupe et le dehors, entre « l'out-groupe » et « l'in-group » qui est aussi un principe d'englobement ou de contenance.

René Kaës a reformulé à son tour l'hypothèse du groupe lieu d'une réalité psychique propre. Cette réalité psychique est produite, contenue, transformée et gérée par un appareil psychique groupal, au principe duquel agissent des organisateurs inconscients décrits comme des « groupes internes ».⁷⁵ La groupalité psychique qualifie une propriété générale de la matière psychique : son associativité. Les principaux groupes internes mobilisés dans les groupes sont les fantasmes originaires, les complexes œdipiens et fraternels, les imagos corporelles et psychiques, et toutes les configurations d'objets internes obtenus par les différentes modalités des identifications. L'organisateur a comme fonction de mobiliser, canaliser, dériver et lier l'énergie psychique, les identifications, les fantasmes et les mécanismes de défense des membres du groupe. Le groupe et la plupart des participants de ce groupe s'appareillent sur cet organisateur, puis ils s'agentent sur un autre, le passage d'un organisateur à un autre constitue un aspect majeur du processus de travail psychanalytique dans le groupe. L'appareil psychique groupal est un appareil de formation, de transformation et de liaison de la réalité psychique entre les sujets constituant le groupe. Il est aussi l'appareil qui produit, contient, lie, transforme et traite la réalité psychique spécifique du groupe.

Le lien et les alliances inconscientes constituent pour Kaës le second concept caractéristique des opérateurs inconscients spécifiques de l'appareillage. Un lien est ce qui lie ensemble plusieurs sujets dans un ensemble irréductible à ses sujets constituants. Un lien a sa propre consistance psychique. Sa logique est aussi celle qui régit les processus de groupe : une logique de corrélation de subjectivités. Il énonce sa formule de cette façon : « *Pas l'un sans l'autre, sans les alliances qui soutiennent leur lien, sans l'ensemble qui les contient et qu'ils construisent, qui les lie mutuellement et qui les identifie l'un par rapport à l'autre.* »⁷⁶ Cet énoncé implique

⁷⁴ ANZIEU (D), *le Groupe et l'Inconscient, L'imaginaire groupal*, Dunod, Paris, 1984.

⁷⁵ KAES (R), *L'appareil psychique groupal. Constructions du groupe*, Paris, Dunod, 1976.

⁷⁶ KAES (R), *Désir de former, formation par le groupe et transmission de savoirs*, in *Le travail psychique de la formation, Entre aliénation et transformation*, Dunod, Paris, 2011, pp. 1-36, p. 20.

une logique de la conjonction et de la disjonction. Les alliances inconscientes sont une des conditions constitutive du lien, elles sont une des principales formations de la réalité psychique des liens qui se nouent entre plusieurs sujets. Plusieurs types d'alliances inconscientes sont à distinguer : certaines sont structurantes (comme le contrat narcissique, l'alliance des Frères, l'alliance symbolique avec le père, le contrat de renoncement à la réalisation directe des buts pulsionnels) ; d'autres sont défensives (le pacte dénégatif), parmi celles-ci existent des alliances aliénantes et pathologiques (le déni en commun, le pacte pervers, les alliances narcissiques incestuelles), d'autres enfin sont offensives. Le but des alliances défensives est de maintenir refoulé, rejeté, dénié ou effacé ce qui entre chacun des sujets d'un lien peut mettre en péril leur lien. *« Mais ce but se double d'autres buts, individuels : les alliances soutiennent ce que chacun, pour son propre compte, doit refouler, dénier ou rejeter. L'accord qui en résulte est le plus souvent inconscient et ces accords inconscients sont co-constitutifs de l'inconscient de chacun. De cette manière, les alliances inconscientes participent à la structuration de la vie psychique de chaque sujet, en tant qu'il est sujet de l'inconscient et sujet de ces alliances. Par structure et par fonction, les alliances inconscientes sont donc destinées à produire de l'inconscient et à demeurer inconscientes. »*⁷⁷

Joseph Rouzel est extrêmement critique à propos des formalisations d'Anzieu et de Kaës⁷⁸. Avant d'examiner la pertinence de ses critiques essayons d'apprécier ce que ces théories controversées apportent à la compréhension des patients, des groupes, des situations de formation et de supervision.

Que le groupe soit autre chose qu'un agrégat d'individus est une évidence que nul ne saurait nier. Il faut après s'entendre sur la nature de cet objet. Mon histoire, et notamment mes relations dans les groupes, ma pratique d'ISP m'incitent à considérer le groupe comme une entité psychique propre régie par des déterminations et des processus particuliers. Faut-il les regrouper au sein d'un appareil psychique groupal ? Joseph Rouzel discute ce point.

Mon expérience montre que chaque soignant d'une équipe *« sera, même dans un rapport duel avec un patient, imprégné et influencé, du fait de son appartenance groupale, par la fantasmagorie et les modalités de son groupe d'appartenance. »*⁷⁹

Les soignants se mettent en scène dans une détermination bifocale inhérente à leur statut de sujet et d'intersujet. Cette bifocalité ne va pas de soi évidemment. Le groupe soignant se comporte comme un système culturel, symbolique et imaginaire. Il est difficile de ne pas voir que le système imaginaire laisse les soignants *« déployer leurs propres désirs d'affirmation narcissique ou d'identification au travers des places qu'ils pourront occuper dans le groupe et de la part d'imaginaire groupal dont ils pourront se prévaloir. Tout se passe comme si les soignants trouvaient dans l'espace intermédiaire du groupe (dans son réseau d'intersubjectivité et dans la réalité des soins) le moyen spécifique de déployer certaines de leurs productions psychiques conscientes et inconscientes. »*⁸⁰ Le poids imaginaire de l'espace groupal des équipes

⁷⁷ Ibid., p. 21.

⁷⁸ ROUZEL (J), *La supervision d'équipes en travail social*, Dunod, Paris, 2007, pp. 32-37.

⁷⁹ MORASZ (L), *L'infirmier (e) en psychiatrie, Les Grands principes du soin en psychiatrie*. Savoir et pratique infirmière, Masson, Paris, 2004, p.269.

⁸⁰ MORASZ (L), *L'infirmier (e) en psychiatrie, Les Grands principes du soin en psychiatrie*. op. cit., p. 271.

soignantes est sans doute un des plus évidents à palper. « *La passion des rapports, les rapprochements, les déchirements, les complots, les connivences, les méfiances, les trahisons, les débordements, les joies, les colères sont autant de manifestations du déploiement intersubjectif de la pulsionnalité et de l'imaginaire de chacun au sein du collectif.* »⁸¹

Le groupe soignant apparaît ainsi comme un espace de jouissance que le système symbolique ne parvient plus à canaliser.

Si nous nous référons à cette hypothèse d'appareil psychique groupal, le soignant qui anime ou co-anime un groupe thérapeutique ne devrait porter ses observations que sur le groupe, chaque patient n'étant qu'un intersujet dont le comportement ne peut s'interpréter qu'en référence à l'ici et maintenant du groupe, que ce soit un groupe de travail ou un groupe à hypothèse de base. Aucun infirmier ne fonctionne de cette façon. Le soignant évalue le vécu de groupe et sa pertinence en se référant au groupe mais il n'en écrit rien, aucun support n'étant prévu pour cela. L'évaluation est toujours individuelle. L'infirmier ne transmet oralement que ce qui est relatif à un sujet ou à un intertransfert entre deux sujets ou entre un sujet et l'animateur lui-même. L'évolution du patient dans le groupe est décrite à partir de son investissement de la tâche ou de l'état affectif du groupe qui dans l'hypothèse Anzieu/Kaës découlent nécessairement de la culture du groupe et ne le décrivent pas en tant que sujet. Sauf exception, le transfert du soignant au groupe n'est jamais interrogé. Lors des séances de régulation ne sont rapportés que des cas individuels. Il existe bien sûr des dispositifs en rapport avec les hypothèses relatives à l'appareil psychique groupal. On les rencontre dans des groupes de psychodrame analytique, dans des groupes de formation ou de supervision spécifiques. Le psychiatre et psychanalyste L. Morasz qui se réfère à ces théories dans son ouvrage consacré à l'infirmier en psychiatrie⁸² ne propose aucun dispositif permettant de réguler cet appareil psychique groupal qui décrit le fonctionnement des équipes soignantes. On pourrait résumer tout cela en énonçant que dans notre système de santé, on soigne un individu et en aucun cas un groupe d'individus, rien n'est organisé pour penser et évaluer le fonctionnement groupal. En dehors de quelques exceptions, les groupes ne s'appréhendent, sur le terrain, qu'en référence à l'imaginaire.

Qu'en est-il en formation continue ?

Il est certain que les hypothèses Anzieu/Kaës permettent de mieux appréhender le fonctionnement imaginaire d'un groupe en formation continue, surtout si les membres de ce groupe ont comme caractéristique de fonctionner ensemble au quotidien. Pacte dénégatif et contrat narcissique éclairent le fonctionnement de ces groupes tout comme le concept de fonction phorique, notamment lorsque l'on est confronté à un tanatophore (porteur de mort). Mais outre le fait qu'en général les formations ne portent pas sur le groupe et son fonctionnement peut-on travailler ces points dans des formations qui durent de deux à quatre jours avec des soignants qui souhaitent maîtriser des techniques ou devenir des praticiens réflexifs ? Le formateur n'a ni mandat, ni légitimité pour accomplir ce type de travail. Au mieux, il peut bricoler.

⁸¹ Ibid., p. 271.

⁸² MORASZ (L), *L'infirmier (e) en psychiatrie, Les Grands principes du soin en psychiatrie.* op. cit.

Les remarques de Joseph Rouzel sont également fondées. Elles renvoient à un autre système de pensée théorique. « *Il n'est de désir, de fantasme, de vérité, de parole et donc de clinique, que du sujet. Si le travail d'analyse de ce qui se passe dans un groupe est possible, ce n'est qu'à partir des énoncés et de l'énonciation de chacun, un par un, et non en projetant une forme larvaire ectoplasmique qui lierait l'ensemble.* »⁸³ Bien sûr, nous pourrions aller faire un petit tour du côté de l'étymologie du mot sujet (placé dessous, soumis) pour aller un peu plus loin et nous demander à quoi ce sujet est soumis.

Joseph Rouzel considère qu'un groupe ça ne parle pas, Anzieu et Kaës prétendent que si. Nous sommes là face à un irréductible qui nous interdit d'oublier qu'Anzieu fut analysé par Lacan qui soigna sa mère (employée plus tard comme gouvernante de son père) et, qui surtout, en fit le centre de sa thèse.

Retenons que « *Déplacer l'attention du sujet « en formation perpétuelle », vers la dynamique de groupe fait passer aux oubliettes l'objet même de ce travail : à savoir le déplacement du transfert et son maniement.* »⁸⁴

4- La place d'exception

Comment sais-je qu'une séance de régulation, supervision, analyse de pratique cliniques ou la réunion d'une constellation transférentielle a atteint son objectif ? Ces quatre modalités pratiques, différentes, ont en commun de mettre en travail le transfert (ou le contre-transfert selon nos références théoriques). Lorsque le groupe et les individus qui le composent ont été suffisamment créatifs, lorsqu'ils ont suffisamment questionné leur relation au patient, le transfert il se produit un mouvement chez le patient. La situation dans laquelle chacun était englué se clarifie et commence une autre séquence de soins. J'ai toujours eu la sensation qu'il y avait là quelque chose d'un peu magique. De constater que telle patiente qui fuguait ne le fait plus après que nous ayons élaboré autour d'elle en supervision, que la sœur du patient abandonné dont personne ne parle plus téléphone au moment même où j'en parle en réunion clinique. Les exemples sont innombrables. Quand je suis confronté à ces mouvements, peu m'importe de savoir le nom de ce que nous avons fabriqué collectivement, je sais que c'était juste.

Il en va de même en formation continue. Lorsqu'après une interruption de quelques semaines ou d'un mois, les infirmiers me racontent que quelque chose a bougé dans leurs prises en charge, dans leur façon de percevoir un patient qui leur posait problème jusqu'ici, je sais que ce que je fais est juste.

Joseph Rouzel consacre un chapitre de son livre au métier de superviseur. Nous avons examiné ensemble, avec mes mots et ma pratique de soignant, ce qu'il en était de la demande et de sa prise en compte. De l'analyse de la demande découle un cadre. La fonction de ce cadre est de créer un dehors et un dedans afin d'éviter le mélange des

⁸³ ROUZEL (J), *La supervision d'équipes en travail social*, op. cit., p. 34.

⁸⁴ Ibid., p. 35

genres. Parmi les exigences du cadre, il cite : les références du superviseur (cette monographie est, en ce qui me concerne, une réponse partielle à cette question), le temps, l'espace, les places (qui interroge la place d'exception et dont nous allons maintenant parler), l'objectif et l'objet les règles du jeu et l'extériorité du superviseur (qui interroge également la question de la place d'exception).

4-a) le thanatologue

En ce temps-là, je travaillais en free lance, avec Marie Rajablat, une collègue infirmière, pour un institut de formation continue. Michelle, la responsable, nous proposa d'animer une formation à l'accompagnement à la mort pour une association qui comprenait un internat pour polyhandicapés et une MAS. Le vieillissement des résidants confrontait les membres du personnel à la mort et ils n'y étaient pas préparés. Nous devions donc animer quelques cinq ou six jours de formation sur ce thème. L'essentiel du contenu avait été négocié entre Michelle et le directeur d'une structure que nous nommerons « Les Bolets » parce que c'est joli et que c'était à côté de Marcillac la Croisille. A lire le contenu du programme de formation plutôt centré sur une approche palliative de la mort, ni Marie, ni moi n'étant des spécialistes, nous nous sommes demandés pourquoi nous et pourquoi maintenant. Michelle nous répondit que deux décès récents avaient fragilisé l'équipe qui avait demandé cette formation pour se préparer et préparer les résidants à la mort. Il lui avait semblé que la demande n'était pas si simple, ni si limpide et qu'elle préférerait avoir des formateurs capables d'improviser en cours de formation, quitte à en modifier le contenu même. La demande des membres du personnel, davantage centrée sur une écoute, ne lui paraissait pas totalement coïncider avec celle de la direction qui aimerait que nous élaborions avec l'équipe une sorte de protocole de fin de vie, et de post-fin de vie, elle pensait que nous saurions nous en débrouiller.

C'est avec ces a priori en tête, en ayant conscience de nous lancer dans une formation, pour nous, totalement atypique que nous avons rencontré un groupe pompeusement baptisé « groupe de pilotage ». La dimension institutionnelle était inscrite d'emblée, ce que nous travaillerions avec le groupe vaudrait pour toute l'institution. A eux de faire remonter et descendre questions et réponses.

Dès le début, nous nous rendîmes compte que la demande était ailleurs. L'aide-soignante qui prit la parole en premier, diplômée depuis deux ans, nous montra qu'en termes de savoir et de vécu, elle était tout à fait correctement formée. L'infirmière qui lui succéda comptait 19 ans de maison. Elle avait été également confrontée à la mort, et notamment aux soins intensifs où elle avait exercé quelques années avant d'intégrer « Les Bolets » : *« Aux soins intensifs on s'attend à la mort. Ce sont de courts-séjours. Ici, c'est différent, on vit avec eux. Ici la mort est plus violente. Il n'y a plus beaucoup de résidants qui quittent les Bolets, alors on s'attache. Ce qui m'intéresse dans cette formation c'est de travailler autour de cette question, de comment on ressent la mort de ces résidants. »*

Elle a, à peine, fini sa phrase, que ça fuse, que ça part de partout. J'ai bien du mal à prendre des notes. L'un demande des choses pratiques tel que dans quel lieu on met le corps mort. Un autre regrette qu'on enlève les photos du mort dans les albums photos

et que du coup ça fait un vide parce que personne n'ose mettre des photos de vivants à la place. C'est comme si on ne voulait pas conserver de traces du mort, déplore-t-il. Une autre demande ce qu'il faut dire. Faut-il dire : « Il est mort, il va aller au paradis. » ? Nous avons bien du mal à ramener le calme.

Une éducatrice qui a 22 ans de Bolets, prend le relais. Elle doit écouter le groupe où la mort est survenue, mais elle n'y arrive pas. Ca la touche aussi. Elle se demande comment retraiter tout ça. Elle enchaîne avec l'évocation du dernier décès. Elle estime que les soignants l'ont trop « forcé ». Ils lui demandaient trop de choses en termes de soins. Une autre éducatrice lui succède qui travaille chez ceux qui ont un « bon niveau » et à la MAS. Elle a assisté au décès d'un des résidants et se demande comment répondre aux questions des garçons. Comment travailler avec ces résidants avec lesquels ils ont un investissement profond ? Comment les accompagner à la mort ? Est-ce que ce n'est pas plus facile quand on n'a pas de liens, quand on ne connaît pas leur famille ? Un autre aide-soignant reprend et raconte le décès d'un autre résidant. Nous sommes un peu perdus. En tout cas, le groupe est réactif. Les trois AMP qui font partie du groupe ont un discours assez différent. La plus jeune, n'a aucune expérience de la mort : « *J'appréhende, je voudrais vaincre ma peur et savoir quoi faire. La mort me fait peur. Si un résidant paniquait je ne saurais pas quoi faire.* » La deuxième AMP qui a deux ans d'expérience a été confrontée à la mort d'un résidant alors qu'elle était encore, en contrat de qualification. Elle a prévenu l'infirmerie. Elle s'est occupée de tout avec une autre AMP en contrat de qualification. Elles ont fait la toilette mortuaire, c'était leur première : « *Le souvenir que j'en ai, c'est que j'ai pas pris conscience que la personne était morte. J'étais en même temps détachée. C'est abstrait la mort. Je dois en avoir peur quelque part ou éprouver quelque chose par rapport à ça, pour être à la hauteur. Ca n'a jamais été reparlé depuis. On était détaché de ce que ça peut faire. On a eu un fou-rire. On n'a pas senti qu'on avait le choix. Il fallait qu'on fasse cette toilette. Il faudrait apprendre la mort, savoir la vivre et la parler. La mort c'est une notion abstraite, ça court pas les rues, la mort.* » La troisième AMP voulait faire la formation : « *car on ne pouvait pas en parler, même si on en a parlé, on n'en a pas parlé. C'était pas assez.* »

Au milieu de tout cet embrouillamini, nous repérons la difficulté de parler de la mort, de se la représenter. Nous notons également l'importance de l'investissement affectif des résidants. Nous identifions trois pôles de pouvoir, trois types de discours qui s'opposent et s'interpénètrent parfois : l'équipe de direction avec laquelle nous n'aurons pas de relations mais qui sera souvent présente d'une façon ou d'une autre dans la formation, le pôle soignant composé de l'infirmière et des aides-soignantes (rattachées à l'infirmerie) et le pôle éducatif qui rassemble les éducateurs et les AMP (en général plus jeunes). Si les soignantes techniquement et théoriquement semblent plus à l'aise avec la mort, elles semblent envahies par le deuil, au point d'avoir du mal à le gérer affectivement. Le pôle éducatif éprouve, lui, de réelles difficultés à penser la mort, à la parler avec les résidants. Le pôle éducatif reproche aux soignants leur acharnement thérapeutique qui leur répond en réprouvant l'acharnement éducatif sur des résidants qui devraient pouvoir se reposer. Une troisième strate vient complexifier le fonctionnement institutionnel : celui des anciens qui a connu

l'institution dès sa fondation et dont le statut professionnel est parfois incertain. Tous sont insatisfaits et ont la sensation de porter seuls ces morts qui défraient la chronique d'une institution qui serait paisible sans elles.

Comment dans ces conditions peuvent-ils accompagner la souffrance psychique des résidants, comment peuvent-ils répondre aux questions de ceux qui sont suffisamment « évolués » pour en poser et au silence de ceux qui ne parlent que par leur comportement ? Les photos disparaissent des albums photos comme si les morts n'avaient jamais existé. Le lit du mort est occupé par un résidant vivant sans temps de latence, comme s'il ne devait pas y avoir de place pour le vide. La mort n'a même pas de place, aucun emplacement n'est prévu pour servir de chambre funéraire. Les résidants sont parfois témoins des morts sans que rien ne leur soit dit. Ils portent ces morts sans avoir de réel espace pour les parler ce qui serait également une façon de leur rendre hommage. La fonction phorique est atteinte. Soignants, éducateurs et AMP ne peuvent plus porter psychiquement les résidants. En même temps que la mort, apparaît de la violence et une certaine stase dans l'évolution des résidants dont se plaignent les uns et les autres.

Nous décidons dans un premier temps de respecter le cahier des charges en abordant la question du deuil et de ses différentes phases. Nous répondons à la demande du pôle éducatif mais en nous appuyant sur le savoir des soignants. Nous nous contenterons de rajouter quelques petites touches ici ou là pour montrer que nous sommes là tout de même. Comme nous sommes perdus dans cette institution, dans son histoire et dans tous ces décès, nous demandons aux anciennes de nous raconter l'histoire de l'institution.

L'institution est créée dans les années soixante. Elle accueille alors des enfants. Les personnels recrutés sur le tas habitent au château, à l'étage au-dessus des résidants. Ils se forment petit à petit, suivant les besoins de l'institution. Ainsi les éducateurs correspondent-ils à la strate la plus ancienne. Les enfants grandissant, la structure se transforme et devient lieu d'accueil pour adolescents. Quelques nouveaux arrivent mais les anciens, les moins évolués, restent. La structure devient lieu d'accueil pour jeunes adultes, selon le même schéma. Nous la voyons ainsi se transformer tout en se pérennisant, toujours à partir du vieillissement des résidants. Quelques nouveaux arrivent mais les plus anciens, ceux qu'il n'est pas possible d'éduquer restent. C'est avec la création de la MAS qu'apparaissent les AMP. Ainsi, l'accompagnement à la mort qui nous est demandé s'inscrit-il dans un mouvement qui a plus de quarante ans. De la même façon que l'institution d'accueil d'enfants handicapés est devenue une institution d'adolescents, de jeunes adultes, puis d'adultes se prépare l'institution maison de retraite pour personnes âgées handicapées et l'institution d'accompagnement à la mort. Nous sommes là pour préparer, accompagner ce double passage. Tel est le sens de la demande du directeur de l'établissement. Si les résidants ont grandi, les fondateurs ont vieilli, l'accompagnement à la mort se double d'une forme de préparation à la retraite. Ces fondateurs qui ont mûri professionnellement avec ces résidants, qui ont vieilli, vécu avec eux, au point qu'on pourrait considérer qu'ils sont leur famille, doivent se préparer eux-mêmes à partir en retraite et ... à mourir. La question de leur investissement affectif se pose avec une particulière acuité. Les statuts de l'institution ont changé, les équipes de direction également. La

continuité repose sur ces éducateur fondateurs et sur les résidants qui n'ont pas évolué. Pour être complet précisons que des étudiants en psychologie firent quelques nuits pour payer leurs études, un bouleversement institutionnel fit que cette possibilité leur fut interdite, quelques-uns devinrent AMP afin de pouvoir rester dans cette bonne institution maternante. Ainsi, trouve-t-on quelques AMP titulaires d'une licence ou d'une maîtrise de psychologie.

La question qui se pose est donc davantage la question de l'institution et de la mort plus que celle des connaissances des membres du personnel sur le deuil et sur la mort. Enfin, la préparation à la mort des résidants se double, d'une certaine façon, de l'accompagnement des fondateurs à leur propre mort, chaque décès d'un des résidants historiques les renvoyant à eux-mêmes. Mort des fondateurs mais également mort de l'institution. De l'enfance à la vieillesse, l'institution a évolué avec ses résidants, mais après la vieillesse, la mort, qui pourra-t-elle accueillir ?

On comprend qu'il soit difficile de parler de la mort dans un tel contexte. En demandant aux fondateurs de nous raconter l'origine de l'institution, en faisant retour à ses mythes fondateurs, nous leur permettons d'assurer la transmission. Chaque membre du groupe devient ainsi un maillon d'une histoire et prend place dans ces récits. Quelque chose malgré la mort se poursuit : l'institution qui survivra à la mort des résidants et au départ des fondateurs. On comprend également qu'il nous sera difficile de respecter le cahier des charges initial puisque la demande réelle ne porte pas sur l'accompagnement à la mort des résidants. Il s'agit plutôt d'accompagner l'institution et les membres de son personnel dans une situation de crise provoquée par le départ de ses fondateurs. En écoutant le récit des fondateurs, nous nous rendons compte que persistent des zones d'ombre, que ceux-ci passent très vite sur certaines périodes, sur certains décès qui semblent avoir été le moteur des évolutions de l'institution. Depuis la fondation de l'institution, onze patients sont morts (dont sept dans les dix dernières années), ce qui est finalement assez peu et qui montre bien que la question est autre. Nous proposons au groupe de faire un « thanatologue » ou un « livre des morts » afin de repérer s'il existe des rituels spontanés. Nous fabriquons avec le groupe une grille composée de treize items : prénom du résidant, année du décès, âge approximatif du résidant, causes du décès, récits et mémoires autour du décès, lieu où a reposé le corps, toilette mortuaire ou non, participation aux obsèques, annonce au groupe (éducatif et soignant et résidants), travail psychique de deuil avec les éducateurs et soignants concernés, changements institutionnels observés après le décès, attitudes de la famille du résidant et existence ou non d'un sentiment collectif de culpabilité. Les membres du groupe auront pour tâche de ramener leurs propres souvenirs et de chercher les souvenirs des autres membres de l'institution. Il est entendu que ce n'est pas la vérité qui nous préoccupe mais ce qui se raconte autour des morts. Les récits seront écrits, tapés et validés par le groupe avant d'être regroupés dans un document qui lui sera remis avant d'être transmis au reste de l'institution. A partir de cette base, une proposition de rite funéraire sera élaborée par le groupe et discutée au sein de l'institution.

Ainsi fîmes-nous.

Je ne reprendrais pas les onze décès, mais uniquement ceux qui peuvent nous apprendre quelque chose en termes de fonction phorique. Je reprends les paroles

mêmes des membres du groupe.

« Le premier décès fut celui de Pierre dans les années 69-70. Il avait 14-15 ans. Il est mort suite à une défenestration accidentelle ou provoquée par un autre résidant. Il n'est pas mort sur le coup. Il a été transporté à l'hôpital où il est mort. Pierre était un petit acrobate qui passait son temps à escalader les échafaudages du château alors en travaux. Trahi par l'ombre, il serait tombé de l'infirmerie situé au deuxième étage ou aurait été poussé. Le corps a reposé dans le bureau de l'assistante sociale. Certains résidants se sont recueillis auprès du corps du patient. Ils étaient plus évolués que maintenant. Le décès fut annoncé aux résidants par la direction médicale de l'époque lors d'une grande réunion. De toute façon, beaucoup de résidants avaient vu la chute. Il y eut des pleurs. A l'époque, le mot « mort » était une insulte : « Ton père à toi, il est mort ! ». Educateurs et soignants étaient bouleversés. On ne pensait pas que des résidants si jeunes pouvaient mourir si tôt. Pas de trace du décès, notamment au niveau de l'infirmerie où est survenue la chute. A l'époque, c'était très familial. Certains membres du personnel habitaient le château. Des grilles furent posées aux fenêtres du château. La famille de Pierre vivait en région parisienne mais elle est venue. Les résidants vivaient alors en dortoir, ils n'ont pas demandé à voir où il dormait. Il existe peut-être encore 30 ans plus tard un sentiment de culpabilité du côté de l'infirmerie. Pierre était malade, il était donc sous la surveillance de l'infirmière. »

Nous pourrions presque poser cela comme une règle, ce qui n'est pas travaillé psychiquement, ce qui n'est pas élaboré, reste comme un abcès qui suppure. L'infirmerie, trente ans après, est toujours considérée comme responsable du décès. Elle n'est toujours pas digne de confiance. Les infirmières qui se sont succédé ont toutes eues à porter cette culpabilité.

La deuxième mort se produisit quelques huit ou neuf ans plus tard. *« Sergio, âgé de vingt ans, est entré dans un feu allumé par un autre résidant ou pour brûler des feuilles. Sa blouse en nylon s'est enflammée instantanément. Il n'est pas mort sur le coup. Il a été transporté à l'hôpital par hélicoptère, il y est mort. La sécurité a été améliorée au niveau des feux. Les parents voulaient porter plainte pour manque de surveillance. C'étaient des parents qui ne venaient jamais voir leur fils. On reparle encore de ce décès. On croyait que c'était évacué. La culpabilité est encore présente chez ceux qui étaient contemporains. Des enfants, aujourd'hui adultes s'en souviennent comme d'un événement marquant et le reconstruisent probablement en décrivant le grand bidon dans lequel on brûlait les détritrus. »*

Il faudrait éviter d'interpréter, ne rien déduire de ce que reconstruisent les enfants. Il faudrait entendre cela comme une représentation, un représentement comme le dit joliment Michel Balat⁸⁵, de leurs angoisses archaïques, peut-être celle d'être brûlé avec les détritrus. Cette reconstruction montre en tout cas que quelque chose de la mort a été dit, qu'à partir de là, ce que Pierre Delion⁸⁶ et Michel Balat nomment la fonction sémaphorique s'est mise en route. Les enfants émettent des signes, des sémaphores, qui expliquent le monde, leur monde. Cette fonction suppose qu'il y ait

⁸⁵ BALAT (M), *Des fondements sémiotiques de la psychanalyse, Peirce après Freud et Lacan*, Ouverture philosophique, L'Harmattan, Paris, 2000, pp. 17-37.

⁸⁶ DELION (P), *L'enfant autiste, le bébé et la sémiotique*, Le fil rouge, Puf, Paris, 2000.

quelqu'un pour recevoir ce signe et le lire. Des éducateurs et des soignants qui ne sont pas portés, qui ne peuvent supporter ce que les résidants leur renvoient ne peuvent que très difficilement recevoir ces signes et les interpréter.

Deux décès se produisirent en 90 que nous ne développerons pas même si le pôle éducatif se reprocha d'avoir trop mis l'accent sur l'éducatif alors que l'un avait un cancer à un stade avancé et l'autre une péritonite. Une cellule de réflexion sur le vieillissement fut mise en place mais sans avoir apporté quoi que ce soit. L'annonce fut faite par la direction à un éducateur. *« On pensait que les résidants ne connaissaient pas le mot décès. Il y eut des réactions violentes. Jean-Paul savait ce qu'était la mort. Il a blessé une personne qui a été en accident de travail ensuite. »*

C'est autour de l'évocation de la mort de Donatien que se produit le phénomène le plus intéressant pour nous. Bien avant que nous en arrivions chronologiquement à sa mort, le groupe s'était divisé. Certains menaçait de partir si l'on en parlait, d'autres le ramenaient constamment au centre des discussions. Le groupe se déchirait onze ans après sa mort comme il avait dû le faire de son vivant. Nous étions face à un nœud, face à un traumatisme encore vivant comme si Donatien était mort de la veille. Il n'était pas question pour le groupe de porter quoi que ce soit tant que ce fantôme viendrait les hanter. Nous avons dû poser un interdit : défense de parler de Donatien tant que l'on n'en serait pas arrivé chronologiquement à sa mort. Pas question de faire une exception pour lui. Les morts doivent savoir rester à leur place, sinon c'est la chienlit. Ceux qui ne souhaitent pas en entendre parler ont toute liberté pour ne pas venir au jour fixé. Evidemment, tous étaient présents lors de cette journée. Une en avait même rêvé. Elle l'avait vu qui la menaçait encore. Elle se sentait hantée par Donatien. Tous étaient bouleversés.

Donatien, donc, est mort, en 92-93, à l'âge de 34-35 ans, d'une fausse route ou d'une régurgitation après une crise d'épilepsie se demande encore le groupe. Les pompiers, appelés ont essayé de le réanimer, ils ont aspiré. Il y avait beaucoup de monde autour. Le récit collectif parle d'une mort violente dans la chambre. On a peu de détail sur ce qui s'est passé. Il était enfermé dans sa chambre. *« On se prenait des coups, on l'enfermait. On avait dit en réunion comment on travaillait avec lui. On avait fait un écrit sur notre façon d'agir. Il a disparu avec le reste. Nous devions nous battre avec lui. La direction savait ce qui se passait. Il a posé des problèmes dans tous les groupes où il est passé. Il était après les résidants, jour et nuit. Il ne faisait que trois choses : frapper, chercher du chocolat et se masturber. Il recherchait une relation privilégiée, fusionnelle. L'équipe aurait souhaité un séjour de rupture. Ca n'a pas été possible. Il n'a même pas été possible de l'isoler dans un lieu prévu à cet effet, puisque la chambre d'isolement n'a jamais été terminée. Il fut le premier mort dans les nouveaux locaux. Le corps a reposé dans sa chambre, dans son groupe. Il y resté deux jours car sa mère a refusé de prendre le corps. Les Bolets, disait-elle, c'était chez lui. La toilette mortuaire a été faite par l'infirmière. De toute façon, personne n'aurait accepté de la faire. Beaucoup de personnel et de résidants sont allés à la messe mais certains n'ont pas voulu, ou pas pu. La famille a récupéré le corps. La maman était en blanc. L'équipe a vécu tout cela difficilement. Le glissement (remplacement d'un résidant par un autre) a été trop rapide. Il a eu lieu une semaine après. Nous on a annoncé le décès au groupe. On a parlé sans arrêt de Donatien.*

L'équipe n'a pas voulu rester sur le pavillon tant que le corps de Donatien y reposait. On est donc sorti avec les résidants, pendant les deux jours qui ont précédé les obsèques. On s'est retrouvé dans un chemin de croix. On a brûlé un cierge dans une église. Les résidants nous ont aidé. C'est grâce à eux que l'on a pu dépasser cela. Il n'y a pas eu de travail psychique de deuil. Toutes ses affaires ont été emballées. Les vêtements ont été donnés. Même ses photos ont été détruites. La mère n'a pris qu'un ours en peluche. Au niveau institutionnel, la réflexion autour du « corps mort » a évolué. Il est insupportable pour le personnel que le corps reste sur le lieu de vie. Des réunions ont été organisées où le personnel évoque la question de la mort. Des séjours de rupture avec l'hôpital psychiatrique local ont été mis en place. On a travaillé la prise en charge de la violence. La famille faisait partie du conseil d'administration et en fait toujours partie, bien qu'elle n'ait plus d'enfant au centre. »

Violence des émotions encore présentes, à fleur de peau. Violence des mots, des situations. Nous avons laissé le groupe exprimer sa révolte, sa colère. Son soulagement aussi. Onze ans qu'ils attendaient de dire que la mort de Donatien les avait soulagés, qu'ils en étaient heureux. *« On nous disait qu'on était des sadiques parce qu'on lui rendait ses coups. On a découvert notre violence, notre côté obscur. On a eu des gestes souvent regrettables. Il pouvait arriver quelque chose à tout moment et on culpabilisait aussi à cause de ça. Il voulait imposer sa loi. Tout le monde était débordé. On s'est senti seul, incompris par la direction. La famille était présente, trop présente. Ils disaient qu'on n'était pas bon, qu'on ne savait pas s'y prendre. Il tapait tout le monde. Il mangeait la part des autres. On ne pouvait pas le laisser faire tout de même. »*

Winnicott, nous dit dans *La haine dans le contre-transfert* : *« Il faut qu'une mère puisse haïr son enfant sans rien y faire. Elle ne peut lui exprimer sa haine. Si par crainte de ce qu'elle peut faire, elle ne peut pas haïr comme il convient lorsque son enfant lui fait mal, elle a recours au masochisme. Ce qu'il y a de plus remarquable chez une mère, c'est son aptitude à être tellement maltraitée par son enfant, et à haïr autant sans s'en prendre à son enfant ni attendre la récompense qui s'offrira ou ne s'offrira pas à une date ultérieure. Peut-être est-elle aidée par certaines des chansons enfantines qu'elle chante, auxquelles l'enfant prend plaisir mais qu'heureusement, il ne comprend pas ?*

*« Bateau, batelier, tout en haut de l'arbre,
Quand le vent soufflera, le berceau bercera
Quand la branche cassera, le berceau tombera.
Et boum ! le bébé. »⁸⁷ »⁸⁸*

En d'autres termes quel que soit notre amour pour nos malades, nous ne pouvons éviter de les haïr et de les craindre, et mieux nous le savons, moins nous laisserons la haine et la crainte déterminer ce que nous leur faisons. C'est ce que l'équipe aurait appris si quelqu'un avait pu la porter à ce moment-là. L'équipe haïssait Donatien qui s'haïssait lui-même sans s'autoriser à le reconnaître. C'est cette haine, sa propre

⁸⁷ Bateau » sur l'eau est une variante française tout à fait acceptable de cette berceuse.

⁸⁸ WINNICOTT (D.W), *La haine dans le contre-transfert*, in *De la pédiatrie à la psychanalyse*, Paris, Payot, 1969, pp. 72-82.

haine, cette crainte, qui ont mangé l'équipe. C'est ce souhait inconscient de mort réalisé qui rend cette mort tellement vivante, tellement prégnante, qui fabrique cette culpabilité que l'équipe portait depuis onze ans.

Insensiblement, nous avons commencé à parler autour de la mère, de son attitude de rejet. Nous en sommes venus à nous demander pourquoi était-elle si présente au conseil d'administration, dans la gestion de l'institution et tellement absente auprès de Donatien. Nous en sommes venus à nous demander à qui s'adressait la violence de Donatien. Petit à petit, à partir de la haine acceptée, travaillée, nous avons un peu mieux compris la souffrance de Donatien, ce qu'il ne pouvait supporter. Nous avons essayé de comprendre ensemble quel mécanisme de défense il utilisait, comment il projetait sa haine sur l'équipe et comment sa haine, à lui, faite de trop d'amour, d'ambivalence avait fini par contaminer l'équipe. D'objet de répulsion, de haine, de fascination aussi, Donatien est devenu un objet de pensée. L'équipe s'est rendue compte que malgré tout, cahin-caha, au prix de petites ruses, d'aménagements, elle avait tenu, elle avait plié certes, mais n'avait pas rompu. Elle avait porté Donatien. Elle n'avait pu retraiter cette haine, elle n'avait pu trouver une ritournelle, une chansonnette pour exprimer sa propre haine, ni transformer cette haine qu'éprouvait Donatien, ces angoisses qui le mangeaient en quelque chose d'acceptable pour lui, elle n'en avait pas moins tenu avec lui. Et si ce n'est pas sûr, c'est quand même peut-être. Nous sommes là, face à ce qu'il est le plus difficile de traiter, d'accompagner. On ne peut porter cette haine, cette crainte sans quelqu'un qui nous aide à les porter, à les déchiffrer et à les rendre au patient d'une manière qui soit pour lui psychologiquement acceptable.

C'est un groupe apaisé que nous quittâmes à l'issue d'une journée particulièrement riche. Quelques rêves rapportés à la séance qui suivit nous le confirmèrent.

Le dernier décès survint en cours de formation. Cette mort fut pour nous l'occasion de vérifier si la formation avait fonctionné ou non. Léonie est morte en 2000. Elle avait cinquante ans et quatre enfants. Elle est morte d'un arrêt cardiaque. Elle s'était plainte la veille au soir d'une digestion difficile. Elle a été trouvée morte par une résidente sur les toilettes. Tout le monde a été surpris par cette mort soudaine. Léonie était très sociable et très appréciée par les autres. Elle était un peu comme une maman pour les résidents. Son corps a reposé dans la chambre de malade à côté de l'infirmerie, lieu où elle n'avait pas voulu rester la veille au soir. Elle avait dit à l'infirmière : « Ca pue ici ! » La toilette mortuaire a été faite par l'infirmière et la personne qui est chargée du ménage, puis le thanatopracteur a fait les soins d'usage. La famille, des gens du village, des membres du personnel et des résidents ont assisté à la bénédiction. La famille s'est ensuite rendue au cimetière ainsi que quelques membres du personnel. Les résidents qui le souhaitaient ont été accompagnés et ont pu déposer un bouquet de fleurs sur sa tombe. Il a été demandé à la résidente qui a trouvé Léonie de se taire en attendant de s'organiser pour faire l'annonce officielle au groupe après le petit déjeuner. L'annonce en a été faite par le directeur et la psychologue. Le groupe de Léonie est ensuite parti à l'activité journal et chacun a écrit un petit mot pour Léonie. Le midi, ils ont fait un repas collectif. Le lundi suivant, au cours du groupe parole, les uns et les autres ont pu s'exprimer. Des entretiens individuels ont été faits avec les résidents les plus proches de Léonie. Une

rencontre de l'équipe de nuit avec le psychiatre a été organisée. Il y a été parlé, entre autres, de l'association difficile entre souillure, excréments et mort. Une des filles de Léonie est venue plus tard voir l'équipe pour parler des derniers moments de sa mère. Aucun sentiment de culpabilité n'a été signalé, juste une tristesse collective le jour de Noël.

Le fantôme de Donatien ne vient plus hanter les couloirs des « Bolets ». La vie a repris son cours. Des résidants meurent. Le rite funéraire permet de leur rendre un dernier hommage, de tenir un discours autour d'eux, de leur place dans la communauté et de leur parcours dans l'institution. Les fondateurs partent en retraite, un peu plus tranquilles. Ils ont transmis le flambeau. D'autres, plus jeunes sont porteurs de l'histoire de l'institution. Le « thanatologue » ou « livre des morts » est une trace de leur passage. Il a permis de renouer les fils de l'histoire. Il a permis le passage d'une époque à une autre. Les dettes du passé ont été travaillées, épongées. C'est une autre histoire qui commence, une histoire dont nous ne savons rien. La mort est certainement toujours abstraite mais les AMP savent mieux l'accompagner grâce au passage de témoin(s).

Nous avons pu dans cette histoire être opérateur de division. A partir de notre intervention et grâce au dispositif proposé (le thanatologue) qui passe par une inscription, l'institution et ses membres ont pu intégrer des aspects douloureux de leur histoire commune et les transformer.

4-b) L'au-moins-un

Jean-Pierre Lebrun retrace ce qui fait l'ossature de l'intervention institutionnelle⁸⁹ (supervision, et pour ce qui nous concerne formation continue quand la demande l'exige) à partir de trois points de l'enseignement de Jacques Lacan : pouvoir, autorité et décision référés aux trois registres, trajectoires théoriques de Freud et Lacan et S barré, S1, S2, @.

L'être parlant, le parlêtre, se déploie dans trois registres que Lacan a décrits sous le nom de réel, imaginaire et symbolique. Le pouvoir s'inscrit dans le registre du pouvoir, l'autorité dans le symbolique et la décision dans le réel.

On peut considérer, comme le fait Lebrun qu'il «est question de pouvoir dès que quelqu'un parvient à faire faire à quelqu'un d'autre ce que ce dernier n'aurait pas fait sans le premier.»⁹⁰ Cette définition, large, implique les trois registres. Lebrun glisse à une deuxième définition, plus courante, centrée sur les effets de pouvoir ; elle insiste sur l'imaginaire que véhicule inéluctablement le pouvoir au point, précise-t-il, qu'il lui est comme collé à la peau.

L'autorité est située dans le registre du symbolique dans la mesure où elle repose sur la reconnaissance d'une différence de places. « Possède l'autorité celui à qui l'on reconnaît qu'à partir de la place qu'il occupe ce qu'il dit n'a pas la même valeur que ce que disent ceux qui n'occupent pas cette place. Une différence de statut de la parole est ainsi supposée et en même temps que reconnue symboliquement. »⁹¹

⁸⁹ LEBRUN (J.P), *Clinique de l'institution. Ce que peut la psychanalyse pour la vie collective*, Point Hors ligne, Erès, Toulouse, 2008, pp. 99-130.

⁹⁰ LEBRUN (J.P), *Clinique de l'institution. Ce que peut la psychanalyse pour la vie collective*, p. 100.

⁹¹ Ibid., p. 100.

L'autorité n'est ainsi pas seulement du côté du pouvoir imaginaire car elle s'exerce chaque fois que quelqu'un occupe une place symboliquement reconnue comme différente des autres. Cette reconnaissance symbolique dépend de l'adhésion à un pacte qui anticipe et dépasse les interlocuteurs en présence.

La décision appartient au registre du réel. Elle suppose de se demander qui a pris concrètement la décision.

Ainsi par exemple, lors de travaux dans une unité, le médecin-chef invite l'équipe, parce qu'elle vivra et travaillera dans la nouvelle unité, à choisir la couleur des murs. L'équipe se réunit, réfléchit et propose que les murs soient peints en vert, parce qu'elle estime que cette couleur est plus apaisante. Cette proposition de l'équipe n'est pas validée par le médecin chef qui ne supporte pas le vert et lui préfère donc le rose. Le peintre devrait donc peindre les murs en rose. Les murs seront jaunes. Le peintre et son chef d'équipe ont décidé, vu l'état de leur stock (de la peinture d'un précédent chantier leur est restée sur les bras) de peindre les murs en jaune. Lorsque le médecin-chef s'est plaint auprès d'eux, ils ont invoqué le surcoût que le rose aurait impliqué. L'équipe qui aurait mal vécu des murs rose (choix du médecin-chef) a parfaitement accepté le jaune.

Dans cet exemple trivial, le pouvoir (au sens général et imaginaire) est du côté du médecin-chef, l'autorité du côté de l'équipe et la décision du côté du peintre.

Le deuxième point de l'enseignement lacanien mis en exergue par Lebrun est celui de « l'au-moins-un ». En reprenant l'évolution théorique de Freud et de Lacan, il décrit chez Freud un parcours qui part du Père de la horde primitive vers Moïse, l'égyptien qui fonde l'identité juive, l'au-moins-un qui « *loin d'avoir tous les pouvoirs, est plutôt celui sur le dos duquel le groupe social a organisé son unité* »⁹² et chez Lacan le passage d'une figure paternelle de fondateur de la Loi au trait différentiel de l'au-moins-un, « *de celui sur lequel nous pouvons nous appuyer pour que nous puissions former un groupe.* »⁹³ Il faut en effet « au-moins-un » élément qui soit identifié comme extérieur à un ensemble pour que cet ensemble puisse se constituer.

Le troisième trait de l'enseignement de Lacan repris par Lebrun est ce qui s'écrit S barré, S1, S2, et petit @. Celui qui parle du lieu de l'autorité parle de S1, du lieu d'où ça commande et d'où ça commence, celui qui écoute ce qui lui est dit est en position de commandé, il est en position de S2. Cette place énoncée Lebrun n'induit pas d'office une notion d'obéissance mais suppose un consentement. Chacun peut occuper à tour de rôle une position puis l'autre. « *Mais du fait d'être introduit dans la parole, nous consentons à cette perte qui implique qu'un sujet doit toujours tenir sa place à partir d'une de ces deux places. Seules deux places sont désormais possibles : S1 et S2. Et il est impossible de les occuper simultanément.* »⁹⁴

S barré désigne le sujet marqué par cette division introduite par le langage. Le sujet a beau passer sans arrêt de S1 à S2, il est toujours marqué par la place qu'il occupe du fait qu'il a perdu l'adéquation avec le monde des choses. On ne peut réunir les deux places.

Dans l'institution écrit Lebrun, les membres du personnel contreviennent

⁹² Ibid., p. 101.

⁹³ Ibid., p. 102.

⁹⁴ Ibid., p. 102-103.

généralement à la reconnaissance de cette discordance irréductible. Au lieu de se reconnaître à des places différentes, dans une position asymétrique, organisée dans et par le semblant, ils font porter par l'autre les conséquences de leurs propres limites. Le travail de supervision institutionnelle consiste à relever, partout où on les esquivent, les inadéquations dont chacun est porteur. Il ne peut y avoir de collectif sans la reconnaissance de « places d'exception », sans accepter, ne serait-ce que pour un temps limité, une autorité et quelqu'un qui la présente.

L'autorité est du registre symbolique car elle repose sur le fait qu'est reconnu à celui qui l'assume une place différente de celle des autres (de savoir, d'expérience, d'ancienneté, ou autre), place qui donne à sa parole un poids et une valeur.

Le pouvoir est, lui, de l'ordre de l'imaginaire: il donne des avantages. La décision est du registre du réel: elle pose un acte. Il est nécessaire de reconnaître et de réintroduire, la « différence des places », la nécessité de la « place d'exception », de « l'au-moins-un ».

Cette nécessaire différence de place, c'est le langage et la parole qui l'introduisent: il y a celui qui parle (et qui, à ce moment là, a place d'autorité) et celui qui écoute; il y a le fait que la langue nous est toujours antérieure, que quelqu'un (le parent ou son substitut) nous la transmet, que nous ne pouvons faire autrement que de passer par le défilé des signifiants pour exprimer le sensible, mais que, ce faisant, de ce sensible nous ne pouvons tout traduire.

Occuper la place d'exception

J'avais proposé en instance clinique de mettre en méta-travail une situation de formation continue qui, malgré l'analyse que j'avais tenté d'en faire lors de l'évaluation individuelle et collective, avait laissé en moi une profonde insatisfaction. Quelque chose de cette formation, de ce parcours, me restait sur l'estomac. Mon récit a montré un certain nombre de fragilités, d'à-peu-près qui m'incitent à faire preuve de davantage de rigueur dans mon approche des formations. Le groupe a su m'entendre au-delà de ce que mes mots disaient même si pour l'essentiel (à deux mots près) le groupe n'avait fait que confirmer ce que je savais déjà : que j'aurais dû imposer l'arrêt des portables. Si je le savais (pendant la durée de la formation et après) pourquoi ne l'avais-je pas fait ?

J'avais évoqué l'hypothèse d'une impossibilité personnelle à assumer une place de tiers séparateur, d'opérateur de division, d'exception. Nous avons vu que j'avais été confronté à cette nécessité dès ma première formation. Nous avons vu avec quelques exemples (Toxicomanie/Sida, Laborde, Les Bolets) que lorsque la situation exige que je tienne cette position, je le fais sans état d'âme. Nous avons examiné la possibilité d'un manque de légitimité lorsque je suis confronté à un groupe composé de participants autres qu'infirmiers polyvalents. Nous nous sommes rendu compte que cette explication ne tenait pas (Toxicomanie/Sida, Laborde, Les Bolets) même si je ne l'évacue pas totalement.

Nous nous sommes demandé si cette impossibilité à tenir la place d'exception tenait à l'institution elle-même. La référence à Bion et à Kaës, nous a permis de le soupçonner. Il nous faut aller encore plus loin, plus profond. Il faudrait pour décrire

cette institution et son fonctionnement reprendre l'ouvrage de Jean-Pierre Le Goff, « La barbarie douce »⁹⁵. Dans cet ouvrage Le Goff, montre que la barbarie douce constitue le point aveugle de la « modernisation » des entreprises et des écoles. Elle développe une vision chaotique du monde et de ses évolutions qui les rendent incompréhensibles et dévastateurs. Les performances individuelles sont évaluées à partir d'outils qui découpent et classent l'activité des individus dans un schéma comportementaliste et réducteur de l'être humain. Elle se réfère de façon emblématique à une autonomie qui ne s'ancre plus dans le monde commun. Les éducateurs ont chacun leur ordinateur portable et leur téléphone également portable. Ils sont joignables à tout moment. Les frontières entre vie privée et vie publique sont de plus en plus ténues. « *La barbarie douce apparaît ainsi comme une « machinerie de l'insignifiance » qui déstabilise les individus et les collectifs, déstructure les repères pour débattre et agir, rend la société et le monde inhumains. Et c'est précisément parce qu'elle érode les critères habituels du sens commun et du jugement, qu'elle peut être caractérisée comme une barbarie. Ses discours et ses pratiques sont une négation en acte de la dimension culturelle qui donne sens à la vie en société. Elle transforme cette dernière en une activité effrénée et un bouleversement sans fin.* »⁹⁶ Le constat est terrible mais c'est sur ce modèle que fonctionne la structure. Nous sommes face à une logique qui se veut transparente et entend rendre les individus libres et autonomes. La structure se veut une utopie en œuvre, une organisation transparente à elle-même. Tout s'y résout par l'argumentation rationnelle, la négociation et un contrat strictement égalitaire et sans reste, dans lequel tout le monde serait gagnant. Son discours lisse n'offre pas de prise à la révolte. Peut-on se rebeller contre la « modernité », contre l' « autonomie », contre la « transparence » et la « convivialité » ? Que faire face à des pouvoirs et à des institutions « *qui ne cessent de dire et de répéter qu'ils ne sont là que pour prendre acte des évolutions, répondre au mieux à la « demande sociale » et aux « besoins des individus » ? Ses outils sont aussi déconcertants : ils sont censés aider chacun à développer ses capacités.* »⁹⁷

Le savoir être n'est plus tourné vers l'utilisateur mais vers la structure : s'investir personnellement, c'est être disponible, flexible et polyvalent. C'est surtout ne pas compter ses heures, être totalement impliqué, emmener du travail à la maison ce qui avec les ordinateurs portables dont chacun est doté ne pose guère de problème. C'est pouvoir être appelé via le téléphone portable lorsque l'on est en repos. Je me souviens avoir noté la différence entre ces éducatrices tellement motivées et mes propres collègues qui n'accepteraient jamais de faire une heure en plus. Cette pensée m'a parasitée et m'a peut-être fait réagir un peu tard.

Les éducateurs devant être tous égaux, il n'est pas concevable de proposer une formation à laquelle tous ne pourraient accéder. Il existerait une différence entre ceux qui y ont participé et les autres. Tous les éducateurs de la structure y assisteront en même temps. La psychologue y participera également. Si sa participation pose un problème au formateur, elle n'en pose aucun à personne d'autre. Ni le statut, ni la

⁹⁵ LE GOFF (J-P), *La barbarie douce*, Sur le Vif, La Découverte, Paris, 1999.

⁹⁶ LE GOFF (J-P), *La barbarie douce*, op. cit., p. 114.

⁹⁷ Ibid., p.116.

fonction de psychologue ne pose de difficultés, ils sont tous pareils, tous égaux. Bien sûr, la structure ne peut plus fonctionner. La secrétaire est d'autant plus débordée qu'aucune limite n'étant jamais posée, les correspondants appellent comme ils le font habituellement. Ils ne comprennent pas que leur éducatrice ne soit pas disponible. Ni les familles d'accueil, ni les jeunes, ni les juges. Nul n'a pensé à la panique que la formation organiserait. Lorsque j'interdis les portables, la secrétaire appelle l'hôtelier pour qu'il fasse venir l'éducatrice. J'aurais insisté, elle appelait le G.I.G.N. On m'aurait peut-être même accusé d'avoir enlevé les éducatrices.

Un tel système ne peut fonctionner qu'avec la participation des éducatrices.

Face à ce contexte, j'ai interdit les portables mais je n'en ai pas tiré les conséquences, je ne suis pas parti. Je pense que si je l'avais fait, j'aurais cédé sur la place d'exception. Ainsi que l'écrit Joseph Rouzel le cadre fait tiers entre toutes les parties dans la mesure où tout un chacun doit s'y assujettir. Il préserve les participants, mais aussi le superviseur des passages à l'acte. *« Le cadre, défini et maintenu, permet de traiter tout manquement ou dérapage, en termes d'acting-out à l'intérieur du cadre lui-même. Il faut entendre par acting-out un événement qu'un sujet déclenche hors cadre, mais qu'il s'agit d'interroger avec les moyens du cadre. Le cadre met à l'abri autant des « externements abusifs » que des risques d'effraction. Il s'agit en la matière de faire preuve de rigueur et non de rigidité. »*⁹⁸ Il est clair que ces appels téléphoniques incessants, que l'arrivée de l'hôtelier dans la salle de formation étaient des acting-out, que j'aurais pu interrompre instantanément la formation. L'effraction avait été interrogée avec les moyens du cadre lors des deux premiers jours oubliés par les éducatrices. Une limite avait été posée que ne pouvaient respecter les éducatrices. Je ne suis pas parti bien qu'il m'est arrivé de quitter une formation qui se déroulait à Sotteville Les Rouen. Un groupe devait élaborer, lui-même, un dossier de soins. Je devais l'accompagner. Ce groupe ayant été court-circuité par la direction des soins, j'ai quitté l'établissement dès que je l'ai appris. Je ne suis pas sûr de savoir pourquoi je ne l'ai pas fait. Ces appels téléphoniques intempestifs n'étaient pas réservés à la formation à l'entretien. Ils étaient un symptôme d'un dysfonctionnement institutionnel qui passait jusque-là inaperçu. Chaque éducatrice était débordée, seule ou en binôme, sur un de ses lieux de travail, ou chez elle. Cette institution qui ne supporte pas le vide, le manque, organise des réponses si complantes qu'un entretien informel n'y est pas concevable. Le temps est tellement plein que l'interstitiel n'y a pas de place. Ces débordements ne concernaient jusqu'ici que les individus. Ils n'étaient pas devenus un symptôme. En partant, je supprimais le problème. Un départ aurait signé mon incompetence, voire ma folie d'infirmier psychiatrique contaminé par ses patients. Rien n'aurait changé. En restant, je permettais au symptôme de persister, d'être vécu et exprimé par tout le groupe. Il est possible, en ne partant pas, que j'ai été contaminé par le fonctionnement institutionnel. Il est possible qu'en restant j'ai cédé sur la place d'exception, mais je n'en suis pas sûr. Il me semble qu'en restant, j'ai été un opérateur de division. Pour en être un peu plus sûr, il convient d'examiner les retours de fin de formation des éducatrices.

Le but des participantes étaient l'acquisition de connaissances et de techniques nouvelles. Une éducatrice recherchait des techniques pour des entretiens avec de la

⁹⁸ ROUZEL (J), *La supervision d'équipes en travail social*, op.cit. p. 168.

violence de la personne en face. La formation apparaît dans le discours des participantes séparée en deux temps : les deux premiers jours qui ne correspondaient pas aux attentes du groupe et les deux derniers qui l'ont comblé. Face aux plaintes du groupe vis-à-vis des usagers, de leur manque de disponibilité pour des entretiens, formels ou informels, nous avons déplié le fonctionnement de la structure. La deuxième journée a été consacrée à des situations problématiques qu'elles ont amenées. Nous avons buté évidemment sur le fonctionnement institutionnel auquel elles ne voulaient/pouvaient rien changer. Elles attendaient des réponses, des conduites à tenir, des règles de fonctionnement, elles ne les ont pas trouvées. Les histoires cliniques renvoyaient à leurs réactions trop pleines, trop réparatrices, à leur impossibilité de penser des réponses en creux. L'approche systémique avait pour but de les amener à se décentrer.

Le concept de pacte dénégatif décrit par Kaës peut rendre compte de l'oubli des deux premiers jours. Ce pacte contient ce qu'il n'est pas question d'éclaircir sur la nature du lien entre les membres de l'institution. Un des fantasmes originaires de tout groupe soignant concerne pour Kaës⁹⁹ son organisation autour d'un même désir, d'un même fantasme, qui peut s'énoncer sous la forme « on soigne un usager ». C'est une structure à entrées multiples dont l'énoncé est le représentant d'une série de signifiants obtenus par substitution, retournement, dérivation de chaque unité de la phrase. Ainsi, le fantasme originaire inconscient du groupe peut prendre la forme de « On bat un usager ». Le même fantasme prend ainsi en compte les pulsions de vie et de mort issues du groupe soignant, pulsions qui seront canalisées, dérivées ou neutralisées par le fonctionnement et les règles du groupe. L'agressivité inhérente à ce fantasme et la part de sadisme de chacune de nos motivations se trouvent tuées par un pacte dénégatif, organisateur du lien. On peut retrouver cet élément dans l'institution du manque à combler que décrit Paul Fustier.¹⁰⁰

Dans un tel mode de fonctionnement le contrat narcissique, décrit par P. Aulagnier¹⁰¹ et repris par Kaës peut être opérant. Ce contrat garantit à chaque professionnel un investissement narcissique minimum du groupe à son égard, en échange de son propre investissement du groupe. Il assure la permanence symbolique et étayante de l'activité éducative et fournit un système de lutte contre les angoisses et les dangers réels et symboliques liés à notre exercice professionnel. Le cadre impose un renoncement mutuel à la satisfaction des buts pulsionnels immédiats mais cette perte consentie de satisfaction libidinale est compensée par le gain en termes de sécurité apportée par les obligations communes symbolisées par les règles et l'investissement narcissique de chaque membre du groupe. Les éducatrices donnent tant d'elle-même à l'institution qu'elles ne peuvent qu'attendre beaucoup de l'institution et chercher à la protéger. Il n'est donc pas sûr qu'un départ brutal aurait porté ses fruits.

« Je n'ai pas trouvé « mon compte » lors des deux premières journées, les interventions ne correspondaient pas à mes attentes et ne m'ont rien apporté de nouveau. »,

« Peu clair au départ (2^{ème} séance) puis utilisation expérience en lien avec des

⁹⁹ KAES (R), *Le groupe et le sujet du groupe*, Dunod, Paris, 1993.

¹⁰⁰ FUSTIER (P), *Les corridors du quotidien*, Dunod, Paris, 2008.

¹⁰¹ AULAGNIER (P), *Les destins de plaisir, Aliénation, -amour-passion*. Puf, Paris, 1979.

apports théoriques »,

« Les deux premiers jours m'ont paru flou quant au contenu, les deux derniers jours m'ont fortement intéressé et apportés en réflexion et techniques, j'aurais voulu approfondir. »,

« Les deux premiers jours négatifs, les deux derniers jours positifs », *« Les deux premiers jours dubitative quant à mes attentes et au lien avec notre pratique »*,

« Temps de réflexion, clefs théoriques pour éclairer la pratique »,

« Sur les deux dernières journées, c'est plutôt positif car apport théorique et beaucoup d'échange avec l'équipe et notre pratique professionnelle. »,

« Acquisition des notions théoriques et courants de pensée par contre les deux derniers jours auraient « du » à mon sens être en premier pour pouvoir l'approfondir les jours restants. » ,

« J'en attendais peut-être quelque chose de plus pédagogique et méthodologique sur les entretiens ; mais ce regard plus « clinique » m'a donné d'autres ouvertures et perspectives. »,

« Plus ou moins mis en péril par le parasitage du service. »

En ce qui concerne la durée de la formation on retrouve les mêmes appréciations : *« Difficulté d'être deux jours en suivant en formation, du coup sollicitations du service car pas d'éducateurs présents. »*, une autre note *« les deux derniers jours ont correspondu à mes attentes, échanges intéressants, apports du formateur nouveaux pour moi, éléments intéressants auxquels je m'appuierai très certainement dans mes entretiens futurs. »*

Tous les participants ont retiré de la formation un enrichissement professionnel.

« La réflexion professionnelle, la théorie et les pratiques échangées m'ont apporté professionnellement. Parler des pratiques au regard de la théorie est plus parlant. »

« Apports intéressants »

« Quelques apport théoriques, d'autres perceptions, une lecture différente des situations »

« Réflexions autour de la position de l'éducateur, survolage intéressant des théories systémiques. »

« Eclairage très intéressant sur la systémie qui ouvre de nouvelles voies de réflexion. Rappel en ce qui concerne la relation d'aide qui permet de repenser sa profession. »

« Outils nouveaux qui viendront compléter mes outils personnels acquis lors des nombreux temps de formation tout au long de ma carrière professionnelle. »

« Surtout une ouverture sur un autre « regard », de mener les entretiens, d'autres pistes de réflexion sur l'histoire des enfants que l'on accompagne. »

« Permet d'imaginer d'autres points de vue, attrayance pour certains ouvrages. »

« J'ai envie d'approfondir par rapport à l'approche systémique »

Le nombre de participants a paru satisfaisant à toutes. Le groupe apprécie qu'un maximum d'éducateurs soit présent mais regrette les va-et-vient que cela implique :

« Difficile car le groupe n'est pas toujours le même à chaque fois en fonction des obligations professionnelles »,

« Dommage que la présence de chacun ait fluctué en fonction des obligations »,

« Malgré les allées et venues »,

« Etre en équipe SAF au complet permet d'avoir un commun, notion importante pour

le travail. »,

« Le groupe a permis des échanges riches »,

« Un groupe de 10-12 permet une bonne dynamique »

Les méthodes pédagogiques utilisées par le formateur ont semblé adaptés à la formation à neuf professionnelles. Elles reviennent sur les deux fois deux jours :

« J'ai eu l'impression que l'approche plus structurée de la fin de la formation était plus sécurisante et intéressante »,

« Plus adaptées les deux derniers jours, les deux premiers trop flottants pas en lien avec notre pratique »,

« Beaucoup d'éléments axés sur le sanitaire pas ou peu sur le social. ».

Les capacités relationnelles du formateur ont semblé adaptées à la formation à toutes les participantes.

« Permet l'expression et les échanges »

« Contact aisé qui met à l'aise et facilite la parole »

« Formateur très ouvert à l'échange, très cultivé, et humain »

« Mais dans les premiers temps, beaucoup de liens par rapport à la psychiatrie ».

Les critiques sur les conditions matérielles portent toutes sur l'irruption du service dans la formation.

« La formation a été entrecoupée d'interventions téléphoniques du service, très dommageable pour moi. »

« Trop d'intrusion de la part du service »

« Les téléphones portables sont à éteindre. »

« Mes obligations professionnelles ne m'ont pas permis de rester jusqu'à la fin de la formation, dommage. »

« Absences régulières de certains professionnels »

Les apports théoriques constituent le point fort essentiel de la formation.

« Des références théoriques prises dans différents domaines »

« Apports théoriques »

« Les apports théoriques, faire la formation en équipe, les exercices pratiques »

« Les échanges qui ont agrémenté les apports théoriques et l'équipe active »

« Apports théoriques intéressants et riches, échanges du groupe (++) vivants et riches, lien théorie/pratique, exercices pratiques très intéressants »

« Sujet large donc beaucoup de débat et expérience professionnelle du formateur très intéressante »

« Les 2 derniers jours où approche des techniques »

« La découverte de nouvelles façons d'aborder l'entretien »

Les deux premiers jours et l'omniprésence du service sont identifiés par le groupe comme constituant le point faible de la formation.

« Manque d'apport théorique sur la 2^{ème} journée »

« Trop de flou les deux premiers jours »

« Les deux premiers jours »

« Les deux premiers jours me semblaient un peu confus, j'attendais quelque chose de plus construit et de plus cadrant »

« Collègues parasités par des appels et interventions du service »

« La disponibilité des participants que demande l'institution alors qu'ils sont en

formation (gestion des urgences du service). »

« Les interruptions nombreuses = manque de disponibilité »

« L'intrusion de situations à gérer et des appels téléphoniques »

On retrouve ces deux éléments concernant les points à améliorer.

« Pas de coupure extérieure qui cassent la dynamique de groupe »

« Conditions du formateur à exiger une non intervention de tiers »

« Sur les prochaines formations, prévoir d'éteindre les téléphones ou laisser un binôme afin de réguler les problèmes »

« Meilleure connaissance des dispositifs liés au secteur social »

« Approfondir plus les différents courants dans les théories systémiques »

« Bibliographie plus approfondie »

« Plus de références techniques, d'approches de différentes techniques »

Tous les participants envisagent de mettre des éléments de cette formation en pratique :

« Les outils d'entretien toujours intéressants »

« Méthodes en lien avec la relation d'aide et les questions de l'elfe »

« Schéma de questions pour les entretiens, analyse systémique »

« Ma place dans la relation à l'autre, chercher à comprendre une situation en me plaçant à côté (décentrée) »,

« Relation d'aide, se « décentrer » pour envisager notre rôle plus en rapport avec cette technique, approche systémique si possible »

« La prise en compte du système de la famille »

« Outil de médiation et d'observation des relations »

« Prendre de la distance, appréhender les différents positionnements si possible »

« Référence à la systémie »

Le seul mouvement possible dans cette institution ne pourrait être que technique. On pourrait aménager la forme mais en aucun cas intervenir sur le fond. Les responsables de la formation ont entendu les critiques du groupe, ils ont reçu mon évaluation qui reprenait les remarques des éducatrices.

S'il n'est pas sûr que j'ai cédé sur la place d'exception, si un bouger est perceptible dans l'évaluation de la formation, pourquoi quelque chose me restait-il sur l'estomac au moment de l'instance clinique ? Pourquoi mon récit a-t-il pris cette forme ?

Ces portables m'ont fait violence, à moi, en tant que formateur mais aussi en tant que personne. J'ai regretté de n'avoir ni le pouvoir, ni l'autorité pour les faire taire. Je me référais moins au vécu du groupe qu'au mien. Le cadre ne m'a pas préservé du passage à l'acte de l'institution. J'ai été soumis au même rythme que les éducatrices. Dans ce sens, comme le directeur de l'IFSI, je faisais partie du groupe, à mon corps défendant. Donc pas de place d'exception à priori. Ils m'auraient traité de sale boche, j'aurais pu me défendre.

L'absence de supervision m'a empêché d'élaborer. J'étais aussi mal chaussé qu'un cordonnier. Je n'avais pas de lieu où déposer l'expérience, ni même où la penser. C'est pour cette raison que j'ai senti quelque chose de chaud, une peau de groupe quand j'ai pu la déposer lors de l'instance clinique. Le groupe d'instance clinique a accueilli les scorries de cette formation, elle les a gardé suffisamment longtemps, avant de les transformer et de me les resituer d'une façon que je pouvais accepter et

qui faisait sens pour moi.

J'ai retrouvé les quatre temps du travail clinique décrit par Guy Gimenez¹⁰² à partir des travaux de Bion.

Le premier temps de l'instance clinique est le temps de l'accueil des affects, des représentations, des perceptions. C'est la capacité de rêverie. Le groupe est dans un état réceptif qui lui permet d'accueillir les états psychiques du conteur, que ceux-ci soient ressentis, par lui, comme bons ou mauvais. Elle implique un état d'identification minimale. Dans le deuxième temps, il s'agit de garder suffisamment ce qui a été adressé par le conteur qui fait l'expérience que ce qu'il ressent et ce qu'il vit subjectivement peut être reçu par un autre (des autres) que lui. Ce qui le met en difficulté ne met pas le groupe en péril. Le troisième temps est un temps de transformation, de liaison et d'élaboration minimale de ce qui a été reçu et gardé. C'est la fonction alpha du groupe. Dans le quatrième temps (qui est à proprement parler le deuxième de l'instance clinique), chaque membre du groupe, à l'exception du superviseur, restitue au conteur quelque chose de suffisamment transformé pour qu'il puisse en faire quelque chose, l'intégrer, le mettre en travail. Le conteur passe à son tour par les trois même temps : accueillir, garder, transformer les différentes restitutions des membres du groupe. Son histoire n'est déjà plus la même, elle s'est transformée, elle est devenue en partie celle du groupe dont il va être possible de discuter dans le troisième temps de l'instance clinique, temps de la conversation, temps éventuel de l'interprétation, temps du superviseur qui était jusque-là garant du cadre. Le temps de l'écriture peut être un quatrième temps de l'instance clinique. C'est le temps de cette monographie.

¹⁰² GIMENEZ (G), *Clinique de l'hallucination psychotique*, Dunod, Paris, 2000.

Conclusion

« Le petit prince se trouvait dans la région des astéroïdes 325, 326, 327, 328, 329 et 330. Il commença donc par les visiter pour y chercher une occupation et pour s'instruire.

La première était habitée par un formateur. Le formateur dessinait des mathèmes sur un Velléda.

« Ach, voilà un stagiaire, s'écria le formateur quand il aperçut le petit prince.

Et le petit prince se demanda :

-Comment peut-il me reconnaître puisqu'il ne m'a encore jamais vu !

Il ignorait que pour les formateurs, le monde est très simplifié. Tous les hommes sont des stagiaires.

-Approche-toi que je te vois mieux, lui dit le formateur qui était tout fier d'être formateur pour quelqu'un. Il avait au-moins-un stagiaire.

Le petit prince chercha des yeux où s'asseoir, mais la planète était toute encombrée de gros livres et par le Velléda. Il resta donc debout, et comme, il était fatigué, il bâilla.

-Ach ! Un stagiaire ne doit pas bâiller. C'est contraire au cadre. C'est un acting-out à l'intérieur du cadre lui-même, dit le formateur.

- Je ne peux pas m'en empêcher, répondit le petit prince tout confus. J'ai fait un long voyage et je n'ai pas dormi...

- Alors, lui dit le formateur, on va faire un pacte dénégatif. Nous nous organiserons autour d'un même désir, d'un même fantasme que nous énoncerons sous la forme « un stagiaire bâille ». Alors ! Bâille encore.

- Ça m'intimide... je ne peux plus... fit le petit prince tout rougissant.

- Hum! Hum! répondit le formateur. Alors je te propose un contrat narcissique. Je te garantis ainsi un investissement narcissique minimum à ton égard, en échange de ton propre investissement de la formation. Tu pourrais bâiller et ne pas bâiller. En renonçant mutuellement à la satisfaction de nos buts pulsionnels immédiats, nous y gagnons en termes de sécurité.

Il bredouillait un peu et paraissait vexé.

Car le formateur tenait essentiellement à ce que son auctoritas fût respectée. Il ne tolérait pas l'indifférenciation. C'était un formateur d'exception qui se souciait peu de potestas.

« Puis-je m'asseoir ? s'enquit timidement le petit prince.

- Du moment que tu ne cèdes pas sur ta place d'exception, tu peux t'asseoir, lui répondit le formateur en lui avançant la version complète des séminaires de Lacan afin qu'il s'y assoit.

Mais le petit prince s'étonnait. La planète était minuscule. Qui le formateur pouvait-il bien former ?

- Je vous demande pardon de vous interroger, dit-il ...

- Mais je t'en prie, je suis un formateur qui analyse la demande. Lorsqu'il n'existe pas de demande, il convient d'en faire l'analyse pour ne pas se retrouver instrumentalisé.

- Qui formez-vous ?

- Tout le monde et chaque un, répondit le formateur, avec une grande simplicité.

- Tout le monde ?

Le formateur d'un geste discret désigna sa planète, les autres planètes et les étoiles.

- Tous les habitants de ces mondes ? dit le petit prince.

- Oui, tous et chaque un ... répondit le formateur.

- Bon, ben, je n'ai plus rien à faire ici, dit-il au formateur. Je vais repartir !

- Ne pars pas, répondit le formateur qui était si fier d'avoir un stagiaire. Ne pars pas, je te montrerai un SSS !

- Un quoi ?

- Un sujet supposé savoir !

- Mais je ne demande rien !

- Justement. C'est une demande de souffler, de prendre de la distance, de te ressourcer.

- Oh! Mais j'ai déjà tout vu de cette planète, dit le petit prince.

-C'est le montage le plus psychanalytique. Il met d'emblée le formateur/superviseur en place de semblant d'objet @.

- Moi, dit le petit prince, je puis souffler n'importe où. Je n'ai pas besoin d'habiter ici.

- C'est du transfert négatif, une attitude de fuite, dit le formateur.

- Je préfère me transférer ailleurs tout seul, dit le petit prince. Ma rose m'attend. Je crois qu'elle a transféré sur moi.

Le formateur n'ayant rien répondu, le petit prince hésita d'abord, puis, avec un soupir, prit le départ.

- Si tu passes sur la planète de l'ivrogne, peux-tu le saluer et lui dire que ses histoires me manquent. Je prépare un livre pour lui.

Il avait un grand air d'exception.

Les grandes personnes sont bien étranges, se dit le petit prince, en lui-même, durant son voyage.¹⁰³

Le formateur reprit ses réflexions. Il ouvrit l'ouvrage de Jean-Pierre Lebrun qui traite de la clinique de l'institution¹⁰⁴.

Je suis un peu couillon. J'ai cédé sur la place d'exception, c'est vrai. Et si c'est pas sûr c'est quand même peut-être. Qu'est-ce que je fais de la place d'exception ? J'en prends soin. Je veille sur elle comme sur la prunelle des mes yeux. J'apprends à me passer du Père. Je n'attends pas d'un Autre la Vérité. J'ai appris et je continue à apprendre que la vérité n'est jamais « toute » mais qu'elle est construite. Je n'obéis aveuglément à aucun chef. Je chemine. Et s'il y a des ornières sur mon chemin, j'en ferai mon miel. Bien sûr qu'il y a des trous dans cette monographie. J'aurais pu développer davantage tel ou tel point de vue, à partir de tel ou tel auteur. J'ai laissé Tim Burton, Will et Edward le conteur en plan. Je n'ai que peu développé les aspects transférentiels qui sont pourtant essentiels. Qu'il s'agisse du transfert sur le formateur ou de celui qui est à l'origine de la monographie, celui sur Joseph Rouzel.

Je me sers du Père en acceptant qu'il y ait de l'impossible.

¹⁰³ D'après Antoine de Saint-Exupéry, *Le petit Prince*.

¹⁰⁴ LEBRUN (J.P), *Clinique de l'institution. Ce que peut la psychanalyse pour la vie collective*, op. cit.

J'ai appris que la place d'exception est nécessaire au vivre ensemble dans la mesure où elle permet d'instituer mais sans déterminer, et sans que celui qui l'occupe en abuse. « *Il s'agira désormais de soutenir l'autorité d'une façon telle que ceux à qui elle est destinée puissent en percevoir le bien-fondé, qu'ils identifient que celui qui en a la charge est au service d'une loi qui dépasse les protagonistes, et qu'il se reconnaît lui-même soumis à celle-ci de la même manière que quiconque.* »¹⁰⁵

Mais se passer du père tout en s'en servant demande un important travail psychique collectif. Les lois symboliques ne sont jamais acquises une fois pour toutes. Il faut pour chaque enfant, pour chaque petit prince, une personne en chair et en os qui les lui transmette, et avec fermeté. « *...cette transmission implique toujours que quelqu'un veuille bien endosser d'occuper la place d'exception pour la génération qui suit. L'humanisation implique donc inéluctablement la confrontation à ces contraintes qui constituent une violence salutaire... cela fait partie du travail de chacun d'avoir à assumer [la mise en place du registre symbolique] la vie durant.* »¹⁰⁶

¹⁰⁵ LEBRUN (J.P), *Clinique de l'institution. Ce que peut la psychanalyse pour la vie collective*, op. cit.

¹⁰⁶ Ibid.

Bibliographie

- AGAMBEN (G), *Etat d'exception, Homo Sacer*, trad. J. Gayraud, L'ordre philosophique, Seuil, Paris, 2003.
- ALLIONE (C), *La part du rêve dans les institutions*, Encre Marine, 2005.
- ANZIEU (D), *Le moi-peau*, in Nouvelle Revue de Psychanalyse, n° 9, 1974, pp. 195-208.
- ANZIEU (D), *le Groupe et l'Inconscient, L'imaginaire groupal*, Dunod, Paris, 1984.
- ANZIEU (D), *Les enveloppes psychiques*, Coll. Inconscient et culture, Dunod, Paris, 1996, pp. 1-23.
- AULAGNIER (P), *Les destins de plaisir, Aliénation, -amour-passion*. Puf, Paris, 1979.
- BALAT (M), *Des fondements sémiotiques de la psychanalyse, Peirce après Freud et Lacan*, Ouverture philosophique, L'Harmattan, Paris, 2000, pp. 17-37.
- BION (W.R), *Recherche sur les petits groupes*, 1961, PUF, Paris, 1987, 5^{ème} édition.
- BION (W.R), *L'attention et l'interprétation*, Paris, Payot, trad. J Kalmanovitch, 1974.
- BLEANDONU (G), *Wilfred R. Bion, la vie et l'œuvre. 1897-1979.*, Dunod, Paris, 1990.
- DELION (P), *L'enfant autiste, le bébé et la sémiotique*, Le fil rouge, Puf, Paris, 2000.
- DUMENIEU (C), *Les phénomènes du dynamisme d'un groupe*, in Soins infirmiers en santé mentale, Lamarre Poinat, Paris, 1981.
- FREUD (S), *Le mot d'esprit et ses rapports avec l'inconscient*, trad. Marie Bonaparte et le Dr. M. Nathan, Idées/ Gallimard, Paris, Juin, 1983.
- FREUD (S), *Totem et tabou*, 1913, Petite Bibliothèque Payot, Paris, 1965.
- FRIARD (D), RAJABLAT (M), *Bâtisseurs de cathédrale*, in Vie Sociale et Traitement, n° 45, Décembre 1995, pp. 11-13.
- FRIARD (D), *Et s'il n'en reste qu'un ... »*, in Santé Mentale, N° 7, avril 1996, pp. 11.
- FRIARD (D), REDON (P), *La politesse du désespoir*, Journées soignante de Laragne,

novembre 2010.

FUSTIER (P), *Les corridors du quotidien*, Dunod, Paris, 2008.

GIMENEZ (G), *Clinique de l'hallucination psychotique*, Dunod, Paris, 2000.

GRINBERG (L), SOR (E), de BIANCHEDI (E), *Nouvelle introduction à la pensée de Bion*, Césura, Lyon, 1996.

HOCHMANN (J), « *Raconte-moi encore une histoire* », in *Contes et divans*, Coll. Inconscient et culture, Dunod, Paris, 1989, pp. 57-80

HOUPERT (D), *En quoi la formation continue des enseignants contribue-t-elle au développement des compétences professionnelles ?* in *Les Cahiers Pédagogiques*, n° 453, "Enseigner, un métier qui s'apprend", août 2005.

KAES (R), *L'appareil psychique groupal. Constructions du groupe*, Paris, Dunod, 1976.

KAES (R), *Désir de former, formation par le groupe et transmission de savoirs*, in *Le travail psychique de la formation, Entre aliénation et transformation*, Dunod, Paris, 2011, pp. 1-36.

KAES (R), *Le groupe et le sujet du groupe*, Dunod, Paris, 1993.

LACAN (J), *Ecrits*, Le Champ freudien, Paris, 1966.

LACAN (J), *Les psychoses*, Le Séminaire, Livre III, Seuil, Paris, 1981.

LACAN (J), *Topologie de la parole*, Le séminaire, livre XIX, ... ou pire, Paris, Seuil, 2011.

LEBRUN (J.P), *Clinique de l'institution. Ce que peut la psychanalyse pour la vie collective*, Point Hors ligne, Erès, Toulouse, 2008, pp. 99-130.

LE GOFF (J-P), *La barbarie douce*, Sur le Vif, La Découverte, Paris, 1999.

LIVET (M), *Le DE aux psy : de quoi s'agit-il ?*, in *Santé Mentale*, n° 7, avril 1996, p. 5.

MORASZ (L), *L'infirmier (e) en psychiatrie, Les Grands principes du soin en psychiatrie. Savoir et pratique infirmière*, Masson, Paris, 2004

PERRENOUD (P), *Compétences, habitus et savoirs professionnels*, in *European journal of teacher education*, 17 (1-2), 1994.

PONTALIS (J.B), *Le petit groupe comme objet* » in *Après Freud*, Paris Julliard, 1965.

ROUZEL (J), *La pratique des écrits professionnels en éducation spécialisée, Méthodes et cas concrets*, Dunod, Paris, 2000.

ROUZEL (J), *La supervision d'équipe en travail social*, Dunod, Paris, 2007.

WINNICOTT (D.W), *La haine dans le contre-transfert*, in *De la pédiatrie à la psychanalyse*, Paris, Payot, 1969, pp. 72-82.

Pascale SAUZY

chemins de traverse

« au fil des saisons pour un accordage ... »



Monographie pour la certification de superviseur d'équipes de travailleurs sociaux,
Année 2011-2012, XII ème promotion
Institut Européen Psychanalyse et Travail Social, Montpellier

A ma grand-mère maternelle et à tous ceux que j'ai rencontrés
Sur les nombreux chemins de traverse de la vie,
A tous ces enfants et à leurs parents que j'ai, oh combien, portés,
Merci!
Tant de richesses ainsi apportées,
Que j'ai transportées, colportées et que je vais tenter de transférer
En quatre temps, dans une incessante continuité,
Comme les quatre saisons, sur une portée...
Merci aussi à Vivaldi!

PRINTEMPS 2011

Solitaire, je passe le temps qui me reste à traverser la ville, de part en part, et, à me laisser me traverser par elle...
cela va me conduire au Musée FABRE où je découvre une superbe exposition de Pierre SOULAGES (voir [tableau](#))



«Le noir avait tout envahi, à tel point que c'était comme s'il n'existait plus»

Ce peintre fasciné par les matériaux patinés et érodés par le temps...

Ce peintre des entailles, des sillons, du noir et de la lumière...

Ainsi naissait en moi cette idée de chemins de traverse.

INTRODUCTION

« Toutes les saisons ont une odeur, la terre à l'approche du printemps a une odeur. Le vin est fait des saisons, il recueille dans sa robe le passage du temps, c'est comme un être de mémoire. C'est pour cela qu'il se décline en millésime. Le vin est comme les écrivains, un tisseur de temps... »¹⁰⁷

De longues années de travail d'accompagnement dans une mission de protection de l'enfance, auprès d'enfants placés tout d'abord, et depuis une dizaine d'années auprès de familles, monoparentales, principalement de mères avec de jeunes enfants.

¹⁰⁷ Irène FRAIN, écrivaine, article paru dans la revue « Terre de vin »

De l'enfant... à la mère... à la femme... à la relation mère-enfant.

Ce changement de travail m'a interpellée et rendue curieuse. Le projet de service, orienté sur le champ de la psychanalyse, est venu questionner ma pratique. J'ai eu soif de cheminer : lectures, colloques, séminaires... l'idée de me laisser traverser... ainsi le bouleversement a été si profond qu'il m'a conduit dans une démarche plus personnelle auprès d'un analyste...il était temps !

Parallèlement, l' Institut de Formation des Travailleurs Sociaux s'est doté d' une nouvelle branche de formation, celle des éducateurs de jeunes enfants. Je me suis sentie très vite concernée, tout en me demandant ce que je pourrai bien y faire. Le désir était pourtant bien là. Désir de transmettre ? Mais, transmettre quoi ? Être enseignante ? c'est à dire transmettre des connaissances ne m'intéressait pas. Être formateur alors ? Pourquoi pas...laissons œuvrer le temps ...

Accompagner des personnes migrantes a, sans doute, facilité mon questionnement sur le savoir. Il m'a permis de constater que mon savoir était constitué par de nombreux manques, que c'était un savoir troué et tellement incomplet. Ce que j'ai appris et que je peux mettre en lien avec ma posture de formateur aujourd'hui, est dans cette mise à distance de son propre savoir.

Être un questionneur du savoir, de soi, de l'autre... C'est aussi prendre le risque de la parole... ce n'est pas chose facile. Il ne s'agit pas de bavardages ou autres parlottes mais bien d'engager une parole.

S'y essayer est toujours une épreuve pour moi, au sens même de celui d'éprouver, que ce soit dans un accompagnement de famille ou d'enfant, ou lors d'une séance d'analyse des pratiques professionnelles auprès d'étudiants.

La première écoute est d'entendre la demande, et pour cela, il n'est pas question d'être dans la précipitation, car je serai très vite tentée d'y répondre. Pas question de venir la combler, la colmater mais bien de venir la soutenir en l'écoutant autrement. Je ne peux que donner l'exemple de ces mères qui, au moindre son émis par leur nourrisson, viennent leur enfourner une « sucette-clou bec » !

Pour mieux entendre cette demande, je me questionne et viens questionner celui que j' accompagne. En premier lieu, il s'agit de maintenir le sujet ouvert à l'endroit de son désir, puis le soutenir dans sa capacité à penser pour qu'il construise sa propre réponse. C'est ainsi qu'il va pouvoir faire un pas de coté, un déplacement. Le service dans lequel je travaille propose un accompagnement socio-éducatif et un hébergement, il s'agit alors de permettre à la personne accompagnée de pouvoir habiter autrement ce lieu, d' y élire domicile, d'y être soi. Autrement dit, l'objet de la demande n'est pas l'objet demandé.

Aujourd'hui, ma pratique évolue encore dans une autre prise en compte de l'enfant. Quand cela est nécessaire, je donne rendez-vous à l'enfant concerné. Il s'agit de rendez-vous réguliers et individuels. La notion d'adresse me semble désormais incontournable. Le temps et la rythmicité sont aussi des éléments essentiels.

« je t'aime » me dit Wilfried, alors qu'il arrive à notre rendez-vous. Surprise, (cet enfant de langue maternelle anglophone, ne me semble peu ou plus inscrit, il ne s'exprime pas de façon compréhensible, mais dans un jargon qui lui est propre), je l'invite à répéter. Du haut de ses trois ans et demi, il se tient devant moi, droit et digne à la fois, affichant un large sourire, il réitère son propos.

Je constate que la relation transférentielle est actée.

Jacques LACAN dit : « **le transfert, c'est une demande d'amour adressée au savoir** »

Alors faut-il , dans un premier temps, se laisser embarquer dans cette posture de « sachant supposé

savoir », s'y engager pour construire cette relation de confiance. Ensuite, viendra le temps du maniement du transfert qui me fera endosser une posture de non savoir, laissant poindre quelques failles favorisant alors chez l'accompagné l'émergence de son désir, désir qui l'invitera vers d'autres..

Encore une fois, laissons œuvrer le temps...

Face à ce désir de continuer à m'inscrire autrement dans le travail social et en perpétuelle recherche, je souhaite poursuivre ce long parcours par une formation à la supervision d'équipes professionnelles, désir qui a pointé son nez depuis quelques années... Remplie de doutes aussi, je suis éducatrice de jeunes enfants, je ne sais pas si cette formation m'est accessible. J'ai toujours ce sentiment ambivalent de ne pas être à la hauteur et de chercher à me dépasser. Très motivée, c'est ce sentiment qui l'emporte bien souvent et ayant déjà participé à une formation sur le transfert à PSYCHASOC, j'ai interpellé Joseph ROUZEL.

Avec le recul, sa réponse pouvait être prévisible...

Vivifiée... ou vinifiée...

« dans sa barrique, le vin s'évapore quelque peu... c'est ainsi qu'on appelle cette part manquante « la part des anges ». Le paysan compense cette perte en ajoutant du vin... Ici, dans les institutions, les anges sont les rêves. Pour vivre, une institution a besoin de cette part de rêve qui semble être une perte de prime abord, mais cette perte est indispensable, à l'instar des vins les plus précieux, pour lui assurer structure et qualité. Cette perte est en définitive un gain. »¹⁰⁸

Prenant appui sur mes questionnements, liés à des accompagnements éducatifs professionnels de familles et d'enfants, à quelques cheminements auprès d'étudiants...je vais tenter de dire quelques choses de cette place de superviseur, au regard de la psychanalyse.

Alors me voici en route... sur quelques chemins de traverse...

¹⁰⁸ Claude ALLIONE, La part du rêve dans les institutions, Encre Marine,2005



LA MÔME NEANT

« Quoi qu'a dit ? - A dit rin
Quoi qu'a fait ? - A fait rin
A Quoi qu'a pense ? - A pense à rin
Pourquoi qu'a dit rin ?
Pourquoi qu'a fait rin ?
Pourquoi qu'a pense à rin ?
A 'xiste pas.

Jean TARDIEU (Monsieur, Monsieur)
- 1951 -

Masque de Werner STRUB (voir [tableau](#))

HISTOIRE SANS PAROLE:

«14H30, les portes de la maison d'arrêt s'ouvrent enfin... Louise est dans mes bras, elle ne veut pas en descendre... le portillon... les autres visiteurs... l'attente... puis les couloirs... les gardiens nous accompagnent jusqu'au parloir famille...

Madame est là, elle s'effondrera en longs sanglots et en cris à la vue de ses enfants... puis, reprendra assez vite «corps».

Louise hurle dès que sa mère s'approche d'elle. Elle s'agrippe à moi tel un petit animal sauvage, elle reste accrochée ... et, je la porte,... je la porte... et je porte aussi sa mère qui me regarde désespérée, «she's afraid»... «she don't know me»... la souffrance est là, pesante... je suis épuisée... les deux heures seront longues... et je me questionne sur tout... et en même temps, je mets des mots... et je rassure, je chante, je touche... cela va à toute vitesse... je m'approche corporellement de Madame pour faire «quelque chose à trois», nous chantons ensemble cette petite berceuse rituelle «Louise is a good girl...» Cela reste cependant difficile pour Louise qui m'étreint avec force. Voyant une couverture, je propose à Madame de lui mettre Louise au dos... ainsi contenue, elle s'endormira une quinzaine de minutes... puis, Louise me ré agrippera de nouveau avec force, refusant que je la pose, refusant de marcher... et je la porte... je la porte... et je porte toute la souffrance de cet enfant... et je porte aussi Lucy et Tom...et je porte aussi cette mère... cette femme...qui n'en finit pas de me dire merci...et je porte la prison...

A la sortie, je passe Louise de mes bras à ceux de ma collègue...je suis épuisée.

Quelquefois, «on y met les mains» a dit Joseph ROUZEL, mais moi, j'y ai mis mon corps tout entier.»

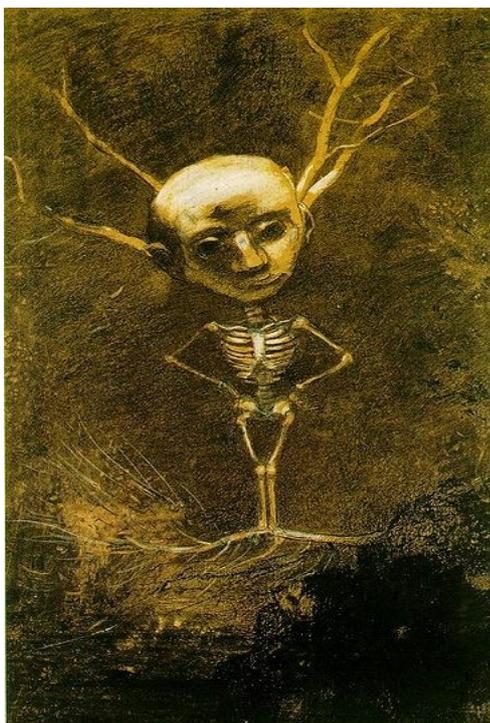
AUTOMNE 2011

Une petite échappée solitaire pour rendre visite au Musée FABRE où une exposition d'Odilon REDON m'attend. Je ne savais pas alors comment cette œuvre, «l'esprit des bois (spectre d'arbre-1880) » (voir [tableau](#)) allait symboliser pour moi ce moment de

formation, cette traversée corporelle de part en part...

Odilon REDON écrit:

«On ne peut m'enlever le mérite de donner l'illusion de la vie à mes créations les plus irréelles. Toute mon originalité consiste à faire vivre humainement des êtres invraisemblables selon les lois du vraisemblable, en mettant autant que possible, la logique du visible au service de la logique de l'invisible.»



Cette œuvre m' a particulièrement bouleversée, est-ce parce qu'elle vient s'imposer à moi aujourd'hui, jour que j'ai choisi pour l'instance clinique... dans cet espace-temps, dans ce passage là, où mon corps tout entier s'est senti traversé, des racines de mes pieds aux stalagmites de mon âme...

**Passer à travers un corps, pénétrer de part en part,
ce qui pénètre, ce qui peut naître...**

QUE S'EST-IL PASSE POUR MOI? ou L'INSU-PORTABLE JOUISSANCE MATERNELLE ...

«Porter» semble être le signifiant maître.

Jacques LACAN dit: «un signifiant, c'est ce qui représente un sujet pour un autre signifiant»

«Porter un enfant», être mère... le transfert serait du côté maternel?

«J'y ai mis les mains»... une posture de sage femme? Une deuxième naissance pour l'enfant?

«J'y ai mis mon corps tout entier»... Dans cette position de jouissance, de qui est l'enfant? Mère porteuse? Mère portante? L'autre devient alors objet, objet de jouissance.

Le fait que Louise me reconnaissait, en tant que sujet particulier, venait me valoriser, me gratifier « d'un je ne sais quoi » et donc satisfaire mon ego. Mais cela participait surtout d'un autre plaisir lié au corps, faisant écho à une posture maternelle.

A quelle place jouissais-je ?

Posture illusoire? Imposture ?

« La jouissance concerne le désir et précisément le désir inconscient ; cela (...) pose la question d'une relation à l'objet qui passe par les signifiants inconscients. »¹⁰⁹

Qu'est-ce qui est touché en moi? La part du professionnel? La part du personnel?

La part de l'intime!

Ma part de subjectivité. Car, en effet, je ressentais vraiment cette jouissance là, qui s'était mise en place à mon insu, bien sûr, mais qui était fort présente en moi.

Et je n'avais cessé de me poser cette question , question de François TOSQUELLES, question devenue célèbre:«**et, toi, qu'est-ce que tu fous là? »**

«Je n'ai pas cessé de lui parler»...donc, à me parler aussi... emplies de doutes et de peur de me laisser trop embarquée ...

Pas de supervision pendant l'été... Je me suis soutenue de mon entourage, de l'équipe professionnelle, de mes proches mais je me suis aussi appuyée, et cela a été capital pour moi, sur cet espace clinique personnel avec mon analyste.

L'importance de dire les choses, c'est savoir faire un peu de place, se donner le temps d'une respiration... Dans ce travail de détachement, j'avais besoin de faire savoir ce que je vivais, ressentais, éprouvais de ce que Louise avait « transféré » sur moi.

« Le sujet ne jouit plus de la même façon d'une chose qu'il a mise à distance en la nommant : le langage introduit une perte de jouissance . »¹¹⁰

Les mots venaient alors m'amputer d'une part de ma jouissance. « **Le mot est le meurtre de la chose** »(Jacques LACAN)

Dans la supervision, il s'agit bien de favoriser un déplacement, des prises d'air, voire des prises d'être. Trouver « la bonne distance » pour reprendre un concept de Donald WINNICOTT et produire un savoir de transfert. La parole, c'est une façon de traiter le transfert, c'est une façon de traiter la jouissance.

Le superviseur n'est-il pas dans une posture d'imposture ? De semblant ?

Bien sûr, dans la mesure où il n'est pas le sujet sachant. Mais il accepte cette place-là, d'occuper en quelque sorte la place de cet autre, de manière à ce que le sujet puisse expérimenter, dans ce lien là,

¹⁰⁹ Dictionnaire de la Psychanalyse, CHEMAMA R., VANDERMERSCH B., Larousse, 2003

¹¹⁰ M.LAPEYRE, M.J.SAURET, « LACAN, Le retour à Freud »

ses propres modalités de rapport à l'autre.

ANAMNESE:

Mars 2010- Accueil de Madame J, femme nigériane, mère de 2 enfants, Lucy, 5 ans et demi et Tom, 3 ans et demi. Cette femme est enceinte de 9 mois, elle donnera naissance à une petite fille, Louise. Les premières observations des deux aînés (agitation voire violence, bouderie et mise en retrait, demande de nourriture...) vont très vite nous amener à un travail d'accompagnement de proximité auprès des enfants et de leur mère et plus spécifiquement, en ce qui me concerne, dans une prise en charge des enfants, la mise en place d'une scolarité et des visites au domicile, en soirée.

Cet accompagnement, dans sa régularité et sa proximité, dans la place offerte par Madame, viendra fonder une relation de confiance telle qu'elle deviendra une relation transférentielle.

Avec la naissance de Louise, Madame ne montre aucune difficulté avec sa fille qu'elle allaite et porte au dos presque constamment.

En Octobre, Madame me confie de plus en plus sa fille Louise, sur de courts instants en m'indiquant ses manières de portage.

En Décembre, Louise intégrera de façon très rapide une crèche, à temps partiel, sans problème d'adaptation, offrant ainsi à sa mère la possibilité de prendre des cours de français.

En Mars 2011, au retour de ma première semaine de formation de Montpellier, j'apprends que Madame a été mise en garde à vue. Les enfants ont été placés à la pouponnière de l'Établissement Public Départemental. Cela s'est fait au petit matin, les enfants ont été tirés de leur sommeil et emmenés par la police... Histoire sans parole...

Après 96 heures de garde à vue, leur mère est incarcérée. Les enfants sont donc «redistribués» sur trois services:

Lucy va sur un groupe de vie au foyer des enfants, recevant des enfants de six à dix-huit ans.

Tom va sur l'unité des grands de la pouponnière, groupe d'enfants de trois à six ans.

Louise, 1 an, va sur une autre unité de vie de la pouponnière, unité composée d'enfants de quelques jours à trois ans.

Dans un premier temps, ma collègue et moi même sommes sollicitées pour les accompagnements des deux grands pour maintenir leur scolarité à l'identique et ce, jusqu'aux vacances de printemps.

Je me suis aussi rendue au domicile pour prendre les vêtements des enfants mais aussi, quelques objets dont les cartables, des photos et le paréo de Louise... j'ai ainsi traversé ce lieu avec émotion.

Nous proposons de rencontrer les enfants et de maintenir les liens de fratrie, environ une fois par quinzaine. Personne ne se manifeste auprès des enfants (pas de famille en France, les seules amies font partie du réseau démantelé).

Très vite, en nous voyant, Tom dira «*c' est ma visite*»

Nous maintiendrons des liens réguliers aux enfants, et ce, avec une demande non explicite de façon institutionnelle et une tolérance de notre chef de service. Cependant avec une complète confiance de Madame J. (Ma collègue et chef de service ont rendu visite à Madame qui leur a dit combien elle comptait sur nous deux et qu'elle nous faisait confiance pour ses enfants).

Alors que les droits de visite des enfants à leur mère sont ouverts... rien ne se met en place. Nous envoyons régulièrement des photos prises lors de nos sorties.

Les vacances d'été approchant, en concertation avec ma collègue, mon chef de service et l'Aide Sociale à l'Enfance, j'accepte de faire une demande de parler au cas où...

La veille de partir en vacances, je suis la seule à recevoir un droit de parler-famille, pour accompagner les enfants à leur mère.

Je ne peux que proposer de revenir sur mes congés pour ce moment tant attendu par tous les membres de la famille. Cela est validé par mon chef de service.

PORTER, FAIRE NAÎTRE ou COMMENT LE CORPS EST LIEU DE

PASSAGE...

«L'enfant était agrippé.....se cramponnait...»

Des signes archaïques du nouveau-né qui rappellent la naissance.

Corps à corps? À Corps perdu?
Corps accord? Dans un accordage, dans un «rendu possible»,
Pour elle, Louise,
Pour elles, Louise et sa mère,
Pour elles, Louise, sa mère et moi.

Khalil GIBRAN¹¹¹ dit: **«Vos enfants ne sont pas vos enfants,
Ils sont les fils et les filles de l'appel à la vie,
Ils viennent à travers vous mais ne sont pas de vous...»**

Les femmes ne font pas des enfants, elles sont le passage de la vie à travers leur corps.

Charles MELMAN¹¹², nous rappelle ces quelques phrases d'Eschyle dans l'Orestie :
Ainsi Apollon de préciser: **«Ce n'est pas la mère qui enfante l'enfant,
Elle n'est que la terre fécondée.»**

Ainsi Louise n'avait-elle que transité par mon corps... Un espace-temps offert par sa mère dans un lien de confiance, dans une relation transférentielle qui lui permettait de se saisir de cette possibilité de déplacement corporel. La petite chanson si souvent fredonnée «*Louise is a good girl*» venait faire écho à la voix maternelle, à la prosodie maternelle et à une rythmicité, dans le portage et le rituel, dans un accordage rythmique.

Claude ALLIONE¹¹³ dit toute l'importance de **«se laisser aller au rêve, se laisser porter et bercer par la parole»**. Ainsi, en faisant lui-même référence à Wilfried BION et ses travaux sur ce qu'il nomme la **«rêverie maternelle»**¹¹⁴, sorte de rêve éveillé par laquelle la mère digère en quelque sorte les éléments émotionnels de son bébé, à travers la fonction-a, fonction dont le bébé est dépourvu.

Et ce, dans un accordage possible... prendre le risque de la parole. Autrement dit, pour s'entendre encore faut-il se parler: s'entendre soi même (entendre ce que l'on dit) et s'entendre avec l'autre (s'accorder).

Le risque de la parole n'est pas autre chose que le risque de la relation.

«...Et partout alentour, l'océan de la mère, les vagues battantes de la voix maternelle...»¹¹⁵

La supervision ne produit pas d'explications. Elle produit du rêve, à l'intérieur duquel les places subjectives se mettent au travail, et produisent parfois un déplacement, d'où l'importance donnée, pendant le récit, au rythme et à la musicalité.

Une autre fonction de superviseur est d'amener à la rêverie...et, **« de même qu'une mère ne saurait rêver son enfant sans être elle-même rêvée par d'autres, le superviseur aura cette fonction-a de la fonction-a, soit fonction -alpha au carré. »**¹¹⁶

¹¹¹ Khalil GIBRAN, Le Prophète, Casterman, 1956

¹¹² Charles MELMAN, La nouvelle économie psychique, Erès, 2003

¹¹³ Claude ALLIONE, La part du rêve dans les institutions, Encre Marine, 2005

¹¹⁴ Wilfred BION, Aux sources de l'expérience, PUF, 1979

¹¹⁵ Christian BOBIN, Une petite robe de fête, Gallimard, 1991

¹¹⁶ Claude ALLIONE, La part du rêve dans les institutions, Encre Marine, 2005

QUE S'EST-IL PASSE POUR L'ENFANT, POUR LA MERE, ET POUR MOI ? ou LE HOLDING DU HOLDING...

Louise avait acquis auprès de sa mère «une sécurité de base vitale» pour son développement, comme le nomme Donald WINICOTT, une mère occupant une place maternelle, une «mère suffisamment bonne»,

par “ holding”, c' est l' ensemble de moyens qui donne un support, un soutien au Moi naissant de l'enfant,. Claude ALLIONE précise qu'il s'agit de porter en soutenant et en contenant.

par “handling”, c' est la manière dont l' enfant est traité, manipulé, soigné,

et enfin par “object-presenting”, c' est le fait de présenter d' autres objets à l'enfant, lui permettant une référence à des tiers.

C'est ainsi que Louise a pu, en l' absence de sa mère, mais aussi parce que sa mère lui avait présenté des tiers, dont j'étais, continuer à grandir.

Je portais Louise et j'étais moi-même portée. Si je n'avais pas eu ce point d'appui pour porter cette enfant, celle-ci m'aurait entraînée dans sa chute! Or j'étais dans une sécurité psychique, c'est ce qui m'a permis, sans aucun doute, de faire ce portage.

Pour Louise, il y avait sa mère qui la portait, à travers moi.

De même, dans la posture de superviseur, c'est un point essentiel. Assurer sa propre sécurité psychique, celui qui porte doit être porté.

Comme le montre cette peinture de Léonard DE VINCI «la Vierge et l'enfant avec Sainte Anne», peinture représentant tout à fait le holding du holding. (voir [tableau](#))



«L'enfant Jésus est dans les bras maternels... mais les mains de Marie semblent ne pas tenir...il n'est porté quasiment que par le regard. Regards réciproques de la mère et de l'enfant qui s'accrochent mutuellement... le regard tient mais ne retient pas...Derrière Marie se tient Sainte Anne, sa mère. Elle porte sa fille, assise sur ses genoux...Elle la dépasse de toute sa tête, elle regarde sa fille de haut: elle la supervise...Le regard de Sainte Anne, doux, souriant, bienveillant, contenant, porte le regard de Marie qui porte le regard de Jésus. »¹¹⁷

PORTER...de PORT ...d' APPAREILLAGE... ou «SPRACHEAPPARAT»...

Au retour de sa mère, Louise, qui avait commencé à dire quelques mots, s'est mise à parler.

Le langage humain n'est pas qu'un outil de communication, c'est un espace de représentation: le langage pour dire quelque chose qui n'est pas là, représentation de l'absence.

L'humain, précise Sigmund FREUD, est appareillé au «spracheapparat», l'appareil à parler. Cela lui permet non de communiquer mais bien de représenter l'absence des choses et l'absence de soi, puisque le sujet, comme les choses qu'il désigne, n'apparaît jamais que représenté par le langage. Il fabrique des symboles.

« Dans le mouvement même de la parole, il y a ce qu'elle véhicule comme information mais il y a aussi ce qu'elle fonde par le fait même d'énoncer »¹¹⁸

Communiquer, c'est parler et s'écouter, c'est arriver à se comprendre...il y a alors complétude. Pour moi, dans le monde éducatif, dans le travail social, c'est la cohérence autour d'un projet par exemple.

Rappelons l'**étymologie du mot cohérence**, «collés ensemble», « soudés ». ¹¹⁹tous identiques !..

Mais Parler, c'est parler et écouter, en tant que sujets divisés, confrontés à l'impossible du Réel...il y a alors incomplétude. Pour moi, dans le monde éducatif, dans le travail social, c'est chercher une harmonie entre les différents acteurs; c'est à dire, **«qu'aucun ne lâche sur sa propre parole et qu'aucun ne lâche sur la parole de l'autre»**¹²⁰, alors cela permet une articulation de nos différences, et peut-être un accordage possible voire une construction collective.

« Le propre du langage, c'est de faire du sujet »(Jacques LACAN)

L'espace de supervision est le lieu de l'énoncé, de la mise en récit, et aussi celui de l'énonciation, de la manière de parler : mots employés, répétitions, rythme, musicalité...

VIVRE «SANS AUTRUI»

Parfois, cet appareillage a beaucoup de mal à fonctionner, lorsque, par exemple, une mère est dans une totale jouissance...

Ainsi, comme le dit Michel RYBALKA:

¹¹⁷ Clause ALLIONE, La part du rêve dans les institutions, Encre Marine, 2005

¹¹⁸ Jean Pierre LEBUN, Un monde sans limite, Erès, 1997

¹¹⁹ Alain. REY, Dictionnaire historique de la langue française, Le Robert, 1998

¹²⁰ Joseph ROUZEL, La supervision d'équipes en travail social, Dunod, 2007

«C'est bien plus terrible d'être couvé par sa mère que d'en être haï»

ANAMNESE :

Accueil de Madame L. et de sa fille, Emilia, tout juste deux ans. Accueil en urgence, alternative d'un placement pour Emilia.

Madame est d'origine albanaise. Madame a du fuir son pays et sa famille, chassée par son frère aîné car Madame est enceinte d'un homme d'origine serbe. Emilia est née en France.

Lors des premières rencontres, Madame L. ne souhaite pas me confier sa fille pendant ses rendez-vous par crainte de pleurs excessifs de celle-ci. Elle dit ne jamais l'avoir quitté. Parallèlement, Madame dit avoir besoin de prises en charge car trop fatiguée pour pouvoir s'en occuper.

Emilia s'adapte en fonction de ce que manifeste sa mère et peut passer d'une attitude à l'autre: va jouer dans l'espace-jeux ou s'accroche à sa mère; reste figée, le corps hypertendu ou s'excite et s'éparpille dans l'espace, marchant sur la pointe des pieds; prend des poupées et les frappe, se tape elle-même la tête; passe des bras de sa mère aux miens, puis se jette en arrière, en arc de cercle.

Madame L se montre brusque, s'excite à son tour, passe d'un état de calme relatif à un état où elle se met hors d'elle.

Le travail s'organise. L'insécurité manifestée par l'une et par l'autre, à travers notamment une relation fusionnelle et son pendant, un rejet réciproque, m'invite à proposer deux axes de travail: des temps de rencontres mère-enfant à l'espace enfants pour permettre ensuite des temps de prise en charge d'Emilia, et des visites à domicile régulières.

Lors de ce temps nécessaire d'adaptation d'Emilia à l'espace enfants, madame L. semble se satisfaire de ce que manifeste sa fille lors de son départ, et lorsque celle-ci part découvrir les jeux, elle ne peut s'empêcher de refaire des petits coucous jusqu'à déclencher les pleurs d'Emilia. De même, à son retour, elle va faire en sorte que sa fille parte en «crisant», au point où je me demande si cela ne vient pas faire jouissance pour elle.

Au domicile, Madame L. ne supporte pas le contact physique de sa fille qu'elle repousse, mais elle reconnaît qu'elle a besoin que sa fille dorme dans son lit. Madame dit faire des efforts mais que c'est très difficile pour elle d'élever sa fille toute seule.

Mes interventions vont se situer en une présence physique, nécessaire pour faire tiers. Même si j'interviens en mettant des mots, ce qui vient faire fonctionner quelque chose d'autre que cette relation «fusion-rejet» c'est un tiers corporel en quelque sorte. Emilia, quant à elle, ne s'exprime pas beaucoup et principalement dans la même langue que sa mère, l'albanais. Madame L. nous parle en français, même si celui-ci n'est pas très élaboré, par contre, elle parle à sa fille uniquement en albanais. Je note que c'est un autre point qui participe de sa jouissance.

Le travail va s'instaurer dans la durée, la temporalité ayant une importance capitale.

Emilia sera prise en charge, seule, jusqu'à trois fois par semaine, au sein de l'espace enfants du service, puis, avec Madame, nous mettrons en place une halte garderie et ce sera l'accompagnement à la scolarité. Aujourd'hui, Emilia peut s'appuyer, en dehors de sa mère, sur l'école et sur la MJC.

Madame continue son parcours, «avec quelques hauts et beaucoup de bas», avec des difficultés autant physiques que psychiques mais elle permet à sa fille une certaine ouverture sur l'extérieur. Leurs relations sont toujours aussi passionnées même si la présence de tiers fonctionne pour elles. Cependant Madame reste très isolée, n'ayant pu s'entourer et parfois, retient-elle sa fille auprès d'elle, rétrécissant ainsi leur univers.

Sigmund FREUD l'assure « **Autrui joue toujours dans la vie de l'individu le rôle d'un modèle,**

d'un objet, d'un associé ou d'un adversaire. »

Alors, si la parole est tisseuse de lien social, comment peut-on vivre «sans autrui »?

Je ne peux que faire un parallèle avec l'œuvre de Boris VIAN.

En effet, dans «l' Arrache-cœur» on voit comment une mère hyper-protectrice, possessive , exclusive, peut détruire toute liberté à ses enfants en les enfermant dans un espace clos dans lequel elle a pris soin auparavant de chasser le père. Ou comment l'amour maternel non barré (LACAN) peut devenir total enfermement, une mort assurée.

Clémentine dit: **«...les enfants appartiennent à leurs mères...parce qu'elles ont eu mal en les faisant... et pas à leur père... et leurs mères les aiment, par conséquent, il faut qu'ils fassent ce qu'elles disent... Elles savent mieux qu'eux ce qu'il leur faut...»**

«...Il faut leur construire un monde parfait, un monde propre, agréable, inoffensif, comme l'intérieur d'un œuf blanc posé sur un coussin de plume...»¹²¹

Ce n'est pas sans compter sur le pouvoir de l'enfant d'ouvrir un univers magique pour échapper à la logique stérilisante et à la paranoïa maternelle. Cependant, les enfants sont-ils tous et toujours en capacité de se frayer un chemin de traverse?

C'est une petite fille de cinq ans qui grandit; mais comment? Je ne peux que m'inquiéter sur ce que sera son parcours et j'oscille entre l'apercevoir adolescente soit, faisant tout exploser, soit, dans une répétition de ce qu'est sa mère. A t' elle le choix? Que puis-je faire? Je me sens bien impuissante.

Quand elle est avec sa mère, elle reste encore très collée à elle, ne s'autorisant pas vraiment à s'en éloigner, la bouche fermée, parfois même bouchée, avec un biberon. Le biberon n'est que le prétexte à ne pas parler bien sûr et cela se fait à son insu mais il marque combien Emilia et sa mère sont face à une impossibilité de dé fusionner.

Lorsque nous nous retrouvons toutes les deux, la parole point quelque peu, je suis alors surprise de l'entendre parler sur les mêmes propos que ceux de sa mère, «*j'ai mal à la tête*» dit-elle.

Cette mise en maux m'offre alors la mise en mots. Ces petits instants prennent une importance capitale, et je ne peux que constater la difficulté dans laquelle cela me met. Ne pas me taire mais dire... quoi?

Je m'aperçois, dans ces moments-là, que je pèse, choisis mes mots... mais que, bien sûr, ça rate!

Parler, étymologiquement, _vient de «parabolos» qui veut dire «lancer à côté» donc rater son coup. Je vais donc tenter de «rater mieux» comme le signifie Samuel BECKETT.

Alors, continuer des moments partagés, pour permettre d'autres possibles à Emilia dans sa relation à l'autre, pour qu'elle puisse l'éprouver. Pour permettre...quoi?

Peut-être pour père-mettre, pour mettre du père, tout simplement, pour exercer une fonction tierce. Je dois donc trouver une place dans le transfert afin de père-mettre le relais.

«Cette père-mission s'appuie sur la capacité de l'intervenant à s'effacer, pour laisser la place à un autre, un Autre. C'est un effacement qui laisse une trace. »¹²²

Cette fonction tierce que j'exerce vient barrer la relation fille-mère. Et voilà que les mots viennent me surprendre tout à coup... «fille-mère», quel drôle de signifiant! C'est oublier un instant qu'il y a eu un homme... et ce n'est pas surprenant dans cette situation où l'homme était un ennemi, celui qui a fait de Madame une traître, celui qui a obligé Madame à quitter famille et pays... on peut entendre que Madame soit dans une vie que je qualifierai volontiers comme une vie «ex-a-serbée».

C'est ainsi qu'elles ne font ni deux, ni trois, mais un «TOUT». Jacques LACAN dit «une mère-

¹²¹ Boris VIAN, L'arrache-coeur, Poche, 1953

¹²² Frédéric VINOT, « L'envers du relais », Travail social et psychanalyse 2^o congrès, Champ Social Éditions,2008

toute»

Qu'en a t elle dit à sa fille? Rien...

Marie Jean SAURET définit la jouissance: **«comme un droit, c'est «ce qui ne sert à rien»...pulsion de destruction (pulsion de mort pour Sigmund FREUD).**

La mort est bien au centre de ce qui se joue entre Madame et sa fille. C'est une question omniprésente pour Madame. Quant à Emilia, elle devient parfois l'infirmière de sa mère... ainsi Jean Richard FREYMAN¹²³ dit:

«le nourrir(mourir) d'amour et le se laisser nourrir(mourir) par l'amour»

et il nous rappelle ce poème de Pierre MARBOEUF:

**«Et la mer et l'amour ont l'amer pour partage,
Et la mer est amère, et l'amour est amer,
L'on s' abyme en l'amour aussi bien qu'en la mer
Car la mer et l'amour ne sont point sans orage...»**

puis il énonce: **«La mère! Peu importe comment vous l'écrivez... la notion de mère est un phonème pur... La mer fonctionne déjà métaphoriquement par rapport à la mère. Vous êtes toujours déjà dans une sorte de métonymie concernant la mère.»**

je ne peux que noter l' importance de la musicalité de ce poème, l'amertume liée au sel de la mer, la mère aux larmes toutes aussi salées !

**PRENDRE un AUTRE CHEMIN, dans l' INATTENDU...
ETONNER... SURPRENDRE...PERMETTRE une COUPURE...
(RE)METTRE un peu de CASTRATION ?**

ANAMNESE:

Madame G est une mère attentive et dans une exigence importante envers son fils, Charly, 3 ans qu'elle veut grand. Alors, elle l'invective avec force, le menaçant parfois. Charly pleure et se fige, se met dans un état proche de la sidération, ce qui l'empêche de presque tout mouvement, à l'exception d'uriner sur lui, ce qui fait, à son tour, «déborder» sa mère. A ce moment là, il est absent de toute parole; quant à Madame, il ne s'agit pour elle que de vociférer, ce qui la met dans un état d'excitation important.

Madame G montre quelques incontournables telle une importance d'un repas copieux à manger dans sa totalité, sur le principe qu'on ne jette pas la nourriture en Afrique, et une obsession de la propreté. Charly peut alors venir provoquer sa mère non seulement à ne vouloir rien avaler mais en étalant aussi la nourriture sur lui, sur ses vêtements, la table, le sol...

Ces débordements montrent combien est imbriquée leur relation, sans distance possible, sans qu'une coupure vienne barrer cette relation qu'on pouvait penser «fusionnelle» mais qui indique surtout à quel point la disparité des places n' est pas présente dans leur relation.

¹²³ Jean Richard FREYMAN, L'Amer Amour, Erès, Arcanes, 2009

A petites touches, j'ai ainsi construit un chemin dans cette famille où ma présence, au tout début de l'accompagnement, était acceptée à la seule condition que je me fasse la plus discrète possible au point de ne rien faire. C'était comme si je faisais partie des meubles. Puis, en acceptant de me soumettre aux regards de Madame, j'ai proposé de faire le repas, en prenant soin d'être très méticuleuse dans la préparation du plat et d'essayer les semblants de critiques, personne n'étant dupe.

Mes propositions quant à effectuer le bain, quant à organiser des sorties après l'école restaient sans effet.

C'était comme s'il fallait que je me soumette à des rites initiatiques rappelant ceux de l'Afrique, Madame étant constamment en train de faire des liens avec son pays d'origine.

C'est avec le temps et dans une régularité d'accompagnements, qu'une relation de confiance s'est peu à peu instaurée avec Madame, me permettant puis souhaitant des prises en charge de Charly, des sorties avec toute la famille et une réelle implication au domicile. J'avais ainsi conquis un espace où j'avais les mains libérées.

Ma place étant acquise, j'allais enfin pouvoir «y mettre les mains.»

Mon travail a donc consisté à venir mettre un peu de tiercéité, à engager une parole liée à un positionnement qu'on nomme la «fonction paternelle».

Parallèlement et depuis le début de mon accompagnement, j'ai soutenu Madame et Charly chacun dans leur parole.

Ma présence s'est peu à peu faite nécessaire et, autant la mère que l'enfant, montraient alors une demande. L'accompagnement s'est effectué alors de façon plus impliquant pour chacun, offrant des moments partagés où chacun tentait de trouver sa place et où chacun avait sa propre parole.

«Présence: fait d'être dans le lieu dont on parle»¹²⁴

Aujourd'hui, il semble qu'un pacte symbolique se soit mis ou remis à fonctionner entre madame G et son fils Charly.

Charles MELMAN:¹²⁵ **«le pacte symbolique veut dire que toute relation, que ce soit avec un partenaire ou avec un objet, se trouve nouée par la participation commune de l'un et de l'autre à la perte fondamentale qui va désormais unir ou désunir, à la fois rapprocher et en même temps séparer les deux protagonistes.»**

PORTER...HABITER UNE PAROLE...

ANAMNESE (suite):

En Décembre 2011, Madame J et ses enfants ont été orientés vers un CHRS, cependant, nous restons dans un lien de proximité. En effet, Madame reste très isolée et sait que le procès est encore loin, ce qui participe d'un sentiment d'insécurité pour toute la famille.

Madame avait, depuis son retour en Août, instauré une pratique. Celle-ci consistait à venir manger, de temps en temps, avec ses enfants le mercredi midi. Lors de leur départ, les enfants et principalement Lucy, la fille aînée, nous ont sollicités avec leur mère de manière insistante. C'est ainsi que depuis leur départ du service et de façon très régulière, Madame apporte le repas et nous partageons ce temps ensemble.

¹²⁴ Dictionnaire le Petit Robert Société du nouveau Littré illustré-1978-

¹²⁵ Charles MELMAN, la nouvelle économie psychique, Eres, 2003

Je ne peux que m'interroger sur ce que vient chercher chacun d'entre eux mais s' il apparaît comme un nécessaire appui, il vient aussi révéler que ma place d'un «au moins-un» au sens où je viens m'ajouter puis me soustraire, vient permettre la division. Je suis donc dans une fonction, qui produit de la séparation. Je suis alors en place de superviseur.

Ce n'est pas sans me rappeler l' histoire des chameaux que Joseph ROUZEL nous a raconté et qui m'avait tant surprise. **«Il était une fois un père de famille qui avait trois fils et 17 chameaux. Il meurt en laissant un testament sur lequel il demande que son fils aîné reçoive la moitié des chameaux, que le deuxième en reçoive un tiers et le dernier un neuvième. L'opération est impossible... l'oncle paternel consulté donne un chameau. Il y a alors 18 chameaux. L'opération devient faisable: 9 pour l'aîné, 6 pour le second et 2 pour le dernier. Lorsqu'on fait l'addition: $9+6+2=17$, on s'aperçoit que le chameau en plus est alors compté en moins. Et l'oncle récupère son chameau. Ce chameau compté comme +1, puis comme -1, est égal à 0, il occupe un espace vide qui a permis la division.»**¹²⁶

C'est aussi le seul temps pour la famille de se retrouver tous ensemble autour d'une table pour le repas. Or, ce qui se passe est loin d'être anodin puisqu'il participe d'un échange, souvent vif, où chacun veut s'exprimer . Une cacophonie s'installe alors très vite. Je participe donc à ce que chacun puisse engager une parole.

«Respecter les Lois de la Parole, c'est permettre de parler et d'entendre... d'être chez soi dans la parole, d'avoir un domicile subjectif, et aussi de prendre en compte l'existence d'autrui, le rencontrer.»¹²⁷

Comme le souligne Jacqueline LEGAUT, ce temps permet d'humaniser les relations, et le «vivre ensemble», chacun engageant sa responsabilité.

Ainsi, pour Tom, parler lui évite que son corps se manifeste au travers de gestes violents qu'il ne peut contenir, parler alors l'empêche de passer immédiatement à l'acte.

Pour Lucy, qui dit «j'habite chez Monsieur C.», nom de notre chef de service, c'est lui permettre de s'éprouver par la parole et de trouver ce qui l'autorise à être «chez soi dans son corps», d'y élire, en quelque sorte, domicile.

Madame, en tentant d'aplanir les conflits, commence à se positionner autrement, en essayant d'être attentive à la parole de chacun de ses enfants et en introduisant une parole à son tour.

Je ne peux que constater les progrès de chacun et les sujets de discussion viennent réguler ce qui se passe au niveau familial et extra familial. Aujourd'hui, cela relève même de ce qu'on pourrait appeler une disputation.

«Une disputation est une discussion régulière entre deux ou plusieurs personnes»¹²⁸

Au Moyen Age, c'est une technique d'apprentissage.

Pour moi, c'est du conflit parlé, c'est permettre d'être en désaccord avec l'autre et que ce désaccord soit parlé. Ma place d'extériorité permet cette disputation, et par là même, fait advenir une parole pour chacun pointant alors la différenciation des places.

« Le passage par la langue met donc le malentendu et la dissymétrie au cœur de nos relations ; Il suffit qu'il y ait de la parole pour que deux places différentes, aussitôt, se constituent. La place de celui qui parle et celle de celui qui écoute. Celle de l'agent et celle de l'adresse. »¹²⁹

¹²⁶ Joseph ROUZEL, La supervision d'équipes en travail social, Dunod, 1999

¹²⁷ Jacqueline LEGAUT, Les lois de la parole, Eres, 2003

¹²⁸ Le Littré-1880-

¹²⁹ Jean Pierre LEBRUN, La perversion ordinaire, Denoël, 2007

Je viens, comme le superviseur, garantir une place vide. Il s'agit bien de se déloger de cette place de sujet supposé savoir pour la laisser fonctionner comme tiers.

LE PORTAGE INSTITUTIONNEL...

«*L'institution tolérait...*»(cf Histoire sans parole)

L'impression d'un non portage... et pourtant...

Il faut dire, peut-être, que le chef de service n'avait pas besoin d'encourager...le double transfert fonctionnait, une vraie rencontre avec une mère qui participait d'un transfert avec moi et d'un transfert avec l'enfant.

Ou comment l'institution fait tiers pour assurer du contenant...

ou comment l'institution me porte dans cette relation transférentielle, base de mon action éducative auprès de ces familles... en mettant, entre autres, une supervision d'équipe en œuvre mais aussi en prenant la décision de mettre fin à un séjour par exemple. Prendre une telle décision, c'est venir trancher, ça entraîne une coupure.

L'acte de coupure est donc un acte symbolique qui prend une place d'exception où l'autorité est légitime, en tenant compte de l'imaginaire pour intervenir dans le Réel.

L'acte suppose une transgression, un écart des représentations imaginaires.

« Mais cette transgression et cet écart ne visent pas l'abolition de la loi qui entraînerait l'effacement des différences et l'identification imaginaire à l'autre ; elle correspond, en réalité, à la mise en pratique de la loi .»(François IMBERT)

Au fil du temps, avec le recul, l'impression d'un non portage tombe.

Le chef de service apparaît vraiment à une place d'autorité prenant appui sur l'institution, auprès du directeur, soutenus l'un et l'autre par une supervision d'équipe de cadres.

Jean Pierre LEBRUN associe le pouvoir à l'Imaginaire, l'autorité au Symbolique et la décision au Réel.¹³⁰

Il nous rappelle que **« le terme de « chef », de l'au-moins-un, à qui est reconnue l'autorité devient progressivement celui de « manager » ou de « coordinateur », toujours en charge de devoir faire consensus.»**¹³¹

Ce n'est cependant pas du tout le cas dans mon institution ! Mais, pour combien de temps ?

«*L'institution tolérait...*», ainsi, ce sentiment de ne pas être complètement soutenue venait faire écho au fait que je m'étais quelque peu laissée embarquée... et cela n'a rien d'étonnant dans une situation de transfert. L'institution jouait alors son rôle de «garde-fou», tel un espace de régulation.

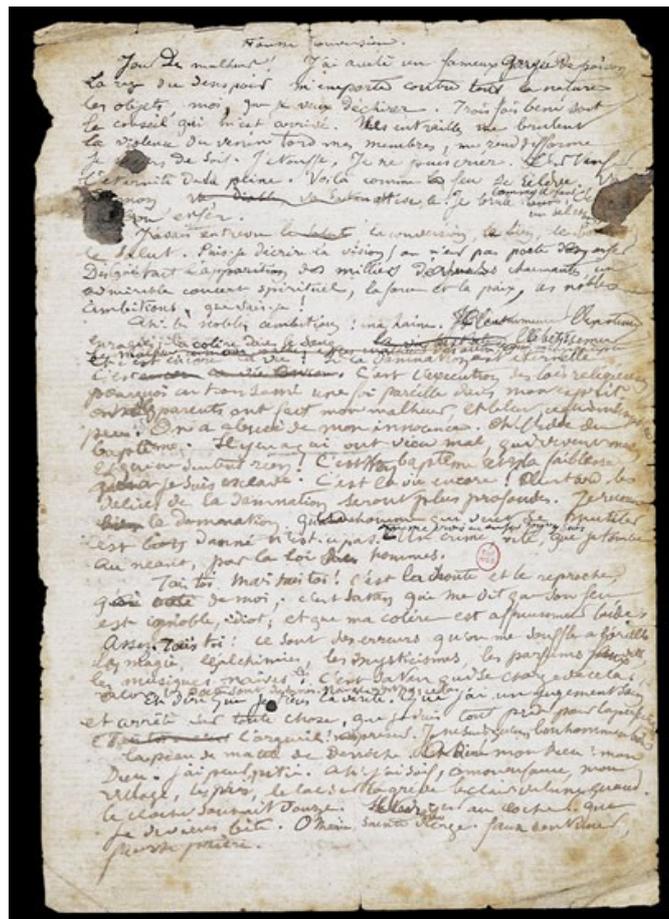
Tout comme l'institution, l'espace de supervision est dans le cadre de la loi. Cet espace de confidentialité pris dans l'axe du transfert, ne peut s'autoriser à enfreindre la loi.

¹³⁰ Jean Pierre LEBRUN, Autorité, Pouvoir et Décision dans l'Institution, 2006

¹³¹ Jean Pierre LEBRUN, Un monde sans limite, Erès, 1997

HIVER 2012

Grenoble-Valence en TER, puis, Valence Montpellier en TGV...
Une Traversée en chemins de fer ou,
Une histoire de Transfert, En Rythme,
Un « Trans-faire » à plus ou moins Grande Vitesse...
Dans une temporalité qui choisit sa mesure...



Arthur RIMBAUD « Une saison en enfer » - Manuscrit autographe – 1873
(voir [tableau](#))

**La saison est à l'écriture, ça rature et ça réécrit...
Une traversée de solitude... Un chemin singulier...
Possible, portée, soutenue, avec sa part de rêve qui m'y invite...**

CHEMINS de TR-AVERSE CORPORELS ou l' EPROUVE du CORPS...

Les larmes d'Armelle

Au sein d'un institut de formation où j'interviens dans des séances d'analyse des pratiques professionnelles, et lors d'une de ces séances, comme nous avions le temps d'évoquer une deuxième situation, Armelle a alors demandé de prendre la parole. Un long silence s'est installé puis Armelle nous a offert ses larmes avant de pouvoir mettre des mots sur ce qui la traversait depuis quelques jours. Le silence est le révélateur de la chose, c'est l'émergence du lien de transfert. Elle ne pouvait parler. Quand on ne peut rien dire, ça nous tr-averse, en larmes...

Les larmes ne sont-elles pas à la racine même du transfert ?

Face aux larmes d'Armelle, tous les membres du groupe ont baissé le regard, dans un silence que j'ai ressenti comme pesant. Je regardais Armelle et elle me regardait. Regards croisés. Je maintenais mon regard qui se voulait soutenant. Des paroles alors sont sorties de ma bouche, à ma plus grande surprise. Je me sentais être sur un fil, comme un funambule, mais, j'y étais. Cette expérience m'a permis de constater combien j'étais à une place d'extériorité, place de l'Autre. Une bonne expérience pour moi !

La surprise fut importante du fait même qu'Armelle s'était positionnée de façon très déterminée quant au fonctionnement de ces séances, lors du bilan que j'avais souhaité faire, en fin d'année dernière. Alors, Armelle exprimait son désaccord quant à la manière proposée et pensait que ces séances auraient dû être «un moment de détente, de bien-être» et que, si elle n'avait pas pris la parole, c'était parce que cela ne correspondait pas à ses attentes et que le cadre posé était trop rigoureux. Après l'expression de chacun, je réaffirmais ma façon de travailler, tout en promettant de veiller à ce que chacun d'entre eux trouve sa place et puisse ainsi risquer une parole.

Sachant qu'au démarrage de ces groupes, le cadre est fermement posé, avec ses règles de confidentialité et de respect. Chacun s'exprime en son propre nom, ce qui est la visée de tout travail s'inspirant de la psychanalyse, mais pas sans les autres.

« Un mouvement « communiste » qui se produit du plus singulier du subjectif. Il s'agit alors de penser le subjectif et le collectif comme un continuum sur une bande de Möbius. En chaque point de la bande, l'envers et l'endroit se distinguent et pourtant ils sont situés dans une continuité. (Joseph ROUZEL)

« Avis aux non-communistes: tous est commun, même Dieu. »(Charles BAUDELAIRE)

Les séances que je propose se déroulent ainsi sur quatre temps :

un premier temps, le temps du récit d'une histoire ou «instant de voir» tel le nomme Jacques LACAN. Ce temps permet, pour celui qui raconte l'histoire, d'en savoir quelque chose dans l'après coup. Le récit ne doit pas être interrompu pour que la parole effectue un déplacement.

un deuxième temps, le temps des retours ou «le temps de comprendre» en référence à Jacques LACAN, Ce temps doit rester très ouvert, chacun des écoutants énonce ses ressentis, ses éprouvés, la musique entendue, le rythme du récit, les répétitions, les signifians...

un troisième temps, dit de conversation, ou «le temps de conclure»comme le nomme Jacques LACAN, où chacun peut engager sa parole et continuer de cheminer, les mots s'emmêlent et

forment un tissage, permettant un effet d'apaisement lié au déplacement produit.

un dernier temps, que je trouve important à marquer est celui où la parole est redonnée à la personne qui s'est exprimée pour, si elle le souhaite, faire un retour. Cela peut être seulement un regard échangé, en signe de bienveillance, comme cela s'est produit dans le cas d'Armelle.

Nous avons alors fortement ressenti, dans cet échange de regards, que la rencontre avait eu lieu.

Aujourd'hui, je peux me prononcer, comme nous le soulignait Claude ALLIONE, sur l'importance de la temporalité. **«l'individu, comme l'équipe ou l'institution a besoin de temps pour se laisser surprendre par sa propre parole».**

De même, il insiste aussi sur la temporalité pour faire un groupe.

En effet, je pense que la confiance ne s'instaure pas de fait dans un groupe, elle passe par une confiance en soi et un lâcher prise.

Cette expérience d'être le superviseur du même groupe d'étudiants pendant deux ans s'est révélée très positive et je vais la soutenir auprès de la direction de l'Institut de Formation des Travailleurs Sociaux.

Joseph ROUZEL nous parle de l'importance de la constitution d'une équipe au sens d'équipage. **« La condition pour que l'élaboration conceptuelle collective, à partir des données de chacun, aboutisse à la synthèse de l'ensemble, dépend de ce que chacun ne lâche pas sur sa propre perception et qu'aucun ne lâche sur l'écoute de l'autre. »**

ENONCER,
c'est exprimer par des paroles ou par des écrits...
ECRIRE,
c'est parler dans une autre modalité...

ou l'expérience d'un atelier d'écriture avec les personnes accueillies dans mon service. Il s'agit de personnes isolées, femmes enceintes ou mères d'au moins un enfant de moins de trois ans, la naissance étant le plus souvent au cœur des préoccupations.

Créer un espace-temps d'écriture, c'est permettre un temps à ces femmes d'être sans leurs enfants, un temps entre femmes. C'est aussi leur donner une possibilité de se décaler dans leur fonction occupée au sens où écrire, c'est dé fusionner, la feuille blanche faisant écran au Réel.

C'est ainsi, qu'à la proposition d'instaurer un atelier d'écriture, j'ai souhaité le dénommer «atelier des mots crayonnés» car ces femmes traversent la maternité et donc pour moi, le signifiant maître est naissance,

naissance des mots sous le crayon, mots crayon-nés...

naissance d'un projet, d'une maquette ...

notion de continuité où les mots crayonnés laissent une trace, un chemin parcouru.

« **Écrire, c'est inscrire de manière durable, faire une trace- l'écriture, c'est une inscription** »¹³²

en créant un Grand Livre où tout y serait inscrit afin que la création réalisée, en fin de séance, soit l'aboutissement de traces laissées, tels les brouillons d'écrivains.

Le collectif permettant un espace d'échanges créant du lien social par la rencontre de l'autre, l'écriture est un acte individuel, un acte d'auteur avec ses mots à soi.

Un texte collectif est parfois réalisé à partir des écrits de chacun confrontant ainsi chaque-un à l'altérité.

« **Le collectif n'est rien que le sujet de l'individuel.** »(Jacques LACAN)

D'une autre manière, Claude SIBONY nous dira que le collectif est renvoyé à la dimension du sujet, c'est à dire de l'inconscient.

« **Nouer le singulier et le collectif** »¹³³

Espace de régulation permettant à chacun de dire quelque chose de soi, chaque-un dans un espace comme-un .

Madame L. parle de ses difficultés à raturer...pour elle, il y a nécessité d'effacer, voire de tourner la page...Elle a écrit ce texte :

**« Naître pour vivre,
Vivre pour apprendre,
Apprendre pour écrire,
Écrire pour Aimer,**

¹³² Dictionnaire Historique de la langue française, Alain REY, Le Robert, 2006

¹³³ Jean Pierre LEBRUN, Un monde sans limite, Erès, 1997

Aimer pour combattre »

Madame A. dit «**ce travail participe de mon histoire.**»

Madame G. restera sur l'idée qu'écrire, c'est celle de traduire, «**de sa propre langue à une autre langue** »

Madame N'D a participé oralement et dans l'inscription des textes dans le Grand Livre où elle a méticuleusement recopié et collé chaque mot ou expression. En fin d'année, Madame dira «**en janvier, je vais au cours de français, alors, après, je pourrai écrire moi aussi.**»

Madame C. a souhaité écrire ce que » ECRIRE » voulait dire pour elle et m'a confié ses deux textes. (Je peux noter l'absence de ponctuation) :

**« L'écriture il y en a pour qui cest dure
pour moi c'est pure
je crache s'est mot qui me stress
et de sanglot m'aupresse.
je ne blaisse pas les miens
puisque je ne leur dit rien
je maquille mon mal être
en alphabet muet
je fais couler mes larmes en lettre
pour quel ce face plus discrète.
Poser sur du papier blanc et gri
mes mots son presque réfléchie
je me vide et me décharge
de ce trop plein de charge
quand ma fille est coucher
je couche mes pleure sur du papier »**

**« j'ai souvent sourie alors que je pencer à me pendre
j'ai l'âme en morceau et le cœur en cendre
personne ne souhaite entendre
alors pour ne pas finir par m'étendre**

**je ne change pas de vocabulaire
je ne corrige pas ma grammaire
je n'invente pas de l'imaginaire
je ne cherche pas à vous plaire**

**j'ai trouver une arme qui s'apel stilo
elle m'aide à vous décrire tout mes maux
j'ai trouver une allier qui s'apel papier
elle m'évite de vous froisser**

**j'ai 20 ans et je souris tout le temps
ce n'ai pas toujours évident
ce n'ai pas vrai pour autant
mais à vos yeux ce n'ai pas importante
l'écriture comme une armure
contre tout mes coup dure
quelque soit leur nature
elle est toujours pure »**

ETE 2012



SALVADOR DALI 1945

«Ma femme nue regardant son propre corps devenir marches, trois vertèbres d'une colonne, ciel et architecture.»(Salvador DALI) (voir [tableau](#))

En ce jour du 21 Juin, jour de l'été, jour de la soutenance,

un autre chemin de traverse m'attend, celui du passage de l'Écriture à la Parole...

CONCLUSION :

Que ce soit dans l'expérience d'ateliers d'écriture auprès de personnes hébergées, d'accompagnements de salariés en vue d'une validation des acquis de l'expérience ou dans le cadre de la direction de mémoires auprès d'étudiants, il s'agit toujours pour moi de faire émerger une parole, propre à chacun, singulière, et qui se construit au fil du temps.

Chacun, en travaillant sur sa propre subjectivité, est à même de faire quelques déplacements, des «va et vient» et des mises à distance.

Celles-ci, par la mise en mots, soulignent une autre fonction, celle du dévoilement, forme de lâcher prise permettant l'écriture d'un texte habité.

Avec l'expérience de la monographie, face à l'amplitude du travail à mener, l'idée même que ce travail ne sera jamais fini, m'a curieusement autorisé à m'y mettre !

Dans le même temps, je me suis réinscrite à un séminaire, non plus dans une seule recherche d'acquisitions de savoir mais pour continuer à cheminer, à mon rythme.

Ne pas être aliénée par le savoir et par mon propre savoir m'a conduit sur le chemin de la castration.

« **Écrire, c'est mesurer la perte** »¹³⁴

Ce travail d'écriture m'a permis aussi de faire cet éprouvé :

« **On pense à partir de ce qu'on écrit et pas l'inverse** »(Louis ARAGON)

Pour moi, « *Écrire, c'est réécrire encore et encore,
car ça ne va jamais...
Tout comme Parler,
C'est rater...
Ainsi, passer de l'une à l'autre de ces modalités,
C'est se laisser traverser...
Et inscrire quelques notes sur une portée,
Telle une valse à quatre temps...* »

et, comme le dit Jacques BREL dans cette chanson : « **Une valse à mille temps,
une valse a mis le temps...** »

« **Toute formation doit viser, non pas de compléter le savoir, mais plutôt d'être mieux à même dans supporter l'irréductible incomplétude** »¹³⁵

L'été point à l'horizon, dernière étape de cette formation,
l'été, dois-je le conjuguer au passé ?
Puisqu'après ce temps d'écriture vient le temps de la parole.

Ainsi, les quatre saisons se poursuivent dans le cycle du temps...

Le temps de traverser, « de passer d'un bord à un autre bord »¹³⁶ et de laisser ainsi place à la béance, au vide, au trou, au manque.

¹³⁴ Martin WINCKLER, La maladie de Sachs, P.O.L, 1998

¹³⁵ Jean Pierre LEBRUN, Un monde sans limite, Erès, 1997

¹³⁶ Dictionnaire Historique de la langue française, Alain REY, Le Robert, 1998

Aujourd'hui, le monde où le grand Autre est incarné par « le Divin marché »¹³⁷, comme le nomme Dany Robert DUFOUR, soutenu dans sa thèse par d'autres auteurs tels Jean Pierre LEBRUN, Charles MELMAN ...,

Divin marché qui occupe la place de l'altérité transcendante et qui vient combler toute émanation de désir dans l'immédiateté.

Pourtant, laisser émerger le désir, n'est-ce pas là que s'entrouvre la porte du bonheur ?

Et si aujourd'hui, le discours est à la plainte, le Divin marché n'est-il pas la source sinon d'un bonheur, celle d'un « doux-leurre » ?

Il n'est donc point temps de conclure mais grand temps d'entrer en résistance !

Pour ne citer qu'un exemple, en lien avec ma monographie, dans cette société consumériste, le « porter » est à la portée de tous, ne serait-ce qu'à travers le téléphone portable que les bébés manipulent déjà avec dextérité, sous le regard ... de leur mère !

¹³⁷ Dany Robert DUFOUR, Le Divin marché, Denoël, 2007

BIBLIOGRAPHIE

TEXTES / REVUES :

FRAIN I., revue « Terre de vin »

LEBRUN J.P., *Autorité, Pouvoir, Décision*, 2006

ROUZEL J., divers textes ou articles, site de PSYCHASOC

DICTIONNAIRES :

CHEMAMA R., VANDERMERSCH B., *Dictionnaire de la Psychanalyse*, Larousse, 2003

REY A.(ss la dir), *Dictionnaire Historique de la Langue Française*, Le Robert, 1998

OUVRAGES :

ALBERTI C., SAURET M-J., *la Psychanalyse, les essentiels*, Milan, 2006

ALLIONE C., *La Part du Rêve dans les Institutions*, Encre Marine, 2005

BION W., *Aux sources de l'expérience*, PUF, 1979

BOBIN C., *Une petite robe en fête*, Collection Le Chemin, Gallimard, 1991

DUFOUR Dany Robert, *Le Divin marché*, Denoël, 2007

FREYMANN J.R., *L' Amer Amour*, Erès, Arcanes, 2009

LAPEYRE M., SAURET M-J., *Lacan, Le retour à Freud*, Les essentiels, Milan, 2007

LEBRUN J.P., *Un monde sans limite*, Erès, 1997

LEBRUN J.P., *La Perversion ordinaire*, Denoël, 2007

LEGAUT J., *Les Lois de la Parole*, Erès, 2003

MELMAN C., *L' Homme sans gravité*, Denoël, 2002

MELMAN C., *La Nouvelle économie psychique*, Erès, 2003

ROUZEL J.(ss la dir), *Travail Social et Psychanalyse, 2° congrès*, Champ Social,2005

ROUZEL J., *La Supervision d' équipes en travail social*, Dunod, 1999

SAURET M-J., *Freud ou l'inconscient*, Les essentiels, Milan, 2008

VIAN B., *L' Arrache-cœur*, Poche, 1953

WINCKLER M., *La maladie de Sachs*, P.O.L, 1998