

Institut Européen Psychanalyse et Travail Social

SUPERVISEUR D'ÉQUIPE, ANALYSEUR DES PRATIQUES PROFESSIONNELLES,
RÉGULATEUR D'ÉQUIPE, ANALYSE INSTITUTIONNELLE

Promotion XXVIII

Monographie

Titre provisoire

Samuel Rabaud

2019

Faire honneur et remercier.

« Dans mon pays, les tendres preuves du printemps et les oiseaux mal habillés sont préférés aux buts lointains.

La vérité attend l'aurore à côté d'une bougie. Le verre de fenêtre est négligé. Qu'importe à l'attentif.

Dans mon pays, on ne questionne pas un homme ému.

Il n'y a pas d'ombre maligne sur la barque chavirée.

Bonjour à peine, est inconnu dans mon pays.

On n'emprunte que ce qui peut se rendre augmenté.

Il y a des feuilles, beaucoup de feuilles sur les arbres de mon pays. Les branches sont libres de n'avoir pas de fruits.

On ne croit pas à la bonne foi du vainqueur.

Dans mon pays, on remercie. ¹»

Merci,

À ma mère qui a su, si souvent, permettre des rencontres dans la maison de mon enfance, qui savait quelque chose de la valeur de la parole de chacun.

À mon père pour m'avoir appris que l'homme habite en poète sur cette terre.

À mes parents, donc, pour m'avoir donné les mots qui ouvrent le monde.

À Sylvie, celle qui m'accompagne.

À Xavier, pour le théâtre.

À Joseph Rouzel et à ses collègues de Psychasoc pour permettre que des lieux comme celui de la rue Urbain V existent et pour m'avoir permis ce travail d'écriture.

¹ René Char. Œuvres complètes. La pléiade. Gallimard. 1991. P305

Titre provisoire.

J'avais d'abord mis un titre dont je n'étais pas très satisfait. J'avais donc écrit dans une parenthèse, « titre provisoire » me disant qu'au fil de l'écriture un autre viendrait le remplacer. Et puis j'ai fini par garder la parenthèse pour faire du provisoire le définitif. Comme cela se passe souvent dans nos maisons. En attendant, d'avoir fait tel ou tel travaux d'aménagement, on installe provisoirement quelque chose. Et puis le provisoire s'incruste comme pour faire un pied de nez à ce signifiant qui est celui de l'existence elle-même. J'avais donc d'abord mis un titre à titre provisoire. Et c'est le provisoire qui est resté, le titre, lui, a été effacé. Que ce soit ces mots-là qui soient restés indique cependant quelque chose de ce travail : le titre mis d'abord à titre provisoire devait s'effacer une fois que je serais arrivé au bout. Mais ce bout comme on va le voir m'a donné du fil à retordre et si j'ai fini par poser un point final, je ne suis pas sûr pour autant d'être aller au bout. On écrit souvent dans ces cas-là une conclusion qu'on fait précéder par un « pour ne pas conclure ». Eh bien pour ne pas conclure j'accueille le lecteur avec ce titre provisoire.

SOMMAIRE :

● <i>Avant-propos pour une seconde adresse</i>	4
● <i>Une affaire de transfert</i>	13
● <i>Celui qui ne pas</i>	15
● « <i>Les écrits s'en vont, les paroles restent</i> »	17
● <i>D'autres mots que les miens</i>	24
● <i>Dire une dette</i>	25
● <i>La langue de l'institution</i>	32
● <i>Trouver ma voix</i>	39
● <i>La mythologie qui est la mienne</i>	45
● <i>Ce qui (s') échappe, ce qui est perdu</i>	53
● <i>Faire honneur</i>	64
● <i>Textes et ouvrages cités</i>	75

Titre provisoire

Avant-propos pour une seconde adresse.

Le 19 juin 2019. Dans l'après-coup, donc. De cette formation. De la soutenance de cet écrit. Se remettre à l'ouvrage, faire un travail de reprise. L'écriture de ce travail s'est faite avec une certaine facilité voire avec avec une forme de bonheur. Mais aujourd'hui, dans cet après-coup, écrire ne va pas tout seul, il y a quelque chose de difficile. Probablement que ce « ne pas aller tout seul » signifie aussi que dans cet après-coup je n'écris plus tout à fait seul et que le groupe constitué par la promotion XXVIII est ici, avec moi, ce qui donne une toute autre écriture, un autre style. Le style, c'est le *stilus* en latin. Le *stilus*, c'est ce qui fait lien – le poinçon. On n'écrit peut-être jamais tout à fait seul. Le style dépend à la fois de ceux qui sont là, avec nous, au moment de l'écriture et le style dépend aussi de l'adresse. Parlant du style comme *stilus*, poinçon, Erik Porge parle d'une « figure tierce du désir, du manque, au-delà du sens », et il s'attache à montrer comment il convient d'y inclure « la façon de parler, d'écrire, soit le style des textes, mais aussi de tout ce qui concourt à leur présentation, leur publication et contribue à déterminer en retour leur sens au moyen de leur diffusion, réception, lisibilité, adresse... »². Le style comme *stilus*, comme poinçon. Mais le poinçon tel qu'on le trouve dans la formule du fantasme ($\$ \diamond a$), c'est à la fois ce qui relie et ce qui sépare. La difficulté du style dans cet avant-propos tient donc aussi de l'adresse : probablement parce qu'avec ce nouvel envoi, il s'agit de se détacher à la fois de cet écrit lui-même et du groupe auquel je l'adresse. Dans ce travail je repère très vite que l'écriture se nourrit du manque dans lequel je suis d'une parole d'analysant. Ici, dans cet avant-propos, elle se nourrit d'un autre manque créé par la fin de cette formation.

Quelques-uns d'entre nous – ce nous désignant donc le groupe constitué par la promotion XXVIII – ont parlé de leur écrit en se référant à une gestation et ont évoqué un état émotionnel au moment de la soutenance proche de celui qui peut survenir post-partum. L'après-coup d'un accouchement, première séparation. C'est aujourd'hui, dans cet après-coup, que j'éprouve à mon tour la difficulté d'une séparation. Se séparer du groupe, de ceux qui l'ont animé, se séparer aussi de cet écrit. C'est le sens de ce nouvel envoi. C'est pourquoi je ne l'adresse pas qu'à Joseph mais aussi à l'ensemble du groupe (Si Joseph Rouzel perd ici son nom pour n'être plus que Joseph, c'est qu'il a beau avoir été le dix-huitième chameau prêté par l'oncle, il n'en n'a pas moins fait partie du groupe et j'écris Joseph comme, au lendemain de la soutenance, le *tu* m'a échappé dans le retour que je faisais de ce qui

² Lacan, la poésie de l'inconscient, in Lacan & la littérature. Ed Manucius, 2005. P 67. (Cf aussi Porge, E. (2014). Instance de la lettre et publication selon Lacan. *Essaim*, 33(2), 29-40. doi:10.3917/ess.033.0029.)

avait eu lieu, ici, durant ce temps passé ensemble que nous avons du mal à définir – quatre semaines, vingt jours, un mois, un an ? Je n'ai pourtant pas le tutoiement facile, et j'ai même une affection pour le vouvoiement qui n'est pas toujours chez moi dénué d'amitié, mais là, autour de cette table, rue Urbain V, les rencontres nous rendent si proches dans notre étrangeté que les autres deviennent des familiers pour lesquels le vouvoiement semble incongru, presque grotesque).

Adresser ce travail une deuxième fois et l'adresser au groupe que nous avons constitué. C'est une tentation dans laquelle j'avais été, déjà, au moment du premier envoi. Et puis j'ai crains de laisser paraître ainsi quelque chose d'un narcissisme, d'un contentement de soi, d'une prétention. La dernière semaine de formation a suffisamment rendu évidente une manière d'être là avec nos trébuchements, avec tout ce qui cloche chez chacun d'entre nous, avec nos failles, nos manques, nos embarras, nos vertiges, notre impuissance et nos impossibilités pour que cette crainte disparaisse – à quoi pourrait-il s'agir de prétendre ?

Cette nouvelle adresse a été proposée par Joseph en vue d'une publication de nos travaux sur le site de Psychasoc.

Au lendemain de la journée consacrée aux soutenances, parmi nous, certains se demandent s'ils ne vont pas mettre leur écrit au feu, le vouer aux flammes... Après tout, pour le soutenir, il a fallu d'abord l'oublier puisque si soutenance il y a eu, ce n'est pas une soutenance au sens traditionnel de la soutenance du mémoire universitaire. Soutenir plutôt une mémoire, celle du travail qui s'est effectué au fil de l'écriture. Se tenir sous cette mémoire du travail pour dire quelque chose du parcours effectué. Se soutenir de ce souvenir-là. Se détacher donc de ce qui a été écrit, s'en décoller, ne pas s'y fixer, ne pas se laisser faire par un imaginaire qui veut y fixer le sujet/auteur qui ne peut y apparaître que comme fiction. Mais la fiction, ça fixe précisément, d'où la nécessité d'un décollement. La parole de la soutenance se prend en laissant derrière ce qui a été écrit, ce qui s'est écrit. La parole s'adresse. Et, pour qu'elle s'adresse, il faut qu'elle soit détachée de l'écrit. L'écrit doit s'oublier. Et c'est bien parce qu'il faut « toutbliser » que Joseph nous propose ensuite de « poubliser » nos écrits. Si je l'écris ainsi dans une référence aux néologismes de Jacques Lacan, c'est donc parce qu'au lendemain de la soutenance, alors qu'il était question de l'absence de retour sur cet écrit, alors qu'il était question de cette nouvelle expérience d'une écriture sans retour, alors que quelques uns d'entre nous exprimaient l'idée que cet écrit pouvait maintenant être voué aux flammes, être brûlé, partir en fumée, s'effacer... Joseph a ajouté qu'il pouvait aussi être publié. Proposition qui ne s'entendait pas autrement que dans une équivalence aux propositions précédentes – les écrits pouvaient être brûlés, ils pouvaient tout aussi bien être publiés. Joseph nous propose quelques semaines pour y revenir dans un travail de reprise. Y revenir, encore, alors que la soutenance s'appuyait à l'inverse sur un décollement m'a d'abord semblé étonnant. Comme j'exprime cet

étonnement, Joseph parle de cette publication précisément comme un détachement permettant que cet écrit fasse ouverture. Pour qu'il fasse ouverture il ne faut pas s'y fixer ; c'est l'idée d'une traversée ; je n'y suis pas dans ces pages, même si, dans ce travail d'écriture, *je dis la vérité*. La publication c'est la non-identification.

Une écriture sans retour. Comment en serait-il autrement ? Au terme du travail, j'écrivais ceci : *est-ce que j'en sais un peu plus au terme de ce travail sur ce qui me fait être le superviseur que je suis et pas un autre ? Est-ce que je repère un peu mieux quelque chose de l'articulation de mon désir et de mon fantasme ? Si la réponse à la première question dépend de la réponse donnée à la seconde, je dois répondre que rien n'est moins sûr. Quels que soient les effets de parole qui peuvent se dégager d'un travail d'écriture, ce travail ne peut pas se substituer à celui de l'analyse. Mais peut-être qu'un lecteur pourra faire écho à ce qui l'aura entendu dans cet écrit et me dire quelque chose du superviseur qu'il y aura vu.*

Et sitôt après, relisant, j'ajoutais aussitôt : *et voilà que ça recommence ! A peine écrite cette phrase traduit et trahit une manière de rester dans une demande, une demande qui plus est, formulée directement comme une demande sur qui je suis (comme superviseur), comme si l'autre pouvait me le dire.*

Avoir écrit cela ne m'a pas empêché de demander ce retour au début de cette dernière semaine de formation. C'est le moment de la soutenance qui a permis de faire taire cette demande. Dans cette aventure il y a donc une triple temporalité comme dans l'analyse (voir, comprendre, conclure – cela dit sans savoir s'il y a là plus qu'une analogie) ; trois temps, donc, ici aussi : le temps de l'écriture, le temps de la soutenance et ce troisième temps pour une nouvelle adresse que je fais donc dans cette forme d'avant-propos qui a valeur d'après-propos, de postface plutôt que de préface, trois temps dont je dirais brièvement quelque chose.

Le temps de l'écriture.

Écrire a constitué ici une nouvelle expérience. Il s'agit d'une écriture par laquelle j'ai cherché à me laisser faire. Ne pas être dans une maîtrise. Lâcher prise. En réalité c'est là une chose impossible dans l'écriture, en tout cas lorsque ce qui commande cette écriture reste une tentative d'articulation de concepts dans une volonté de savoir, lorsque cette volonté de savoir vient purement et simplement recouvrir qu'il y a quelque chose dont je ne veux rien savoir, lorsque cette volonté de savoir vient recouvrir quelque chose d'une division, lorsqu'elle se présente comme amour du savoir, envie du savoir, demande de savoir, lorsque le savoir est du côté de la connaissance comme

accumulation et s'adresse au savoir de l'Autre.

J'ai appris dans cette formation que la parole, dans l'espace de la supervision, pouvait et devait être entendue dans ses effets d'écriture. Si écrire n'est pas parler, il y a néanmoins de l'écriture dans la parole et il y a aussi de la parole dans l'écriture. Écrire pour ensuite revenir sur les mots dans lesquels ça s'est écrit pour comprendre ce qui se dit. Écrire d'une écriture arrimée à la parole. Écrire et creuser autour des mots dans lesquels cela s'écrit pour faire entendre un écho qui ouvre infiniment l'écriture. Écrire donc, dans un travail de reprise, un texte qui puisse être lu et entendu dans ses effets de parole.

Si, à tout moment, le texte est en risque de se refermer, et notamment lorsqu'il s'écrit dans la langue de l'institution, il s'écrit et s'inscrit, malgré tout, dans une perspective infinie en tant qu'il est le récit d'une énigme dont le signifiant est précisément le bout – inaccessible, inatteignable, insaisissable. Le bout, la naissance et la mort, dont Lacan disait en 1956 qu'elles sont les deux questions qui n'ont pas de solution dans le signifiant, trouvant là ce qui donne aux névrosés leur valeur existentielle. Un récit construit autour d'un signifiant qui reste énigmatique quant à sa signification, le récit d'une histoire sans fin.

Une écriture, donc, dans laquelle je parle, une écriture qui se situe dans un discours. Pas toujours le même. Hystérique dans son infinité. Hystérique aussi dans le retour que j'attends. Mais il va falloir aller au bout. Très vite, je suis avec cette question-là. Très vite je vois le caractère infini du travail de reprise. Très vite j'ai idée que si ce récit est celui d'une énigme, celle-ci ne va pas trouver sa résolution. Hystérique, encore, là où l'écriture est jouissance – jouissance qui s'inscrit par exemple ici-même dans cette forme répétitive. Hystérique dans l'anticipation de l'insatisfaction avec laquelle me laisserait le retour, si retour il y avait. Impossible satisfaction. Il faut pourtant que ça se termine. Il faut pourtant envoyer quelque chose à une date donnée. J'enverrais ce travail le 06 mai, jour de reprise après les congés des vacances de pâques. Le travail doit donc être fini le 05. Il faut que ça marche. Discours du maître. Mais ce travail sera donc envoyé sans avoir été au bout. Impossibilité de finir. Je m'accroche aussi ici à des bouts de savoir que je trouve dans d'autres écrits, ceux des auteurs, ceux qui font autorité. Ainsi de ce que dit Claude Allione du superviseur qui doit être capable de comprendre quelque chose de ce qui le fait être ce superviseur-là et pas un autre, capable, donc, *a minima*, de « penser » son désir, pas le comprendre, pas l'expliquer, le penser, c'est-à-dire en repérer l'articulation à son fantasme. Creuser cela, aller chercher ce qu'est le fantasme comme concept, rencontrer ici d'autres concepts, chacun renvoyant à d'autres encore : le Réel, l'objet *a* cause du désir, le symptôme, le synthome, et, d'un concept à l'autre, courir comme le chien en promenade auquel on a enlevé sa laisse et qui, ivre de liberté, se laisse porter dans une course dans laquelle il poursuit papillon, feuille morte, revenant à tout moment auprès de son maître pour

repartir à nouveau. Le savoir semble organiser l'écriture. Discours de l'universitaire. Mais il en manque toujours un bout. Impossible de maîtriser l'ensemble du savoir. Mettre le manque au commandement. Écrire en acceptant de ne pas savoir ce qui s'écrit. Écrire peut-être à partir de ceci que s'il y a de l'écrit dans le parler, si la parole peut s'entendre dans ses effets d'écriture et inversement, écrire et parler ne sont pourtant pas les mêmes, parce le registre de la parole est celui du signifiant tandis que le registre de l'écrit est celui de la lettre. Discours de l'analyste. Un écrit pour lequel je propose en conclusion d'autres titres que ce titre provisoire, dont « a, la place du bout » ou « @, la place du bout » comme on l'écrit à Psychasoc, titre indiquant d'entrée de jeu que ce bout est inatteignable comme l'inaccessible étoile.

Le temps de la soutenance

En début de semaine, Joseph nous dit qu'il ne s'agit pas de préparer la soutenance, mais de se préparer. Se préparer pour se tenir sous cette mémoire de l'écriture, se préparer à en dire quelque chose, mais ne pas chercher à écrire en amont puisque ce temps n'est plus celui de l'écriture mais celui d'une parole. Cette écriture nous a rendu un peu moins dupe sur cette parole, mais aussi sur l'écriture elle-même. Un peu moins dupe sur le fait que, dans ces pages d'écriture, je n'y suis pas, un peu moins dupe sur cette absence – ab-sens, le ab indiquant l'éloignement, la séparation. Cette absence est le manque dont la marque est l'équivoque.

Joseph va nous aider ici avec une proposition : à la veille de la journée des soutenances, nous allons devoir former des petits groupes pour réunir nos écrits sous des titres communs. Devoir, à plusieurs, à quelques-uns, réunir ces écrits sous un titre commun pour se détacher de cet imaginaire fictionnant qui fixe chacun d'entre nous à et dans son écrit. Faire ainsi de son écrit quelque chose de commun. Ces écrits sont comme un. Mais chacun va pourtant avoir à parler pour soi-même pour ne pas passer purement et simplement d'un imaginaire à un autre. *Comme* un. Dans ce commun, il y a donc du sujet. Mais un sujet qui se laisse entamer par l'autre. Parler en son nom pour se décoller du groupe, inscrire sa parole dans le champ de l'autre pour se décoller du fantasme de l'unité d'un *je*. Pas d'unité, ni du sujet, ni du groupe. Soutenir ce qui fait effraction pour l'un et pour l'autre après avoir découvert dans et par l'écriture que ce qui fait énigme est ce qui nous étrange à nous-mêmes et que c'est là ce par quoi nous sommes absolument singuliers et dans un partage pourtant d'une même étrangeté. Que d'autres viennent écouter ce qui peut se dire là, lors de cette journée de soutenance, et ils apparaissent aussitôt comme étrangers au groupe, mais qu'ils soient là va être un révélateur pour le groupe le faisant exister comme tel ; ce qui se révèle ici, c'est une étrangeté partagée.

Soutenir, ici, consiste à soutenir et à se soutenir (d') une parole à laquelle on se confie dans un lâcher prise. Rue Urbain V, il y a des objets laissés parfois par des passants lors de leurs soutenances. Des tableaux, des photos... Sur un des murs il y a des plongeurs pris au moment même où ils quittent la planche d'appui du plongeur ; les corps sont encore à l'horizontale, ils n'ont pas amorcé le mouvement par lequel il vont pouvoir atteindre l'eau du bassin. Ils se lancent. Prenant la parole pour soutenir, nous nous lançons de la même manière. L'eau du bassin est sans danger pour les plongeurs. Elle va les accueillir, recevoir les corps qui vont pouvoir y trouver leur mouvement. Les plongeurs se lancent avec confiance parce que l'élément aquatique va être contenant, enveloppant, parce qu'ils vont pouvoir s'y maintenir, l'eau va les porter. On prend la parole ici de la même manière, avec la même confiance, ce qui n'empêche pas que la voix et le corps tremblent un peu. Pas d'appui, pas de maîtrise, pas de technique comme en natation. Pas de technique mais une forme d'entraînement puisqu'on s'est déjà ainsi confié à la parole et au groupe qui la reçoit à chaque fois que nous nous sommes essayés au dispositif d'instance clinique.

Celui qui soutient est soutenu par le groupe (merci Maura, merci Cécile, merci Carole !) et le groupe lui-même est soutenu par l'ensemble du groupe plus large constitué par la promotion qui existe alors d'une manière particulière, ce jour-là, où il s'expose comme tel aux regards des quelques autres, des quelques étrangers qui viennent écouter ce qui se dit ici.

À la veille de cette dernière semaine de formation, je suis allé au théâtre. Dans la nuit qui précède la soutenance, au cours d'une insomnie, je décide que je vais parler de cette pièce. Je ne sais ni ce que je vais en dire, ni où cela me/nous conduira. Dans cette pièce, un comédien, seul en scène, présente au public une errance dans le monde du savoir, prenant pour modèle un rapport au savoir inspiré par wikipedia : de lien en note, d'hypertexte en renvoi, on passe des bisons à la reine Margot, de Descartes au bonbon Haribo, de Hall (Annie) à Halley (la comète)... Infinité, abysses, vertige... Une errance dans une parole adressée, une errance dans laquelle il embarque le public dans une parole qui trouve de ce fait, du fait de son partage, sa co-errance. Un peu moins d'une heure, très exactement cinquante trois minutes et trente trois secondes puisque c'est un chronomètre qui arrêtera la parole de l'acteur. Et le lendemain il recommence à l'endroit où il s'est arrêté la veille, cela durant cinq jours, pour faire, le sixième jour, un spectacle de cinq heures avec une reprise de l'ensemble. Comme un fait exprès, le jour où je vais voir cette pièce, il démarre avec Ferdinand de Saussure et Jacques Lacan, avec la question de la langue et de *lalangue* dont il sera question deux jours plus tard avec Jeannine Duval Héraudet. Le caractère infini du texte du comédien fait écho, bien sûr, à la manière dont s'est passé pour moi ce travail d'écriture et il fait écho à la manière dont j'ai à prendre la parole ce jour-là. Je vais donc emprunter le dispositif de mise en scène et mettre

moi-même un chronomètre dont la sonnerie signalera la fin d'une intervention dont je suis incapable de voir le bout.

Je m'appuie donc ici sur une mise en scène probablement aussi parce que le théâtre fait partie de ma vie depuis quelques années, qu'il m'a permis de trouver une voix, une autre voix – soi-même comme un autre ; et pourtant, dans le même temps, de me rendre familier à moi-même, d'être en familiarité avec ce qui m'étrange à moi-même. Parler à partir de la scène du théâtre pour me faire entendre précisément ici, là où se rencontrent le plus étrange et le plus familier pour qu'un écho soit possible.

Le temps de ce nouvel envoi

J'ai hésité. Fallait-il faire un avant-propos ou un après-propos ? Ou les deux ? Un avant-propos, c'est ce qui traduit *prosfatio*, c'est donc une préface, quelque chose qui a pour fonction d'indiquer au lecteur comment s'organise le propos. Mais le propos, ici, ne désigne pas ce qui va être lu ; il désigne les échanges qui ont été les nôtres, ceux de la promotion XXVIII, lors de la dernière semaine de formation rue Urbain V. J'aurais pu écrire « après palabres ». Le ou la palabre est une coutume de rencontre et de création ou de maintien de lien social. Une création de lien social. C'est de cela qu'il s'agit rue Urbain V. C'est aussi ce qui explique la difficulté de la séparation. Le dernier jour, au moment où chacun prend la parole pour dire ce qui a été vécu ici, l'un d'entre nous explique qu'au départ il ne voyait les autres que dans et par leurs fonctions : une assistante sociale, un éducateur spécialisé, une psychologue clinicienne... Et puis, chemin faisant, on a oublié les fonctions occupées pour ne plus avoir à faire qu'à des sujets et des personnes. Difficulté de la séparation. La difficulté est la même que celle que l'on peut parfois rencontrer lorsqu'il s'agit d'arrêter une grève dans le monde du travail. La grève, c'est une suspension du temps ordinaire qui va permettre la rencontre, la parole, tout au moins là où celle-ci n'est pas entièrement recouverte par un discours syndical. J'ai souvenir de piquets de grève devant un établissement scolaire où l'enseignant, le surveillant, l'agent d'entretien, le parent d'élève, et même parfois le délégué syndical n'étaient plus définis par leur fonction. On se parle dans ces moments de suspension à partir d'un autre lieu, à partir de la possibilité d'un monde commun. C'est l'hétérotopie de Michel Foucault³, la cabane au fond du jardin, le tipi monté dans le grenier, le rond-point des gilets jaunes. Avec, bien sûr, le risque d'une fascination pour le « tous ensemble », fascination dont Joseph nous rappelle qu'elle partage le radical du fascisme.

Après palabres. Par extension, la palabre est une dispute, « faire palabre » peut avoir le sens de

³*Les Hétérotopies*, France-Culture, 7 décembre 1966.

causer une mésentente – mésentente protectrice à l'égard de la fascination du tous ensemble. La mésentente peut-être entendue ici au sens que lui donne Jacques Rancière⁴, qui, en en questionnant les raisons, interroge « *ce que parler veut dire* », question qui a été au cœur de cette formation. Jacques Rancière peut sembler un peu loin de ce à partir de quoi nous avons dit quelque chose de ce que parler veut dire ; je le convoque néanmoins ici parce que, par la mésentente, il s'attache à dire quelque chose de ce qu'il nomme ailleurs le partage du sensible, il s'attache à dire qu'il y a des actes de parole qui tiennent à la fois d'une capacité argumentative partagée et d'une invention poétique. Il parle de moments poétiques où des créateurs forment de nouveaux langages permettant la redescription de l'expérience commune. En ce sens, la manière dont sont articulés politique et mésentente ne me semble pas très éloignée de ce qui peut avoir lieu dans une institution lors d'un temps de supervision ou de régulation. Hétérotopies. Uchronie, dit aussi Michel Foucault – c'est peut-être pour cela que nous ne savons pas comment nommer ou prendre la mesure du temps de cette formation.

J'ai donc hésité entre un avant-propos ou un après-propos. Si je fais le choix de l'avant-propos c'est parce qu'un avant-propos est aussi une ouverture. Écrire ici quelque chose pour ouvrir le travail et pour en manifester précisément l'ouverture.

Au moment du bilan de la formation, le dernier après-midi, je parle de mon histoire telle que je la réinvente, telle que je la fictionne, et je parle de la maison de mon enfance : il y arrive que quelqu'un ou quelques-uns passent à l'improviste à l'heure du café. On les reçoit autour de la table de la cuisine (la table dont il sera question un peu plus loin, dans ce récit). Dans la cuisine parce qu'elle est le cœur de la maison, là où il fait chaud l'hiver et frais l'été. On s'installait, ça causait et à l'heure du repas du soir, on les retenait à manger, parfois à dormir et le lendemain, ça causait encore. J'ai retrouvé, rue Urbain V, quelque chose de cette histoire-là. Un endroit chaleureux où on cause et où les paroles échangées ouvrent le monde, où chacun sait quelque chose de la valeur de la parole, où la parole de l'un a la même valeur que la parole de l'autre. La cuisine aussi peut être une hétérotopie. Parlant de la cabane au fond du jardin ou de la tente d'indien dressée dans le grenier, Michel Foucault ajoute que, pour autant, ces contre-espaces ne sont pas la seule invention des enfants dont il dit qu'ils n'inventent jamais rien puisque ce sont, au contraire, les hommes qui leur ont murmuré leurs merveilleux secrets – à quoi il ajoute que ces hommes, ces adultes, s'étonnent ensuite lorsque ces enfants, à leur tour, les leur cornent aux oreilles. Que ce soit les adultes qui murmurent les secrets aux enfants mais que ce soit pourtant les seconds qui les rappellent aux premiers me semble particulièrement intéressant en ce sens qu'il y a ici une manière de mettre à distance les deux écueils entre lesquels oscillent les représentations de l'enfant : d'un côté,

⁴ La mésentente, Politique et Philosophie. Gallilé 1995.

merveilleux, dotés de pouvoirs extraordinaires ; de l'autre, monstrueux à mettre au rebut – aujourd'hui, l'enfant-roi et l'enfant-marchandise comme l'écrit Joseph Rouzel (auquel je rends ici son nom d'auteur) lorsqu'il commente la préface de Freud à l'ouvrage d'August Aichhorn. Cette situation est celle qui conduit Marie Jean-Sauret à parler de *la bataille politique de l'enfant*, bataille politique pour défendre une position éthique : soutenir le symptôme que le sujet bricole comme une solution pour lier les éléments dont le nouage fait sa singularité, pour loger cette singularité dans le "commun" en évitant à la fois l'écueil d'une dissolution de cette singularité et à la fois l'éclatement du "vivre ensemble" sur le roc des singularités⁵.

Les hétérotopies de la supervision participent de cette bataille. La reprise de ce titre ici et celle de cette « bataille » ne doit pas prêter à confusion : parler de bataille ne signifie pas que la promotion XXVIII constitue un vingt-huitième bataillon dont chaque membre pourrait dire « Général Rouzel, je suis à vos ordres! ». Le texte auquel je me réfère ici se conclue en rappelant l'hypothèse de l'inconscient, le primat de la parole et l'accueil du symptôme et en disant que « là où nos prédécesseurs, Freud y compris, cherchaient à se reconnaître dans une identification à un *leader* ou au semblable, là où le Discours Capitaliste nous incite à nous réduire au résultat d'un calcul, la psychanalyse persiste à nous identifier littéralement au symptôme : soit ce qui assure sa différence avec chacun, ce qui soutient le radical de sa singularité... »⁶.

Au terme de cet avant-propos et pour lui rendre sa fonction première, j'ai envie de dire que ce qui suit constitue une part de mon bricolage : aidé par l'enfant que j'ai été, *enfant d'une jouissance increvable, enfant du réel de la pulsion*, comme l'écrit Joseph Rouzel⁷, enfant qui vient me corner aux oreilles pendant que j'écris, je tente de lier les éléments (corps, langage, jouissance) dont le nouage fait ma singularité – y compris lorsque je me fais le semblant du superviseur. Le temps de ce nouvel envoi, c'est celui de ma rencontre avec cet enfant.

* *

*

⁵ La bataille politique de l'enfant, érès, 2017. P 205.

⁶ Ibid. P 216.

⁷ *La supervision d'équipes en travail social*, Dunod, 2015, p10

Une affaire de transfert

Il va falloir aller au bout de ce travail d'écriture. Aller au bout. Le bout sera le signifiant de l'énigme dans cette impossible monographie qui ne peut être qu'une *échographie* empruntant les mots à d'autres (à l'Autre). Plus qu'une énigme, une aporie dont le α me prive de toute possibilité d'y aller (au bout). Ne pas voir le bout, ne pas pouvoir envisager d'y arriver, mais se mettre en chemin quand même. Voilà la difficulté à laquelle je suis d'emblée confronté. C'est la mienne et probablement celle de tout autre, ce qui me fait une belle jambe. Qu'elle soit belle ne la rend pas plus efficace pour m'aider à marcher sur ce chemin. Il en faudrait deux, moins belles, mais deux. L'aporie désigne donc par son α privatif quelque chose dont je suis d'emblée privé. *Poros* n'est pas que le chemin, le passage, il désigne aussi l'opulence et le α qui lui est ajouté ne lui ajoute rien, lui ajoute rien, le prive de lui-même, le renvoie finalement à son autre absolu, le manque, la pauvreté – *penia*. L'aporie s'entend dans une équivoque, le *Holzwege*, mais aussi une impasse dans l'ordre du travail de raisonnement, une impasse produite par des contradictions qui peuvent se résoudre dans une dialectique. Dans un travail universitaire cette dialectique pourrait se construire en réponse à une problématique. Mais cet écrit est celui d'une énigme, pas celui d'une problématique. Il s'agit donc d'entendre plutôt comment les mots y résonnent. *Poros*, l'opulence, quelque chose qui se satisfait d'une unité, et *pénia*, le manque, l'indigence. *Penia* ne peut donner que ce qu'elle n'a pas puisqu'elle n'est que manque, *Poros* ne peut pas le vouloir puisqu'il a tout. *Penia* va donc profiter du sommeil de *Poros*, enivré du nectar qu'il a bu au festin avec lequel fût fêtée la naissance d'Aphrodite, pour se coucher auprès de lui et concevoir Eros, l'amour – ou peut-être plutôt le désir.

Le chemin qu'il faut emprunter c'est ici celui du désir. En exergue de ces *Holzwege*, Heidegger écrit que « chacun suit son propre chemin, mais dans une même forêt. Souvent il semble que l'un ressemble à l'autre. Mais ce n'est qu'une apparence »⁸. Le chemin qu'il faut emprunter ici c'est celui de *mon* désir. Mais si l'apparence a quelque chose à voir avec le *phanein* dont est issu le fantasme, que l'un ressemble à l'autre indique probablement qu'il faudra suivre plusieurs chemins pour s'y retrouver. Ou pour mieux s'y perdre.

Dire ici d'abord ce qui m'a conduit dans ce lieu, rue Urbain V, à Montpellier. Dire quelque chose de mon désir.

Qu'est-ce qui m'a conduit ici ? Dans cette formation ?

Formateur à l'ESPE⁹ j'ai, entre autres, la responsabilité de la coordination d'un dispositif qui accompagne les professeurs stagiaires rencontrant des difficultés à l'entrée dans le métier. Dans ce

⁸ Chemins qui ne mènent nulle part, Tel Gallimard, 1988 p7.

⁹ École Supérieure du Professorat et de l'éducation, anciennement IUFM et à l'avenir INSPE

cadre je propose ce que je nomme de l'analyse de pratique. Lors d'une de ces séances, une stagiaire en place de narratrice expose une situation dans laquelle elle a été fortement éprouvée : il y a le tremblé du corps, de la voix, l'émotion à fleur de peau, quelques larmes, un récit qui témoigne à la fois d'une crainte de voir son année mise en péril et d'une blessure narcissique. A la fin du récit, la première intervention est celle-ci : « eh bien ! Tu as toujours envie de faire ce métier après tout ça ? » Cette question fuse. Ça déborde.

Je ne dis rien. D'une part je n'ai pas l'habitude d'intervenir à ce moment-là du travail et d'autre part la narratrice a répondu rapidement et j'ai laissé les choses aller non sans éprouver un sentiment de malaise. En plus de la règle de confidentialité j'avais pourtant rappelé celle de bienveillance, de non jugement particulièrement nécessaire ici où ceux qui s'expriment sont de jeunes professionnels en difficulté dans le premier abord de leur métier. En rentrant chez moi il m'apparaissait évident que la question aurait dû être renvoyée à son auteure ou, mieux encore comme je l'apprends de Claude Allione, au groupe lui-même : en quoi le récit qui vient d'être fait vous semble-t-il de nature à remettre en question le désir d'exercer ce métier ? L'auteure de la question aurait ainsi été renvoyée à son propre désir, la narratrice et le groupe auraient pu éprouver un cadre protecteur leur donnant confiance dans ce qui pouvait advenir ici.

Le soir-même sur le divan je parlais du malaise dans lequel j'étais et de la manière dont je m'étais senti ici en défaut. Au moment où je rédigeais le chèque à la fin de la séance, mon analyste cherche dans sa bibliothèque et en sort un livre : « connaissez-vous ceci ? ». Ceci, c'est le livre de Joseph Rouzel sur la supervision, précisément celui qui nous est donné en début de formation. Je connais l'auteur : même s'il s'agit d'une référence qu'on trouve plutôt dans la bibliographie des collègues de l'« éducation spécialisée », lorsqu'on m'a confié mon premier cours sur « la relation éducative » dans ce qu'on appelait encore les IUFM¹⁰ il m'a bien fallu faire quelques recherches pour étayer mon propos : l'expérience professionnelle et ma culture philosophique issue d'un parcours universitaire un peu lointain ne suffisaient pas. Le collègue qui me laissait ces heures m'avait indiqué « c'est là qu'on fait la psycho de l'ado ». Cette indication a orienté mes recherches jusqu'à tomber sur ce texte qui depuis m'accompagne dans lequel il est écrit que la fonction première de l'éducateur est « de rappeler dans l'espace social, mais aussi pour chaque sujet, qu'à l'impossible chacun est tenu », l'impossible étant « ce qui tient chaque sujet dans son rapport aux autres, au monde, à lui-même (...), ce qui tient chaque groupe humain, chaque communauté, chaque équipe, chaque collectif, chaque société, chaque civilisation ». L'accompagnement, l'orientation, la médiation, l'autonomie, tout le jargon éducatif prenait une nouvelle lumière dans ce texte dont la conclusion était alors qu'« éduquer, ça doit laisser à ...désirer »¹¹. D'autres textes, d'autres auteurs allaient étayer mon enseignement, mais ce texte-là a été longtemps un de ceux auxquels je revenais sans cesse – probablement aussi parce que

¹⁰ Instituts Universitaires de Formation des Maîtres auxquels ont succédé les ESPE en 2013

¹¹ *Le transfert et son maniement dans les pratiques sociales, 2002, remanié plus tard pour devenir le chapitre 10 de La parole éducative, dunod, 2016.*

je n'y comprenais pas tout.

Que mon analyste conclut donc cette séance en me prêtant ce livre, cela n'avait rien d'anodin. C'est donc déjà une affaire de transfert qui m'a conduit à m'engager dans l'aventure. Au deux sens du terme. C'est une affaire d'amour et de désir. Et j'ai aussi transféré ici, rue Urbain V les embrouilles avec lesquelles je me débattais sur le divan puisque mon analyste, peu après m'avoir prêté ce livre, et alors que j'arrivais à un certain point de mon analyse, (un certain point, pas le bout), me suggérait d'en rester momentanément là, lui-même ayant programmé pour un avenir proche une cessation d'activité. Je ne me suis pas précipité sur un autre divan. Mon écriture ici se nourrit du manque dans lequel je suis de ma parole d'analysant – sans avoir l'idée ni qu'elle puisse la prolonger, ni qu'elle puisse anticiper celle qui adviendra sur un autre divan.

* *
*
*
*

Celui qui ne pas

Écrire d'abord. Écrire quelque chose, un récit. Comme il vient. Et ensuite regarder les mots dans lesquels il s'est constitué. Y repérer ce qui fait énigme. C'est ainsi que j'ai compris ce qui est attendu de cette monographie. A l'issue de la seconde semaine de formation, je rejoins la gare Saint Roch où je dois prendre mon train. Il a du retard. Je m'attable au café de la gare et j'écris sur le cahier sur lequel j'ai pris des notes durant cette semaine de formation.

Quelques semaines plus tard je retranscris :

Au cours de cette formation nous avons chaque semaine une séance de régulation avec Isabelle Pignolet de Fresnes. Lors de la première semaine lorsque je prends mon tour de parole je parle de ma place dans le groupe à partir de ce que je pose comme une spécificité ou une particularité : j'occupe une fonction de formateur à l'ESPE après avoir exercé des fonctions de CPE¹² dans des établissements scolaires là où les autres exercent des fonctions dans le champ médico-social. Et alors ? La clinique n'a-t-elle pas sa place dans l'institution qui est la mienne ? M'est-il répondu. Bien sûr, la clinique y a sa place. C'est ce que je m'attache à dire dans mon enseignement en travaillant à partir de textes de Joseph Rouzel, de Jeanne Moll, de Mireille Cifali, de Jacques Pain, de Jean-Pierre Lebrun, en m'appuyant aussi sur mes rencontres avec élèves, parents et collègues durant vingt ans passés en vie scolaire. Qu'est-ce que je veux dire alors, qu'est-ce qui se dit dans cet écart que je pose d'emblée entre les autres et moi ?

¹² Conseiller Principal d'Education

Seconde semaine et seconde séance de régulation. Je rappelle ce qui a été dit lors de la première et explique que je ne me sens plus encombré par cet écart avec la culture médico-sociale partagée par mes collègues que j'ai rencontrés depuis lors. Et j'enchaîne sur l'inquiétude dans laquelle je suis concernant ce travail d'écriture : « je ne voudrais pas être celui qui ne va pas jusqu'au bout, celui qui ne parvient pas à rédiger sa monographie ». Rire d'Isabelle qui me demande si j'entends ce que je suis en train de dire. Je me mets à nouveau à une place distincte de celle des autres. Pas parce que je dis « je ». Il n'y a que des places singulières. Mais bien à partir d'une place que je serais le seul à occuper par différence avec les autres qui eux seraient chaque un à une même place. Moi et le groupe. Quelle est cette place à laquelle je continue de me mettre là même où je commence pourtant par affirmer avoir eu le bonheur de rencontrer les autres et d'avoir trouvé une place parmi eux ? Cette place a-t-elle quelque chose à voir avec mon désir d'occuper celle du superviseur ?

Ce qui fait énigme ? La place à laquelle je me mets toujours : en dehors du groupe. Je suis toujours celui qui ne pas. Aussi loin que je me souviens, j'ai pensé être à cette place-là. Du dehors. L'autre. L'étranger. Jusqu'à sortir purement et simplement de l'espace commun au cours de ma scolarité puisque je reste à la maison, inscrit au CNED, durant mes deux premières années de lycée. Je ne peux pas en être. Je suis celui qui n'y est pas. Depuis l'école où je m'isole la plupart du temps dans la cour de récréation, le collège où j'apprends d'abord de l'école buissonnière, le lycée que je fais essentiellement « à la maison », jusqu'à mon retour dans l'institution comme professionnel, c'est-à-dire comme CPE, l'autre de ceux qui sont majoritaires dans l'institution, les enseignants, l'autre aussi vis-à-vis de la direction dont le CPE, statutairement, ne fait pas partie. Une place de l'entre deux. Sur cette place du CPE, j'ai déjà beaucoup écrit. Et ce travail d'écriture a participé à ce qui m'a fait changer de place pour devenir formateur. Faut-il voir/faire une articulation entre la manière dont j'interroge ma place dans le groupe en séance de régulation avec Isabelle Pignolet de Fresnes, mon « identité narrative » et la manière dont j'occupe la place lorsque je fais de l'analyse de pratique ?

Ce qui fait énigme, ce que je veux interroger ici c'est finalement mon désir d'occuper cette place.

* *

*

« Les écrits s'en vont, les paroles restent »¹³

¹³ Prévert Jacques *Drôle d'immeuble*

Je laisse encore passer quelques semaines. Et puis nous sommes à la veille de la troisième semaine de formation. Il est temps de se mettre à l'ouvrage. Interroger mon désir d'être à la place du superviseur est sûrement une nécessité, témoigner d'un trajet à partir duquel je puisse dire quelque chose de ce désir c'est ce que je pense devoir faire le jour où il s'agira de me présenter lors de la dernière semaine de formation. Mais l'énigme qu'il s'agit de creuser pour dire ce qu'il en est de ce désir est ailleurs, dans les mots d'un récit qui reste à écrire.

Nous sommes le 26 janvier. La troisième semaine de formation s'est conclue hier. Au cours de cette dernière journée j'ai présenté une situation, un récit, j'ai été à la place du narrateur. A la place. *A la place* peut avoir le sens d'une opération de remplacement de ce qui fait défaut. N'ayant plus de sucre pour réaliser ma recette je l'ai remplacé par du sirop d'érable. A la place du sucre, j'ai mis du sirop d'érable. *A la place de* peut donc désigner une substitution, un remplacement, une opération qui vient combler un manque ou un trou. Se mettre soi-même à la place de, c'est venir remplir un trou. Au cours de cette séance dans laquelle j'ai proposé un récit au groupe j'ai parlé de la place. Plus précisément j'ai parlé de la place du bout de table pour évoquer celle du superviseur parce que rue Urbain V, lorsque nous nous essayons à l'instance clinique, le superviseur est en bout de table. Mais là où moi je pratique la supervision que je ne nomme pas ainsi (je dis l'analyse de pratique), les tables forment un carré ou un rectangle et je suis plutôt par côté. Mais ce matin, en écrivant, cela me saute aux yeux. La bout de table, c'est la place du père, de mon père, dans la maison de mon enfance. C'est une table de monastère recouverte d'un formica. Ma mère est assise à sa droite. Et mon frère, ma sœur et moi-même ne sommes pas toujours à la même place. En fait, nous jouons souvent à nous disputer (mais c'est un jeu d'enfants, donc un jeu très sérieux) pour la place occupée autour de la table familiale. La place du bout de table, c'est celle de mon père.

Cette évocation de la scène familiale, comme, dans la page précédente, celle de ma scolarité, je les ai relues à de multiples reprises en me demandant si elles avaient leur place ici. Je ne crois pas qu'il puisse s'agir dans cet écrit de (re)faire, de (re)prendre une parole d'analysant, ne serait-ce que parce qu'écrire, ce n'est pas dire, ce n'est pas parler. S'il s'agit cependant de dire, d'écrire, quelque chose de mon désir d'occuper une place, il faut bien laisser venir les mots, ne pas s'en défendre et accepter de se laisser surprendre, laisser les mots faire effraction. Ne rien effacer donc de ce qui vient dans ces premières pages. Contrairement à ce que dit l'expression « les paroles s'envolent, les écrits restent », les paroles sont adressées et en tant que telles, elles ne s'effacent pas. Les écrits, tant qu'ils n'ont pas été adressés, peuvent s'effacer. Considérer ici, donc, que ce qui s'écrit est immédiatement adressé.

Je n'efface pas mais je rajoute sans cesse : quelques semaines après avoir écrit cela, j'apprends par la lecture d'un passage du dictionnaire sauvage sur Pascal Quignard qu'une inversion de la devise

qu'on prête à Horace (*verba volant, scripta manent*) se trouve à la fois chez Jacques Prévert (*Drôle d'immeuble*) et chez Jacques Lacan dans son séminaire sur *La lettre volée* : « s'il aurait préféré que les écrits restassent, le psychanalyste sait que c'est plutôt le cas des paroles dont la dette est ineffaçable. »¹⁴

Je n'efface pas mais je rajoute sans cesse, ce qui est peut-être une autre manière de gommer ce qui est écrit. La parole ne peut pas rajouter des mots entre les mots qui ont été dits ; mais s'il y a un dit derrière ce qui est dit dans ce qui s'entend, cette écriture peut bien revenir sur elle-même pour en dire/écrire quelque chose – écrire quelque chose dans les interstices, apprendre à voir son écriture comme trouée, écrire le trou sans chercher à le combler, creuser plutôt encore plus loin ou creuser autour.

Je commence mon récit lors de l'instance clinique où je suis donc en place de narrateur avec ce que je nomme un préambule. « En préambule... ». Dans ce préambule, je reviens sur la place que j'occupe au sein de l'ESPE pour poser le cadre du récit.

Dans la situation initiale qui m'a conduit à m'inscrire à cette formation, j'ai exprimé une manière de m'être senti en défaut, de ne pas avoir su/pu occuper la place là où elle doit offrir un soutien. A l'origine de ce sentiment, une parole (« *eh bien ! Tu as toujours envie de faire ce métier après tout ça ?* ») prononcée avec une certaine tonalité et une absence d'intervention de ma part. Cette situation concerne donc un groupe de professeurs stagiaires en difficulté dans leur entrée dans le métier, des professeurs des écoles, des professeurs de collège, de lycée, dans différentes disciplines. Mais l'essentiel de mon activité d'analyste de pratique concerne un groupe de CPE stagiaires. Nombre de biais existent ici. Comme stagiaires ils travaillent à mi-temps sur un établissement, ils sont néanmoins considérés par leur employeur à temps-plein en terme de traitement. Cela signifie qu'ils sont tenus d'être présents sur un second mi-temps à l'ESPE pour y être formés. Le caractère obligatoire pourrait ne pas être considéré comme un biais ; après tout nombre d'institutions du secteur médico-social imposent de l'analyse de pratique. Le biais ici concerne surtout le fait que je sois leur formateur référent. Je suis co-responsable du Master Encadrement Éducatif ; ce master comporte trois parcours : master 1, master 2A (les stagiaires), master 2B (les étudiants qui ont validé la première année sans obtenir le concours). Je suis pour ma part responsable du parcours M2A, donc je suis le référent principal du groupe de stagiaires concernés par l'analyse de pratique. Cela signifie que j'occupe une place d'autorité à partir de laquelle j'interviens à la fois comme détenteur d'un savoir sur le métier et à la fois comme participant à la validation de leur année leur permettant d'être titularisés dans leur fonction. Il y a là des biais dont on pourrait dire qu'ils rendent difficile, sinon impossible d'occuper une place de superviseur. Pour aggraver les choses, l'analyse de pratique que je propose, est une proposition qui est faite dans le cadre de ce qu'on appelle une UE

¹⁴ Calle-Gruber Mireille et Frantz Anaïs (sous la direction de), Dictionnaire sauvage Pascal Quignard, hermann, 2016.

dans le monde universitaire. Une UE est une unité d'enseignement qui possède une valeur en termes de crédits européens capitalisables appelés ECTS pour *European Credits Transfer System*. Cela signifie qu'à chaque fin de semestre il faut mettre une note. Bien sûr, je me suis débrouillé avec la situation en bricolant quelque chose ; je leur demande un travail d'écriture pas très loin de celui qui est demandé ici-même dans le cadre de cette formation et je détache autant que faire se peut ce travail de toute idée d'évaluation. Quoi que je puisse inventer, ce cadre universitaire demeure. Je m'attache donc à demander un travail d'écriture le plus éloigné possible de ce que peuvent être les exigences universitaires. Écrire pour faire émerger le professionnel qu'ils veulent devenir qui n'est ni celui d'un référentiel de compétences, ni celui d'une circulaire de missions. Ne pas se situer sur le plan du statut ou de la fonction. C'est d'autant plus difficile qu'ils rentrent à peine dans le métier, que cette année est une année de stage, de formation. Cette année est une année au cours de laquelle ils doivent être évalués précisément sur l'acquisition des compétences de leur référentiel. Or ici je les engage ailleurs, sur un autre plan. Joseph Rouzel écrit que « le plan subjectif ouvre à la façon dont chaque professionnel occupe et fait jouer son statut et sa fonction », mais qu'il « n'est pas qu'une personne jouant un rôle, mais aussi un sujet qui investit sa place à partir de représentations inconscientes »¹⁵. C'est ce sujet-là qui parle dans l'espace de la supervision et que je les encourage à retrouver dans le travail de l'écriture. Je bricole une proposition qui ne me semble pas très éloignée de celle que Mireille Cifali fait à ceux qu'elle a en formation ; évoquant les écrits qu'elle demande, elle parle d'un « dialogue entre soi et soi en confrontation avec la parole d'un autre. Subjectivité assumée dans l'action, sans honte. Subjectivité assumée dans la recherche, sans hésitation. Il faut s'entendre, ce n'est pas un enfermement dans soi auquel je travaille, la glorification des subjectivités comme unique pôle intéressant, pas un "je" omniprésent et central que rien d'autre n'intéresse. Non, c'est un travail sur cette subjectivité pour aboutir à une intelligence de soi et de l'autre qui permette que ni soi ni l'autre ne deviennent le centre, toujours à la recherche des modalités de leur rencontre. Je ne rabats pas cette subjectivité sur l'intimité, elle est tout autant sociale, fabrication à partir de contextes particuliers, historiques. "Je" de l'action, "je" de l'écriture, c'est avec quoi je travaille dans mon souci pour les autres. La psychanalyse nous engage à accompagner le processus de subjectivation. Jean-Pierre Lebrun l'écrit ainsi en pensant "l'éthique de la psychanalyse non plus seulement comme une éthique du sujet, mais plutôt comme une éthique de la subjectivation ".¹⁶».

Je suis chaque fois surpris de l'engagement des stagiaires dans ce travail d'écriture. Pour certains ce travail est un prolongement de la parole telle qu'elle peut se faire entendre dans l'espace de l'analyse de pratique, pour d'autres elle permet d'aller plus loin, de lâcher quelque chose que la parole ne permet pas de dire. Il n'en reste pas moins que ce travail vient valider une UE et participe donc à une évaluation. Une des compétences du référentiel est la maîtrise de la langue française. Faut-il prendre en compte ici l'orthographe, la grammaire, la syntaxe, le style, pour marquer des différences de qualité dans cette maîtrise de la langue ? J'ai entendu à plusieurs reprises au cours de ces

¹⁵ *La supervision d'équipes en travail social*, Dunod, 2015, p108

¹⁶ *Variations autour d'un dispositif d'enseignement : écrire et raconter des histoires*

semaines de formation à Psychasoc qu'on ne fait pas de supervision dans un espace de formation. J'en ferai donc ailleurs. Mais je continuerai à essayer de bricoler quelque chose qui n'en sera pas tout à fait avec ce public-là.

Revenant sur ce préambule, le relisant, je me dis que ce n'est pas ainsi que *je l'ai dit* ce jour-là. J'aurais dû enregistrer cette séance. Je ne l'ai pas fait, mais je vais le faire aujourd'hui. Ce qui va suivre sera donc la retranscription d'un enregistrement, une parole vive à partir de laquelle d'autres mots pourront enfin s'écrire. L'italique dans ce qui suit marque donc l'oralité. Parler d'abord même si cette parole n'est pas directement adressée pour faire ensuite un travail de reprise. Penser l'écriture ici « comme sans cesse arrimée à la parole » pour lui donner « une consistance, une texture » – écrire pour que l'écriture réponde alors à la question : « qu'est-ce qui se trame »¹⁷ ?

Ce que je suis en train d'écrire, c'est donc la retranscription d'un enregistrement, l'idée c'est d'essayer d'abord d'écrire quelque chose et de comprendre qu'est-ce qui fait énigme dans l'écriture elle-même et peut-être pourrais-je d'autant mieux en attraper quelque chose, de cette énigme, dans une parole vive. Je contourne donc un petit peu l'exercice bien sûr en procédant de cette manière mais j'ai besoin d'en passer par là. Le récit que j'avais proposé lors de cette troisième semaine de formation, rue Urbain V, c'est le récit d'une séance de supervision, en fait une séance de ce que j'appelle de l'analyse de pratique, c'est donc une séance que je mène avec un groupe de CPE stagiaires et lors de cette séance il va y avoir successivement deux stagiaires qui vont être en place de narratrice. La première stagiaire s'appelle Laure, et elle commence son récit en disant qu'elle a besoin de réponses, en disant qu'elle n'a pas eu la bonne attitude, en disant qu'elle a trop tardé, et puis en posant cette question : est-ce que je vais pouvoir faire avec les élèves, avec ces élèves, avec les élèves du type de celle dont je vais vous parler, est-ce que tout au long de ma carrière je vais savoir y faire ? Et cette élève dont elle veut nous parler, c'est une élève pour laquelle elle s'inquiète, une élève qui est souvent seule, qui s'assoit au milieu de la cour, sur un banc, en regardant droit devant elle. La solitude de cette élève, la manière dont elle parle très peu à ses pairs, inquiète cette CPE stagiaire qui pense voir sur son visage de la souffrance, du mal être. Elle demande à un assistant d'éducation d'aller discuter avec cette élève et lorsqu'un peu plus tard dans la même journée elle demande à cet assistant d'éducation s'il a pu parler à l'élève en question, il répond qu'il n'a pas osé y aller. Laure, la CPE stagiaire prend la décision de rencontrer cette élève elle-même et elle nous explique qu'elle n'y est pas arrivée, qu'elle n'est pas arrivée à débloquer quelque chose, c'est-à-dire que cette élève n'a rien dit, est restée mutique. Elle se demande si ce qui lui arrive là avec cette élève lui indique quelque chose sur « un non savoir y faire » avec des élèves qui ne parlent pas facilement, qui ne répondent pas lorsqu'on les interroge, elle demande s'il y a des

¹⁷ La supervision d'équipes en travail social, op cit. P 223.

outils, s'il y a des bons outils, si elle-même n'a pas bloqué l'élève du fait d'un manque d'outils. « Des élèves comme celle-là je vais probablement en rencontrer d'autres et ça me pose problème ; est-ce que c'est moi qui ne suis pas adaptée à eux ? Comment est-ce que je peux débloquent une situation comme celle-là ? » Elle explique que cette élève se rend visible, qu'elle met en scène cette solitude puisqu'elle s'assoit régulièrement sur le même banc au milieu de la cour en regardant droit devant elle, « elle se pose comme une statue ». Et donc c'est sur ce banc qu'elle-même vient s'asseoir, à côté de l'élève, pour essayer de lui parler. Et elle dit : « je voyais bien que je la gêmais, j'ai eu honte de moi. De quel droit est-ce que je m'assoie là, à côté d'elle ? Elle explique ne pas arriver elle-même à parler. « Je ne dis que des banalités ». Le sentiment de honte qu'elle éprouve, elle le développe en disant qu'elle voulait juste sortir de là, qu'elle voit bien qu'elle n'est pas à sa place, elle voit qu'elle la gêne, qu'en s'asseyant à côté d'elle, elle provoque le regard des autres élèves sur cette élève. Elle dit aussi « je me suis mise à sa place », « je ne sais pas ce qui me bloque », « je ne suis pas du genre à attendre », « je ne sais pas comment lui parler », et elle parle de cette élève en disant « ce genre de personnage » – elle précise « introverti » – me font peur ». Elle voit dans cette attitude de l'élève une demande, et en même temps elle ne sait pas quelle est cette demande et elle ne sait pas comment y répondre.

Le même jour, sur la même séance de supervision, il va y avoir un deuxième récit. Une seconde CPE stagiaire, R.¹⁸, propose un récit qui fait écho ou miroir ou miroir inversé par rapport au récit précédent, à celui de Laure. Il s'agit d'un élève dont elle va expliquer qu'il est trop envahissant. A l'origine du récit nous avons trois élèves qui demandent à la rencontrer pour une histoire de dispute, les élèves parlent de harcèlement, et cette histoire va être relativement vite réglée : il s'agit en fait d'une dispute entre une fille et un garçon qui sont en réalité amoureux l'un de l'autre et qui ont les maladresses qu'on peut avoir aux âges auxquels ils sont. A l'occasion de la résolution de ce conflit, la CPE stagiaire rencontre donc surtout le garçon impliqué, Théo, qui va raconter quelque chose de sa vie, une situation familiale dans laquelle il apparaît que Théo est un enfant battu. C'est en même temps un élève qui semble avoir beaucoup d'assurance, il ne montre pas ses faiblesses nous explique R. ; et à partir de ce jour-là Théo va demander assez régulièrement à rencontrer la CPE pour lui parler, et pour lui parler notamment de ce qu'il vit chez lui ou plutôt chez sa mère chez laquelle il va pour les vacances. Et il ne veut pas y aller parce que c'est chez sa mère qu'il est battu ; il explique qu'il ne veut plus souffrir. Son père vient d'obtenir sa garde, mais à chaque vacances il doit retourner chez sa mère où il est battu. R. nous dit : « je lui ai demandé de me raconter sa vie » ; le père est remarié, a eu d'autres enfants et Théo s'entend bien avec sa nouvelle famille. C'est un élève plutôt brillant scolairement mais en même temps il a du mal à se contenir et il pose des problèmes de comportement dans la classe et notamment à l'approche des vacances ;

¹⁸ La première m'a autorisé à utiliser son prénom, la seconde son initiale.

c'est de plus en plus en plus difficile pour lui d'avoir un comportement d'élève, ce qu'on appelle un comportement d'élève. Régulièrement il va voir R., la CPE, et il lui raconte comment les choses se passent quand il arrive chez sa mère : d'abord des cadeaux, ensuite de la violence verbale, et enfin de la violence physique, et lui, cherche des stratégies pour l'éviter et il demande de l'aide pour cela, il demande de l'aide à la CPE et R. nous explique qu'il ne veut parler à personne d'autre qu'à elle. Elle dit : « il m'envahit » « il prend une place trop importante », « je veux mettre de la distance » ; et elle demande « comment mettre cette distance sans lui laisser croire que je le délaisse »? Elle nous raconte que la semaine précédente, il a demandé à sortir de cours pour venir la voir et ce sentiment d'envahissement dans lequel elle est l'a conduite à renvoyer l'élève en cours sans le recevoir.

Dans ces deux situations se jouent des affaires de transfert (transfert à tous les étages dit Joseph Rouzel) et effectivement on a là deux CPE stagiaires qui se posent chacune la question de la place occupée auprès des élèves, l'une ayant affaire au mutisme d'une élève pour laquelle elle s'inquiète, l'autre ayant à l'inverse affaire à un transfert trop fort, trop massif, dont elle ne sait que faire, qu'elle ne sait pas comment manier, et elles viennent l'une et l'autre m'interpeller, moi, superviseur, animateur de ce groupe d'analyse de pratique, pour que je leur donne des outils pour qu'elles apprennent à y faire avec le transfert.

Je présente cette situation en m'y présentant moi-même comme interrogé sur la question de la place que j'occupe auprès de ces CPE stagiaires. À quelle relation transférentielle est-ce que j'ai affaire ici ? Ces CPE stagiaires préoccupées par la question de leur place auprès des élèves me renvoyant cette difficulté pour moi-même à leur égard, m'interrogent finalement ou, en tout cas, m'obligent à me questionner sur la place que j'occupe moi-même auprès d'elles.

*Lorsque je présente cette situation au groupe, je commence en parlant d'une situation où **j'occupe la place du bout de table** et dans les retours qui me sont faits c'est quelque chose qui est relevé ; et je dis aussi, (en tout cas, c'est comme cela que cela m'est retourné), « **je ne sais pas si j'arriverai au bout** ». Donc il y a deux bouts dans mon propos – ce signifiant « bout » insiste. Ce qui m'est renvoyé dans la première prise de parole suite à mon récit, c'est que ce que je fais ici n'est pas de la formation mais que j'accueille bien le transfert – ce qui me fait plaisir. Ce qui est relevé également par plusieurs personnes qui écoutent ce récit, c'est le signifiant préambule. Je commence en disant « en préambule », ce signifiant est associé par plusieurs au funambule. On me renvoie aussi que je fais ici ce jour-là, en emmenant ce récit ce que font les CPE stagiaires elle-mêmes dans le groupe que j'anime, c'est-à-dire qu'elles viennent déposer quelque chose de leur embarras avec le transfert et c'est ce que j'emmène moi-même ici à Montpellier, rue Urbain V. Il y a aussi ce mot, ce mot du groupe (pas celui de Montpellier, mais celui que j'anime), la manière dont il répond à Laure et R.,*

c'est le fameux, « nous ne sommes pas des psy » ; il y a quelque chose ici qui relève d'une position de défense, or en réalité il n'y a pas de savoir, il n'y a pas de savoir pré-existant, ce qu'on fait dans ces groupes, c'est de la création, m'est-il dit.

Je continue ici de retranscrire un enregistrement mais ma parole s'appuie maintenant sur les notes que j'ai prises lors des retours qui sont fait à mon récit ; ces notes sont parfois décousues, je met bout à bout des mots, des expressions, des bouts de phrases :

Se décoller du bout. A la place du bout, il faut mettre un truc. Ouvrir quelque chose plutôt que fermer. Difficulté d'être à deux places à la fois dans une institution qui dispense un savoir. Tu formes et tu déformes. Entendre quelque chose de ce qui est dit comme effet de division. Il leur manque un savoir. Ils sont divisés. Sentiment de honte. Merdique. Coincés à cette place-là. Entendre les effets de la division tout en étant à une place de transmission de savoir. La division du funambule ici c'est comment être à la fois dans une transmission de savoirs et dans une transmission de désir. Dans mon préambule, j'ai dit que l'essentiel de mon activité d'analyste des pratiques concerne un groupe de CPE stagiaires. Et cet « essentiel » est relevé. On me fait remarquer aussi que lorsque je prononce cette phrase : « ce qui m'interroge, c'est cette place de bout de table », je la prononce en m'interrompant, entre chaque mot, chaque terme, et il m'est renvoyé que cette phrase a donc des trous, cette phrase est trouée, cette phrase a beaucoup de trous.

Intranquillité. Le bout c'est la mort. Ce qui structure le désir, c'est l'intranquillité. Se laisser surprendre. Se tenir dans une position instable. L'équilibre on le garde en avançant. C'est en avançant qu'on tient. Acceptation d'un non-savoir. On est sur un fil. Comment faire quand on ne fait pas comme il faut faire ? Comment on fait pour ne pas mettre les bouts ? Tenir debout ? Ne pas les débouter de leur position ? Ne pas se faire emboutir par les deux bouts ? La formation c'est une clinique qui opère sous transfert. Ne jamais être en bout de chaîne. Ne pas être en bout de chaîne c'est avoir quelqu'un à qui parler. Il y a deux savoirs. La condition pour apprendre c'est savoir qu'on ne sait pas. Pas de savoir a priori. Question de la vérité : ce qui est adressé ici par Laure et R. n'est pas de la volonté du savoir. Comment faire face à ce qui nous pousse à bout ? Soit on met les bouts, soit on s'arc-boute. Savoir y faire avec la parole. Personne ne sait.

En revenant sur ce récit et sur ce que j'entends de ce qui m'est renvoyé, sur ce que j'en retiens, je suis frappé par ce *bout* qui était déjà présent dans ce que j'ai dit lors de la seconde séance de régulation avec Isabelle Pignolet de Fresnes : « je ne voudrais pas être celui qui ne va pas jusqu'au bout ». Décidément il y a quelque chose qui insiste. Le bout. Le terme. La mort. L'autre bout, la

naissance. Les deux bouts. Les debouts, homo erectus. De l'un à l'autre, de bout en bout, ne pas se laisser débouter, ne pas mettre les bouts, s'arc-bouter, même lorsque je me sens à bout (de nerf, de souffle).

Ne pas arriver au bout (de la monographie) ; ne pas arriver au bout (de mon récit). Mises bout à bout, cette inquiétude et cette incertitude posent la question de l'incertitude d'un aboutissement, la peur de se faire emboutir (par quoi?), mener par le bout du nez (par qui?).

Prendre des bouts de ce qui m'a été renvoyé pour creuser ce dont il s'agit, ce qui m'agit, pour saisir quelque chose de ce qui échappe comme par magie.

* *
*
*

D'autres mots que les miens :

1 - *Se décoller du bout. A la place du bout il faut mettre un truc.*

2 - *Difficulté d'être à deux places à la fois dans une institution qui dispense un savoir. Tu formes et tu déformes.*

3 - *Être à la fois dans une transmission de savoirs et dans une transmission de désir.*

4 - *Ce qui structure le désir, c'est l'intranquillité.*

5 - *« ce qui m'interroge c'est cette place de bout de table », cette phrase est trouée.*

6 – *Essentiel.*

Prendre des bouts de ce qui m'a été renvoyé pour creuser ce dont il s'agit. On pourra s'étonner que je prenne les mots des autres pour creuser ce qui fait énigme dans mon récit. Faut-il y voir la marque d'une dépendance aux signifiants en tant qu'ils sont d'abord ceux de l'Autre comme si j'entendais que les autres se faisaient écho de l'Autre ? En réalité dans ce qui est adressé dans cet espace de supervision, chacun vient faire écho – Joseph Rouzel écrit (précisément à l'endroit où il évoque la scène qui donne naissance à une énigme) que c'est le transfert qui fait écho au « défilé obscur des associations de signifiants » dans une certaine confusion « où on ne sait plus ce qui est de l'un et ce qui est

de l'autre »¹⁹. En ce sens, peut-être s'agit-il ici de ce processus d'individuation que Bernard Stiegler reprend à Gilbert Simondon. Prendre des bouts de ce qui m'a été renvoyé semble donc s'inscrire dans ce qui se présente comme une tendance asymptotique. Ne pas arriver au bout. Monographie, échographie.

* *

*

Dire une dette

Se décoller du bout. A la place du bout il faut mettre un truc

Se décoller du bout. Le bout de la table, la place du père. Le bout : l'origine, là d'où je viens. Je dois dire ici une dette. Dire d'où je viens. Ce n'est pas le plus simple. Me décoller du bout. « La question de l'origine est ce qui constitue toute individuation humaine, c'est-à-dire tout *désir* : tout être humain en tant qu'il est *essentiellement* désirant. ²⁰» Ces mots sont de Bernard Stiegler, une des références qui nous sont proposées dans une bibliographie composée de quelques cent cinquante titres – proposition d'autres mots que les miens, invitation à lire, présentation du savoir des autres, six pages de références qui ne sont pas sans effet, qui viennent réactiver quelque chose d'un rapport au savoir pas sans lien avec le bout dont il est question ici. Heureusement quelques-unes des références me sont déjà connues – c'est plutôt de celles-ci que je partirais. Le texte de Bernard Stiegler fait partie des titres déjà présents dans ma bibliothèque. A la première page de ce texte, l'auteur explique : « dans son *après-coup*, le devenir philosophe m'apparaissait en effet et précisément *comme le secret et l'intimité* de ma vie, au sens strict de ces mots ». En ce sens, ce texte me semble assez proche de ce qui est demandé dans cette monographie. Il est le récit d'un désir. Si j'en dis quelque chose c'est aussi qu'à la page suivante le philosophe dédie son texte à l'un de ses pairs (ou de ses pères), Gérard Granel, mort trois ans plus tôt. Ce nom-là fait partie de mon histoire.

Mes parents enseignaient la philosophie dans un lycée. Mon père pouvait sembler ne pas se décoller de sa fonction de professeur. Lorsqu'il prenait part à la vie familiale, il restait professeur. Et c'est comme tel qu'il prenait sa place en bout de table. C'est en tout cas ainsi que je le percevais. Il avait une voix dont le timbre résonnait comme s'il parlait toujours en chaire. Et bien que la leçon

¹⁹ La supervision d'équipes en travail social, dunod, 2007, p 161.

²⁰ Stiegler Bernard, Passer à l'acte, Galilée, 2003, p21

première de philosophie soit celle d'un non savoir, il était celui qui savait. La place du bout de table était incontestablement une place d'autorité et de savoir. Il ne pouvait être question pour moi de faire autre chose que de la philosophie. J'entendais qu'il y avait une hiérarchie dans l'ordre des savoirs et que la philosophie dominait les autres. Sauf à être un artiste, il fallait être philosophe. Mon parcours universitaire a donc été celui-ci. Devenir enseignant à mon tour c'était me mesurer à cette figure paternelle. Il a fallu trouver un autre chemin. Il a fallu vingt ans de vie scolaire pour que je puisse prendre mon tour de parole enseignante. Et encore cela n'a-t-il pas pu se faire sans un passage par le divan sur lequel il a d'abord fallu entendre quelque chose de ce qui tenait ensemble former et enseigner. Devenant formateur, est-ce que j'enseignais ? Je suis resté longtemps sans voir le bout de cette question.

C'est que la philosophie était étroitement associée à l'enseignement – à la parole. Étudiants, mes parents avaient eu un maître qui continuait à exister pour eux en tant que tel. Faire des études c'était trouver un maître. Celui qui occupait cette fonction-là pour eux s'inscrivait dans une lignée de philosophes qui n'avaient pas écrit eux-mêmes mais dont les élèves avaient retranscrit et publié l'enseignement. Le premier de cette lignée fut Jules Lagneau dont les cours furent publiés par certains de ses élèves dont Alain (lui-même a beaucoup écrit) et Michel Alexandre qui, lui, est resté du côté de l'oralité et dont les cours sur Kant furent publiés par ce même Gérard Granel auquel Bernard Stiegler dédie le récit de son désir. C'est lui, Gérard Granel qui a eu, pour mes parents, une figure de maître. Enseigner, et enseigner plus particulièrement la philosophie, c'était se tenir dans cette lignée-là. La barre était trop haute. C'est que je n'avais pas pu alors suffisamment saisir – ou bien au contraire, que j'avais trop bien compris – qu'il s'agissait – en tout cas pour Gérard Granel – d'une fidélité à ce que Bernard Stiegler nomme ailleurs la première question de la philosophie : « la première question que pose la philosophie, qui est à l'origine, comme mouvement de la pensée et de l'individuation, de tout ce qui se revendiquera de la rationalité, cette première question (...), c'est l'enseignement. Et l'enseignement n'est pas simplement la première question de la philosophie, c'est la *pratique* de la philosophie (...). »²¹

Il m'a donc fallu passer par des chemins de traverse pour enseigner à mon tour. Et il fallait que cet enseignement puisse être aussi la transmission d'une pratique professionnelle. Devenir formateur c'était et c'est toujours défendre une certaine idée du métier et de l'institution. Il y a ici quelque chose comme une manière de rattraper ces premières années qui m'ont laissé sans pouvoir dire quelque chose de mon désir d'être à une place d'éducateur. Devenir CPE après avoir fait des études de philosophie c'était déchoir et pour ne pas devenir déchet, il fallait pouvoir se présenter à partir d'un autre lieu. Je suis resté longtemps à expliquer qu'il n'y avait là qu'une situation « alimentaire », ma vraie vie étant ailleurs. Être formateur aujourd'hui c'est témoigner de ce qu'a été mon désir de

²¹ Stiegler, B. Prendre soin de la jeunesse et des générations, Flammarion, 2008, pp 195-196

me tenir à cette place-là. En témoigner et en transmettre quelque chose.

Témoigner de ce qu'a été mon désir de me tenir à cette place-là. En témoigner et en transmettre quelque chose. Compenser une impossibilité dans laquelle j'ai d'abord été de dire quelque chose de ce désir. Pas seulement d'en dire quelque chose. De le vivre, de l'accepter, de le laisser me porter, de me laisser porter par lui. Cette impossibilité est celle d'une division. Il y avait une hiérarchie dans les disciplines. La philosophie était la discipline la plus haute. Je serais donc un pédagogue sans discipline. Un CPE. J'occuperais cette fonction décrite par Jacques Pain comme « fonction analytique centrale que l'école a dû, dans la forclusion, se construire »²². Il rappelle que « le pédagogue était, au sens grec du terme, l'esclave chargé du transport, du transfert de l'élève, du lieu maternel au lieu de l'enseignement. En somme, de la mère à la *palestra*. Il est évident que chaque pédagogue était le premier accompagnateur de l'histoire des apprentissages, le premier à accueillir l'enfant, à le recueillir ; à accueillir et recueillir ses confidences ; à entretenir cette dimension du passage ; à peaufiner cette transition, d'un milieu l'autre. Et, comme nous l'explique un certain nombre d'auteurs, en particulier François Tosquelles, ce psychotérapeute de l'institutionnel, le *pedagogein* est bien à la fois le corps du transfert et la parole du transfert. C'est lui qui donc accueille, recueille, accompagne, emporte, déporte, rapporte, ce qui, dans l'angoisse constitutive des séparations, d'avec la mère, le corps profond, les affects, permettra l'enseignement. »²³. Je serais celui qu'il nomme un « conseiller principal en parole ». Je serais ce pédagogue généraliste d'une extension de la pédagogie institutionnelle, « car il s'agit bien d'une pédagogie de l'institution, et nous sommes au cœur du problème, au cœur de cette question de la parole sensible, de l'accompagnement sensible »²⁴. Mais avant d'articuler les choses ainsi avec Jacques Pain et quelques autres, j'ai d'abord été pris dans une impossibilité à faire avec ce que j'étais devenu. Il a fallu, pour loger dans cette fonction quelque chose de mon désir, comprendre que je n'étais pas CPE. J'exerçais comme CPE, j'occupais une fonction de CPE. Il s'agissait de comprendre qu'il ne pouvait être question de m'identifier à une fonction. « Occuper sa place de façon vivante et non seulement fonctionnelle » écrit Joseph Rouzel.²⁵ Cependant, devenu formateur, tout était à refaire. Du couple enseigner/éduquer j'étais passé au couple enseigner/former. Devenir formateur m'imposait un travail d'inventaire. *Ce que tu as hérité de tes pères acquiers-le pour le posséder*. Faire ce travail, c'était déjà tenter de me décoller du bout. Le bout : l'origine, là d'où je viens. Un monde où le savoir a partie liée à l'autorité, à la vérité et à la parole.

En 1990, au moment de la création des IUFM²⁶, les étudiants de philosophie dont j'étais sont, à Toulouse, à la pointe du combat contre la création de cette nouvelle institution. C'est qu'il y avait eu des luttes antérieures auxquelles avaient participé nos enseignants, et notamment celui qui venait de

²² PAIN Jacques - De l'entre tous à l'entre lieux, la vie analytique du CPE - Décembre 2001

²³ Ibid

²⁴ Ibid

²⁵ *La supervision d'équipes en travail social*, dunod 2007, p108

²⁶ Instituts Universitaires de Formation des Maîtres auxquels ont succédé les ESPE en 2013

prendre sa retraite, Gérard Granel, qui écrivait en 1984, au moment de la transformation des UER en UFR : « si le “F” des nouvelles U. F. R. remplace dans ce sigle le “E” des anciennes et encore actuelles U. E. R. – autrement dit si la « formation » remplace « l’étude » dans les finalités de l’Enseignement dit Supérieur – ce n’est pas là un de ces changements de désignation sans conséquences qui accompagnent rituellement les quelques innovations ou modifications par lesquelles tout nouveau ministre se sent obligé de signaler son passage aux Affaires. Il s’agit au contraire de parachever ce que les deux ministères précédents, bien qu’appartenant à des gouvernements supposés être politiquement opposés, ont identiquement et tenacement poursuivi : l’adaptation de tous les niveaux de l’enseignement aux besoins de l’appareil de production. Former dans ce langage signifie en effet, soit former directement à des tâches productives, soit former à des rôles idéologiques ou administratifs, juridiques, syndicaux ou politiques, nécessaires à la croissance et à la refonte perpétuelles des forces et des rapports de production dont il n’est peut-être pas superflu de rappeler au passage qu’ils n’ont pas cessé d’être « capitalistes »²⁷. C’est dans le prolongement des UER en UFR que s’inscrivait à l’évidence la création d’un IUFM pour les apprentis philosophes que nous étions. Comment devenir formateur quelques années plus tard dans cette institution à la veille de sa transformation en ESPE ? Comment devenir formateur dans cette institution précisément au moment où s’accomplissait ce qui était dénoncé comme étant en germe trente ans plus tôt ? Comment devenir formateur au moment où les métiers de l’éducation (nationale) étaient pris dans un mouvement de transformation s’apparentant à une lame de fond, faisant notamment du CPE un acteur de la gouvernance de l’EPLÉ²⁸, en charge du management du service de vie scolaire, un acteur pour lequel se discutait une nouvelle circulaire de missions basée sur un référentiel de compétences mettant au cœur du métier non plus la relation éducative mais une expertise en termes de politiques éducatives faisant de lui un conseiller technique ?

« Cependant, devenu formateur, tout était à refaire ». Décidément cette monographie est une nouvelle expérience d’écriture. Sans cesse revenir. Après-coup. Tout était à refaire. Tout est à reprendre. A remettre sur l’établi. CPE, formateur, qu’est-ce qui se répète d’une fonction à l’autre ? Changer de fonction ne change rien à l’affaire : « je *tends* à devenir in-divisible, mais je n’y arrive jamais. Je tends à devenir moi-*même*, en tant qu’indivisible, comme unité pure, identité, mais je ne cesse de me contredire, parce que, en moi-même, m’individuant dans le groupe qui s’individue lui-même à travers moi, je ne cesse de me retrouver moi-autre, je ne cesse de me retrouver *divisé* (...).²⁹ » *Tout* était à refaire. Illusion de pouvoir arriver au bout, de ne plus être manquant, comme si, changeant de fonction, l’objet du désir serait là, tout entier, disponible.

²⁷ *Socrate contre Platon ou Remarques sur un projet d’ « études politiques » récemment proposé au conseil de l’UER et adopté par lui*, Texte écrit au cours de l’année universitaire 1984-1985, au moment de la transformation, par le gouvernement, des « Unités d’Étude et de Recherche (U.E.R.) en « Unités de Formation et de Recherche » (U.F.R.).

²⁸ Établissement Public Local d’Enseignement

²⁹ Stiegler Bernard, *Passer à l’acte*, Galilée, 2003, pp 14-15

Continuer bien après avoir atteint l'âge adulte de rêver à « quand je serai grand ». Mais le désir ne s'attrape que fragmenté, dans une métonymie sans fin.

Se décoller du bout. Décoller, prendre son envol, s'émanciper, se désaliéner, se détacher, se distancer, s'individuer, se déprendre, se dessaisir, « tendre à devenir in-divisible », désirer, maintenir son désir dans une ouverture. En creusant ainsi ce décollement, je pense à ce que Jean-Pierre Lebrun écrit sur « ce que parler implique » : « Parler suppose un recul, implique de ne plus être en symbiose avec les choses, de pouvoir se distancer, de ne plus être seulement dans l'immédiat, dans l'urgence. Parler exige un dessaisissement, une dé-sidération, une déprise, un décollement du réel, met en acte un détour, un écart obligé. Bien sûr à force de le pratiquer au quotidien, cet écart s'oublie. Qui donc en parlant, pense qu'il s'assure ainsi d'emblée une position de repli, qu'il est déjà un peu ailleurs ? »³⁰ Peut-être celui qui prend la parole dans l'espace de la supervision, qui après l'avoir prise, la rend et écoute comment d'autres paroles font écho à la sienne.

Se décoller du bout. A la place du bout il faut mettre un truc. Un truc ? Le nom du père est-il un truc ? On bien faut-il un autre nom ? Plus haut, juste avant le sommaire, j'ai écrit, *Prendre des bouts de de ce qui m'a été renvoyé pour creuser ce dont il s'agit, ce qui m'agit, pour saisir quelque chose de ce qui échappe comme par magie*. Ce qui échappe. Ce truc m'échappe comme le nom du seigneur, Heidebic de Hel, échappe à Colbrune d'abord, à Jeûne ensuite, ils l'ont sur le bout de la langue³¹. Pascal Quignard, après avoir raconté l'histoire de ces deux-là dit qu'écrire (écrit qu'écrire devrais-je plutôt dire - écrire), « c'est avoir le temps de trouver le mot de l'énigme, de préparer sa réponse. C'est rechercher le langage dans le langage perdu. »³² Il explique que pour lui, écrire, c'est s'absenter de toute saisie réflexive de lui-même par lui-même. « C'est s'absenter jusqu'au temps où j'étais absent. C'est s'absenter où je devins. C'est le foyer. Ou du moins c'est l'énigme. »³³ Et pour dire quelque chose de cette énigme, il dit chercher la défaillance dans l'écriture, pour parvenir « grâce à la défaillance, jusqu'à la berge du langage. C'est la source vers laquelle remonte le saumon éperdument toute sa vie, pour frayer, c'est-à-dire pour mourir. Il la rejoint pour faire naître et mourir. Écrire, c'est frayer. Cette sensation de fusion est le lit plus ancien, l'eau qui dissout, l'espace liquide où on s'ébat en mourant, où le futur devient le passé, où mort équivaut à naissance »³⁴.

Le bout c'est la mort, m'a-t-il été renvoyé lorsque j'ai proposé mon récit lors de l'instance clinique, mais en creusant l'énigme la mort apparaît comme un équivalent de la naissance. Les deux bouts. Quignard, dans un préambule au récit de l'histoire de Colbrune et Jeûne, écrit : « "Bout", "debout"

³⁰ Lebrun. J-P, *La perversion ordinaire, vivre ensemble sans autrui*, Denoël, 2007, pp53-54

³¹ Quignard, P., *Le Nom sur le bout de la langue*, Folio Gallimard, 2013.

³² Ibid, p 94

³³ Ibid, p 95

³⁴ Ibid, pp 95-96

sont des mots récents tirés de la langue qu'employaient les guerriers francs aux temps où ils envahirent la Gaule. "Bautan" c'est bouter, c'est pousser. Sur le "bout" de la langue : quelque chose germe sans fleurir. Quelque chose pousse sans venir sur les lèvres de celui qui épie le silence. C'est le "bouton" de la floraison invisible de la langue qui se tient debout sur la bouche au-delà de la manducation, en surplus du souffle qu'utilise la respiration dans la fin de maintenir en vie. Aristote disait : "La parole est un luxe sans lequel la vie est possible." Un bouton pousse sur la bouche comme il pousse sur les arbres, ou sur les vêtements, ou sur les visages. Les adolescents ont raison de trouver laids les boutons qui les défigurent : ils sont en train de perdre la face jusqu'à la fin des temps. Ce sont les traces d'un avenir où la mort vient apporter le témoignage qu'elle a commencé à germiner, et qu'est apparue la terre où la sexualité se fait thanatique, c'est-à-dire génitale, c'est-à-dire jaillissante avant de défaillir dans une apparence de mort. Le visage personnel est plus soi-même qu'un nom propre, même si le visage personnel ne maintient pas plus la vie que le langage ne venait l'affermir. »³⁵

Prenant la parole à la place de narrateur dans l'instance clinique, je dis d'abord : « je ne sais pas si je vais arriver au bout ». Au bout de quoi ? Cette prise de parole est un saut dans le vide. Je ne sais pas ce qu'elle va faire de moi. Dire que je ne sais pas si je vais arriver au bout, c'est dire d'abord que je ne sais pas. Je ne sais pas ce que je vais dire. Je ne parle pas à partir d'une position de savoir. Je me confie à la fois à ma parole et au groupe qui va la recevoir. Le bout est infiniment loin. A perte de vue. Dire que je ne sais pas si je vais y arriver (au bout), c'est dire une hésitation dans la confiance que je mets dans la possibilité de ce qui peut être dit ici et de ce qui peut en être entendu. C'est dire quelque chose d'un vertige au seuil de la parole. Un vertige au seuil. Au seuil. Le seuil, la limite, le limen, je suis dans un préliminaire, un préambule. Je me tiens là dans un vertige comme le funambule. Encore que le funambule, lui, sait y faire avec le vide qu'il a sous les pieds. Il sait y faire avec le vertige. Le funambule c'est d'abord celui qui se trouve à la place de superviseur, mais Jeannine Duval-Héraudet qui présente ce funambule au bord du vide dit aussi que s'il l'est, « chaque participant à un groupe d'analyse l'est aussi parce qu'il s'expose »³⁶. Moi je dis que « je ne sais pas ». Le funambule qui s'élance, on a peur pour lui mais il va au bout. Le seuil, la limite, le bout : parler ici me renvoie à ce qui s'écrit chez Quignard comme une défaillance. La parole dans cet exercice de supervision est finalement assez proche d'une écriture. Joseph Rouzel parle de « la nécessité d'écouter la parole dans ses effets d'écriture. »³⁷ « Je ne sais pas si je vais arriver au bout », je suis dans cette défaillance, à la berge du langage. Et puis je vais tomber, bien sûr. Il va y avoir un ratage. Je vais passer à côté, à côté du fil tendu. Je vais tomber, mais je suis assuré comme on le dit du grimpeur en escalade. La parole est portée, supportée, prise dans une multiplicité de transferts. J'entends aujourd'hui cette phrase « Je ne sais pas si je vais arriver au bout » comme une antiphrase. Dans l'espace de la supervision, je (le narrateur) cherche à dire quelque chose de ce qui s'est passé, ou de

³⁵ Ibid, pp 13-14

³⁶ *La posture du superviseur*, érès, 2017, p171

³⁷ *La supervision d'équipes en travail social*, DUNOD, 2007, p 183

ce qui m'est arrivé, ou de ce que crois qu'il m'est arrivé, ou de ce que je crois qu'il arrive aux stagiaires qui amènent un récit dans le groupe que j'anime, ou de ce que je crois qui arrive entre elles et le groupe, ou de ce que je crois qui arrive au groupe... Mais je ne sais pas grand-chose de tout cela. Je voudrais en attraper un bout, un bout de vérité, un bout de la vérité de ce qui se passe ici. Comme les chasseurs de météorites qui attrapent des bouts d'étoiles.

De la vérité il ne peut y avoir que des bouts, des bribes, ce que le récit arrache à l'oubli

C'est un travail de mémoire. Le récit du narrateur arrache des bribes d'histoires à l'oubli. La vérité est ἀλήθεια ; ἄ – λήθεια. « Quand la mémoire fait ressortir de l'abîme où le réel s'est effondré les souvenirs, ils ruissellent de silence »³⁸. La parole dans l'espace de supervision naît du silence comme l'écriture chez Pascal Quignard. Il y a une spécificité de la parole qui émerge dans l'espace de la supervision. Le superviseur ouvre la séance : « qui est-ce qui souhaite prendre la parole ? Prendre la place du narrateur ? Nous proposer un récit ? Nous raconter quelque chose ? » Rares sont les séances qui ne voient pas un moment de silence succéder à cette ouverture. La parole va venir ensuite, elle se pose, se dépose sur ce silence, s'y articule, le laisse venir trouver ce qui se dit. L'expérience est souvent douloureuse, c'est une expérience qui nous laisse en rade. Pascal Quignard parle d'un langage-sur-fond-de-silence, un langage auquel « il revient d'être tout à coup "indisponible", et d'être subitement rétrocedé dans la recherche du mot en carafe »³⁹. Parler dans cet espace de supervision, c'est un retour aux origines, c'est faire l'expérience du manque. « Il ne saurait y avoir de parole si le manque... venait à manquer ou, plus exactement, venait à être saturé, colmaté. C'est toute la question que pose le fait de vivre, de travailler et donc de superviser dans une société de saturation »⁴⁰. A ce manque s'articule un désir. Ce désir s'articule à l'origine à un autre désir – pour celui qui vient au monde, le désir de ceux qui le maternent, qui posent des mots sur ses cris. Articulation de la parole, du manque et du désir. Le superviseur a à prendre soin de la parole pour maintenir, soutenir le désir. Encore faut-il, explique Claude Allione qu' « il soit a minima capable de "penser" son désir, ce qui n'est pas le comprendre, ni non plus l'expliquer, mais en repérer l'articulation à son fantasme : ce qui le fait être ce superviseur-là et pas un autre »⁴¹.

Penser mon désir, donc. En repérer l'articulation à mon fantasme. Repérer quelque chose d'une division articulée à (*ce qui*) cause du désir. \$ ◇ a.

*

*

*

³⁸ Quignard, P., *Sur le Jadis*, Folio Gallimard, 2013. p 303

³⁹ Quignard, P., *Le Nom sur le bout de la langue*, Folio Gallimard, 2013. p 79

⁴⁰ Allione, C., *Vocabulaire raisonné de la supervision d'équipe*, érès, 2018, p 212.

⁴¹ Ibid. P 217

La langue de l'institution

Difficulté d'être à deux places à la fois dans une institution qui dispense un savoir. Tu formes et tu déformes.

Former et déformer. Traiter par exemple de la gestion de crise en mettant en exergue ce mot de Hölderlin, *là où croît le péril croît aussi ce qui sauve*. Traiter du management avec le petit prince et l'allumeur de réverbère (- *Je fais là un métier terrible. C'était raisonnable autrefois. J'éteignais le matin et j'allumais le soir. J'avais le reste du jour pour me reposer, et le reste de la nuit pour dormir... - Et, depuis cette époque, la consigne a changé ? - La consigne n'a pas changé, dit l'allumeur. C'est bien là le drame ! La planète d'année en année a tourné de plus en plus vite, et la consigne n'a pas changé !*).

Probable que je sois mal entendu.

Je suis devenu formateur après avoir rédigé un mémoire sur la fonction que j'occupais alors au sein de l'institution dans le cadre d'un parcours à l'Institut Politique de Toulouse – d'abord un Diplôme Inter Universitaire, ensuite un master. Je serais bien en peine de dire aujourd'hui quelque chose du désir qui m'a conduit à postuler à ce diplôme proposé par l'IEP de Toulouse. J'étais arrivé sans nul doute à un point à partir duquel il m'était devenu difficile de faire avec l'institution comme hiérarchie. J'étais cependant très loin d'un plan de carrière et n'avais alors aucune idée en postulant des rencontres que j'allais y faire. C'est plus tard que j'ai compris à quel point cette formation servait de « tremplin » pour ce qu'on appelle « des évolutions de carrière ». Cette formation était coordonnée par une ancienne rectrice de l'académie qui occupe aujourd'hui les fonctions de garde des sceaux. J'allais apprendre ici à manier une langue qui m'était totalement étrangère : celle des politiques publiques, de la gouvernance, de l'expertise, du management... Mais j'allais aussi découvrir la philosophie d'Yves Schwartz initiateur de l'APST (approche pluridisciplinaire des situations de travail), fondateur d'une nouvelle discipline, l'ergologie, élève de George Canguilhem qui accepta de préfacer sa thèse, *Expérience et connaissance du travail*, thèse qui transpose sur le terrain de l'activité de travail les problématiques canguilhémiennes. Ce parcours était donc fécond à la fois pour maîtriser la novlangue dans laquelle sont prises nos institutions de soin (soin étant entendu ici au sens le plus large, c'est-à-dire au sens que Claude Allione donne aux soignants⁴²) et à la fois la manière de s'en servir à un autre profit que celui de l'économie.

Le titre de ce mémoire : « *le conseiller principal d'éducation et la gouvernance éducative* », le sous-

⁴² Allione. C. *La part du rêve dans les institutions*, encre marine, 2010.

titre : « *Approche clinique d'un métier impossible : l'invention d'une pratique* ». Il s'agissait alors pour moi de dégager quelque chose du métier que je pourrais défendre, soutenir et concilier avec ce qui apparaissait comme un changement préfigurant une nouvelle circulaire dans un certain nombre de textes plus ou moins prescriptifs, mais aussi dans le recrutement et donc dans la formation des nouveaux collègues. J'interrogeais notamment dans ce travail la question de l'autorité au croisement de la relation éducative et de l'institution. Pour ce faire je me suis très largement appuyé sur le travail de Jean-Pierre Lebrun, notamment là où il articule la mutation du lien social et ses incidences sur l'éducation et une clinique de l'institution. Tout en nous initiant à la langue des experts et de la gouvernance, cet espace de formation nous donnait la liberté d'interroger ses origines, son sens, et l'idéologie dans laquelle elle était prise. Il n'était donc pas interdit de s'appuyer sur la psychanalyse pour rappeler que gouverner renvoyait à l'une des trois tâches impossibles, ni de citer un auteur, même celui qui dit qu'on fait aujourd'hui comme si cet impossible n'avait plus sa place et que gouverner était devenu « une affaire de gestion des possibles : il ne s'agirait dès lors plus de faire face à l'impossible, mais plutôt de faire comme si celui-ci ne faisait plus partie de la donne et qu'il suffisait d'agencer correctement les possibles entre eux pour obtenir ce qu'il est convenu d'appeler une bonne gouvernance »⁴³ ; un auteur posant la problématique d'un monde sans limite – celui qui se construit avec « les effets conjoints de l'économie capitaliste débridés, d'un accomplissement de la démocratie aboutissant à un démocratisme et des implicites du discours de la science »⁴⁴ ; un auteur enfin qui explique à partir de ces points la perte de légitimité de ceux – parents, enseignants, politiques, etc. – qui ont à transmettre les conditions même du désir.

Ce travail d'écriture m'a également donné à réfléchir sur la notion même de « savoir » dans son rapport à l'activité puisque le travail et les concepts déployés en ergologie permettent de penser que dans l'activité sont mis en œuvre plusieurs types de savoirs qu'il est nécessaire de mettre en dialogue. A l'origine de l'ergologie, la reconnaissance d'un inévitable et nécessaire écart dans toute activité de travail entre le prescrit et le réel. C'est ce point de départ qui ne va cesser d'être creusé pour en comprendre les implications. L'ergologie tente de renouveler le sens du concept d'activité en en développant le caractère énigmatique, et en défendant l'idée selon laquelle l'activité est traversée par une pluralité de normes. Cette pensée de l'activité s'oppose à tous ceux qui l'ont subordonnée au concept en neutralisant les situations porteuses de singularité. On pourrait ici convoquer toute une tradition philosophique depuis Aristote jusqu'aux représentants de la philosophie moderne, mais c'est en fait surtout l'ambition du taylorisme visant à rationaliser le travail humain qui est visée ici. Le rythme de l'activité humaine y est soumis au rythme d'activité machine. C'est ainsi d'abord le corps qui est soumis au concept. Est visé ensuite le « one best way »

⁴³ *Clinique de l'institution, ce que peut la psychanalyse pour la vie collective*, érès, 2008., p10.

⁴⁴ Ibid, p 156 Pour le développement de ces trois points, on peut lire dans *La perversion ordinaire, vivre ensemble sans autrui* (Denoël, 2007) le second chapitre : *comment transmettre...rien*, et notamment les pages 111-126.

dont le présupposé est la possibilité d'une anticipation absolue de l'activité. Et cette visée anticipatrice a elle-même pour présupposé la séparation entre deux types de savoirs, ceux qui précisément sont susceptibles de permettre cette anticipation (les savoirs constitués, universitaires, théoriques ou encore selon la terminologie de l'ergologie les savoirs désinvestis) et ceux qui sont mis en œuvre, « investis » dans l'activité, pensée alors comme pure et simple exécution. Enfin le taylorisme a pour critère une individualisation que va contredire l'étude du travail par les ergologues ayant pris soin d'apprendre à voir, à regarder, puisque la toute première leçon de la démarche ergologique est qu'une situation de travail est toujours plus compliquée que ce qui est prétendu et ne se *donne* pas à voir, qu'on ne peut voir finalement que ce qu'on apprivoise. Ainsi peut-on dire que le taylorisme « *n'a pas eu pour simple effet de faire des hommes les « composantes passives des processus productifs ». Car les experts, les chercheurs étudiants le facteur humain « se sont vu légitimés d'accaparer à eux seuls l'élaboration de savoirs sur l'homme au travail ». À la confiscation des savoir-faire s'ajoute donc la valorisation des savoirs sur le travail, dans le but d'annuler définitivement la légitimité des premiers.* »⁴⁵ Dans cette remise en question du taylorisme, on peut dire que l'ergologie permet une certaine prise de distance anthropologique et philosophique qui peut s'articuler à une démarche d'approche clinique des situations de travail. Il n'est pas question ici pour moi de reprendre et d'exposer l'ensemble des concepts et de la démarche de l'ergologie, juste d'indiquer que celle-ci pose comme une nécessité de construire un point de vue sur son activité de travail : « *il faut donc s'extraire régulièrement du travail et y revenir sans cesse pour le rendre formateur. C'est un aller-retour permanent qui doit se mettre en place entre des temps d'engagement dans l'action et des temps de distanciation pour réfléchir et tirer les enseignements du vécu.* »⁴⁶ L'ergologie s'appuie sur ce que Cangilhem nomme la double infidélité du milieu pour dire que l'activité « *ne peut pas se déployer sous le registre de la stricte contrainte, ou de la stricte hétéro détermination, autrement dit du strict assujettissement au milieu ; ce serait invivable.* », « *être déterminé entièrement par des normes, des contraintes d'un milieu extérieur, ce n'est pas « vivre », c'est au contraire quelque chose de profondément pathologique.* »⁴⁷. Il y a une infidélité du milieu qui conditionne son caractère inanticipable et qui conduit à une resingularisation, qui est aussi renormalisation. Yves Schwartz insiste avec Georges Canguilhem sur l'abus de langage en lequel consiste le fait de parler du gouvernement taylorien comme d'un « absolu technique », plutôt que comme une option possible de rationalisation ; l'usage d'une technique, la mise en œuvre d'un principe technique, relève toujours d'une réinvention se faisant à travers « des débats de normes ».

Cette approche de l'activité a contribué à la manière dont j'ai abordé peu après mon travail de formateur. Prendre en compte, comme formateur, ce qui est développé ici par l'ergologie et que j'ai

⁴⁵ *Les tensions normatives entre le savoir et le faire dans les philosophies de l'activité*, Thèse présentée par Thibaud Hulin le 3 décembre 2005 sous la direction de Yves Schwartz, P536.

⁴⁶ **Travail & Ergologie** Entretiens sur l'activité humaine, dir Yves Schwartz et Louis Durrive, 2003, Octares editions, p 299.

⁴⁷ *Travail & ergologie, entretiens sur l'activité humaine* op cit, p 186.

retrouvé plus tard sous la plume de quelqu'un qui a toujours défendu une approche clinique des métiers de l'enseignement et de la formation, Mireille Cifali : « s'interroger sans cesse sur ce que nous faisons de la technique, sur comment nous l'utilisons dans notre rapport à un autre, sur notre croyance et notre foi en elle, et comment elle vient aider ou nier l'autre à laquelle on l'adresse. D'autre part le processus de guérison, comme celui de formation et d'éducation, n'est possible que lorsqu'on reconnaît à chacun sa capacité de création. La technique ne peut alors à elle seule suffire, elle se conjugue à chaque fois avec un travail du sujet dans sa relation au contexte. Quant aux professionnels, le risque est grand qu'ils s'en tiennent à la toute-puissance d'une technique et ne voient plus un être humain dans sa responsabilité et sa liberté. Technique et relation ne s'opposent pas, ils se conjuguent. Le travail que l'on peut mener dans la formation ou dans l'accompagnement des professions passe par cette interrogation d'une idéologie technicienne, d'une conception du management tout en puissance désincarnante. »⁴⁸

J'ai soutenu ce mémoire face à celui qui était responsable de cette formation depuis une douzaine d'années et à celui auquel il allait céder la place. Je souhaitais alors pouvoir d'une manière ou d'une autre participer moi aussi à cette formation pour défendre et soutenir une vision du métier.

J'expliquais dans ce mémoire que la fonction de CPE incarnait les contradictions d'une institution qui l'a inventée pour pouvoir les ignorer. Mon ambition, comme formateur, était (est) de dire quelque chose de cette fonction en ce sens pour permettre aux futurs CPE de maîtriser la langue de l'institution sans y être assujettis. Il est probable que je ne sois pas toujours entendu dans ce que j'essaie ainsi d'articuler lorsqu'il s'agit à la fois de préparer à un concours et à l'exercice d'un métier.

Avant même de commencer toute activité du côté de l'analyse de pratique, j'étais convaincu de la nécessité d'un accompagnement qui ne prendrait pas appui sur le seul savoir du formateur, ou dans le savoir construit à partir des références théoriques du formateur. Je retrouverais cela ensuite dans ce travail de Mireille Cifali expliquant qu'elle « ne cesse de mettre en scène la position d'un Donald Winnicott (1972) concernant le **savoir objectif** et le **savoir intuitif**. Il s'adressait aux mères, en montrant qu'habituellement les théoriciens leur enseignaient comme si elles ne savaient rien, plaquant un savoir extérieur qu'elles devaient s'approprier ; les effets peuvent en être une dévalorisation de leurs gestes et un possible dysfonctionnement avec leur enfant. Appliquer quelque chose — même juste — de l'extérieur a des effets contradictoires. Alors comment partir de leur savoir pour que celui-ci soit complété, retravaillé par elles, les mères, tout en gardant confiance en leurs gestes et en la connaissance singulière de leur enfant ? Tel est le pari à relever, qui concerne également les professionnels qui œuvrent avec comme partenaire des humains. Il s'agit de préserver cette confiance en leurs actes, tout en leur permettant d'interroger ceux-ci, en tout cas après coup. »⁴⁹

Un écrit universitaire demanderait ici à faire un historique de cette notion d'analyse de la pratique ou d'analyses des pratiques au sein de l'institution qui est la mienne. Je me contenterai de rappeler que la rationalité normative du taylorisme n'a pas concerné que la production industrielle, qu'on

⁴⁸ Cifali. M. *Sentir, penser, aimer : enjeux éthique des gestes professionnels*

⁴⁹ *Variations autour d'un dispositif d'enseignement : écrire et raconter des histoires*

peut en repérer quelque chose dans l'ancienne bureaucratie telle qu'elle est analysée chez Max Weber et telle qu'elle sera critiquée à des époques différentes par Mayo, Merton ou Crozier. On pourrait interroger en ce sens l'appellation première des écoles formant les enseignants : les écoles *normales* et les écoles *normales* supérieures. On pourrait aussi interroger le fait que les secondes continuent d'être nommées ainsi là où les premières ont changé de nom. On pourrait dire à partir de là que la création des IUFM, puis des ESPE correspond à un tournant indiquant un changement dans ce qui est demandé et attendu des enseignants. Ce tournant est notamment signifié par le terme de « praticien réflexif » associé aux métiers de l'enseignement et de l'éducation. Sans faire de revue de littérature sur ce tournant, nous pouvons indiquer que c'est celui qui voit une apparition exponentielle de ce qu'on nomme dans cette institution l'analyse de(s) pratique(s) ou l'analyse de situations. On peut ici reprendre le titre d'un article de Brankar Cattonar et Christian Maroy pour parler de *Rhétorique du changement de métier d'enseignant et stratégie de transformation de l'institution scolaire*. Une stratégie qui passera par une nouvelle circulaire de missions des enseignants en 1997, des personnels de direction en 2000, des CPE en 2015, et l'établissement d'un référentiel de compétences pour tous qui connaîtra une première version en 2007 et une seconde en 2013. C'est dans ce contexte qu'une circulaire du 4 avril 2002 fait de « l'analyse de pratiques » un dispositif présent de façon explicite dans les plans de formation de tous les IUFM. Un an plus tôt, une circulaire mentionnait et encourageait déjà l'analyse de pratique en ces termes : « Les ateliers d'analyse de pratiques qui permettent d'identifier et d'analyser des expériences professionnelles, avec des collègues et des experts, doivent être privilégiées : études de cas, mise en relation des résultats obtenus et des démarches utilisées, analyse des incidents critiques et des réussites, etc. Ils nécessitent une organisation particulière : étalement dans le temps, groupes restreints et travail de proximité. Ce travail d'élucidation des pratiques pédagogiques doit, dans un premier temps, prendre appui sur la polyvalence et/ou les disciplines enseignées pour développer des problématiques qui interrogent plus particulièrement le nouvel enseignant, notamment la gestion de la classe et la prise en charge de l'hétérogénéité des élèves.⁵⁰» On peut repérer dans cet extrait les « experts », la recherche de *résultats*, la *gestion* de classe... Il s'agit bien de proposer un accompagnement destiné à aider l'enseignant à trouver des solutions pour une meilleure efficacité dans son travail. Une étude sortie trois plus tard⁵¹ cherche à comprendre quels types de dispositifs se sont mis en place, avec quels invariants et quelles spécificités. Elle dégage quatre types de propositions auxquelles sont associées les noms de ceux qui en posent les bases et le cadre de référence : les GAP (de Peretti), les GEASE (Vincent, Fumat, Etienne), les groupes de Soutien au Soutien (Lévine, Moll), les groupes d'orientation Balint (Blanchard-Laville, Imbert). De ces quatre dispositifs se dégagent d'emblée quelques différences énoncées ainsi : « une approche plutôt clinique (Balint, Soutien au Soutien) ou plutôt pédagogique (GEASE, GAP) ou encore une approche

⁵⁰ Circulaire de juillet 2001, relative à l'accompagnement de l'entrée dans le métier et à la formation continue des enseignants des premier et second degrés et des personnels d'éducation et d'orientation.

⁵¹ Académie de Reims - GFR « Analyse des pratiques » - Rapport final février 2005

multiréférentielle (Perrenoud, Vincens) ; un travail d'animation avec centration sur la situation éducative (GAP ou GEASE), sur l'élève ou le groupe d'élève (Soutien au Soutien) ou sur la personne qui expose (Balint) ; un travail d'animation prenant plus ou moins en compte la dynamique groupale, l'utilisation d'un protocole strict ou au contraire plus souple ».

Pour préciser ce qui fait débat ici, on peut mentionner aussi un séminaire organisé par la Direction de l'Enseignement Scolaire, « *Analyse de pratiques professionnelles et entrée dans le métier* ⁵² ». Sans rendre compte de manière exhaustive de ce séminaire, on peut, pour préciser les points mentionnés plus haut, évoquer le débat entre deux approches, l'approche clinique et l'approche réflexive développées respectivement par Claudine Blanchard-Laville et Suzanne Nadot. Dans un article dont elles sont co-signataires, elles tentent de définir, chacune, leur cadre de référence. Pour l'une la polarisation se porte vers le praticien à travers son rapport à la situation tandis que pour l'autre la polarisation se porte vers la situation à travers la manière dont l'a vécue le praticien⁵³. Pour l'une ce qui prime est un travail de subjectivation qui n'est possible que par un appui sur l'élaboration des affects qui émergent dans le travail de l'analyse, pour l'autre il s'agit d'un travail d'objectivation à partir d'une prise de conscience des représentations sous-jacentes. Le lecteur m'excusera de les citer ici un peu longuement. Claudine Blanchard-Laville écrit qu'il « s'agit avant tout d'*élaborer* son rapport à soi, à son soi professionnel, son lien aux autres, ces autres auxquels le relie la pratique professionnelle – élèves, parents, partenaires, supérieurs hiérarchiques –, son rapport à sa propre pratique, son rapport au savoir ; élaborer son propre rapport au(x) changement(s). Vu la force de la répétition des fonctionnements inconscients, même et y compris dans les situations professionnelles, sans un travail psychique approprié qui permette au praticien de reconsidérer en profondeur son rapport à l'autre et à lui-même, son rapport au changement en fonction des scénarios qui sont à l'œuvre à son insu, il ne peut véritablement y avoir appropriation utile des connaissances psychanalytiques qu'on pourrait vouloir apporter pour la pratique, comme l'avait déjà souligné M. Balint en ce qui concerne les médecins (Blanchard-Laville, Pestre, 2001). En revanche, dans un travail d'accompagnement clinique de la pratique tel que je le propose, on peut constater que le praticien découvre par lui-même et pour lui-même, à son rythme, ce qui se passe dans sa pratique à ce niveau-là des interactions psychiques ; il opère des prises de conscience sur ce qui l'agit à son insu, sur ce qui l'entrave et l'empêche notamment d'utiliser des connaissances qu'il pourrait avoir et qu'il a peut-être, sur ce qui le pousse profondément à agir dans tel ou tel sens, c'est-à-dire sur les angoisses qu'il cherche à atténuer et les gratifications narcissiques qu'il recherche pour survivre dans la difficulté et donc, sur les stratégies défensives qu'il utilise à juste titre à cet effet. »

En contrepoint Suzanne Nadot explique que « dans le cadre réflexif, c'est la théorisation du sujet cognitif

⁵² *Les Actes de la DESCO, Analyse de pratiques professionnelles et entrée dans le métier*, CRDP, Académie de Versailles, 2002.

⁵³ *Analyse de pratiques et professionnalisation entre affect et représentation*, érès, Connexions, 2004/2 no82 | pages 119 à 142 ISSN 0337-3126 ISBN 274920450X

qui prévaut et l'enjeu est d'enrichir les représentations des praticiens afin de leur donner une meilleure capacité à décider dans l'action. L'analyse est alors menée selon une perspective anthropologique et la pratique est comprise comme un phénomène extérieur aux individus. Il est considéré comme possible qu'un groupe de professionnels sache reconnaître et s'approprier les caractères de ce phénomène en analysant une série de faits propres à un moment, un lieu et un individu. C'est ainsi à partir de faits issus d'une situation effective et relatée par celle ou celui qui l'a vécue que le groupe, conduit par l'animatrice, s'essaie aux analogies et aux correspondances. À l'issue de ce travail, des caractéristiques de la situation et de ses contingences sont identifiées en même temps que des invariants. L'analyse de pratiques s'apparente ainsi à une ethnographie et le travail repose sur un va-et-vient entre les deux points de vue : le point de vue particulier d'où peut être inféré le point de vue général et le point de vue général mis à l'épreuve de la situation particulière. »

Dans le texte de Brankar Cattonar et Christian Maroy évoqué plus haut, *Rhétorique du changement de métier d'enseignant et stratégie de transformation de l'institution scolaire*, il est question d'une conversion identitaire en vue de la construction d'une posture auto-réflexive qui est décrite comme une requalification professionnelle valorisante parce que reconnaissant la complexité du travail, mais difficile à réaliser parce qu'épuisant sur un plan psychologique, voire insécurisant, trop responsabilisant ou culpabilisateur – et ces auteurs de conclure sur l'idée selon laquelle si les enseignants sont appelés à se transformer individuellement, peu de place est faite pour « *qu'ils puissent se saisir collectivement des enjeux bien réels que constituent le changement du métier enseignant et l'organisation du travail scolaire* ». Si j'indique ceci c'est pour deux raisons : d'une part si l'analyse de pratique se développe, c'est essentiellement dans les IUFM, mais beaucoup moins dans les établissements scolaires eux-mêmes dans un dispositif de supervision, ce qui permettrait effectivement aux équipes de travailler sur elles-mêmes comme équipes ; et j'indique cela également parce que ces aspects de fatigue, de souffrance, de culpabilisation qui préfigurent ce qu'on appellera par la suite des *burn out* permettent de comprendre quelque chose de ce qui va organiser le débat dans la mise en œuvre de l'analyse de(s) pratique(s). Offrir un espace de parole sur l'activité professionnelle, si celle-ci produit ou plutôt trouve son dire à partir de la souffrance ou de la culpabilité, que peut faire l'animateur du groupe de cette parole ? Ne doit-il pas avoir la compétence du *psy* ? Ne joue-t-il pas dans le cas contraire à l'apprenti sorcier ? Et ne risque-t-il de se retrouver non pas face à des centaines de balais provoquant une inondation mais face à une inondation de larmes versées irrésistiblement par des collègues aux prises d'émotions et d'affects aussi incontrôlables que les balais du conte ? Telles sont les représentations produites par cette proposition de travail au sein de l'institution. Ces représentations vont parfois avoir tendance à conduire à proposer des séances encore nommées analyse de(s) pratique(s) mais dans lesquelles le travail tend à gommer toute approche clinique, l'adjectif « didactique » venant parfois préciser une prise en compte du traitement d'un contenu lié à une discipline.

* *

*

Trouver ma voix

Être à la fois dans une transmission de savoirs et dans une transmission de désir.

Enseigner dans la mythologie dans laquelle je situe mon origine, c'est parler au bord d'un vide, ce n'est pas parler à partir d'une position de savoir. Je pourrais là encore citer Mireille Cifali : « Je transmets à la fois ma fragilité et ma force, ma « bataille » avec les mots et la compréhension ; je donne à voir le risque que je prends à chaque fois pour dérouler ma pensée. On pourrait parler d'« un travail de parole en train de se faire », à l'instant même du cours. Et au fond ce travail, je souhaite que les professionnels, actuels ou futurs, l'entament à leur tour dans leur espace professionnel. Une parole adressée, qui cherche à comprendre. Et non une parole assurée, autorisée par un seul savoir scientifique. »⁵⁴ Un travail de parole en train de se faire. C'est la philosophie en acte dans l'enseignement de Jules Lagneau, Michel Alexandre ou Gérard Granel. Mais je ne suis pas professeur de philosophie. Je suis professeur de rien... A peine écrit, cela me semble immédiatement bien présomptueux. Mais il est vrai que ma préoccupation première d'enseignant, de formateur, a été de pouvoir *adresser* ma parole. C'est exactement ainsi que j'exprimais ma difficulté – comment adresser ma parole ? « Que veut un enseignant, entendons celui qui se tient dans son acte de parole et adhère à sa fonction ? On peut dire qu'il veut intéresser l'autre afin d'accomplir sa tâche de façon satisfaisante. Mais cela ne dit rien sur le désir en jeu et en acte. Quel est le fantasme qui, au-delà de la singularité des configurations subjectives, soutient sa « profession » ? C'est celle de transmettre quelque chose de son savoir, entendons de l'objet-cause de son désir, soit d'intéresser l'autre à son désir d'enseigner. Il le fait en actant un savoir au moyen d'une parole qui doit atteindre l'autre, l'affecter corporellement et ce faisant – dans les termes du fantasme – lui ouvrir la jouissance de l'Autre, en sa version de savoir. Faute de quoi le circuit pulsionnel tournerait à vide, le wagon revenant vide à sa station de départ. »⁵⁵

Dans cette expérience d'une parole enseignante construite entre une forme de fidélité et une forme de séparation, je fais l'expérience d'une impossibilité. Pendant longtemps chaque cours a été précédé d'une angoisse qui ne me laissait pas toujours libre de préparer, de construire mon propos en amont... Et comment cette préparation était-elle possible puisque préparer consistait à écrire les mots avant de les prononcer, et j'étais alors tout à fait assujetti à ces mots-là et donc incapable de me

⁵⁴ Variations autour d'un dispositif d'enseignement : écrire et raconter des histoires

⁵⁵ Assoun. P-L. *Objet inconscient de la voix, la perte, le savoir et le corps*

confier au libre exercice de la parole, incapable d'un travail de parole en train de se faire. Cette impossibilité dans laquelle j'étais de préparer ne m'empêchait pas d'aller sur la scène et bien souvent j'y trouvais une excitation, voire une exaltation proportionnelle à l'absence de préparation. Mais bien souvent tout aussi proportionnelle à cette exaltation suivait une profonde mélancolie.

« Une parole adressée, qui cherche à comprendre. Et non une parole assurée, autorisée par un seul savoir scientifique. »⁵⁶ Pas par un seul savoir scientifique. Par un autre savoir donc. La parole enseignante, même si elle cherche son dire est une parole de savoir là même où elle avance dans une forme d'incertitude. Cette incertitude est celle de mon désir de me tenir à cette place-là.

Mon désir. En repérer l'articulation à mon fantasme. Repérer quelque chose d'une division articulée à la cause du désir. $\$ \diamond a$. Repérer l'articulation du désir au fantasme, du vide, de la béance, du réel, à ce avec quoi on s'en défend, on s'en protège. Dans le mathème $\$ \diamond a$ le poinçon est ce qui relie et sépare. L'objet a n'existe pas en réalité, il n'existe que comme réel, il est ce après quoi on court, cause du désir et irrémédiablement perdu. Le fantasme nous protège de cette perte.

Ce qui me fait être ce superviseur-là et pas un autre. Repérer l'articulation du désir au fantasme. Le désir c'est ce qui se relance à chaque fois. Se décoller du bout, c'est probablement aussi relancer son désir. Le fantasme c'est un point fixe. Ce qui s'écrit petit a (est) cause du désir. Lacan propose une écriture du désir, un graphe. Parvenu à sa troisième forme, ce graphe prend la forme d'un point d'interrogation « planté au cercle du grand A de l'Autre, symbolisant d'une homographie déroutante la question qu'il signifie »⁵⁷. Difficile de ne pas faire lien entre la question qu'il pose ensuite : « de quel façon est-ce là l'ouvre bouteille ? » et l'image par laquelle Joseph Rouzel introduit *La posture du superviseur* : « Le superviseur est un « tire-bouchon », sans cesse il réouvre ce que la pente institutionnelle tend à clore : le questionnement, les énigmes de la clinique, les embrouilles du vivre et du travailler ensemble, l'inquiétante étrangeté, l'intranquillité du transfert... »⁵⁸ Il est d'abord écrit ici que loin des réponses attendues le superviseur ne peut donner que des désirs. Donner des désirs ?

Parlant de l'analyse, Isabelle Morin écrit qu'elle « est une expérience qui condense ou dilate le temps, elle permet à l'analysant de s'éprouver comme objet a en extrayant la face pulsionnelle de sa demande adressée à l'Autre. Elle permet qu'émerge le bout de réel qui ne s'attrape pas avec du signifiant (du savoir), qui pourtant se donne à entendre « derrière ce qui se dit dans ce qui s'entend ». Il pourra s'y reconnaître et en tirer la conclusion qui s'imposera pour sa vie. Cette opération a pour conséquence de rendre supportable la proximité avec la Chose. Elle n'est possible que grâce au transfert. L'interprétation, si elle vient de ce lieu, fait résonner le réel, là où le sens fait bouchon. »⁵⁹

⁵⁶ *Variations autour d'un dispositif d'enseignement : écrire et raconter des histoires*

⁵⁷ *Écrits*, seuil, 1966, p 815

⁵⁸ *La posture du superviseur*, érès, 2017, p7.

⁵⁹ Morin, I. (2009). *Œuvre de silence*. *Psychanalyse*, 15(2), 5-19. doi:10.3917/psy.015.0005.

Si le superviseur n'est pas forcément un psychanalyste, il travaille néanmoins aussi à faire sauter ce bouchon. Faire sauter ce bouchon, c'est donner des désirs. Il ne faut pas faire de contre-sens ici – ce « donner des désirs » est une citation empruntée au texte de Proust là où il écrit : « Nous sentons très bien que notre sagesse commence là où celle de l'auteur finit, et nous voudrions qu'il nous donnât des réponses, quand tout ce qu'il peut faire est de nous donner des désirs. Et ces désirs il ne peut les éveiller en nous qu'en nous faisant contempler la beauté suprême à laquelle le dernier effort de son art lui a permis d'atteindre. Mais par une loi singulière et d'ailleurs providentielle de l'optique des esprits (loi qui signifie peut-être que nous ne pouvons recevoir la vérité de personne, et que nous devons la créer nous-mêmes), ce qui est le terme de leur sagesse ne nous apparaît que comme le commencement de la nôtre, de sorte que c'est au moment où ils nous ont dit tout ce qu'ils pouvaient nous dire qu'ils font naître en nous le sentiment qu'ils ne nous ont encore rien dit. D'ailleurs si nous leur posons des questions auxquelles ils ne peuvent pas répondre, nous leur demandons aussi des réponses qui ne nous instruiront pas. »⁶⁰

Le superviseur ne donne de désirs qu'autant qu'il ne donne pas de réponses. Proust écrit aussi que « L'homme qui fait des vers et qui cause dans un salon n'est pas la même personne ». S'il imaginait le contraire, l'écrivain serait aussi fou que le roi qui se croit roi. Et si le superviseur pensait donner des désirs au sens littéral du terme, il serait lui-même tout aussi fou comme le chirurgien évoqué par Joseph Rouzel « se baladant dans les rues, scalpel à la main, et tailladant dans tout ce qu'il croise sur son chemin »⁶¹. Ce que nous trouvons dans le texte de Proust, c'est aussi qu'aux désirs donnés s'articule une loi : nous ne pouvons recevoir la vérité de personne, nous devons la créer nous-même. Si le superviseur donne des désirs, c'est à partir de son propre désir qui constitue d'abord un manque. Donnant des désirs, il donne ce qu'il n'a pas. Du manque, donc. C'est-à-dire de quoi relancer le désir. Il donne le manque qui est camouflé par la demande, sous forme de demande, écrit Jean Oury : « Le manque est camouflé, chez le sujet, sous forme de demande, et cette demande vitale draine avec elle, caché, le désir, le propre désir du sujet. De même que le désir de l'Autre ne peut se manifester que comme manque, le manque étant l'essence même du désir. Ce troisième terme, logiquement nécessaire, c'est ce que Lacan a proposé d'appeler objet «a». Il implique une confrontation entre la loi, le désir, le Réel -dont chacun est déjà en fait quasiment inaccessible - le désir, lui-même, étant une fonction, une sorte de matrice de tenseurs. »⁶²

Donner des désirs. Dans mon récit, lorsque je présente la séance de supervision au cours de laquelle R. et Laure racontent leurs histoires, je dis quelque chose de mon inquiétude à parvenir, de ma place (de superviseur?), à soutenir leur désir. L'une se présente comme ne sachant y faire pour rencontrer l'autre, l'élève, pour permettre l'émergence d'une parole. L'autre se présente comme ayant su à son insu trop bien y faire, donc envahie, débordée par la parole de l'élève.

⁶⁰ *Contre Sainte-Beuve*. Proust Marcel. P32.

⁶¹ *La supervision d'équipes en travail social*, op cit. P158.

⁶² Oury Jean Clínica La Borde *L'objet chez Lacan*

A la question posée par Jean-Pierre Lebrun, « Qui donc en parlant, pense qu'il s'assure ainsi d'emblée une position de repli, qu'il est déjà un peu ailleurs ? », je répondais plus haut : peut-être celui qui prend la parole dans l'espace de la supervision, qui après l'avoir prise, la rend et écoute comment d'autres paroles font écho à la sienne. Si « on ne sait plus ce qui est de l'un et ce qui est de l'autre »⁶³, c'est peut-être que la parole du narrateur dans l'espace de la supervision produit de l'écho avant même que la parole des autres ne lui répondent. Et lorsque les autres répondent, ils font écho à la parole du narrateur mais aussi à l'écho de cette parole. Et chaque parole prise tour à tour a elle-même son propre écho. Dans le mythe tel qu'il est raconté par Ovide, Écho ne sait ni se taire quand on lui parle, ni parler la première. Elle est à la fois séparée de Narcisse et attachée à lui. Comme le sujet de l'objet cause de son désir. « Pour le sujet lui-même il y a un écho de sa voix. Par là, l'écho révèle (et cache) un silence dont la voix se sustente. De même que c'est en se détachant de la vision que le regard devient objet α , c'est en se détachant du *perceptum* sonore que la voix le devient. L'écho est le nom de ce parfilage. »⁶⁴ Parfilage est un terme qui vient de la broderie. Parfiler : défaire fil à fil un tissu précieux pour en récupérer l'or ou l'argent qui recouvre les fils. La broderie, dont Joseph Rouzel évoquant Brodeuses, premier long métrage d'Eleonore Faucher, écrit qu'elle est une belle métaphore de la parole⁶⁵.

Écho entend des sons vers lesquels elle renvoie ses propres paroles, écrit Ovide. Erik Porge dit qu'« Elle y met du sien et de la parole là où il n'y a que des sons. Aussi elle ne répète qu'une partie du dit, ce faisant ce qu'elle répète est différent et altère le dit, introduit un écart de sens avec ce qui est dit (...) », et citant Du Bellay, d'expliquer que, comme souvent, les poètes ont frayé la voie : *Qui m'oste ainsi de raison le devoir ? De voir./ Qui est l'auteur de ces maux advenus ? Venus./ Comment en sont tous mes sens devenus ? Nuds./ Qu'étais-je avant d'entrer en ce passage ? Sage./ [...]/ Qui est la fin de prison si obscure ? Cure. / Sent-elle point la douleur qui me poind ? Point. / [...]. »⁶⁶*

L'écho révèle (et cache) un silence dont la voix se sustente. Désir d'une autre parole faite aussi de silence.

Pascal Quignard parle du taisir en contractant le « se taire » et le désir. Il écrit pour survivre, pour parler en se taisant. « La voix dans le livre est retraite dans un désir de se taire, un taisir sans abord »⁶⁷.

Apprendre à se taire. Apprendre un autre usage de la parole. A l'économie. Pour ne pas l'user. L'économie, οἰκονομία la loi de la maison. La parole comme maison. La loi de la parole. La parole comme loi. La parole en écho. L'écho comme surmoi. « Le surmoi est un « trognon de la parole », un impératif en rupture avec ses liens symboliques, qui exerce de ce fait une loi féroce, impossible à satisfaire, intimant un « Jouis », à quoi le sujet ne peut que répondre « j'ouïs ». ⁶⁸» La mythologie dans laquelle je

⁶³ La supervision d'équipes en travail social, dunod, 2007, p 161.

⁶⁴ Porge, E. (2014). Entre voix et silences : tourbillons de l'écho. *Essaim*, 32(1), 41-59. doi:10.3917/ess.032.0041.

⁶⁵ La parole éducative, Dunod, 2016, p130.

⁶⁶ Entre voix et silences : tourbillons de l'écho, op cit.

⁶⁷ Quignard, P., *Taciturno*, op. cit., p 87

⁶⁸ Porge, Erik. « Les voix, la voix », *Essaim*, vol. 26, no. 1, 2011, pp. 7-28.

situe mon origine. Le mythe, ce qui commence et ce qui commande.

Trouver à entendre un autre écho. Plus proche de celui auquel les poètes ont frayé la voie. La parole comme οἰκονομία. Ici me revient comme une madeleine de Proust «l'homme habite en poète », ce vers de Hölderlin qui va donner son titre à l'un des textes de Martin Heidegger, philosophe sur lequel dans une belle inconscience, j'avais fait mon mémoire de maîtrise. La parole est notre maison qui n'est habitable que pour autant que la poésie y fait effraction.

Il y a probablement quelque chose de mon fantasme qui s'articule à la parole elle-même. J'ai écrit plus haut qu'il m'a fallu vingt ans pour prendre mon tour de parole enseignante et que cela n'avait été possible qu'en passant par le divan. J'ai évoqué la voix de mon père comme toujours s'exprimant en chaire. Nommé à l'IUFM, je me suis allongé sur le divan, mais j'ai aussi commencé le théâtre. Apprendre la scène, trouver ma voix, apprendre à faire avec mon corps. Cette expérience de la scène, à côté de celle du divan, soutient ma parole enseignante. Prendre mon tour de parole enseignante m'a demandé de trouver ma voix. Une voix est absolument singulière mais nous n'y avons pas accès comme elle est perçue par l'autre pas plus qu'à notre regard en tant que regardant l'autre. Ma voix me serait donc étrangère ? Elle révélerait une étrangeté à moi-même ? Lorsque je me raconte au début de cet écrit, je note : *Je suis toujours celui qui ne pas. Aussi loin que je me souviens, j'ai pensé être à cette place-là. Du dehors. L'autre. L'étranger.* Cette étrangeté est une étrangeté à moi-même. *Celui qui ne pas ?*

Trouvant ma voix, je me perds donc aussitôt. Ma voix est celle d'un autre. Pierre-Laurent Assoun écrit qu'on aurait tort de se croire propriétaire de « sa » voix. Si on l'était on ne risquerait pas de la perdre. « D'une part, la voix est ce qui est le représentant le plus intime du sujet, la condition corporelle de la profération. C'est ce qui est à la frontière du corps et de la langue. D'autre part, elle renvoie à une altérité dont le locuteur a la révélation, quand il l'entend de l'extérieur (par exemple, sur un magnétophone), souvent surpris d'avoir à s'entendre parler à travers ses inflexions, sa prosodie, son timbre, ses variations de hauteur et d'intensité. La voix pointe donc une altérité intime au cœur du sujet. Comme si c'était l'autre qui parlait, quand je « donne de la voix ». ⁶⁹ » Trouver et perdre. Trouvant ma voix, quelque chose s'entrouvre. Je m'approche d'un trou dans lequel ma voix fait écho.

La parole que je fais résonner sur l'autre scène, celle du théâtre me console de cette mélancolie provoquée par la parole enseignante.

La scène du théâtre :

« Inutile de songer une seconde à ceux qui vous regardent : ils sont vous. Si vous êtes déconcentré, ils bâillent

⁶⁹ *Objet inconscient de la voix, la perte, le savoir et le corps*

et s'ennuient, regardent çà et là, vérifient dans leur poche s'ils ont bien leurs papiers, les clés de la maison. Si vous avez l'âme complètement concentrée, la chair entièrement condensée, ils sont bouleversés. Quand ils découvrent ces corps qui sont là, atterrés à terre, seuls, leur gorge se serre.

La présence silencieuse, sa solitude, son assise et son poids comptent plus que tout -pas la psychologie (psyché) ni la raison (logos). Telle est l'opacité compacte des kolossoi et des menhirs. Ne surtout pas travailler à la volonté. Arriver sur scène comme un animal dans l'espace. Comme un corbeau. Comme une buse. Comme une chouette effraie. Simplement poser ses serres sur le plancher. Offrir dans l'inquiétude son visage à la lueur. »⁷⁰

La scène du théâtre m'a donné un autre accès à la parole, au langage. La parole comme pulsion, comme jouissance, (comme « *j'ouï-sens* » ?) comme quelque chose qui excède le sens, comme énergie vitale, une expérience de corps, un apprentissage de la parole. Sur cette scène j'apprends à parler. Et j'apprends que c'est mon corps qui parle. C'est tellement juste que la volonté ne fait rien à l'affaire : désirer, pas vouloir, un désir tout en tension, un désir tendu à l'extrême, un désir de funambule : l'équilibre n'est pas celui de la parole qui cherche son dire, on sait d'avance ce qui va être dit, puisqu'on « *sait* » son texte ; et pourtant on le cherche, celui qui sort, alors même qu'il sort au mot près, à la virgule près, n'est pas le texte appris, ou bien si, il est le texte appris par cœur – mais le cœur c'est un organe, c'est du corps et c'est du corps que doit sortir le texte au théâtre, c'est de cette mémoire-là qu'il surgit, celle du corps, celle de ce qui est nommé ici la chair entièrement condensée, et ce texte-là on le cherche pour s'en saisir comme le funambule se saisit de l'air en tendant ses bras de part et d'autre de son corps pour trouver l'équilibre. Le sens qui s'en dégage s'entend avec tous les sens, il s'aspire, se goûte, se sent, se touche, se voit. Aucune crainte ici d'être mal entendu. On n'a pas besoin de comprendre au théâtre. Il s'agit de toucher. De donner des images. D'offrir des mots qui vont donner des images. De donner des désirs. Cela semble plus évident, ici.

Là aussi il y a une forme d'exaltation. Mais il y a le bord de scène. Il y a quelque chose qui borde. Ou quelque chose qui brode comme l'écrit Joseph Rouzel de la musique pour Sainte-Colombe⁷¹. Qui protège ? La parole est une musique sur la scène du théâtre. J'écrivais plus haut qu'elle me consolait de quelque chose. Ma parole enseignante a souvent été une parole revenant en écho comme une voix brisée. « La voix brisée, c'est une métaphore de la castration qui fait plier le sujet humain sous son joug : à savoir qu'aucun objet au monde ne peut venir le libérer de ce manque fondamental. La musique est tout au plus une compensation, un dédommagement (le mot est de Freud) de cette brisure. Ce qui n'est pas si mal, parce que du coup c'est aussi une façon de faire avec, à savoir de se faire l'écho dans la sublimation et la création de ce qui déchire l'être du sujet ⁷²».

Ce que la scène du théâtre m'apprend peut-être aussi ou d'abord, c'est à y être – une certaine qualité de présence. Lorsqu'elle explique comment elle comprend l'analyse des pratiques professionnelles,

⁷⁰ Quignard. P. *Performances des ténèbres*, Galilée, 2017

⁷¹ *La parole éducative*, op cit, p142.

⁷² Idem p 141

Mireille Cifali parle d'abord d'habiter une présence. C'est ainsi qu'elle définit la clinique ou le clinicien. « "Être présent" n'est pas si simple. Savoir « être là » est une première qualité. Les indices de cette présence sont la plupart du temps non verbaux : de son regard aux postures de son corps. L'autre ne s'y trompe cependant pas. Il sent sa présence ou son absence. Cette présence à une situation vient en grande partie de l'intérêt qu'un clinicien y prend. Il considère toute situation comme importante et digne d'intérêt, même la plus insignifiante. C'est dire qu'il estime une situation, un élève, un stagiaire, dans leur singularité. Il ne vit pas la situation comme ennuyeuse, insignifiante, agaçante. Cet intérêt n'est pas lié au « beau cas », mais à toute personne rencontrée ; il ne la considère pas comme un objet, mais comme un sujet vivant capable de paroles. »⁷³ J'étais, je crois, dans cette posture clinique dans mon métier d'éducateur. Devenu formateur/enseignant, cela m'est apparu beaucoup plus difficile. Cette difficulté, cet éloignement n'est peut-être pas sans rapport avec la mélancolie dont je parlais plus haut qui faisait suite à l'exaltation qui pouvait m'animer dans l'acte de parole enseignante. Inventer, bricoler un dispositif d'analyse de pratique, c'était aussi pour moi, retrouver quelque chose de la clinique.

Transmission de savoir, transmission de désir. Transmettre ?

* *

*

La mythologie qui est la mienne

Ce qui structure le désir, c'est l'intranquillité.

Prendre la place du superviseur, c'est aussi apprendre à se taire. Apprendre du même coup un autre usage de la parole. Voix d'acteur, voix d'enseignant, voix d'analysant, voix de superviseur. La voix s'écrit toujours au pluriel en dépit de sa singularité d'empreinte. Elle semble parfois empruntée à un autre. Elle n'est pas de moi. Celui qui ne pas. Deux moi. D'eux moi. Elle semble parfois empruntée à un autre. Prise à un autre. La voix de mon père. L'avoir de mon père. Savoir de mon père. Son *άγαλμα*. Celui qui ne pas. A une lettre près, celui qui veut pas. La volonté ne fait rien à l'affaire. N'en pas vouloir. ... Donner à quelqu'un qui n'en veut pas. *Ce que tu as hérité de tes pères acquiers-le pour le posséder*. Est-ce que j'en veux ? En vouloir ? A qui est-ce que j'en veux ? Celui qui ne pas. Qui refuse ? Faisant l'inventaire, qu'est-ce que je refuse ? Qu'est-ce que je ne veux pas ? Quel est le nœud qui va me faire faire un pas de côté ? « Ce n'est certainement pas par hasard qu'en français le mot ne se prononce d'une façon équivoque avec le mot nœud. Ce n'est pas du tout par hasard que le mot pas, qui en français redouble la négation contrairement à bien d'autres langues, désigne aussi un pas. Si je

⁷³ Analyser les pratiques professionnelles : exigences d'un accompagnement.

m'intéresse tellement au pas, ce n'est pas par hasard. Cela ne veut pas dire que la langue constitue d'aucune façon un patrimoine. Il est tout à fait certain que c'est dans la façon dont la langue a été parlée et aussi entendue pour tel et tel dans sa particularité, que quelque chose ensuite ressortira en rêves, en toutes sortes de trébuchements, en toutes sortes de façons de dire. C'est, si vous me permettez d'employer pour la première fois ce terme, dans ce motérialisme que réside la prise de l'inconscient – je veux dire que ce qui fait que chacun n'a pas trouvé d'autres façons de sustenter que ce que j'ai appelé tout à l'heure le symptôme. »⁷⁴ Ce récit s'écrit aussi avec les mots des autres et de l'Autre. Désir d'une autre parole faite aussi de silence. Apprendre à se taire. Apprendre à être là. Acquérir « le savoir-faire de celui qui sait où se faire entendre »⁷⁵

Plus haut j'ai écrit : « Enseigner dans la mythologie dans laquelle je situe mon origine, c'est parler au bord d'un vide, ce n'est pas parler à partir d'une position de savoir. » Dans la mythologie dans laquelle je situe mon origine. La mythologie. La mythologie c'est bien un récit des origines. Un récit qui dit non seulement comment ça commence mais aussi comment ça commande. À l'origine il y a ce que les grecs appelaient les ἀρχαί. Mais un mythe ne s'écrit pas à la première personne. Si d'une certaine manière je produis ici un récit constituant une identité narrative, ce récit s'écrit aussi avec les mots des autres et de l'Autre, il est le récit d'un parlêtre qui fait écho à d'autres récits intimes ou extimes.

Le mythe en tant que récit collectif, ou en tant que récit du collectif, c'est aussi ce que Jean-Pierre Lebrun appelle charpente symbolique. C'est ce qui sert de point d'appui pour chacun des membres du collectif et aussi pour le collectif lui-même. C'est ce qui permet de tenir debout, c'est ce qui permet de tenir deux bouts, la naissance et la mort, c'est ce qui permet de tenir dans un trajet singulier d'un bout à l'autre. Le récit que je fais c'est ce sur quoi je vais m'appuyer pour occuper une place singulière parmi les autres. Lorsqu'il parle de ce qu'il identifie comme une mutation du lien social, Jean-Pierre Lebrun parle d'une situation dans laquelle a été démasqué le caractère fictif d'une charpente symbolique. Repérer quelque chose de l'articulation du désir au fantasme c'est peut-être comprendre le caractère fictif du récit à travers lequel je parle de mon origine, de mon parcours, et donc aussi de mon désir. L'origine, le commencement, le *comme on se ment*.

Lorsqu'il parle de ce que produit la mutation du lien social, Jean-Pierre Lebrun dit aussi qu'elle conduit à une grande confusion. Se débarrasser de Dieu ne permet pas de se débarrasser de la place qu'il occupe, sortir du patriarcat ne nous permet pas de faire l'économie de la fonction paternelle. Et démasquer le caractère fictif de mon propre récit ne me dispense pas de tenir bon sur quelque chose

⁷⁴ J. Lacan, « Conférence à Genève sur le symptôme » (1975), Le bloc-notes de la psychanalyse, n° 5

⁷⁵ Izcovich Luis *Le corps, l'inconscient et la voix* in *l'inconscient et le corps*, collège de clinique psychanalytique du Sud-Ouest 2013-2014, recueil de travaux n°16, pp93.97

que je ne suis pas en mesure aujourd'hui de nommer... Peut-être est-ce là qu'il convient de dire qu'il faut tenir bon sur son désir en dépit de cette découverte qu'il ne repose sur rien parce que ce rien est encore quelque chose, comme le *nihil privativum* kantien que comprend la table du rien avec laquelle se conclut l'analytique transcendantale, ce quelque chose qui n'est pas sans évoquer l'objet transcendantal (Etwas = x) dont il convient de retenir le x et non le "was" puisque comme l'écrit Granel, « ici tous les mots nous trompent » : « (...) cet "x" n'est pas une chose inconnue (ou cette chose que serait l'inconnu en soi), mais un "rien" de connaissance (rien qui soit à connaître : ni connu, ni inconnu, ni connaissable ni inconnaissable), et ce qu'il a de "général" par rapport à toutes les catégories dans leurs groupements n'en fait pas un genre ontologique suprême. Mais un "rien" de sens là encore.⁷⁶» (Qu'au moment de dévoiler le caractère fictif du récit à travers lequel je me présente revienne le nom de Gérard Granel n'a probablement rien d'anodin). Lorsqu'il écrit que se débarrasser de Dieu ne permet pas de se débarrasser de la place qu'il occupe, Jean-Pierre Lebrun indique qu'il s'agit de comprendre qu'être libéré de toute transcendance ne signifie pas que nous puissions faire l'économie de tout ce qui relève du transcendantal. Il faut à tout le moins entendre ici qu'il y a une question : « Est-il vraiment possible que les êtres parlants que nous sommes se passent de tout rapport au transcendantal alors que la parole met ce dernier en place de facto ? »⁷⁷ J'articule à cette question celle que je pose concernant la dimension mythologique de mon identité narrative prise dans un récit fictionnel en ce sens où cette fiction cherche à cerner ou situer quelque chose de l'objet *a* cause du désir. Celui-ci est un des noms de ce qui s'appelle le réel chez Lacan qui ne peut que s'appréhender négativement hors symbolique, hors imaginaire, en position d'exception ou d'extériorité – cette position ne renvoyant cependant à nulle place, nul lieu. Comme sujet j'ai à tenir bon sur ce désir, c'est-à-dire à maintenir quelque chose d'une ouverture, ouverture produite à partir de l'objet *a* cause du désir comme nous avons comme collectif à tenir bon sur le maintien d'une place d'extériorité lors même qu'elle ne peut plus être nommée.

Si le superviseur peut donner des désirs, c'est parce qu'il se met à cette place vide en ayant pleinement conscience de sa vacuité (celle de cette place occupée) sans s'y croire, donc, mais en y croyant pourtant, c'est-à-dire en croyant à la possibilité qu'en occupant la place des effets puissent être produits, ou plutôt – parce qu'il ne s'agit pas là d'une production – que quelque chose puisse avoir lieu. Y croire sans s'y croire c'est probablement là le plus difficile et c'est probablement en ce point que le superviseur doit, en tout cas, ainsi que le dit Claude Allione, être capable de "penser" son désir, pas le comprendre, ni non plus l'expliquer, mais en repérer l'articulation à son fantasme : ce qui le fait être ce superviseur-là et pas un autre.

Il faudrait aller au bout. Au bout de l'analyse. Puisqu'il paraît qu'à ce bout-là, on en sait un peu

⁷⁶ *Écrits logiques et politiques*, ed Galilée, 1990. P 147.

⁷⁷ *La perversion ordinaire, vivre ensemble sans autrui*, denoël, 2007. P189.

quelque chose : « Le savoir obtenu à la fin de l'analyse est un savoir concernant le fantasme. »⁷⁸

A ce bout-là, on en sait un peu quelque chose. Ce bout-là est un autre bout. Être capable de "penser" son désir, repérer l'articulation à son fantasme. Pour articuler les choses il faut commencer par les séparer, par les détacher, faire en sorte que le tout ne soit pas pris dans ce que Jean Oury nomme une sorte de magma. « On ne peut articuler que ce qui est détaché; sinon, on reste pris dans une sorte de magma. C'est justement ce qui fait la difficulté de soutenir le désir. Il ne peut survenir que par détachement. »⁷⁹ Se détacher, se décoller. Accepter la perte, le manque. Accepter l'idée de l'antériorité invisible : « Nous sommes les pousses de l'antériorité invisible. »⁸⁰ Si repérer quelque chose de l'articulation du désir au fantasme c'est comprendre la fiction à travers lequel je situe mon origine, c'est en ce sens où la fiction peut aussi s'écrire fixation. Cette fixation est celle du fantasme. Repérer dans les mots du récit ce qui s'y fixe comme fiction. Et s'en détacher, s'en décoller malgré tout. Cela semble signifier que ce décollage ne peut pas être celui d'un dégagement définitif. Se décoller pour comprendre. Et pour comprendre d'abord que ce décollage est un impossible. On y revient toujours. Autrement. Un peu moins dupe. Mais on y revient malgré tout.

Cela m'évoque le *Dasein* chez Heidegger. L'interruption de la quotidienneté, l'appel qui vient faire effraction dans le monde ambiant, l'*Umwelt*, le moment où on pose ses outils, le moment où le *Dasein* est rappelé à son *in-der-welt-sein* et du même coup à son être jeté là et pour la mort. Quelque chose d'une effraction qui vient faire événement pour le *Dasein* rappelé à lui-même. Les motifs ici – et ce langage emprunté à la peinture est, je crois, celui qui convient ici puisque Heidegger est celui qui arrache le monde à la nature là où celle-ci est livrée à l'infinité du calcul – sont souvent ceux du travail de la main. Et soit que l'outil se casse, soit que la fatigue commence à se faire sentir, que la main vienne éponger le front, qu'une gourde soit tirée et qu'alors on se désaltère renversant la tête en arrière, et que le regard, à cet instant, se porte sur le ciel où paraissent les dernières lueurs du jour, et là, le monde est là comme celui qui rappelle le *Dasein* à lui-même, c'est-à-dire à celui pour lequel en son être il y va de cet être, formule un peu obscure dans laquelle on comprend cependant que le *Dasein* est celui pour lequel le monde est pris dans le langage, celui pour lequel ce moment est celui-là même dont parle Lacan avec la paix du soir : « moins nous l'articulons, plus il nous parle, plus même nous sommes étrangers à ce dont il s'agit dans cet être, plus il a tendance à se présenter à nous avec cet accompagnement plus ou moins pacifiant d'une formulation qui pour nous se présente comme indéterminée, comme à la limite du champ de notre autonomie motrice et de ce quelque chose qui nous est dit du dehors, de ce par quoi à la limite le monde nous parle. »⁸¹

Que le *Dasein* de Heidegger ne soit pas le sujet de la psychanalyse n'empêche pas qu'il puisse nous

⁷⁸ Lacadée Labro Danièle, *Du symptôme au sinthome*

⁷⁹ Oury Jean Clínica La Borde *L'objet chez Lacan*

⁸⁰ Quignard. P. Sur le jadis, Gallimard folio, 2013, p 28

⁸¹ Lacan Jacques *Le séminaire III Les psychoses*. Ed Seuil. 1981. P 157

aider à en saisir quelque chose. Dans un texte dans lequel il essaie d'articuler ces deux temps que sont la naissance et la mort, Gérard Granel dit quelque chose du *là* du *Dasein* : « Ce "là" n'est certes pas celui d'un emplacement : le *Dasein* ne "gagne" pour ainsi dire son "ici", sa place intra-mondaine, que par délimitation à partir des lieux d'appartenance qu'il a lui-même ouverts et distribués dans le "dé-loignement", l'*Entfernung* (ou *Näberung*) des étants que hante sa préoccupation. Mais si le "Da" n'est pas lui-même "ici" ni "là" dans le "monde", il n'est pas non plus "nulle part", ni davantage "partout". Où donc est-il ? Il est au monde, dit le texte, lequel lorsqu'il n'y met pas de guillemets, désigne de ce mot d'unité (déchirée – et, pour le *Dasein* lui-même, déchirante – mais pourtant sans couture) d'un être-jeté au milieu de l'étant et d'un "être-à-dessein-de-soi"(...) »⁸² Il y a là aussi quelque chose du sujet ou de la subjectivité ou de la subjectivation qui ne peut précisément pas se nommer ainsi chez Heidegger compte tenu de là où il se situe, c'est-à-dire dans une histoire de la philosophie à laquelle il appartient tout en indiquant la possibilité d'une échappée, histoire dans laquelle le sujet est prisonnier du langage de la métaphysique. Ce qui vient faire effraction dans la préoccupation quotidienne de l'*Umwelt*, ce qui vient produire quelque chose d'un décollement, d'un détachement, ne sépare pas pour autant le *Dasein* d'un monde qui reste inéluctablement *son* monde. Mais ce monde se donne à voir autrement. Il y a quelque chose qui est de l'ordre d'une déprise qui ramène le *Dasein*, et j'ose ajouter le sujet, au jet de son être-jeté quelque chose donc d'une origine (*pousse d'une antériorité invisible*) en tant que celle-ci est apparentée à l'autre bout – être pour la mort. Toujours en avant de soi, le *Dasein* court après le jet de son être jeté comme le sujet a à relancer sans cesse son désir. « Comme ». C'est une analogie puisque le désir reste absent des textes de Heidegger – il ne s'écrit pas. « Le détachement, ce n'est pas la séparation. C'est un mécanisme beaucoup plus archaïque: détachement de l'objet «a», qui ne fait plus alors partie, ni du corps, ni du grand Autre, ni du sujet. C'est pour cette raison qu'il peut être «cause». Une «cause» ne doit pas être prise dans le processus. C'est ce qui est là, avant; et après, c'est ce qui aura servi à... Et l'objet «a», c'est ce qui va permettre au désir de se manifester (...) »⁸³ Une «cause» ne doit pas être prise dans le processus. Elle est un point qui se situe en dehors. Elle est du dehors. Un point d'extériorité. Commencement et commandement. Ce qui commande le commencement, qui est même antérieur à l'origine. « Quelque chose qui nous est dit du dehors », écrit Lacan de la paix du soir. S'il s'agit à ce moment-là pour Lacan de dire quelque chose de l'écho que peut avoir le signifiant dans la psychose, on peut aussi entendre dans cette paix du soir comment comme être parlant nous sommes touchés par la formulation de la parole. Touché, affecté, oblitéré. Et la façon dont la langue a été parlée, la façon dont je l'ai entendue qui ressort ici dans cet écrit *en toutes sortes de trébuchements* comme ce « *celui qui ne pas* » qui est venu sans que je l'y attende, ni ne l'entende, c'est là écrit Lacan « que réside la prise de l'inconscient –je veux dire que ce qui fait que chacun n'a pas trouvé d'autres façons de sustenter ce que j'ai appelé tout à l'heure le symptôme. »⁸⁴ Et à quoi tiennent les symptômes ? « A quoi

⁸² Granel Gérard. *Études*. Galilée. 1995. P148.

⁸³ Oury Jean Clínica La Borde *L'objet chez Lacan*

⁸⁴ Lacan Jacques, « Conférence à Genève sur le symptôme » (1975), *Le bloc-notes de la psychanalyse*, n° 5

tiennent les symptômes ? – sinon à l'implication de l'organisme humain dans quelque chose qui est structuré comme un langage, par quoi tel élément de son fonctionnement va entrer en jeu comme signifiant. (...) La question de la mort, celle, de la naissance, sont en effet les deux dernières qui n'ont justement pas de solution dans le signifiant. C'est ce qui donne aux névrosés leur valeur existentielle. »⁸⁵

Cette valeur peut s'entendre au sens mathématique, explique Marie-Jean Sauret. Au sens où le symptôme est la marque de la singularité du sujet. Il porte le radical de la singularité du sujet, singularité dans une acception mathématique donc, au sens où « la valeur fait exploser littéralement une fonction. La fonction vaut "pour tous", pour toutes les autres valeurs, mais pas pour celle-là. Ainsi Lacan donnera comme formule du symptôme : "tout, mais pas ça". »⁸⁶ C'est la solution trouvée par le sujet pour s'inscrire dans le lien à l'autre. Il y a là quelque chose qui m'intéresse directement comme formateur. Non pas que je travaille directement à partir de là. Mais les professionnels que j'accompagne à leur entrée dans le métier commencent souvent par une forme de plainte à l'égard de l'autre : le collègue, le chef, le parent d'élève, l'élève lui-même, l'institution, et il s'agit bien de l'aider à comprendre qu'est-ce qui dans ces relations s'inscrit dans une dépendance à la manière dont lui-même se situe dans le lien à l'autre. Je vais parfois faire des visites dans l'établissement scolaire et en amont de cette visite ils doivent passer par l'écrit pour dire quelque chose du trajet effectué. Une des CPE stagiaires que j'ai rencontrée dans son établissement il y a quelques semaines écrivait : *je souhaiterais pouvoir poser les bases d'une communication de qualité avec l'ensemble des personnes que je suis amenée à rencontrer en tant que CPE. Je souhaite pouvoir à terme me défaire de ces entraves relationnelles qui constituent ma bête noire, et un véritable frein à un engagement serein dans ma fonction.* A la fin de ma visite, alors que je reviens avec elle sur mes observations et que je convoque dans l'entretien ce qu'elle a écrit, elle s'accroche à une plainte et se défend comme si elle n'était pas l'auteure de ces lignes. C'est d'ailleurs presque ce qu'elle me dit. Ces mots lui ont échappé. Elle a pu les écrire, elle ne peut pas les dire, ni prendre acte de ce qui s'écrit là pour réfléchir à la responsabilité qui est la sienne dans ces « entraves relationnelles ». Elle ne sait pas pourquoi c'est comme ça que ça s'est écrit. Mon travail ici ne consiste pas à identifier ce qui fait symptôme, ni à articuler symptôme et fantasme. Je ne vais pas insister. Cela n'empêchera peut-être pas qu'elle puisse après-coup repérer quelque chose qui se présente dans une forme de répétition. Elle va le faire notamment dans une séance d'analyse de pratique. Faire ce travail d'accompagnement m'oblige moi, en revanche, à être dans une forme de vigilance sur ce que je fais là. C'est une vigilance que j'ai appris dans la rencontre des élèves.

Éducateur, enseignant, formateur, analyseur de pratique. Chaque fois un pas de côté. Chaque fois une parole différente. Chaque fois une autre manière de positionner le savoir et de se positionner

⁸⁵ Lacan Jacques *Le séminaire III Les psychoses*. Ed Seuil. 1981. P215

⁸⁶ Sauret Marie-Jean *L'effet révolutionnaire du symptôme*. Erès. 2008. P46.

soi-même. Une autre manière d'être présent ou de s'absenter. Parce qu'à chaque fois la demande se formule différemment. Ces déplacements exigent d'avoir un peu démêlé quelque chose de son propre symptôme, de son propre fantasme, de son rapport à la jouissance (mais ce n'est pas d'un rapport qu'il s'agit), de son désir ... C'est ce travail de ménage en soi-même qui permet d'être dans un travail d'accompagnement, de soin, de soutien, de holding ou de holding du holding. Un travail de ménage qui permet de comprendre comment le désir, ou ce qui est en question dans le désir (l'objet *a*) « est complètement recouvert par des fantasmagories, des préjugés, des comportements, des engagements multiples, qui, la plupart du temps, sont fait justement pour qu'il n'apparaisse pas. C'est plus qu'un évitement. Ce serait intéressant d'étudier les différents circuits d'évitement qui se mettent en place pour esquiver la mise en question du sujet quand il se trouve confronté à cette problématique paradoxale de la béance, à cette sorte de manque dans l'Autre. Par ces évitements, l'Autre peut continuer à fonctionner comme une sorte de couveuse artificielle... Cet affrontement à ce qu'il en est du désir de l'Autre nécessite une opération de «détachement», ce qui ne se fait que rarement; car quand A n'est pas incarné par une personne, il l'est par une institution, un parti politique, ou bien la religion... et le sujet y reste collé. C'est donc un problème de «clivage» - un «détachement», au sens Occamien du terme - qu'il ne faut surtout pas essayer de se représenter d'une façon positiviste. C'est dans cette même opération qu'il y a «émergence» de l'objet «a», et que le sujet se dégage de cette sorte d'infiltration imaginaire qui envahissait les chaînes signifiantes. »⁸⁷

Se détacher du bout donc pour se dégager d'une infiltration imaginaire qui envahit les chaînes signifiantes pour parvenir à être sujet de son propre désir.

Reprendre ici des bouts de ce que j'ai écrit pour en dégager ce qui s'y infiltre, ce qui s'y fixe.

- « Le bout : l'origine, là d'où je viens. Un monde où le savoir a partie liée à l'autorité, à la vérité et à la parole. »

- « Enseigner dans la mythologie dans laquelle je situe mon origine, c'est parler au bord d'un vide, ce n'est pas parler à partir d'une position de savoir. »

- « Il faudrait aller au bout. Au bout de l'analyse. Puisqu'il paraît qu'à ce bout-là, on en sait un peu quelque chose : « Le savoir obtenu à la fin de l'analyse est un savoir concernant le fantasme. »

Je me défends de savoir. Et je me défends du savoir. Les citations envahissent ces pages d'écriture, je convoque ici des auteurs à partir desquels je m'autorise à écrire, je me place sous leur autorité. Je ne m'autorise pas de moi-même. Je n'en sais pas assez pour m'autoriser de moi-même. Je ne m'approche pas du vide à partir duquel je prétends parler ou écrire. Est-ce en rester à une position positiviste de voir dans ce savoir imaginaire ce dont il convient de se détacher ? Ne pas s'en détacher n'est-ce pas préserver A non barré, A pouvant constituer une garantie ? Et comment prendre une place de superviseur si le superviseur lui-même n'a pas fait le travail, le chemin, un chemin lui permettant d'être sujet de son propre désir « sans avoir recours à toutes ces procédures d'étayage ou d'évitement » un chemin qui a permis non seulement , « le dégagement de cet objet "a " », mais aussi « la

⁸⁷ Oury Jean Clínica La Borde *L'objet chez Lacan*

mise en question du grand Autre qui devient un grand Autre barré, sans garantie. » Un chemin dont Jean Oury dit qu'il est « le chemin vers la singularité. » A quoi il ajoute : « Les poètes disent aussi: le chemin vers la solitude. Il faut bien dire que c'est la même chose... »⁸⁸. Reste que si ce savoir est un signifiant du manque il est aussi précisément un signifiant du désir. Que reconnaître qu'il y a là un impossible et apprendre à faire avec, c'est apprendre à faire avec la castration. Prenant la place du superviseur, je me repose de ce savoir dont il n'y a nul besoin à cette place. Jouissance d'une place qui n'est précisément pas celle du savoir. Jouissance limitée.

« Le fantasme fondamental est une union entre le vivant du sujet, justement non représenté tout à fait par la chaîne signifiante, et l'objet *a* considéré comme ce qui touche le plus réel du corps, soit la jouissance de ce dernier. Même si sa formule du fantasme est antérieure à l'élaboration de l'objet *a* comme réel, s'il est pris sur son versant imaginé, c'est bien à cette dimension que le fantasme touche. Le fantasme représente l'objet qui cause le désir sous une forme qui leurre le désir et, de ce fait, pointe et limite la jouissance.

Avec Lacan, le fantasme ne tient plus tant au mythe universel inventé par Freud, l'œdipe, qu'au mythe individuel du névrosé, c'est à dire l'invention d'une fiction qui rend compte de la conjonction du symbolique et du réel de la jouissance, qui prend résolument la voie de l'imaginaire. Comme pour toutes les mythologies il donne forme à un impossible, l'engendrement d'un sujet par le signifiant, qui est aussi le moment de sa disparition, de son refoulement originaire. En termes lacanien c'est aussi le moment de la castration. »⁸⁹

Se décoller pour comprendre. Et pour comprendre d'abord que ce décollement est un impossible. On y revient toujours. Autrement. Un peu moins dupe. Avec, peut-être, une nouvelle confiance dans son symptôme. Y croire sans s'y croire. Sans avoir à faire appel à l'Autre, sans souffrir de son symptôme qui se trouve allégé. « Plus le sujet fait appel à l'Autre, plus il souffre de son symptôme. Seule *la confiance dans son symptôme*, conséquence de son "athéisme", l'allège »⁹⁰. Comprendre ici que si la mise en question du grand Autre qui devient un grand Autre barré sans garantie est un chemin vers la singularité, mais aussi vers la solitude, celle-ci ne prend pas pour autant le sens d'un isolement puisque « cet effacement de l'Autre entraîne soulagement dans la course transférentielle et "destitution subjective" »⁹¹, laquelle n'a pas le sens d'une soumission à un savoir, fût-il celui du psychanalyste, « mais elle est la reconnaissance que le savoir n'est pas dans le sujet : qu'il est "dans le symptôme qui le supporte". Or le symptôme, nous le savons, est également ce qui permet au sujet de soutenir sa singularité dans un lien social qu'il renouvelle de sa présence »⁹².

Au début de ce travail, alors que j'attendais mon train gare Saint Roch, j'écrivais :

Ce qui fait énigme ? La place à laquelle je me mets toujours : en dehors du groupe. Je suis toujours

⁸⁸ Ibid

⁸⁹ Halfon David *Du désir de l'Autre comme question, au fantasme du sujet comme réponse* in Les Cahiers Cliniques de Nice Fantasme et désir N°11 octobre 2013

⁹⁰ Sauret Marie-Jean *L'effet révolutionnaire du symptôme*. Erès. 2008. P47.

⁹¹ Ibid

⁹² Ibid

celui qui ne pas. Aussi loin que je me souviens, j'ai pensé être à cette place-là. Du dehors. (...)
Faut-il voir/faire une articulation entre la manière dont j'interroge ma place dans le groupe en
séance de régulation avec Isabelle Pignolet de Fresnes, mon « identité narrative » et la manière
dont j'occupe la place lorsque je fais de l'analyse de pratique ?

Je crois que je commence ici à pouvoir dire qu'en effet je trouve à cette place une manière de loger quelque chose d'un symptôme, je trouve ici une manière de m'inscrire dans le lien social et peut-être d'y faire ma part.

* *

*

Ce qui (s') échappe, ce qui est perdu

« Ce qui m'interroge c'est cette place de bout de table », cette phrase est trouée

Le bout de table, la place de mon père, le bout de ce travail d'écriture, le bout de l'analyse, les deux bouts, la naissance et la mort, le bout de mon récit dans l'instance clinique.

Lorsque cela me revient en écho, c'est avec une explicitation : je prononce la phrase en m'interrompant, entre chaque mot, c'est-à-dire que je laisse chaque mot résonner pour lui-même. Ma parole hésite. Je sais pourtant bien en prononçant le *je* quels sont les mots qui vont suivre. Je sais en disant *je* ce que je *veux* dire. La volonté ne fait peut-être là non plus rien à l'affaire. Si je sais ce que je veux dire en prononçant le *je*, je ne le savais pas en ponctuant la phrase précédente. Et si je sais quels mots je veux prononcer, quelle phrase ils constituent, je ne suis pas sûr du sens de cette phrase. C'est d'ailleurs plusieurs semaines après, dans ce travail d'écriture que cette place se trouve associée à celle de la table familiale. Cette phrase est celle d'une interrogation. Une interrogation, une demande. Interroger c'est demander. La question qui se pose à moi, je l'adresse aux autres ou à l'Autre. Ce qui m'interroge. *Ce qui*. *Ce qui* est tout autant l'objet de ma question que la place du bout de table. Qui est-ce que je suis dès lors que je prends cette place-là ? Qui est-ce que je deviens ?

Je viens d'écrire que c'est plusieurs semaines après, dans ce travail d'écriture, que cette place se trouve associée à celle de la table familiale. En me relisant, je n'en suis plus tout à fait sûr. Et même je suis presque sûr du contraire. C'est probablement même cette association qui est venue trouver ma phrase. La phrase s'est imposée comme cela et, la prononçant, où plutôt dans l'anticipation même

des mots qui sont là sur le bout de ma langue, je les entends, avant même que le souffle ne vienne leur donner écho, et entendant ce qu'ils disent, j'hésite à les prononcer. Je ne suis pas sûr de vouloir me laisser faire par une parole qui m'échappe, qui laisse parler un autre, (l'Autre?), à travers moi. J'hésite à les prononcer. Ils m'échappent. Ce n'est pas pour rien que cela puisse se dire ainsi, c'est-à-dire dans une équivoque avec ce qui échappe, ce qu'on n'arrive pas à attraper, ce qui reste sur le bout de la langue. Que ça y reste, ou que ça sorte, cela échappe. Aucune maîtrise, ici. A la fin de l'instance clinique où je suis en place de narrateur, Joseph Rouzel me dit que Laure et R. ne sont pas dans une demande de savoir, dans une volonté de savoir, sinon d'un savoir y faire avec la parole. Et il ajoute : "personne ne sait y faire avec la parole". Ça échappe.

« Nous avons vécu avant de naître. Nous avons rêvé avant de voir. Nous avons entendu avant d'être sujet à l'air. Nous sommes entrés en contact avec le langage avant d'être envahi par le souffle. Nous avons été soumis aux noms et aux mots avant d'accéder à la maîtrise vocale. Nous avons prononcé et articulé ces mots et entonné cette langue par sidération maternelle. De la même façon, la société où nous allons pénétrer, la langue à laquelle nous allons obéir, la durée que nous allons éprouver, l'Histoire où nous allons nous engoutir sont antérieures à notre conception. De la même manière, notre mère, notre père, leur excitation, leur étreinte, leur émotion, leur rôle, leur endormissement, leur rêve nous précèdent. Ce sont des fragments d'images impulsives, ou compulsives, ou plus simplement pulsives, spontanées, d'une seconde ou deux, par lesquelles le temps se précède lui-même dans l'invisible. Nous sommes les pousses de l'antériorité invisible. »⁹³

« Ce qui m'interroge c'est cette place de bout de table », cette phrase est trouée en tant qu'elle constitue une demande qui s'articule elle-même à un désir. « Le désir, c'est le désir de l'Autre, à entendre dans le double sens subjectif et objectif : à savoir qu'il désire être la cause du désir de l'Autre et qu'il trouve dans l'Autre la cause de son propre désir. D'où aussi ce constat que si la demande porte sur un objet, le désir, lui, porte sur un manque. »⁹⁴ Revenant sur mon récit lorsque je suis en place de narrateur lors de l'instance clinique rue Urbain V, alors que je dis (et c'est bien d'un dire qu'il s'agit, je ne l'aurais jamais écrit – c'est au moment de ce travail où je m'enregistre d'abord, pour retranscrire ensuite), « *ce qui m'est renvoyé dans la première prise de parole suite à mon récit, c'est que ce que je fais ici n'est pas de la formation mais que j'accueille bien le transfert* », j'ajoute aussitôt à ce dire, « *ce qui me fait plaisir* ». Ce qui me fait plaisir ? Si toute demande est une demande d'amour, j'entends dans cette réponse est un « je t'aime ». "*Tu accueilles bien le transfert*". Pourquoi, le souvenir de cette parole est-elle associée à celle-ci « ça me fait plaisir ». J'ai précisé ici : c'est bien d'un dire qu'il s'agit, je ne l'aurais jamais écrit. J'y reviens pourtant, je l'écris maintenant. C'est que ce plaisir que j'éprouve à être renvoyé du côté de ceux qui accueillent le transfert me semble évidemment suspect. Je l'interroge. Une interrogation dans la langue de l'école, des élèves et des professeurs, c'est un

⁹³ Sur le jadis, Gallimard folio, 2013, p 28

⁹⁴ Bon, Norbert. « Analyser la demande, reconnaître le désir », Le Journal des psychologues, vol. 237, no. 4, 2006, pp. 51-55.

contrôle. J'interroge ce plaisir pour contrôler ce qui se dit dans ce qui échappe, dans ce que, précisément, je ne contrôle pas. Il me faudrait donc un autre ici. Un superviseur.

Que ce plaisir fasse effraction ici où je suis en place de narrateur dans l'instance clinique ne dit pas pour autant quelque chose de celui que je suis en bout de table. C'est là une des limites de cet exercice d'écriture qui interroge mon désir d'occuper la place de superviseur à partir, certes, d'une séance dans laquelle j'occupais cette place mais à partir, aussi et d'abord, du récit que j'ai pu en faire à une place de narrateur. Or ne pas s'y croire, c'est ne pas s'identifier à la place occupée. Cela fait partie de ce que nous apprend ce dispositif de l'instance clinique telle que nous nous y essayons à Psychasoc : chacun occupe tour à tour les différentes places. Il ne s'agit pas d'être superviseur, mais d'en occuper la place un temps. S'y croire ce serait imaginer pouvoir rester à cette place, s'y installer jusqu'au bout. Quand je suis à une place, je ne suis pas à l'autre. Je ne peux pas être à deux places à la fois. Dans cet écrit je passe d'une place à l'autre. Je me déplace.

Que cet exercice d'écriture interroge mon désir d'occuper la place de superviseur à partir d'une séance dans laquelle j'occupais cette place mais aussi et d'abord à partir du récit que j'ai pu en faire à une place de narrateur, n'en constitue donc pas une des limites, mais plutôt *la* limite, c'est ce qui le délimite, c'est ce qui le cadre, c'est ce qui permet de ne pas s'y perdre et se perdre. S'y croire, s'y perdre. Écrire sur le désir d'occuper une place de superviseur, c'est écrire sur le déplacement.

Ce qui m'interroge, c'est cette place de bout de table. Me laisser faire par une parole qui m'échappe, qui laisse parler un autre, (l'Autre?), à travers moi. Des mots que j'hésite à prononcer. Ils m'échappent. Que, dans ce qui échappe, il y ait équivoque, cela renvoie à la perte. Ce qui est dit est perdu, ce qui ne peut se dire est perdu aussi. Ce qui s'échappe, par la voix, avec la voix, ce que la voix, dans un souffle, porte au dehors, à l'autre. Equi-voque. Cette voix n'est pas la mienne. Elle vient de ma bouche, pas de moi. Cette voix a quelque chose d'un symptôme là où elle chante, vibre, dans ce qu'elle accentue, dans ce qu'elle met en valeur. Je dois en dire quelque chose. Dire quelque chose de ce que les autres me disent de ce qu'ils entendent de ma voix. Je ne peux pas faire une intervention, un cours, une formation, ni même monter sur une scène de théâtre, sans que me soit demandé quelle est mon origine qui fait donc énigme. J'ai entendu comme hypothèse de celle-ci l'Alsace, la Suisse, la Belgique, le Luxembourg, le Québec... Et j'en oublie sûrement. Or je n'ai guère quitté un triangle compris entre Toulouse, Auch et Montauban, dans le sud-ouest de la France. D'où viennent les inflexions de cette voix ? Il y a réellement ici une inscription dans le corps de quelque chose d'une altérité. Qu'il s'agisse de la voix qui a aussi quelque chose à voir pour moi avec un objet pulsionnel me semble bien énigmatique.

Se déplacer. Transférer. Qu'est-ce que je transfère d'une place à l'autre ? Il y a la place à laquelle je

me mets et la place à laquelle je suis mis. Y-a-t-il celle à laquelle je suis ? Une vérité de la place occupée ?

La place est-elle superposable à la fonction ? J'occupe une place de superviseur. Ou bien j'occupe une place de formateur. Ou bien est-il possible de faire de la supervision là où je suis par ailleurs formateur ? N'est-ce pas se placer dans une situation imaginaire, celle d'une ubiité ? Identifier qu'est-ce que je fous là. Je suis là avec une fonction liée à un statut et une mission. Je suis là avec du désir et du fantasme. Je suis là pour répondre à une demande, celle de l'institution (proposer un dispositif de travail à partir duquel les stagiaires vont pouvoir construire ou consolider des compétences identifiées par l'employeur comme nécessaires pour rendre le service attendu, compétences formalisées dans un référentiel) et je suis là, avec la conviction que le professionnel que chacun d'entre eux va devenir ne sera jamais réductible à sa circulaire de mission et à son référentiel de compétences, convaincu que le professionnel qui travaille dans le champ de l'éducation ne peut pas envisager son métier seulement à partir de la maîtrise de gestes techniques, convaincu que le professionnel doit apprendre à faire avec sa part de subjectivité. Sa part. Ce qu'il fait comme professionnel, ça part de ce qu'il est comme sujet. En comprendre quelque chose, c'est se donner la possibilité de faire sa part. Et pourtant s'il travaille avec de l'humain, si sa fonction est une fonction sociale, si son travail est du côté du soin, s'il a à apprendre à faire avec du transfert, il a aussi à se décoller de la fonction qu'il occupe. Sauf à devenir fou comme le chirurgien « se baladant dans les rues, scalpel à la main, et tailladant dans tout ce qu'il croise sur son chemin »⁹⁵. Expliciter quelque chose de cela dans un espace de formation pour permettre à ceux auxquels je m'adresse de s'interroger sur la part de subjectivité qu'ils vont mettre dans leur « soi » professionnel.

Si je suis là pour répondre à une demande que j'ai identifiée plus haut comme celle de l'institution, je suis là aussi face à une autre demande, celle des stagiaires. Mais je sais que je ne peux y répondre. Je sais aussi que cette demande se présente à moi sous la forme d'une question qui m'est directement adressée – ou plutôt, puisque ici ce qui est questionné c'est la réception et non l'adresse, une question que j'entends comme si elle m'était adressée : qu'est-ce qu'ils *me* veulent ? Qu'est-ce qu'ils attendent *de moi* ? Et comment faire avec l'idée que cette question puisse aussi se formuler sous la forme d'un, « veulent-ils quelque chose de moi ? », ouvrant la possibilité qu'ils ne veulent peut-être rien *de moi* ? Que je ne compte donc peut-être pas ? ... Ce qui *in fine* me renvoie à mon propre désir. On retrouve ici ce cercle dont Claude Allione écrit qu'il n'est pas forcément vicieux, « mais où tout de même le désir se mord la queue »⁹⁶. Se déplacer. Sortir du cercle. Proposer un autre espace de travail. Un espace où je me décolle du bout et du cercle. Se déplacer pour se placer là où

⁹⁵ Cf. note 60 P41.

⁹⁶ *La part du rêve dans les institutions*, op cit. P92.

ça manque sans avoir aucune ambition de combler le manque. Sans quoi je deviendrais semblable à ce personnage de Koltès qui se présente à l'autre au début de *Dans la solitude des champs de coton* avec ces mots : « Si vous marchez dehors, à cette heure et en ce lieu, c'est que vous désirez quelque chose que vous n'avez pas, et cette chose, moi, le peux vous la fournir ; car si je suis à cette place depuis plus longtemps que vous et pour plus longtemps que vous, et que même cette heure qui est celle des rapports sauvages entre les hommes et les animaux ne m'en chasse pas, c'est que j'ai ce qu'il faut pour satisfaire le désir qui passe devant moi »⁹⁷. Ce personnage est nommé ainsi : le dealer.

Le manque est apparu d'emblée dans ce travail d'écriture dont j'ai dit en commençant qu'il se nourrissait du manque dans lequel je suis de ma parole d'analysant – sans avoir l'idée ni qu'elle puisse la prolonger, ni qu'elle puisse anticiper celle qui adviendra sur un autre divan. Ce manque est aussi apparu dans les premières pages comme un éprouvé à même le corps puisque j'ai écrit d'abord ceci : *Ne pas voir le bout, ne pas pouvoir envisager d'y arriver, mais se mettre en chemin quand même. Voilà la difficulté à laquelle je suis d'emblée confronté. C'est la mienne et probablement celle de tout autre, ce qui me fait une belle jambe. Qu'elle soit belle ne la rend pas plus efficace pour m'aider à marcher sur ce chemin. Il en faudrait deux, moins belles, mais deux.* L'écriture dit donc ici que le manque s'éprouve à même le corps, et ces mots sont encore ceux d'un *celui qui ne pas*, au sens d'une impossibilité de marcher au pas du fait de l'inscription d'une négativité. Ma belle jambe me fait marcher à cloche pied indiquant qu'il y a quelque chose qui cloche comme le dit la chanson commentée ainsi par Joseph Rouzel : « Il y a quelque chose qui cloche, et il s'agit alors comme on dit, de marcher à cloche-pied. Je me souviens d'une chanson de Boris Vian, ou un vieux fou essaie de fabriquer une bombe atomique et qui répond à chaque refrain : "Y a queq'chose qui cloche là'dans, j'y retourne immédiatement". Car c'est vraiment vers ce qui cloche qu'il faut alors se retourner, pour prendre la mesure de ce qui rend impossible de marcher au pas. Ça marche "au pas" au sens où il y a du "pas", de la négativité, de l'impossible. Et c'est bien de ce pas-là qu'il s'agit d'entamer la marche, où de toute façon, et pour les uns et pour les autres, ça boîte. Mais "boiter" n'est pas pêcher, nous avertit la Bible. C'est la marque dans l'humain d'un manque structural. Comment faire avec ce manque, cette incomplétude, que les psy dans leur jargon nomment la "castration", c'est toute la question. »⁹⁸

Il y a quelque chose qui cloche dans ce qui s'écrit dans ces pages. C'est pourquoi j'y retourne immédiatement. Revenir toujours sur ce qui a été écrit : travail incessant de reprise. Si on peut entendre dans la parole des effets d'écriture, l'écriture peut peut-être parfois (ici?) se lire et s'entendre dans ses effets de parole. Écrire d'une écriture arrimée à la parole, permettre que ce que la parole brode soit tissé dans la texture de l'écriture⁹⁹.

⁹⁷ Koltès Bernard-Marie, *Dans la solitude des champs de coton*, les éditions de minuit, 1996, p9.

⁹⁸ *La supervision d'équipes en travail social*, op cit. P158.

⁹⁹ Cf note 17 P20.

À la place du bout il faut mettre un truc m'est-il renvoyé lors de l'instance clinique où je suis à la place du narrateur. Plus haut pour parler de la place à partir de laquelle je propose un récit lors de l'instance clinique : *A la place de* peut donc désigner une substitution, un remplacement, une opération qui vient combler un manque ou un trou. Mais le manque ici ne se comble pas puisqu'il est la marque de l'humain, qu'il est structural. Le manque est ce dont je fais l'expérience ou l'épreuve à la place de narrateur. À cette place j'éprouve l'impossibilité de trouver les mots, je m'éprouve comme manquant, je *m'étrouve*. Ce qui ne veut pas dire que je me mets dans le trou mais plutôt que je fais l'expérience d'une parole dans laquelle ce qui se dit vient trouer le savoir, vient faire trou dans le savoir.

A la place du bout il faut mettre un truc. En allant chercher du côté de l'étymologie, on trouve que le truc est issu du latin populaire *trudicare*, de *trudere* « pousser », « cogner ». Le bout vient de bouter, « pousser » « frapper ». Le bout et le truc ont donc quelque chose en commun. Un truc c'est le mot qui vient à la place du mot manquant. Lorsque le "bon" mot ne vient pas, qu'il reste sur le bout de langue, on dit, le truc, la machin, le bidule... Un truc peut remplacer n'importe quel mot comme le *schmilblick* ou le *schtroumpf*, mais un truc c'est aussi une astuce de magicien. À la fois une astuce, une combine et ce dont on ne sait pas le nom. Ce qui échappe, donc, là encore. L'astuce du magicien, on ne la voit pas, c'est ce qui est caché. J'ai écrit au début de ce travail, *prendre des bouts de ce qui m'a été renvoyé pour creuser ce dont il s'agit, ce qui m'agit, pour saisir quelque chose de ce qui échappe comme par magie*. Par magie. C'est bien un truc qui m'agit et ce truc a donc à voir avec celui du magicien. Le truc du magicien, c'est ce qui permet que quelque chose se donne à voir comme magique. On voit les colombes s'envoler, sortir du foulard, mais on ne voit pas le truc, on ne voit pas comment ça marche, on ne voit pas ce qui est à l'origine du mouvement, on ne voit pas l'objet cause. Si le truc et le bout ont quelque chose en commun, c'est que le truc comme mot manquant renvoie à l'objet *a* cause du désir. On voudrait comprendre le truc et, en même temps, on ne veut rien en savoir. Si à la place du bout il faut mettre un truc, ce truc pourrait donc, peut-être, être l'objet *a*. On court après sans rien en vouloir savoir. L'objet *a* ne s'attrape pas plus que la Chose ou le Réel. Il a pour fonction de « donner forme à ce qui *dans le symbolique* vient exprimer le *réel* de l'innommable du sujet, du *je* de l'énonciation, l'impensable de ce sujet qui disparaît là où le langage fait défaut. »¹⁰⁰ De l'innommable, de l'impensable. Il y a quelque chose qui échappe au signifiant, à l'humain comme subjectivable. Que quelque chose en soit entr'aperçu, et le sujet défaille. Le seul signe du sujet est donc $\$$. En 1959, Jaques Lacan dit que « Sur le plan de l'inconscient, *a*, qui lui n'est pas un symbole mais un élément réel du sujet, *a* est ce qui intervient pour supporter ce moment, au sens synchronique, où le sujet défaille pour se désigner au niveau de l'instance du désir. Le *a* est un effet de la castration. Je n'ai pas dit que c'était l'objet de la castration. Cet objet de la castration nous l'appelons le

¹⁰⁰ Gallano, Carmen. « L'être raté du fantasme. À partir d'une lecture du séminaire « Le désir et son interprétation », vol. 9, no. 2, 2007, pp. 9-42.

phallus »¹⁰¹

C'est ce qui permet de comprendre la fonction du fantasme. Il s'agit de suppléer ce qui défaille dans le signifiant pour nommer le sujet comme être désirant. L'Autre n'est d'aucun secours ici puisqu'il est lui-même barré. L' Autre, ici, pour le dire à la manière d'Isabelle Morin, c'est celui auquel le sujet s'adresse quand il croit se parler. Qu'il s'absente et le sujet reste seul face à la Chose. Ab-sens de l'Autre et présence muette de la chose : c'est exemplairement ce qui provoque le cri tel que Münch le donne à entendre – « Le cri est du registre minimal du langage, comme un *Fort* sans *Da*. Il instaure une coupure qui fait chuter quelque chose permettant de concevoir l'équivalence entre le sujet et l'objet *a*. »¹⁰²

S'il y a un ne rien vouloir en savoir, c'est parce qu'à l'autre bout, « lorsque le fantasme est déchiré de son enveloppe imaginaire, réduit à la forme de son haillon, d'un être déçu et déchu, il peut laisser le sujet soit dans l'instant imprévu et maintenu de l'angoisse, soit dans la réponse éternisée de la mélancolie »¹⁰³.

C'est bien à partir de ce ne rien vouloir en savoir, que se fonde la division du sujet, mais c'est à partir de là aussi que l'articulation du désir au savoir prend le sens d'une « envie de savoir, la volonté de savoir, l'amour du savoir ou la demande de savoir, soit ce qui vise plutôt l'accumulation de connaissances (dont il n'est pas difficile de montrer qu'elle est, bien souvent sinon tout le temps, sans savoir vivant), ou la caution, la protection, l'amour de l'Autre, qui est censé savoir à la place du sujet sinon sur lui, le débarrassant ainsi de la charge du savoir et du poids de ce qu'il y a, de ce qui reste à savoir (de ce qui est « à prendre » comme savoir). »¹⁰⁴

Le truc, le mot manquant, le signifiant du manque. Le signifiant du manque chez Lacan c'est le phallus. « Le phallus vient à la place de ce manque, mais cela ne veut pas dire qu'il peut annuler ce manque. Il le révélerait plutôt, si sa dégradation imaginaire n'avait pour conséquence de dissimuler le réel de ce manque. ¹⁰⁵» Le phallus n'est pas le signifiant qui manque mais le signifiant du manque. D'où une écriture affectée d'un moins, - ϕ . Là où le désir s'inscrit dans une métonymie, le phallus a valeur de métaphore. Instrument de désignation d'une possible signification du désir et signifiant aussi de la jouissance. « le ϕ est le signifiant de la jouissance. Cette réponse implique rétroactivement une certaine lecture : tout sujet rencontre la castration. Ce qui n'a pas lieu pour tous, c'est la métaphore paternelle qui conditionne la possibilité pour un sujet de donner une signification à ϕ . D'une certaine façon, ce n'est que dans le cas où le sujet dispose de cette signification que le phallus indexe son désir, mais, si l'on prend le phallus dans sa portée universelle, c'est bien de la jouissance qu'il est le signifiant. ¹⁰⁶ »

¹⁰¹ Lacan Jacques, *Le séminaire Livre VI Le désir et son interprétation*, 2013. P436.

¹⁰² Morin Isabelle *Oeuvre de silence*, op cit. P9

¹⁰³ Gallano, Carmen. « L'être raté du fantasme. À partir d'une lecture du séminaire « Le désir et son interprétation », op cit.

¹⁰⁴ Lapeyre Michel *Le savoir du psychanalyste, pas tant, pas tout*

¹⁰⁵ « *Phallus et fonction phallique chez Lacan* », *Psychanalyse*, 2007/3 (n° 10), p. 95-103. DOI : 10.3917/psy.010.0095.
URL : <https://www.cairn.info/revue-psychanalyse-2007-3-page-95.htm>

¹⁰⁶ *Phallus et fonction phallique chez Lacan*, op cit.

Si on peut entendre dans la parole des effets d'écriture, l'écriture peut peut-être parfois (ici?) se lire et s'entendre dans ses effets de parole. Écrire d'une écriture arrimée à la parole, permettre que ce que la parole brode soit tissé dans la texture de l'écriture. Entendre la parole dans ces effets d'écriture signifie qu'on ne peut pas s'en tenir au sens, à la compréhension. On ne comprend le sens que de ce qu'on sait déjà. Il faut entendre la parole dans ses effets d'écriture parce que la parole est *toujours/déjà*, pour le dire à la manière des philosophes, prise dans des discours, qu'en tant que telle elle ne produit que du semblant – c'est derrière celui-ci qu'il convient d'entendre ce qui se dit.

Il y a quelque chose qui cloche dans ce qui s'écrit dans ces pages. C'est pourquoi j'y retourne immédiatement. C'est que, dans ce qui s'écrit, je ne cesse de changer de place. Place de narrateur ou place de superviseur. Mais aussi éducateur, enseignant, formateur. Chaque fois un pas de côté. Chaque fois une parole différente. Chaque fois une autre manière de positionner le savoir et de se positionner soi-même. Se déplacer. Transférer. Qu'est-ce que je transfère d'une place à l'autre ? Il y a la place à laquelle je me mets et la place à laquelle je suis mis. Y-a-t-il celle à laquelle je suis ? Une vérité de la place occupée ? Dans cet écrit je passe d'une place à l'autre. Cela pourrait s'écrire à partir des mathèmes \$, S1, S2, *a*, éléments de discours qui sont à la fois le lien social (« En fin de compte, il n'y a que ça, le lien social. Je le désigne du terme de discours parce qu'il n'y a pas d'autre moyen de le désigner dès qu'on s'est aperçu que le lien social ne s'instaure que de s'ancrer dans la façon dont le langage se situe et s'imprime, se situe sur ce qui grouille, à savoir l'être parlant. »¹⁰⁷), et la marque de l'impossible (« (...) un discours, quel qu'il soit, se fonde d'exclure ce que le langage y apporte d'impossible, à savoir le rapport sexuel. »¹⁰⁸). D'une place à l'autre les éléments se déplacent mais les places, elles, restent les mêmes, elles sont bien définies. Quatre places : détermination de l'action, agent, mais aussi semblant ; l'autre qui peut aussi être l'Autre, mais aussi le travail, le savoir, la jouissance ; le produit, le résultat, le plus de jouir ; la vérité qui est une vérité menteuse, un mi-dire de la vérité. L'impossible ou l'impuissance se marque, s'inscrit dans une disjonction entre la production, le plus de jouir et la vérité.

La parole est prise dans ces discours et « le fait d'être dans un discours implique nécessairement le semblant. »¹⁰⁹ C'est pour cela qu'il faut entendre la parole dans ces effets d'écriture, ne pas s'en tenir au sens, à la compréhension.

Au début de ce travail, disant ma dette, j'interrogeais : A la place du bout il faut mettre un truc. Un truc ? Le nom du père est-il un truc ? Peut-être doit-il le devenir. Si j'en fais un truc, je peux m'en servir... et m'en passer. Apprenant à m'en passer, j'en fais un truc dont je peux me servir. Si à la place du bout, il faut mettre un truc, ce peut donc être ce truc-là.

¹⁰⁷ Lacan Jacques, *Le Séminaire Livre XX, Encore*, Paris, Seuil, 1975, p. 51.

¹⁰⁸ Lacan, *Autres écrits*, Paris, Le Seuil, 2001, p.487

¹⁰⁹ Izcovich, L. (2011). Le sens de l'insensé. *L'en-je lacanien*, 17(2), 29-41. doi:10.3917/enje.017.0029.

Ne pas s'en tenir au sens. « sur ce qui fait sens, Lacan avance dans un premier temps le Nom-du-Père. Le Nom-du-Père est un signifiant doté d'une fonction précise qui est de nommer les choses et, par conséquence, il noue symbolique et imaginaire. C'est constant chez Lacan au point qu'à partir de la théorie des nœuds il va situer le sens dans l'intersection du symbolique et de l'imaginaire. Le Nom-du-Père, signifiant dans le symbolique, nomme ce qui apparaît dans l'imaginaire. »¹¹⁰

À la place du bout il faut mettre un truc. Le bout c'est le trou dont il faut décoller l'objet *a* pour y mettre de soi, s'y tenir, s'y mettre soi-même, étant entendu que ce soi-même c'est son être de désir et que ce trou est trou dans le savoir. *Wo es war, soll ich werden*. Isabelle Morin propose pour traduction : Là où c'était la Chose, tu peux savoir. À condition, ajoute-t-elle, « que ce savoir concerne les abords du trou dans le savoir »¹¹¹.

Ma première association : La place du bout de table était incontestablement une place d'autorité et de savoir. Si j'ai commencé par indiquer que la place du bout de table était associée à une place de savoir, que ce savoir a partie liée à l'autorité, à la vérité et à la parole, on aura compris que ce savoir s'est d'abord inscrit du côté d'un moi idéal aux prises avec un surmoi aliénant.

Devenir enseignant/formateur n'était possible qu'en passant par un travail d'éclaircissement – d'où la récurrence ici du « *Ce que tu as hérité de tes pères ...* ». Écrire pour travailler l'évidement du savoir plutôt qu'en rester à l'évitement du manque.

Désarticuler parole et savoir. Un autre accès au langage. Une autre scène. Celle du théâtre.

Claude Régy met en scène Maeterlinck, Duras, Peter Handke, Tarjei Vessas, Trakl, des magiciens d'une écriture dont il dit qu'elle « est un moyen d'aller au-delà de l'intelligible, du directement intelligible en tout cas »¹¹², il parle avec Meschonnic d'une théâtralité inhérente à l'écriture, au langage dont il dit qu'il « est plein de trous, d'équivoques, de malentendus (et que) c'est dans ces écarts-là que tout se passe »¹¹³. Et citant Trakl : « Le mot dans sa paresse cherche en vain à saisir au vol / L'insaisissable que l'on touche dans le sombre silence/ Aux frontières ultimes de notre esprit », il commente ainsi : « C'est absolument magnifique et c'est quand même à la limite, parce que la frontière ultime de l'esprit c'est la place de la folie aussi. Le mot dans sa paresse est très actif, mais il est très limité, si on ne sait pas s'en servir ! Il y a justement quelques magiciens, dont Trakl fait partie, il me semble, qui savent se servir des mots. Mais qui n'est pas l'usage courant, ce n'est pas ce qu'on croit être l'usage des mots, ce n'est pas l'usage habituel »¹¹⁴.

¹¹⁰ Ibid.

¹¹¹ *Les mots et la Chose*, Psychanalyse, N°8. Érès. P13.

¹¹² *Les oiseaux. Conversation avec Claude Régy*. Psychanalyse. N°36. 2016. Érès. P111

¹¹³ Ibid. P 114.

¹¹⁴ Ibid. P 121.

Un usage inhabituel des mots. Une langue inarticulée au savoir, ou plutôt ouvrant à un savoir tout aussi inhabituel. C'est la langue que parle Ernesto, personnage de *La pluie d'été* de Duras, qui ne veut plus aller à l'école « parce qu'on lui apprend des choses qu'il ne sait pas ». Ernesto a appris à lire dans un livre troué, une partie ayant été brûlée de part en part. Et cette expérience d'apprentissage, il en fait part à son instituteur : « avec ce livre... justement... c'est comme si la connaissance changeait de visage, Monsieur... Dès lors qu'on est entré dans cette sorte de lumière du livre... on vit dans l'éblouissement... Excusez-moi... c'est difficile à dire... Ici, les mots ne changent pas de forme, mais de sens... de fonction... Vous voyez, ils n'ont plus de sens à eux, ils renvoient à d'autres mots qu'on ne connaît pas, qu'on n'a jamais lus, ni entendus... dont on n'avait jamais vu la forme, mais dont on ressent... dont on soupçonne... la place vide en soi... où dans l'univers... je ne sais pas... »¹¹⁵. Des mots qui changent de sens, de fonction, qui n'ont plus de sens à eux, qui renvoient à d'autres mots qu'on ne connaît pas ... et à une place vide. Isabelle Morin explique que le savoir d'Ernesto ne concerne pas le monde, mais l'être et le Réel sans Dieu – au regard de ce savoir-là le reste n'en vaut pas la peine. « Il ne s'agit pas d'un savoir absolu, mais au contraire de la rencontre avec un savoir troué par la présence d'un manque dans l'Autre $S(\bar{A})$ (S de A barré). Or c'est précisément ce manque qui vient faire savoir.¹¹⁶ »

Que ce qui vienne là se nomme encore savoir, comme dans cette formule, « Le savoir obtenu à la fin de l'analyse est un savoir concernant le fantasme.¹¹⁷ » mérite d'être relevé. Ce savoir a quelque chose à voir avec celui de l'analyste. Michel Lapeyre en a écrit quelque chose dans un texte qui a pour titre *Le savoir du psychanalyste, pas tant, pas tout*. Il faudrait le citer in extenso tant il semble être écrit en un seul souffle, d'un seul tenant. Mais je ne peux évidemment pas reproduire ici les trente-cinq pages qui le composent. Du savoir concernant le fantasme, on peut retenir ceci :

Le symptôme est (*in fine* ?) un signe du sujet. Or ce signe du sujet a plusieurs fonctions : il remet le signifié à sa place, qui est de faire (ou de mettre en) lien ; il réhabilite le sens, versant réel, en lui donnant force de loi ; il promeut la signification, cette fois comme pousse du vivant et comme « passe à l'acte ». J'ai dit pousse du vivant, c'est-à-dire rejet (presque au sens jardinier de la réaction à la greffe en botanique) de l'être qui trouve son substitut dans le « par-être », nom de vivant, nom du vivant (on connaît bien, en épistémologie, « la pensée à côté », qui permet l'ouverture à la surprise d'un « eurêka ! », d'une découverte, qui est toujours une bêtise par rapport au savoir [Pierre Bruno] ; on peut de là déduire ce qu'est le par-être, l'être à côté, qui permet d'échapper au carcan et au pilori des identifications, de sortir des sentiers battus, d'oser y aller, de se hâter vers l'acte [« le courage croît en osant et la peur en hésitant », Syrus, poète latin], et au bout du compte de jouir de la vie). Et c'est ainsi – la place du signifié, la force du sens, la passe de la signification – que le sinthome a à connaître du non-savoir : sous la forme du manque et de l'absence (l'inexistence de Dieu, la fallace du langage, l'indifférence du monde, la vanité de la société du spectacle), du vide (qui n'est autre que celui de l'objet, l'objet comme ratage [*Encore*], qui est la raison harmonique de l'objet du désir, du rien à la cause), du trou de l'Autre (où s'éprouve son inconsistance et qui justifie la barre à faire sur lui). Si je mets cela en rapport avec le savoir de l'analyste, c'est parce que c'est bien un savoir sur lequel il ne peut pas se targuer d'avoir un droit de préemption(...)

¹¹⁵ Duras, *La pluie d'été*, P.O.L., 1990, p 109.

¹¹⁶ *Les mots et la Chose*, op cit. P 17.

¹¹⁷ Cf note 71.

Éducateur, enseignant, formateur, analyseur de pratique. Chaque fois un pas de côté. Chaque fois une parole différente. Chaque fois une autre manière de positionner le savoir et de se positionner soi-même. Mais à chaque pas de côté encore la marque de l'impossible, de l'impuissance, à chaque pas de côté une nouvelle expression du pas, de la négativité : trou, vide, creux, négativation, soustraction, absence, autant de signifiants pour la Chose, le Réel, l'objet *a*, autant de signifiants pour dire quelque chose de leur effet, des conditions de possibilité en langage kantien de la parole et de celui qui parle : « Retenons qu'il y a un espace évidé, soit de l'objet, soit du signifiant, et que sans cette négativation, le langage ne pourrait fonctionner »¹¹⁸. Que l'écrivain, ou que certains d'entre eux parviennent à saisir quelque chose de cet irreprésentable, que certains d'entre eux puissent être des magiciens d'une écriture qui trouvent à faire avec des mots qu'on lit chez eux comme si on ne les avait jamais lus, ni entendus, cela signifie qu'il y a dans l'écriture un effet de création. Isabelle Morin parle du trou comme la source même de la création, l'écrivain devenant « celui qui s'aperçoit que le réel qu'il tente d'écrire est " ce qui ne cesse pas de ne pas s'écrire" (référence ici à ce qu'écrit Lacan en 1977 dans *L'insu que sait de l'une-bévue s'aile à mourre* : "le Réel est l'impossible seulement à écrire, soit ne cesse pas de ne pas s'écrire. Le Réel c'est le possible en attendant qu'il s'écrive".) mais il ne cesse pas pour autant d'écrire »¹¹⁹ Ceux-là à coup sûr sont susceptibles de donner des désirs parce qu'ils font naître en nous le sentiment qu'ils ne nous ont rien dit au moment où ils nous ont dit tout ce qu'ils pouvaient nous dire, parce que ce dire s'articule à une loi : ce qu'ils disent n'a pas une valeur de vérité que nous pouvons recevoir telle quelle (nous devons la créer nous-même, écrit Proust)¹²⁰.

Parmi les paroles que je reçois en retour ou en écho de mon récit lors de l'instance clinique : *en réalité il n'y a pas de savoir, il n'y a pas de savoir pré-existant, ce qu'on fait dans ces groupes, c'est de la création*. Non pas qu'autour de la table de l'instance clinique nous devenions tous Marguerite Duras, Georg Trakl, Maurice Maeterlinck ou Tarjei Vessas, mais nous devenons peut-être un peu Ernesto ou Mattis (personnage qui dans *les oiseaux*, ne parvient absolument pas à s'inscrire dans un travail, là où celui-ci prend le sens de la seule inscription possible dans le lien social). Les mots qu'on prononce vont changer de sens, de leur sens habituel, ils vont renvoyer à d'autres mots qui vont leur faire écho. On va approcher ici quelque chose qui n'est pas du savoir mais qui se donne à entendre derrière ce qui se dit dans ce qui s'entend.

Il s'agit donc ici d'en écrire quelque chose en ratant un peu mieux ce dont il s'agit et ce qui m'agit. Joseph Rouzel parle de ce dispositif comme d'une mise en mouvement entre pratique et théorie qui « produit une souplesse d'invention, de création » qu'il entend faire suivre dans la demande de ce travail

¹¹⁸ *Les mots et la Chose*, op cit. P 13.

¹¹⁹ Ibid. P15

¹²⁰ Cf. Note 54

d'écriture par une « fixation » pour ouvrir « une autre scène que la parole, où dans les lettres et les mots viennent se déposer, sans qu'on y prenne garde, les traits qui insistent en provenance de la pratique »¹²¹.

Écrire quelque chose en ratant un peu mieux ce dont il s'agit et ce qui m'agit, « l'écriture comme localisation de la perte », dit Joseph Rouzel : « Le mouvement toujours raté de la parole produit les ruines métonymiques de ce ratage d'un objet constitué comme irrémédiablement perdu. L'écriture, en bordant au plus près ce qui se présente comme un trou, vient fixer ces ratages, cette foirade, pour le dire à la manière de Samuel Beckett »¹²².

Reste donc à rater encore un peu mieux, s'approcher un peu plus du trou, repérer dans ce qui est déjà écrit les traits qui insistent – le trait du cas ?

* *
*
*
*

Faire honneur

Essentiel

Ce mot-là est le mien. Mais il a fait écho. Juste écho. Enfin, pas un écho poétique tout de même. Il a été prélevé, relevé, répété et m'a été ainsi renvoyé comme une interrogation. Dans un écho poétique, cela donne essentiel ciel... ciel... ciel ... Essence ciel, pas très loin de l'essence divine, d'un sens divin. Les sens ciel. Les sans ciel. Du ciel divin, nous sommes privés. Où est le sens alors ? La phrase qui comprend ce mot, dans laquelle il se comprend, *l'essentiel de mon activité d'analyste de pratique concerne un groupe de CPE stagiaires*. L'essentiel de mon activité. Les sans ciel de mon activité. Sans ciel, sommes-nous sans transcendance, sans rapport aucun au transcendantal ?

Jean-Pierre Lebrun : « Est-il vraiment possible que les êtres parlants que nous sommes se passent de tout rapport au transcendantal alors que la parole met ce dernier en place de facto ? »¹²³

Joseph Rouzel : « L'humain ne saurait se passer de transcendance au nom de laquelle imposer le renoncement à la jouissance. »¹²⁴ Et c'est bien le ciel qui est convoqué ici : « La clinique en effet ne saurait se passer de ces points d'arrimage au ciel des valeurs et des idées. De même que l'institution y trouve sa source vive pour organiser et soutenir l'espace de la rencontre inter-humaine qu'exige la clinique. Or le ciel est vide, mais cependant il est toujours au dessus de nos têtes ». Que ce soit ce signifiant-là, soit un signifiant du

¹²¹ *La supervision d'équipes en travail social*, op cit. P221.

¹²² Ibid.

¹²³ Cf note 70

¹²⁴ *De la clinique avant toute chose*.

monde, un signifiant qui, s'il n'est plus celui du religieux est alors celui des peintres et des poètes, que ce soit encore ce signifiant-là qui vienne ici dire quelque chose de notre attachement à une place d'extériorité, que ce soit finalement notre appartenance au monde, *en ce sens-là*, qui nous signifie quelque chose de la rencontre de l'autre (l'autre et pas seulement l'Autre), me semble une belle énigme. Que ce soit ainsi que cela *s'écrive* est étrange et est la marque de ce qui nous lie ensemble à cet étrange faisant de chacun un étranger et donc aussi le même, un proche. Que l'autre soit absolument un autre, mais pris avec moi dans une même étrangeté, voilà ce qui nous arrime une fois pour toutes au transcendantal. Cela nous impose sinon de croire, puisque la croyance est toujours suspecte de crédulité, à tout le moins d'être dans une forme de confiance. Ce terme-là – confiance – s'est écrit dans ce travail au moins à deux reprises : avec Marie-Jean Sauret là où il indique que « Plus le sujet fait appel à l'Autre, plus il souffre de son symptôme. Seule *la confiance dans son symptôme*, conséquence de son "athéisme", l'allège »¹²⁵, et plus tôt là où prenant la parole ou me laissant prendre par la parole, je m'y confie : *Je ne sais pas ce qu'elle va faire de moi. Dire que je ne sais pas si je vais arriver au bout, c'est dire d'abord que je ne sais pas. Je ne sais pas ce que je vais dire. Je ne parle pas à partir d'une position de savoir. Je me confie à la fois à ma parole et au groupe qui va la recevoir.*

Confiance. Avec foi. Pas de la croyance, donc, mais une foi, une foi qui reste cependant une conséquence de l'athéisme. Une foi qui se trouve aussi bien lorsque le regard se tourne vers le ciel dans la paix du soir. Une foi de rien du tout, écrit Jean-Luc Nancy dans un texte d'hommage à Gérard Granel en écho au dernier texte écrit par celui-ci.

« Comment reconnaît-on l'insaisissabilité de l'être ? comment accède-t-on à ce corps creux dont il ne faut rien "vouloir savoir" de plus ? comment touche-t-on à, ou se laisse-t-on toucher par, l'ouvert du monde/au monde ? Comment, sinon par un geste qui pose (ou qui dépose) plus et moins que du savoir, par un geste qui passe outre le savoir sans déraison, par une raison juste accordée au "*manifestement* divin" de... la manifestation même et de son partage ? Ce geste que ne mesure ni savoir ni certitude d'une conscience, geste ni objectivant ni subjectivant, complice nécessaire d'une écriture (d'un chant, d'un ton, d'une touche), ne pourrait-on pas, ne devrait-on pas le nommer "foi" ? Une foi qui tiendrait sans broncher à l'athéisme sans réserve où elle ne serait rien d'autre que le "courage" invoqué pour dire l'"étrange" »¹²⁶.

Un espace de confiance, ou chacun peut se confier à la parole, y prêter sa voix, c'est-à-dire aussi son corps, s'exposer avec tout ce qui cloche et trébuche. C'est l'espace et le temps de la supervision. Dans le *Vocabulaire raisonné de la supervision d'équipe* de Claude Allione, la confiance ne fait pas partie des mots qui donnent titre à chacun des chapitres. Elle n'est pas pour autant absente. On la trouve associée à la confidentialité. Celle-ci est aussi associée à la foi par Claude Allione, elle relève

¹²⁵ Cf note 83

¹²⁶ Nancy Jean-Luc, *La décloison (Déconstruction du christianisme, 1)*, Galilée, 2005, P 105.

de la foi, et, ajoute-t-il, de la fidélité – c'est-à-dire si on se rapporte à Alain Badiou, que la foi de la confidentialité et de la confiance est celle d'une éthique : la fidélité comme éthique ou l'éthique comme fidélité se dit et s'écrit chez Alain Badiou dans une articulation du *conatus* spinozien (persévérer dans son être) et du « ne pas céder sur son désir », écrit ici aussi comme « ne pas céder sur ce que de soi-même on ne sait pas »¹²⁷.

Ne pas céder sur son désir, persévérer dans son être, ne pas céder sur ce que, de soi-même, on ne sait pas, être fidèle à ce qui nous étrange à nous-même. C'est le premier niveau de l'éthique au sens où l'éthique nous renvoie au lieu en lequel nous demeurons, nous séjournons – le monde dans lequel l'homme habite en poète. C'est en s'appuyant sur Rimbaud que Joseph Rouzel écrit de l'éthique qu'elle est « cette mise en correspondance de l'homme avec ce qui en lui résonne comme le plus étrange. ¹²⁸»

« Une foi qui tiendrait sans broncher à l'athéisme sans réserve où elle ne serait rien d'autre que le "courage" invoqué pour dire l'"étrange" », écrit Jean-Luc Nancy. Un courage qui s'écrit aussi avec le poète dans la citation de Michel Lapeyre que j'ai donnée plus haut : « le courage croît en osant et la peur en hésitant ». Un courage mentionné encore par Claude Allione : « (...) la *confidentia* c'est la "ferme confiance en soi" et *confidenter* dit que l'on fait quelque chose "avec assurance, courageusement".¹²⁹ » Pas de soumission ici, dit-il, un engagement. Le groupe en fait sa règle. Une éthique, donc. C'est pourquoi, ainsi que le relève Joseph Rouzel dans sa lecture de Lacan, à ce courage s'oppose une lâcheté : « en matière d'éthique, la seule faute possible, la seule lâcheté, c'est de lâcher sur son désir. Le retour est d'importance, ce lâchage, cette lâcheté, se paie de la tristesse. ¹³⁰». On entend ainsi ici comment résonne le « persévérer dans son être » de Spinoza, seul philosophe à avoir penser la joie en dehors de tout mysticisme puisque si cette lâcheté se paie de la tristesse, en contrepoint, le courage donne une joie qui peut être entendue « comme une résonance vraie avec ce qui nous habite »¹³¹– et à cet endroit-là de son texte, pour faire résonner cette joie, Joseph Rouzel cite celle de Jean-Pierre Vernant précisément là où celui-ci parle d'engagement et de fidélité, là où tandis que d'autres quittaient le parti communiste avec amertume, lui « a rompu joyeusement. Pourquoi ? Parce que je considérais que, dans cette rupture, j'étais absolument fidèle à ce qu'il y avait de plus profond, de plus valable, dans mes engagements premiers »¹³².

Rupture et fidélité. Plus haut j'ai écrit : *Dans cette expérience d'une parole enseignante construite entre une forme de fidélité et une forme de séparation, je fais l'expérience d'une impossibilité. À quoi est-ce que je dois fidélité ? Où est mon engagement ? Me situer, prendre position. Qu'est-ce*

¹²⁷ Badiou Alain, *L'éthique, Essai sur la conscience du mal*, Hatier, 1994. P 43.

¹²⁸ *Le transfert et son maniement dans les pratiques sociales*, op cit. P 241.

¹²⁹ *Vocabulaire raisonné de la supervision d'équipe*, op cit. P84.

¹³⁰ *Le transfert et son maniement dans les pratiques sociales*, op cit. P 250.

¹³¹ Ibid.

¹³² Vernant Jean-Pierre, *Entre mythes et politique*, Seuil. 2000.

que je fous là, pour le dire à la manière de François Tosquelles ? Première position éthique. Comme CPE, j'ai fait ce travail, j'ai répondu à ces questions en passant par un autre travail d'écriture qui m'a conduit par une drôle d'ironie à changer de fonction. C'est-à-dire que le fait de formuler quelque chose sur ce que je foutais là m'a finalement conduit à proposer aux autres, aux futurs et nouveaux collègues de s'interroger à leur tour sur ce qu'ils venaient foutre là. Sur ce que je fous là aujourd'hui comme enseignant, comme formateur, comme superviseur, je crois qu'un début d'articulation commence à se faire dans cet écrit. Et d'abord dans un travail de séparation des différentes fonctions.

Rupture et fidélité. Une question d'éthique, donc. Être fidèle à ses engagements. C'est en soutenant la nécessité d'un espace de supervision dans l'institution qui est la mienne, à la fois dans les ESPE et dans les établissements scolaires que je reste fidèle à mes engagements. Je dois dire ici que ce qui se fait dans ce travail d'écriture, mais aussi ce qui a lieu ou ce qui se passe rue Urbain V n'a pas été sans effets sur cette activité. Ce que sont ces effets, je ne suis pas sûr de pouvoir le dire. Mais comme superviseur je ne suis pas aujourd'hui celui que j'étais avant de m'engager dans ce travail. D'abord peut-être à partir d'une compréhension du groupe, de la groupalité. C'est un des points qui m'a permis de faire évoluer ma pratique de superviseur. Pas la même posture, pas la même pose, pas le même sachant et ne sachant pas, pas la même présence, ni la même absence. Pas le même dispositif de travail non plus que j'ai fait évoluer au fil de l'année. Peut-être faut-il dire que ce que j'ai trouvé d'abord ici c'est quelque chose comme une confiance. Pas cette fameuse « confiance en soi » mais une confiance en l'autre en tant qu'il m'apparaît aujourd'hui précisément comme autre, comme tout autre absolument, et que cette étrangeté m'apparaît du même coup la même que la mienne. Confiance en soi, peut-être donc, mais immédiatement et indissociablement confiance en l'autre et confiance dans la possibilité d'une groupalité.

Rupture et fidélité. Ainsi si j'ai pu écrire au début de ce travail quelque chose d'une difficulté en disant qu'elle était aussi probablement celle de tout autre, à quoi j'ajoutais ce qui me fait une belle jambe, si j'ai pu interroger ma place dans ce groupe constitué par la promotion XXVIII à partir d'une différence entre les autres et moi, si me confiant à la parole en place de narrateur, j'ai pu écrire, *je ne sais pas ce qu'elle va faire de moi*, d'eux moi, il y a au moment où j'écris maintenant quelque chose de tout cela qui se trouve effectivement *allégé*. Comme si, donc, quelque chose d'un symptôme conditionnant mon inscription dans le lien aux autres se trouvait au terme de ce travail plus allégé par une nouvelle foi – de rien du tout. Cet allègement n'est pas sans lien avec ce que j'ai écrit plus haut : *A la place du bout il faut mettre un truc. Un truc ? Le nom du père est-il un truc ? Peut-être doit-il le devenir. Si j'en fais un truc, je peux m'en servir... et m'en passer. Apprenant à m'en passer, j'en fait un truc dont je peux me servir. Si à la place du bout, il faut mettre un truc, ce peut donc être ce truc-là.* Cet allègement a quelque chose à voir avec l'allègement du symptôme

que j'articule ici avec une *reconnaissance* dans tous les sens de l'équivoque de ce signifiant d'une origine à laquelle je donne son juste poids, que j'alourdis donc. Un alourdissement pour un allègement. J'ai trouvé dans le dialogue de Jean-Pierre Lebrun et André Wénin, dialogue paru sous la forme d'un livre/entretien– *Des lois pour être humain* – quelque chose qui me semble pouvoir articuler cette reconnaissance. Un chapitre de ce livre concerne, en effet, la question de l'origine dont Jean-Pierre Lebrun dit qu'elle fait partie de ce qui doit être transmis par les parents. Tout le reste – les biens, les qualités, les valeurs – « ne font que border le point-trou de l'origine qui échappe littéralement au sujet et qui est pourtant le cœur de ce qui est à transmettre »¹³³. C'est dans cette transmission-là que se fait celle de la loi/désir qui va permettre un arrimage à la négativité. Le psychanalyste et l'exégète interrogent à cet égard la mutation du lien social qui complique la transmission de ce point d'appui et donc la possibilité de transmettre les conditions du désir. Pour autant si mutation du lien social il y a, c'est peut-être dès le début que quelque chose défaille ainsi que me l'a dit un jour Marie-Jean Sauret alors que je l'interrogeais sur ce qui me semblait être un point de différence entre la manière dont il articulait lui-même ces questions-là et ce que j'avais lu chez Jean-Pierre Lebrun. André Wénin dit quelque chose de cela, me semble-t-il, en parlant de l'histoire d'Isaac, enfant longtemps désiré, longtemps attendu, longtemps espéré, et qui va devenir par rapport à ses frères un personnage un peu falot sans histoire personnelle, ne faisant que les choses que son père a faites, ne vivant que des expériences déjà vécues par Abraham, son père. Tout se passe, explique l'exégète, « comme si le fait d'avoir été longtemps attendu avait eu pour résultat une sorte de rétrécissement de la capacité de s'épanouir, de suivre son propre chemin, de suivre son désir à lui »¹³⁴. Si nous sommes tous les enfants d'Abraham, nous avons structurellement à nous débrouiller de cela, dès l'origine. André Wénin relève aussi cette difficulté dans la double injonction inscrite dans la *Torah* : « L'homme abandonnera son père et sa mère et s'attachera à sa femme » (*Genèse*, chapitre 2, verset 24), et « Honore ton père et ta mère » (*Exode*, chapitre 20, verset 12). Ainsi demande-t-il : « Quoi ? Faut-il les abandonner ou les honorer ? »¹³⁵. Il répond à cette question en s'appuyant sur Daniel Sibony qui explique l'honneur dont il s'agit à partir du sens concret du verbe hébreu qui est traduit par honorer (*kabbéd*) qui signifie alourdir, rendre lourd et donc donner du poids, de l'importance. Il s'agit à la fois de reconnaître ce qui vient d'eux, leur rendre hommage en quelque sorte tout en refusant que ce poids vienne alourdir notre propre existence : leur faire l'honneur de croire qu'ils sont assez forts, assez adultes pour porter ce poids et ne pas nous le faire porter, leur rendre, donc, d'une manière ou d'une autre. Et de relever un jeu de mot hébreu chez Daniel Sibony : le contraire d'alourdir (ou honorer), c'est alléger (*qillél*) qui signifie aussi maudire – « Qui maudit (allège) son père et sa mère est passible de mort » (*Exode* chapitre 21, verset 17). La conclusion s'impose : « Celui qui ne peut *alourdir* ses parents, à la fois en les honorant du risque qu'ils ont pris de transmettre la vie et

¹³³ Lebrun Jean-pierre, Wénin André. *Des lois pour être humain*. Érès. 2010. P129.

¹³⁴ Ibid. P135

¹³⁵ Ibid. P136

en leur laissant porter eux-mêmes le poids qu'ils ont inmanquablement fait peser sur leurs enfants du seul fait qu'ils ne sont pas parfaits, adopte une attitude qui l'enferme dans la mort comme sujet. En revanche, alourdir père et mère ouvre à la bénédiction, à la vie qui va vers son épanouissement. À ce titre, la fin du Décalogue est tout à fait significative : "Honore, alourdis ton père et ta mère, afin que ce soit bien pour toi et que tu aies longue vie... ». Autrement dit, la capacité de s'épanouir comme sujet dépend de la manière dont on est capable à la fois de reconnaître la bénédiction reçue des parents et le poids qu'ils ont inmanquablement imposé souvent malgré eux à leurs enfants. »¹³⁶

Rupture et fidélité. De la place du bout de table de mon enfance, j'entendais qu'il y avait de l'essentiel et de l'inessentiel, une hiérarchie entre les choses, et notamment dans les choses ayant trait au savoir, au travail, qu'il y avait une manière de se mettre *vraiment* à la tâche et une manière relevant d'un semblant qui ne faisait pas honneur à ce à quoi il devait y avoir une fidélité.

Rupture et fidélité. J'ai commencé ce travail avec une aporie pour parler du chemin ou des chemins qu'il me faudrait suivre pour aller au bout, celui du manque, celui du désir, celui du fantasme... J'ai commencé aussi ce travail avec le récit d'un autre désir que le mien, celui que Bernard Stiegler retrace dans *Passer à l'acte*. Au bout de son récit se trouve une autre aporie, celle de la fidélité, précisément. La question de la fidélité est une aporie, écrit-il. Il y articule la question de la mémoire fragile, faillible, infidèle, mais aussi la nécessité du changement, citant la formule, "il n'y a que les imbéciles..." indissociable malgré tout d'une fidélité à soi-même. L'après-coup qui est celui de la parole du récit ou de son écriture « est irréductiblement producteur de fantasmes et de fictions (...). Or, comment accepter cette situation de fictionnement sans être dans l'acceptation du mensonge, c'est-à-dire de l'infidélité à soi ? C'est-à-dire également de l'infidélité aux autres, à ceux auxquels on s'adresse ? (...) Je crois que la seule fidélité qui vaille est celle qui prend ce problème de l'après-coup à bras le corps ¹³⁷».

Prendre le problème de l'après-coup à bras le corps, c'est la tâche que se donne le psychanalyste et peut-être aussi le superviseur, c'est la tâche que se donne l'analysant et celui qui s'engage dans un groupe de supervision. Que la question de l'éthique comme fidélité doive être pensée aussi comme l'éthique d'une vérité, cela est présent dans le livre déjà cité d'Alain Badiou. Et quelque chose de cela s'articule chez Joseph Rouzel lorsqu'il parle d'une éthique du bien-dire : « L'éthique révèle donc ce que chaque sujet engage pour soutenir sa propre vérité (...) »¹³⁸.

Éthique, fidélité, vérité, engagement. Dans l'engagement s'entend le gage qui est à la fois ce qu'on donne en garantie, ce qu'on reçoit en salaire, parfois juste en indemnités, mais aussi ce qu'on a à faire du fait d'une perte – cela, c'est dans les jeux d'enfants mais comme je l'ai déjà indiqué au début de ce travail, ces jeux sont très sérieux : ce sont des jeux qui ont des règles auxquelles il ne s'agit

¹³⁶ Ibid. PP 137-138

¹³⁷ *Passer à l'acte*. Op cit. P70.

¹³⁸ *Le transfert et son maniement dans les pratiques sociales*, op cit. PP 252-253.

pas de se dérober, qu'il n'est pas question d'enfreindre sans risquer l'exclusion du groupe.

Plus haut j'ai écrit : *Continuer bien après avoir atteint l'âge adulte de rêver à « quand je serai grand »*. Ne pas céder sur son désir, persévérer dans son être, ne pas céder sur ce que de soi-même on ne sait pas, être fidèle à ce qui nous étrange à nous-même. Les éducateurs le savent, grandir c'est se poser la question de la fidélité. Comment sortant de l'enfance je reste dans une forme de fidélité à l'enfant que j'ai été, comment devenant adulte, je reste fidèle à l'adolescent que j'ai été – je n'ai cessé de changer de vie, écrit Bernard Stiegler, et ce n'est que dans l'après-coup que ces changements s'inscrivent dans une forme de continuité et donc aussi de fidélité, mais d'une « fidélité faillible au défaut d'origine »¹³⁹ dont le sujet porte la marque, à quoi il ajoute, et ce sont ses derniers mots, « à la loi » – au désir, pourrait-on dire aussi. Si l'origine porte la marque du défaut comme le désir celle du manque, c'est que dire l'origine, pour Bernard Stiegler, c'est dire quelque chose d'une vérité de l'origine, et il fait là l'expérience d'une impossibilité – « impossibilité de dire la vérité autrement que par défaut »¹⁴⁰.

A la place du bout il faut mettre un truc. En allant chercher du côté de l'étymologie, on trouve que le truc est issu du latin populaire trucidare, de trudere « pousser », « cogner ». Le bout vient de bouter, « pousser » « frapper ». Le bout et le truc ont donc quelque chose en commun. Qu'est-ce qui pousse, qui frappe, qui cogne ? Je pense ici au symptôme dans les propos de Michel Lapeyre cités plus haut : Le symptôme est (in fine ?) un signe du sujet. Or ce signe du sujet a plusieurs fonctions : il remet le signifié à sa place, qui est de faire (ou de mettre en) lien ; il réhabilite le sens, versant réel, en lui donnant force de loi ; il promeut la signification, cette fois comme pousse du vivant. Je pense à Pascal Quignard : Nous sommes les poussettes de l'antériorité invisible. Je pense à Claude Allione là où il articule ainsi l'éthique de la régulation : « Dans le groupe de régulation aussi, il y a une poussée narrative (et ici c'est l'auteur qui souligne) articulée à la présence souvent silencieuse d'un ou de plusieurs écoutant(s) »¹⁴¹. Au bout, il faut mettre la parole.

Au bout, il faut mettre la parole. Une parole à laquelle le superviseur fait confiance pour bien rater ce que les sujets qui la prennent cherchent à dire, mais le ratant, produisant l'équivoque permettant cependant de toucher juste. Une parole à laquelle il est lui-même assujéti. Pas soumis. Cette distinction est discutable du strict point de vue de la langue. Claude Allione emploie le terme de soumission pour dire que c'est de la soumission à la parole du superviseur comme sujet que peut émerger un semblant d'éthique repérable par le groupe. Il précise dans une parenthèse que ce terme de soumission est le sens même du mot sujet. Comme sujet, donc comme tout autre, le superviseur se place sous les lois de la parole – et d'une certaine manière, même plus que tout autre puisque,

¹³⁹ *Passer à l'acte*. Op cit. P71.

¹⁴⁰ Ibid P 28.

¹⁴¹ *La part du rêve dans les institutions*, op cit. P160

comme superviseur, il indique quelque chose de ces lois au groupe. Plus que tout autre au sens où il se met au service du groupe et de la loi qui va permettre au groupe d'exister. Mais ce service n'a rien d'une servitude parce qu'ici la loi libère et n'asservit pas. Pour conclure là-dessus, si on revient au chapitre « confidentialité », Claude Allione indiquait, « Le groupe ne se *soumet* pas à la confidentialité, il s'y engage »¹⁴², et il ne s'agit ici de rien d'autre explique-t-il ici que d'une confiance permettant une liberté de parole. C'est en ce sens que je préfère dire assujettir pour indiquer qu'il ne s'agit de rien d'autre que de rendre le sujet à lui-même. Cet assujettissement n'indique rien d'une soumission à une parole pensée comme une parole de vérité pleine et entière. S'il y a une impossibilité de dire la vérité autrement que par défaut, c'est que la vérité ne peut que se mi-dire. Sans quoi elle ne serait pas une vérité du sujet. « (...) si le superviseur désire s'approcher – permettre au groupe de s'approcher – un semblant de vérité, encore faut-il qu'il ne la recherche en aucune manière »¹⁴³.

Au cours d'une séance avec les CPE stagiaires, une d'entre elles fait le récit d'une situation au cours de laquelle elle a vu sa place changer au sein de l'équipe, et notamment vis-à-vis de l'équipe de direction. Cette CPE a une place particulière dans le groupe qu'elle anime par sa bonne humeur constante et de ses blagues (c'est-à-dire qu'elle occupe ainsi à sa manière une fonction phorique par laquelle elle soutient à la fois les autres membres du groupe, mais également sa propre individuation¹⁴⁴). Dans son établissement c'est d'abord cette figure-là qu'elle a présenté, s'essayant à l'humour dès la première rencontre avec l'équipe de direction, ce qui, explique-t-elle, lui a valu de ne pas être prise au sérieux comme professionnelle par la suite. Dans la situation qu'elle présente, le regard du chef d'établissement change et elle est enfin prise au sérieux. Elle conclut en disant qu'à l'avenir, elle attendra avant de mettre son nez rouge et de faire des blagues. À ce récit le groupe répond avec des injonctions à « rester soi-même ». Au terme de cette séance j'interroge le groupe sur ce "soi-même". N'ont-ils pas entendu leur collègue parler de son nez rouge, son nez de clown ? N'est-ce pas une manière d'indiquer que ce soi-même dont on la pare est tout autant un masque que celui qu'elle a endossé pour répondre à la situation ? Cette intervention qui a marqué la fin de la séance m'a semblé produire un effet d'allègement pour cette collègue. Si je ne me trompe pas sur cet effet d'allègement, d'où vient-il ? Posant cette question, je ne cherche pas à dire que ce que le groupe prend pour le soi-même de la narratrice n'est qu'un masque, en fait je ne cherche rien à dire d'une vérité, juste à indiquer au groupe et peut-être à la narratrice elle-même que ce soi-même n'a pas été exposé ici sinon comme énigme ou comme question.

Comme superviseur, je m'engage en mettant sur la table, donc en mettant en gage, ainsi que le dit

¹⁴² *Vocabulaire raisonné de la supervision d'équipe*, op cit. P84

¹⁴³ Ibid P 315

¹⁴⁴ Ibid P 146.

Claude Allione un transfert sur ce travail : « C'est la un métier que j'aime, amour dont le superviseur fait montre sans outrance ni démesure, mais sans embarras non plus, parce que au fond, c'est cet amour-là qui l'engage le mieux. ¹⁴⁵ » Et j'essaie toujours en effet de dire quelque chose de cet amour-là. Ce faisant, je pose aussi ce dont il doit s'agir en terme de travail et le gage que je donne veut être « la garantie qu'il y aura de la supervision, pas seulement du bavardage complaisant. ¹⁴⁶ » Le gage qui engage le superviseur, indique Claude Allione est de l'ordre de son transfert sur le travail, mais aussi sur le groupe – je ne vais pas jusqu'à dire comme il l'écrit « Il se trouve que je vous aime » ¹⁴⁷, mais le fait est qu'il y a bien une forme d'amour qui existe. Mise en garde au chapitre « amour » : il ne s'agit pas d'aimer le groupe ou les participants, même si un sentiment affectueux peut intervenir et qu'il sera un élément transférentiel parmi d'autres, ce dont il s'agit c'est de « l'amour que le superviseur a pour son acte et l'amour qu'il porte à la parole » ¹⁴⁸. Donner ce qu'on n'a pas. Son écoute, propose l'auteur dans ces pages. À l'enfant qui refuse d'obéir : « maintenant tu vas m'écouter! ». C'est-à-dire, tu vas obéir. Pris dans la langue grecque, latine, en hébreux ou dans le français des troubadours, écouter c'est obéir. Si c'est du fait de son assujettissement à la parole que le superviseur comme sujet peut permettre au groupe de repérer un semblant d'éthique, cela se manifeste d'abord dans l'écoute qui est la sienne. Écoutant, il dit quelque chose de cet assujettissement, donc de son engagement, donc de son amour. Écoutant, il se présente comme étant lui-même dans une forme d'obéissance à la parole, obéissance qui est la marque à la fois de son désir et de son manque.

Que je me montre dans une certaine mesure capable d'articuler tout cela ici, et alors même que ce ne serait pas « dans une certaine mesure » mais dans une pleine mesure, c'est-à-dire qu'alors même que je serais capable de mobiliser et d'articuler tous les concepts et toute la langue de la supervision ne dirait encore rien de ce que je suis comme superviseur, de ce que je suis lorsque j'occupe la place du superviseur. Sitôt écrite cette dernière phrase m'encombre. Il suffirait de l'effacer. Mais j'ai pris l'engagement de ne pas le faire. *Considérer que ce qui est écrit est immédiatement adressé.* Ce qui m'encombre ici c'est que relisant cela, un doute me semble planer : serais-je pris dans l'idée d'un idéal ? ... *ne dirait encore rien de ce que je suis comme superviseur* : ne dirait pas encore si je suis *un bon* superviseur ? Même questionnement ici qu'avec ce plaisir à l'écoute de ce « tu accueilles bien le transfert » – phrase qui ne dit absolument pas que je l'accueille bien, le bien n'ayant ici aucune valeur qualitative ; et d'ailleurs que serait accueillir mal le transfert ? On parle bien cependant d'un maniement du transfert, c'est-à-dire qu'on peut effectivement s'y empêguer pour le dire à la manière de Joseph Rouzel. Pour ne pas s'y empêguer mieux vaut-il sûrement être averti de la place d'exception qui est la sienne, ou plutôt qu'il occupe ou mieux encore dont il se fait le semblant : à la fois dedans et dehors, neutre et impliqué, sachant et ne sachant pas, aux prises

¹⁴⁵ Ibid P 110.

¹⁴⁶ Ibid.

¹⁴⁷ Ibid.

¹⁴⁸ Ibid P 40.

finalement avec des contradictions, ou plutôt pris dans des nœuds, et d'abord dans le nœud du Réel, du symbolique et de l'imaginaire. C'est d'ailleurs comme point nodal que Claude Allione le qualifie à l'article « groupalité » : « Il est en quelque sorte le point nodal de cette groupalité dans la mesure où c'est parce qu'il est là, ès qualités de superviseur ce jour-là, que le groupe est ce qu'il est. ¹⁴⁹»

Sachant et ne sachant pas. C'est ce qui fonde son humilité : « Être humble c'est accepter qu'en ne sachant rien, en témoignant de cette ignorance fondatrice, en l'incarnant en quelque sorte, on va peut-être parvenir à détenir un petit bout de la vérité »¹⁵⁰. Se présentant comme le même que tout autre mais étant cependant à la place de l'Autre, ce qui n'en fait pas pour autant un tout autre mais permet à chacun de découvrir l'altérité qu'il porte en lui et de la découvrir peut-être à l'identique chez les autres. C'est ce que je lis dans cette fonction de portage là où Claude Allione écrit que le superviseur « passe constamment à une position où il s'efface en tant que personne, où il privilégie le manque, il la découpe, cette posture, afin d'incarner cette logique du désir qui le fonde en tant que sujet, et qui fonde dans le discours la place de la vérité. » ¹⁵¹

Savoir, vérité, désir. Le superviseur « ne sait rien du désir, c'est-à-dire des manques du groupe, il est tout de même là pour l'alimenter ce désir. Il y a là une véritable posture maternelle du superviseur : il désire que le groupe désire. Il vient là dans cette posture d'interprétation des manques du groupe, non pas interprétation explicative, mais désir de "penser" ce qui arrive »¹⁵² C'est précisément à cet endroit que Claude Allione explique qu'il s'agit pour le superviseur d'être capable à tout le moins « de "penser" son désir, ce qui n'est pas le comprendre, ni non plus l'expliquer, mais en repérer l'articulation à son fantasme : ce qui le fait être ce superviseur-là et pas un autre ».

Est-ce que j'en sais un peu plus au terme de ce travail sur ce qui me fait être le superviseur que je suis et pas un autre ? Est-ce que je repère un peu mieux quelque chose de l'articulation de mon désir et de mon fantasme ? Si la réponse à la première question dépend de la réponse donnée à la seconde, je dois répondre que rien n'est moins sûr. Quels que soient les effets de parole qui peuvent se dégager d'un travail d'écriture, ce travail ne peut pas se substituer à celui de l'analyse. Mais peut-être qu'un lecteur pourra faire écho à ce qui l'aura entendu dans cet écrit et me dire quelque chose du superviseur qu'il y aura vu.

Et voilà que ça recommence ! À peine écrite cette phrase traduit et trahit une manière de rester dans une demande, une demande qui plus est, formulée directement comme une demande sur qui je suis (comme superviseur), comme si l'autre pouvait me le dire. Je crois que je ne n'ai jamais été aussi près de rompre mon engagement en effaçant ce paragraphe. Mais ce qui est dit est dit.

¹⁴⁹ Ibid P 146.

¹⁵⁰ Ibid P 162.

¹⁵¹ Ibid P 147.

¹⁵² Ibid PP 216-217.

* *

*

« À la place du bout » aurait pu être le titre de cet écrit. À la place du bout, j'ai finalement mis, à titre provisoire, la parole. Et si j'ai commencé par indiquer que l'écriture se nourrirait ici du manque de ma parole d'analysant, arrivé au bout, je crois pouvoir dire que ce travail aura eu à tout le moins une fonction entre deux temps d'analyse.

« a, la place du bout » ou « @, la place du bout » comme on l'écrit à Psychasoc, aurait aussi pu être le titre de cet écrit, indiquant d'entrée de jeu que ce bout serait inatteignable comme l'inaccessible étoile.

« À titre provisoire » aurait encore fait un titre possible pour indiquer que cet écrit, s'il était l'aboutissement d'une formation visant l'obtention d'une certification, ne visait pas pour autant l'obtention d'un titre pour une l'occupation d'une place à laquelle nous tenons mais à laquelle nous ne nous tenons qu'à titre provisoire.

Enfin, puisque provisoire est le signifiant de l'existence elle-même, que le désir cependant ne s'éteint qu'en ayant passé le bout, qu'à titre provisoire nous avons mis au bout la parole, je conclus ce travail avec celle du poète qui en a marqué l'ouverture là où il dit que « la poésie ose dire dans la modestie ce qu'aucune autre voix n'ose confier au sanguinaire Temps »¹⁵³ :

« La grâce d'aller chaque fois plus avant, plus nu en nommant le même objet de demi-jour qui amplement nous figure, c'est à la lettre reprendre vie. »¹⁵⁴

* *

*

¹⁵³ Char René, op cit P 581.

¹⁵⁴ Ibid.

Textes et ouvrages cités

(Ceci n'est pas une bibliographie)

Allione Claude

Vocabulaire raisonné de la supervision d'équipe, érès, 2018

La part du rêve dans les institutions, encre marine, 2010.

Assoun Pierre-Laurent

Objet inconscient de la voix, la perte, le savoir et le corps

Badiou Alain

L'éthique, Essai sur la conscience du mal, Hatier, 1994.

Blanchard-Laville Claudine Nadot Suzanne

Analyse de pratiques et professionnalisation entre affect et représentation, érès, *Connexions*, 2004/2 no82 | pages 119 à 142 ISSN 0337-3126 ISBN 274920450X

Bon Norbert

« Analyser la demande, reconnaître le désir », *Le Journal des psychologues*, vol. 237, no. 4, 2006, pp. 51-55.

Bruno Pierre

« Phallus et fonction phallique chez Lacan », *Psychanalyse*, 2007/3 (n° 10), p. 95-103. DOI : 10.3917/psy.010.0095. URL : <https://www.cairn.info/revue-psychanalyse-2007-3-page-95.htm>

Cattonar Brankar, Maroy Christian

Rhétorique du changement de métier d'enseignant et stratégie de transformation de l'institution scolaire.

Calle-Gruber Mireille et Frantz Anaïs (sous la direction de)

Dictionnaire sauvage Pascal Quignard, hermann, 2016.

Char René

Œuvres complètes. La pléiade. Gallimard. 1991.

Cifali Mireille

Analyser les pratiques professionnelles : exigences d'un accompagnement.

Variations autour d'un dispositif d'enseignement : écrire et raconter des histoires

Sentir, penser, aimer : enjeux éthique des gestes professionnels

Duras Marguerite

La pluie d'été, P.O.L, 1990

Foucault Michel

Les Hétérotopies, France-Culture, 7 décembre 1966.

Gallano Carmen.

« L'être raté du fantasme. À partir d'une lecture du séminaire « Le désir et son interprétation », vol. 9, no. 2, 2007, pp. 9-42.

Granel Gérard

Socrate contre Platon ou Remarques sur un projet d' »études politiques » récemment proposé au conseil de l'UER et adopté par lui, Texte écrit au cours de l'année universitaire 1984-1985

Écrits logiques et politiques, ed Galilée, 1990

Études. Galilée. 1995.

Heidegger Martin

Chemins qui ne mènent nulle part, Tel Gallimard, 1988

Izcovich Luis

Le corps, l'inconscient et la voix in l'inconscient et le corps, collège de clinique psychanalytique du Sud-Ouest 2013- 2014, recueil de travaux n°16, pp93.97

Le sens de l'insensé. L'en-je lacanien, 17(2), 29-41. doi:10.3917/enje.017.0029.

Hulin Thibaut

Les tensions normatives entre le savoir et le faire dans les philosophies de l'activité

Koltès Bernard-Marie

Dans la solitude des champs de coton, les éditions de minuit, 1996

Lacadée Labro Danièle

Du symptôme au sinthome

Lacan Jacques

Écrits, seuil, 1966

Conférence à Genève sur le symptôme 1975, Le bloc-notes de la psychanalyse, n° 5

Le séminaire III Les psychoses. Seuil. 1981

Le Séminaire Livre XX, Encore, Paris, Seuil, 1975

Autres écrits, Paris, Le Seuil, 2001

Le séminaire Livre VI Le désir et son interprétation, 2013.

Lapeyre Michel

Le savoir du psychanalyste, pas tant, pas tout.

Lebrun Jean-Pierre

La perversion ordinaire, vivre ensemble sans autrui, Denoël, 2007

Clinique de l'institution, ce que peut la psychanalyse pour la vie collective, érès, 2008.

Lebrun Jean-pierre, Wénin André.

Des lois pour être humain. Érès. 2010.

Morin Isabelle

Œuvre de silence. Psychanalyse, 15(2), 5-19. doi:10.3917/psy.015.0005.

Les mots et la Chose, Psychanalyse, N°8. Érès.

Nancy Jean-Luc

La décloison (Déconstruction du christianisme, 1), Galilée, 2005.

Oury Jean Clínica La Borde

L'objet chez Lacan

Pain Jacques

De l'entre tous à l'entre lieux, la vie analytique du CPE - Décembre 2001

Porge Erik

Entre voix et silences : tourbillons de l'écho. Essaim, 32(1), 41-59. doi:10.3917/ess.032.0041.

Les voix, la voix, Essaim, vol. 26, no. 1, 2011, pp. 7-28.

Lacan, la poésie de l'inconscient, in Lacan & la littérature. Ed Manucius, 2005.

Instance de la lettre et poubellication selon Lacan. *Essaim*, 33(2), 29-40. doi:10.3917/ess.033.0029

Prévert Jacques

Drôle d'immeuble

Proust Marcel

Contre Sainte-Beuve

Quignard Pasacal

Performances des ténèbres, Galilée, 2017

Le Nom sur le bout de la langue, Folio Gallimard, 2013

Sur le jadis, gallimard folio, 2013

Rancière Jacques

La méésentente, Politique et philosophie. Galilée, 1995

Régy Claude

Les oiseaux. Conversation avec Claude Régy. Psychanalyse. N°36. Érès, 2016.

Rouzel Joseph

La parole éducative, Dunod, 2016

La supervision d'équipes en travail social, dunod, 2007

La posture du superviseur, érès, 2017

Le transfert et son maniement dans les pratiques sociales, 2002

De la clinique avant toute chose. 2009.

Sauret Marie-Jean

L'effet révolutionnaire du symptôme, érès, 2008.

La bataille politique de l'enfant, érès, 2017.

Schwartz Yves

Travail & Ergologie Entretiens sur l'activité humaine, dir Yves Schwartz et Louis Durrive, 2003,
Octares editions

Stiegler Bernard

Passer à l'acte, Galilée, 2003

Prendre soin de la jeunesse et des générations, Flammarion, 2008