

cliopsy

revue électronique

clinique d'orientation psychanalytique dans
le champ de l'éducation et de la formation

www.revuecliopsy.fr



ISSN 2100-0670

n° 17
avril 2017

Comité de rédaction

Directrice de publication
Claudine Blanchard-Laville (Cref, Paris Nanterre)
Rédacteur en chef
Louis-Marie Bossard (Cref, Paris Nanterre)
Secrétaires de rédaction
Patrick Geffard (Circeft, Paris 8)
Catherine Yelnik (Cref, Paris Nanterre)
Françoise Bréant (Cref, Paris Nanterre)
Philippe Chaussecourte (EDA, Paris Descartes)
Arnaud Dubois (EMA, Cergy-Pontoise)
Laurence Gavarini (Circeft, Paris 8)
Caroline Le Roy (Circeft, Paris 8)
Bernard Pechberty (EDA, Paris Descartes)
Illaria Pirone (Circeft, Paris 8)

Comité scientifique

Jacques Arveiller, université de Caen
José Luis Atienza, université d'Oviedo (Espagne)
Alan Bainbridge, Canterbury Christ Church University (Grande-Bretagne)
Serge Boimare, centre Claude Bernard
Michèle Bourassa, université d'Ottawa (Québec)
Teresa Carretero, université fédérale Fluminense (Brésil)
Mireille Cifali-Bega, université de Genève (Suisse)
Christophe Dejours, Conservatoire National des Arts et Métiers
Leandro de La Jonquière, université Paris 8 et de Sao-Paulo (Brésil)
† Dominique Fablet, université Paris Ouest Nanterre La Défense
† Jean-Claude Filloux, université Paris Ouest Nanterre La Défense
Charles Gardou, université Lyon 2
Jean-Luc Gaspard, université Rennes 2 Haute Bretagne
Florence Giust-Desprairies, université Paris VII
Michèle Guigue, université Lille 3
Cristina Kupfer, université Sao-Paulo (Brésil)
Martine Lani-Bayle, université de Nantes
Isabelle Lasvergnas, UQAM Montréal (Québec)
Serge Lesourd, université de Strasbourg
François Marty, université Paris Descartes
Denis Mellier, université de Franche-Comté
Patricia Mercarder, université Lyon 2
Sylvain Missonnier, université Paris Descartes
Jean-Sébastien Morvan, université Paris Descartes
† Jacques Natanson, université Paris Ouest Nanterre La Défense
† Jacques Nimier, université de Reims
Annick Ohayon, université Paris 8
Dominique Ottavi, université Paris Nanterre
Françoise Petitot, psychanalyste
Sylvia Radosh, université de Xochimilco (Mexique)
Renata Salecl, université de Lubjana (Slovénie)
André Sirota, université Paris Nanterre
Marta Souto, université de Buenos-Aires (Argentine)
André Terrisse, université Toulouse Jean Jaurès
Mariette Théberge, université d'Ottawa (Québec)
Angela Verdanyan, université d'Erevan (Arménie)
Linden West, Canterbury Christ Church University (Grande-Bretagne)

Sommaire

Éditorial	5
Claudine Blanchard-Laville et Louis-Marie Bossard	
Articles de recherche	
Du contre-transfert en acte : Sandor Ferenczi et ses avancées Bernard Pechberty	9
Du contre-transfert au travail. Fragments d'un parcours de thérapeute d'orientation psychanalytique Jacqueline Apprin	25
Mise à l'épreuve du contre-transfert de l'entraîneur dans la relation entraîneur- joueuse de tennis de haut niveau Gérard Pestre	43
Vous avez dit « contre-transfert » ? À propos des mouvements contre- transférentiels dans l'animation d'un groupe clinique d'analyse des pratiques professionnelles Claudine Blanchard-Laville	59
Le contre-transfert comme boussole et le <i>transfert à la psychanalyse</i> comme équipement pour tenir la place du <i>répondant</i> en situation clinique Laurence Gavarini	83
Autour de la question du « contre-transfert du chercheur » dans les recherches cliniques d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation Philippe Chaussecourte	107
Liste bibliographique issue du séminaire ARAPP autour de la question du contre- transfert Groupe du séminaire Arapp	129
Hommage	
Conférence de Salomon Resnik donnée à la Sorbonne en 2006 lors du 2e Colloque Cliopsy Louis-Marie Bossard et Claudine Blanchard-Laville	133
Autres écrits	
Recensions	159
Thèses	167
Résumés - Abstracts	175

Éditorial

Ce dix-septième numéro nous fait entrer dans la neuvième année d'existence de la revue *Cliopsy*. Il est très largement consacré à un dossier concernant la question du *contre-transfert*. Avant de présenter ses grandes lignes, nous voulons saluer la mémoire de deux personnes qui viennent de nous quitter.

Jean-Claude Filloux est une figure particulièrement importante pour notre discipline puisqu'il est à l'origine du département des sciences de l'éducation à l'université de Nanterre. Arrivé sur ce lieu en 1964, il participe avec Didier Anzieu à la mise en place de la section de psychologie. C'est ensuite à l'instigation de ce dernier et aidé par Gilles Ferry (arrivé en 1965 pour enseigner la pédagogie) et par Monique Linard qu'il commence à faire fonctionner en 1968 une section de sciences de l'éducation pour une cinquantaine d'étudiants. Il sera directeur de ce qui sera devenu un département jusqu'en 1975. Nous retenons plus particulièrement son travail de pionnier d'une articulation entre psychanalyse et éducation qui se traduit dans la publication de la première note de synthèse sur les rapports entre psychanalyse et pédagogie qui paraît dans la *Revue française de pédagogie* en 1987 sous l'intitulé : « Psychanalyse et pédagogie ou d'une prise en compte de l'inconscient dans le champ pédagogique ». Nous retenons également qu'il a soutenu la création de notre revue en étant membre de son comité scientifique. Pour mieux appréhender sa manière de promouvoir le lien psychanalyse et pédagogie, on peut se reporter à l'entretien qu'il nous a accordé et qui a été réalisé par Jean Chami. Il est publié dans le numéro 2 d'octobre 2009 consultable à l'adresse :

www.revuecliopsy.fr/wp-content/uploads/2015/12/RevueCliopsy02-Filloux-093.pdf.

Salomon Resnik, médecin psychiatre et psychanalyste d'origine argentine, fondateur de l'Association Psychanalytique Argentin (APA) affiliée à l'*International Psychoanalytical Association* (IPA), a été important pour nous au moment de la création de la revue *Cliopsy*. Suite à la conférence qu'il avait donnée à la Sorbonne pour le colloque Cliopsy de 2006, nous avons souhaité qu'il prolonge son intervention en nous autorisant à publier en français un texte qu'il avait écrit en italien à l'occasion d'un congrès de la fondation Cini à Venise et qui n'avait jamais été traduit. Cet article figure dans le premier numéro de la revue consultable à l'adresse :

www.revuecliopsy.fr/wp-content/uploads/2015/12/RevueCliopsy01-Resnik-069.pdf.

Il a été très inspirant pour plusieurs d'entre nous. Au point que nous avons décidé de faire figurer sur la couverture de la revue l'un des dessins d'enfants présentés dans cet article. Pour lui rendre hommage, nous avons pensé utile de transcrire l'exposé qu'il avait fait lors de ce colloque de 2006. Cette retranscription figure après les articles qui composent le dossier de ce numéro.

Le dossier que nous publions dans ce numéro 17 s'intitule : *Variations sur le contre-transfert*. Il est proposé par les membres d'un groupe issu du séminaire dit *Séminaire ARAPP* (du nom de l'Association pour la Recherche sur l'Analyse des Pratiques Professionnelles). Ce séminaire s'est tenu environ tous les deux mois depuis janvier 2005, avec un petit nombre de chercheurs cliniciens autour des lectures qui les ont fait voyager dans la multitude de travaux concernant la notion de contre-transfert dans le champ de la psychanalyse. Ces rencontres régulières et soutenues sur une longue durée leur ont permis de s'interroger plus avant sur leur usage et leurs compréhensions personnelles de cette notion dans leurs perspectives de travail respectives et de les faire évoluer, tout en ouvrant à des approches qui leur étaient un peu moins familières car moins en lien avec leurs propres parcours analytiques respectifs. Les participants à ce séminaire sont les auteurs des textes de ce dossier. Claudine Blanchard-Laville qui a proposé et animé ce séminaire a œuvré pour que les échanges s'effectuent dans un climat respectueux des différences de parcours et notamment des différences entre les parcours psychanalytiques de chacun·e. Cet espace a constitué un lieu déterritorialisé par rapport à l'université, ce qui a permis que soient réduits les enjeux de concurrence universitaire et que les participants puissent avoir accès à des théorisations psychanalytiques vis-à-vis desquelles leur propre expérience ne les avait pas rendus sensibles. Cet espace a aussi été le lieu d'une forme de travail d'*interview* pour ce qui concerne les pratiques cliniques respectives des participants. Ainsi, ont été lus et travaillés les textes d'un grand nombre de psychanalystes, depuis les écrits de Freud jusqu'aux écrits d'auteurs contemporains, comme en témoigne, à la fin de ce dossier, la liste des lectures effectuées.

Il est à noter que ce dossier n'a pas été pensé uniquement selon les critères habituels de la revue, mais qu'il s'est agi avant tout de témoigner du travail réalisé dans ce séminaire groupal. Le dossier comprend des articles dont le contenu ne porte pas entièrement sur des objets de l'éducation et de la formation. L'un des articles vient ainsi en contrepoint souligner notre lien étroit avec les publications du champ psychanalytique.

C'est Bernard Pechberty qui, pour commencer, se penche sur les apports majeurs de Sandor Ferenczi à la question du contre-transfert dans les débuts du mouvement psychanalytique. Ce sont particulièrement les écrits de la période de 1928 à 1933 ainsi que le *Journal clinique* (1932/2014) qui alimentent les sources de sa réflexion. Il montre à quel point Ferenczi, à partir de ses avancées et de ses impasses, manifeste une liberté rarement atteinte et est finalement encore très « moderne » aujourd'hui.

Après avoir exercé durant vingt ans comme psychothérapeute d'orientation psychanalytique, Jacqueline Apprin revisite son parcours professionnel à la lumière de l'évolution de sa position contre-transférentielle. À partir de l'évocation du long travail effectué avec une patiente et de l'exploration d'après-coup que cela l'invite à mener, elle met en œuvre les notions de contre-transfert d'accueil, d'empathie psychanalytique et de double transfert.

Ancien entraîneur de tennis et formateur d'entraîneurs, Gérard Pestre fait état du choc ressenti à la lecture du livre d'une joueuse de niveau international rapportant comment elle avait été longtemps sexuellement abusée par son entraîneur. Il s'interroge sur les éléments constitutifs de la relation pédagogique avec ses composantes d'emprise et de risque de dérive perverse et à la façon dont la proximité physique vient complexifier les modalités du contre-transfert de l'entraîneur.

Claudine Blanchard-Laville s'attache ensuite à analyser son fonctionnement d'animatrice de groupe clinique d'analyse des pratiques professionnelles au regard des notions de contre-transfert et de contre-attitudes. Elle montre que le dispositif qu'elle propose fait partie des dispositifs cliniques à médiation au sens de René Roussillon et propose de recourir à la notion de champ dans la ligne d'Antonino Ferro pour décrire les transformations visées au sein du travail groupal des participants.

En partant de l'expérience clinique de l'animation de groupes de parole avec des adolescents pour la plupart en grande difficulté scolaire et *décrocheurs*, Laurence Gavarini montre que le contre-transfert peut être une boussole pour la recherche. Elle indique également comment le transfert à la psychanalyse, le travail avec ses outils théoriques et le travail d'analyse personnelle lui ont permis de tenir une fonction et une place de clinicienne auprès de ces adolescents lors de situations parfois très complexes.

C'est sa compréhension actuelle de la notion de « contre-transfert du chercheur » que Philippe Chaussecourte établit en faisant appel aux écrits, entre autres, d'Ophélia Avron, Fethi Benslama et Georges Devereux. Il précise ensuite quelques points de terminologie sur sa manière d'utiliser les notions d'implication et de contre-transfert et termine par deux exemples contrastés quant à la nécessité de rendre visibles les élaborations contre-transférentielles du chercheur.

Le dossier s'achève par une liste bibliographique des lectures effectuées par le groupe.

Après la retranscription de la conférence de S. Resnik évoquée au début de cet éditorial, ce numéro se clôture par les rubriques habituelles.

Véronique Kannengiesser propose une recension du livre d'Antoine Kattar intitulé : *Adolescent dans un environnement incertain : une expérience libanaise*.

On retrouve cet auteur dans la rubrique consacrée aux HDR puisque c'est de la sienne dont il s'agit : *Recherches cliniques sur l'adolescence contemporaine dans le champ de l'éducation et de la formation. De l'intervenant-psychosociologue au chercheur-clinicien*.

Puis suivent les résumés des thèses de Vincent Gevrey (*Des Groupes de Parole Adolescents au collège : étude clinique de discours de collégiens sur leur vécu scolaire pour appréhender les processus psychiques du décrochage scolaire adolescent*), Alexandre Ployé (*Les enseignants aux prises avec l'étrangeté : approche clinique de l'inclusion des élèves handicapés au collège*), Mej Hilbold (*Les enjeux identitaires et subjectifs d'une profession genrée, les éducatrices de jeunes enfants : l'accueil de la petite enfance entre naturalisation et professionnalisation*) et Françoise Botté Allain (*Être chef d'établissement. Étude clinique auprès de chefs d'établissement ayant participé à un groupe d'analyses des pratiques*) qui complètent l'ensemble.

Très bonne lecture,

Claudine Blanchard-Laville et Louis-Marie Bossard

La mise en ligne de ce numéro est l'occasion d'annoncer la parution chez L'Harmattan du livre intitulé : *Clinique d'orientation psychanalytique. Recherches en éducation et formation*. Cet ouvrage coordonné par Louis-Marie Bossard rend ainsi accessibles sous format imprimé les articles écrits par les sept fondateurs de la revue auxquels sont joints quatre articles d'auteurs étrangers et/ou emblématiques des débuts de notre aventure éditoriale.

Du contre-transfert en acte : Sandor Ferenczi et ses avancées

Bernard Pechberty

Je me centrerai dans ce texte sur les apports majeurs de Sandor Ferenczi à la question du contre-transfert dans les débuts du mouvement psychanalytique. À ce titre, ses travaux intéressent notre courant clinique en sciences de l'éducation. Je rappelle que l'œuvre de Ferenczi a été discréditée en France par l'establishment psychanalytique et qu'il aura fallu plusieurs décennies pour qu'elle soit publiée dans son intégralité et reconnue dans sa modernité.

J'avais découvert Ferenczi pendant l'écriture de ma thèse en psychologie clinique et psychopathologie soutenue en 1995 et qui a donné lieu à un ouvrage *L'infantile et la clinique de l'enfant* (Pechberty, 2000). C'est comme passeur de réflexions vives sur le cadre, le rôle de l'autre et aussi à propos des rapports entre éducation et psychanalyse de l'enfant que j'avais alors travaillé ses écrits. Du fait de mon expérience clinique auprès d'enfants et de familles, je suis sensible à l'ouverture que Ferenczi a produite en rapprochant, le premier, l'analyse des enfants avec celle des adultes. C'est aussi le premier saut méthodologique et épistémologique d'envergure qui montre comment la psychanalyse s'invente par les changements de publics et de cadres qu'il a pratiqués jusqu'à l'extrême.

Ce sont particulièrement les écrits de la période de 1928 à 1933 ainsi que le *Journal clinique* (1932/2014) qui alimentent les sources de ma réflexion. Je relis ici Ferenczi à partir de nouvelles expériences et en particulier celle de chercheur clinicien en Sciences de l'éducation dans le réseau Cliopsy. Ces deux dernières années, la participation à un séminaire et à un groupe de lecture de textes organisés par Yves Lugin et Sylvain Menasche dans le cadre de la Société de psychanalyse freudienne m'a aussi permis de revisiter la nouveauté de Ferenczi. La liberté de ce praticien m'apparaît aujourd'hui encore autrement : il invente, continue de chercher, y compris à travers ses « erreurs » comme il l'écrit (Ferenczi, 1931/1982, p. 102) ; il décrit sa démarche dans un modèle qui s'oppose à une forme de savoir cumulatif figé. Il interroge le cadre de la cure, les filiations psychanalytiques dans leur dimensions créatives ou aliénantes. Dans nos termes de sciences de l'éducation, il questionne conjointement son rapport aux savoirs cliniques et les relations à ses patients. D'une façon plus globale, le bouleversement qu'il opère m'évoque une dynamique à approfondir et à maintenir dans toute recherche clinique.

Quel contre-transfert ?

Le terme de contre-transfert ne se rencontre pas fréquemment chez Ferenczi. Cela est sans doute dû à la grande réserve de Freud à l'égard de ce concept. Pourtant, les différentes initiatives techniques de Ferenczi soulignent comment sa pensée et sa pratique opèrent essentiellement sur le lien existant entre le patient et lui, sur la base d'un profond désir thérapeutique qui l'anime, comme analyste. La reconnaissance qu'il fait de ce lien souligne ainsi la place prise par l'analyste, comment ce dernier opère à partir des impasses rencontrées dans sa pratique. J'emploie le terme de lien peu utilisé par Ferenczi, du moins dans la traduction française. C'est par le biais des changements qu'il apporte à la méthode freudienne que Ferenczi décrit les métamorphoses des relations entre patient et analyste, et la nécessité d'inventer de nouvelles réponses pour soigner, comprendre ou entrer en contact avec certains patients. Sa pratique ne se résume pas seulement à reconnaître et à surmonter son contre-transfert, comme le souhaitait Freud dans « Remarques sur l'amour de transfert » (Freud, 1915/2006), mais à travailler avec lui. Ce sont ces deux dimensions du lien et du désir de soigner qui organisent l'usage du contre-transfert par Ferenczi, peu nommé mais partout présent en acte, dans sa pratique.

Les innovations ferencziennes sont mieux connues : technique active, relaxation, élasticité de la technique analytique, analyse des enfants avec les adultes, analyse mutuelle. Elles seront décrites plus loin. Elles modifient à chaque fois les rapports entre patient et analyste, et aussi la situation analytique et son cadre habituel. Ferenczi, en les décrivant, montre comment il apprend et construit, depuis la clinique, avec ses patients et les résistances rencontrées.

S'appuyer sur les émotions : une exigence thérapeutique

Ferenczi s'inscrit intégralement dans la ligne de la psychanalyse freudienne, mais sa marque est de rappeler l'exigence thérapeutique qui s'impose sans cesse à lui. Il écrit dans le *Journal Clinique* à propos de l'évolution des idées de Freud : « La psychanalyse comme thérapie serait sans valeur. Ce fut le point où je refusais de le suivre. Je commençai, contre sa volonté, à traiter publiquement de questions concernant la technique » (Ferenczi, 1932/2014, p. 336).

C'est en effet pour résoudre la stagnation des traitements ou la présence de symptômes impressionnants – troubles narcissiques graves ou psychotiques – que Ferenczi va inventer techniquement. Son accueil de manifestations corporelles dissociées de la parole, d'élaborations délirantes ou d'éléments passionnels dans les cures le conduit à faire l'hypothèse d'éléments traumatiques archaïques majeurs chez le patient qui ont une

réalité différente du fantasme décrit par Freud. Il essaye, modifie, mais toujours en restant vigilant à garder ce fil rouge du lien thérapeutique. Pour lui, soigner et comprendre vont de pair. Il écrit : « J'ai pensé que tant que le patient continue à venir, le fil de l'espoir n'est pas rompu » (Ferenczi, 1931/1982, p. 100). Il favorise ainsi la régression, développe – ou transgresse ? – la méthode analytique originelle par ses propres apports techniques. Ceux-ci connaissent de façon fluctuante l'assentiment ou les réserves de Freud.

Pour lui, le traumatisme – la violence sexuelle ou morale de l'adulte perpétrée envers l'enfant et le désaveu, le déni par ce même adulte de ce qui s'est passé entre eux – se répète dans le présent du transfert. Il doit être transformé et non plus seulement répété, à partir d'une réponse adaptée de l'analyste et de son mode de gestion de la situation analytique. Chez les patients de Ferenczi se présentent des clivages, des fragmentations de la personnalité entière, faisant entendre dans l'enfance le rapport à un autre, un adulte séducteur et abuseur – et non plus seulement au parent du complexe d'Œdipe freudien. Ferenczi se sent obligé par cette clinique de construire une nouvelle place psychique et professionnelle, celle d'un témoin impliqué, d'un auditeur possible de ce qui a fait violence, là où l'adulte a abusé puis dénié et ce pour que la situation passée évolue.

À partir de là, Ferenczi invente de nouvelles techniques, dans une relation à un patient qui résiste et souffre. Ainsi, la « technique active » mobilise le principe de frustration ; ensuite viendra la relaxation porteuse du principe de laisser-faire et de la liberté donnée au patient. « L'élasticité de la technique psychanalytique », selon la formule et le titre d'un texte de Ferenczi mixant ces approches, sera ensuite défendue. Des innovations ultérieures ouvriront de nouvelles passerelles avec l'analyse des enfants naissante comme en témoigne le texte sur *L'analyse d'enfants avec des adultes* (Ferenczi, 1931/1982).

On peut affirmer que certaines conceptions du contre-transfert postérieures à Ferenczi sont déjà en germe et incarnées par ses mises en acte et ses initiatives techniques. Celles-ci organisent de nouvelles expériences que l'on peut légitimement décrire sous la catégorie du contre-transfert : elles se caractérisent par le mouvement d'aller et retour entre le patient et l'analyste ; à partir de ce qui échoue dans la cure ou de ce qui résiste chez le patient est sollicitée la résistance de l'analyste – et non celle du patient – pour modifier son intervention. Sur ce point, ce que nous retenons par exemple aujourd'hui de Lacan sur la résistance du patient qui renvoie toujours à la résistance de l'analyste (Lacan, 1954-55), est déjà décrit par Ferenczi en 1931 : « Je devais donc sans cesse me poser la même question : est ce que la cause de l'échec est toujours la résistance du patient, n'est-ce pas plutôt notre propre confort qui dédaigne de s'adapter aux particularités de la personne elle-même sur le plan de la méthode » (Ferenczi, 1931/1982, p. 100).

Dans la succession de ses innovations techniques, Ferenczi décrit ce trajet qui lui fait réinterroger sa place et ses interventions à partir de la stagnation des cures, pour faire ensuite retour vers le patient. Ce mouvement inclut des mouvements d'autoanalyse, des ressentis, des sensations, des émotions qui appartiennent au praticien ou que le patient a déposés en lui ou dans le cadre de la cure. Ferenczi transforme progressivement la relation analytique classique qui lui apparaît comme dévoyée, contraire à l'exigence première, thérapeutique, de la psychanalyse. Cette évolution s'accompagnera dans les derniers écrits de Ferenczi à la fois de la déconstruction explicite du rapport à Freud, des transferts ambivalents et de travail qui s'y jouent et d'une révision métapsychologique, comme le décrit José Jiménez Avello dans son récent ouvrage *L'île des rêves de Sandor Ferenczi* (Avello, 2013). Ceci va de pair avec une mise en cause violente des réponses « classiques » des analystes de l'époque qu'illustrera le texte *Confusion de langue entre les adultes et l'enfant* (Ferenczi, 1933/1982).

Aujourd'hui, que nous donne donc à voir et à entendre Ferenczi dans ce que nous désignons comme le champ du contre-transfert ? D'abord la reconnaissance d'un lien fondateur entre patient et analyste, tissé de transferts réciproques. Ensuite, l'affirmation que ce lien, s'il se coupe de la dimension émotionnelle chez le praticien, conduit la cure à une répétition sans fin des traumatismes anciens dans la cure, sans élaboration. La reconnaissance nécessaire de ses éprouvés par l'analyste, reliés à ceux du patient, limite le processus d'intellectualisation de la cure et de sa théorie qui domine, selon Ferenczi, le milieu analytique de son temps. Les éprouvés de l'analyste permettent d'entrer en contact avec des émotions qui ont été impossibles à vivre autrefois par le patient – rage, colère, destruction contre les agressions adultes – et qui ont provoqué chez celui-ci des défenses de survie comme le clivage ou la fragmentation du psychisme. Ces émotions font retour dans la cure et appellent une reconnaissance compréhensive actuelle, une empathie qui est aussi un outil de travail, faute de quoi le processus d'élaboration ne peut plus opérer.

La reconnaissance de cette dimension émotionnelle transforme l'engagement du praticien dans l'exercice de son acte et dans l'usage de son savoir clinique et psychanalytique. Dans *L'élasticité de la technique psychanalytique*, Ferenczi décrira le « tact » psychologique comme la faculté de « sentir avec », dans une appréciation dynamique de la situation du patient (Ferenczi, 1928/1982). Ce « tact », aussi traduit par « empathie », recoupe le terme de « bonté » de l'analyste, employé par exemple dans le *Journal clinique* (Ferenczi, 1932/2014, p. 363). Ces termes suffisamment parlants évoquent deux modalités de la rencontre qui a eu lieu avec le monde des patients gravement traumatisés qu'accueille Ferenczi, en contraste avec le retrait et la distance habituelle requise chez les analystes. Ces nominations, cette attitude contrastent avec l'usage du modèle du chirurgien prôné par Freud pour décrire l'attitude analytique souhaitable (Freud, 1912/1998).

L'empathie est nécessaire, mais elle conduit jusqu'à la question de dire ou non au patient ce qui est ressenti par l'analyste. Ferenczi explore ainsi le dire, « l'aveu », la « sincérité » exigée du praticien sur ses éprouvés pour éviter les répétitions du secret et du désaveu qui ont fait traumatisme. Ainsi, conscient de ses « erreurs » partielles dans son cheminement, Ferenczi recommande de les dire au patient, ce qui accroît, selon lui, dans le présent la confiance envers l'analyste, confiance qui a été brisée par les adultes d'autrefois chez l'enfant encore présent dans le patient. Il écrit dans *Analyse d'enfants avec des adultes* : « J'ai donc reconnu que je pouvais faire erreur et la conséquence n'en a pas été la perte de mon autorité, mais l'accroissement de la confiance en moi du patient » (Ferenczi, 1931/1982, p. 102). De même, dans *Confusion de langue entre les adultes et l'enfant*, on lit : « Dans la relation entre le médecin et le patient, il existait un manque de sincérité, quelque chose qui n'avait pas été formulé, et le fait de s'en expliquer, en quelque sorte, déliait la langue du patient. Admettre une erreur valait à l'analyste la confiance du patient » (Ferenczi, 1933/1982, p. 128).

Variations techniques et liens

Ferenczi a donc décrit et mis en acte plusieurs techniques qui, chacune, organisent de nouveaux liens entre l'analyste et son patient, et qui amplifient, selon lui, les éléments constitutifs de l'association libre.

La technique active

Avec l'activité de l'analyste que défend Ferenczi, la « technique active » utilisée entre 1919 et 1925 est fondée sur le « principe de frustration ». C'est l'époque où il fixe, avec Rank, un terme à la cure pour précipiter la levée des défenses. Dans sa pratique, Ferenczi intervient sur la posture physique du patient pour augmenter la tension psychique et traquer la satisfaction névrotique du patient qui s'y exprimerait. Il reviendra plus tard sur les limites de cette approche avec des personnes obsessionnelles ou phobiques qui négocient les injonctions données et la frustration visée. Il décrit alors cette position d'autorité qu'il a prise et l'emprise latente qu'elle opère. Le texte *Principe de relaxation et néocatharsis* (Ferenczi, 1930/1982) montre comment cet excès dans la technique l'a conduit non pas à abandonner, mais à transformer son attitude analytique en lui adjoignant le principe inverse de laisser-faire.

Relaxation et élasticité

L'idée de relaxation le conduit, à l'inverse, à accepter la liberté du patient en séance et à encourager celle-ci face à l'attitude d'autorité qu'incarne l'analyste, dans le transfert. La relaxation n'est pas ici une technique de détente (comme les méthodes de relaxation neuromusculaire de l'époque), elle mobilise le « principe du laisser-faire », de l'accomplissement, et permet

l'assouplissement de la technique. En 1929, Ferenczi décrit comment il prend au sérieux les échecs partiels de la cure, y compris à partir de son expérience ; l'attitude « amicalement bienveillante » et la relaxation proposée permettent alors une plus grande souplesse : « lors d'une nouvelle tentative où j'accordais plus de relaxation, j'avais à lutter bien moins longtemps contre les manifestations de résistances personnelles jusque-là interminables, ce qui permettait au patient et au médecin d'unir leurs forces de travail pour élaborer leurs résistances avec moins de heurts, ce que j'appellerai les "résistances objectives" produites par le matériel refoulé » (Ferenczi, 1930/1982, p. 90). Cette union des forces décrit un lien qui s'affirmera toujours davantage : aujourd'hui, on parlerait peut-être de co-construction pour désigner ce travail.

Ferenczi évoque ainsi son travail avec une patiente qui répétait la haine impossible à dire dans son enfance : « Je crois que c'est au cours de l'analyse de cette même patiente que j'ai pu remarquer l'aptitude de la relaxation à transformer la tendance à la répétition en remémoration » (*Id.*, p. 96). La relaxation en effet change la donne, elle installe une relation qui ne lâche rien sur les acquis freudiens mais laisse toute sa place au patient, à ses expressions corporelles en particulier, à sa régression, permettant conjointement à l'analyste de se déplacer vers plus de « sincérité ». L'atmosphère change, « une atmosphère de confiance un peu plus solide, entre médecin et patient, ainsi que le sentiment d'une totale liberté [...] s'installent » (*Id.*, p. 91). Des symptômes corporels apparaissent avec cette liberté donnée et Ferenczi se trouve confronté au « facteur traumatique » originel. Celui-ci renvoie à une mauvaise rencontre, celle du rapport des adultes – et non seulement des parents – avec l'enfant. Celui-ci se confronte à leur tendance incestueuse, refoulée, prenant le masque de la tendresse.

À partir de 1927, un mixage des deux approches, technique active et relaxation est souhaité, une « élasticité de la technique » est mise en oeuvre. Ce qualificatif de Ferenczi évoque la métaphore d'un ruban qui subit des pressions de chaque côté, il illustre le lien intersubjectif revendiqué qu'annonçaient le tact et l'empathie.

Ferenczi revient sur ses essais et les critique. La réflexion, l'auto-analyse rendent visible, après-coup, des éléments latents qui y étaient mis en jeu. Ferenczi met ainsi en valeur le sadisme potentiel de la technique active ou le masochisme présent dans la relaxation en tentant de leur donner sens (Ferenczi, 1932/2014). On peut ainsi voir s'ouvrir une réflexion sur les agirs, les actings et l'acte du côté de l'analyste.

L'analyse d'enfant avec des adultes

Une autre dimension essentielle est la rencontre de l'analyse des adultes avec l'analyse des enfants, développée par Ferenczi. Deux aspects sont ici concernés : l'introduction du jeu dans le traitement ainsi que la réflexion sur certaines modalités d'échanges concernant les questions et les réponses entre le patient et le praticien. Ferenczi rejoint ici ce qu'un thérapeute

d'enfant apprend avec son jeune partenaire. Dans ce dernier contexte, la technique originelle freudienne prise à la lettre est en effet rendue impossible par les agirs de l'enfant, par sa non-demande et par le rapport aux parents de l'enfant en soin (Pechberty, 2000).

Le texte *Analyse d'enfants avec des adultes* montre comment s'institue le jeu en séance et décrit les réactions du praticien dans l'accueil de la régression du patient, comme s'il était avec un enfant. Ferenczi donne l'exemple célèbre d'un patient qui lui passe la main autour du cou et lui chuchote, comme à un grand père, qu'il va avoir un enfant ! Ferenczi lui répond en chuchotant aussi, comme dans un jeu de rôle où il prend la place d'un adulte-enfant. Ensuite ce sont des questions qui sont posées au patient en état de régression à « l'enfantin et à l'infantile », selon les termes de Ferenczi : « Si ma question n'est pas assez simple, si elle n'est pas vraiment adaptée à l'intelligence d'un enfant, alors le dialogue est rapidement rompu et plus d'un patient m'a jeté à la figure que j'avais été maladroit et que j'avais pour ainsi dire gâché le jeu » (Ferenczi, 1931/1982, p. 101). Ferenczi reviendra souvent sur le dialogue conduit grâce à cette partie enfantine de l'analyste qui s'accomplit dans le présent de la cure et qui est sollicitée par le patient. Il se veut proche du trauma et des défenses – clivages, fragmentations, identifications à l'agresseur – qui se sont mises en place. La régression est ainsi reconnue et maniée, à part entière. On voit ici combien l'invention analytique ne peut se satisfaire d'une norme ou d'un modèle imaginaire d'adulte qui guiderait le travail du praticien.

Le patient refuse ainsi l'interprétation inadaptée de l'analyste. Ferenczi ajoute que s'il a été blessé par la prétention du patient ou de l'élève de savoir les choses mieux que lui, il en convient. Il reconnaît qu'il a fait erreur, le lui dit et, quelles que soient ses modes d'expression, il en résulte une augmentation de la confiance du patient. Dans cette situation, le savoir est du côté du patient, c'est le patient qui sait le mieux et qui peut ainsi apprendre à l'analyste, le guider. C'est une attitude que Ferenczi avait déjà formulée dans sa définition de l'élasticité : les interprétations sont des propositions et c'est le patient qui sait ce qu'il en est de son inconscient. La démarche ferenczienne accepte ainsi d'apprendre du patient et de soutenir en conséquence une certaine attitude. Faire le lien avec ce qui se répète, favoriser la transformation du traumatisme suppose que l'analyste change d'attitude : « C'est un avantage pour l'analyse quand l'analyste réussit, grâce à une patience, une compréhension, une bienveillance et une amabilité presque illimitées à aller autant que possible à la rencontre du patient » (*Id.*, p. 103).

À chaque fois, comme pour la technique active, la relaxation ou l'élasticité de la technique, Ferenczi souligne son accord avec les conseils freudiens. Son originalité éclate pourtant : création de pratiques et de concepts nouveaux, rapprochement de l'analyse d'enfants avec celle des adultes, critique de la situation analytique classique et de l'usage défensif du savoir analytique, toutes initiatives qui intéresseront Freud mais conduiront leur

relation à de réels désaccords et à des tensions énormes, en particulier avec la conférence qui donnera lieu au texte *Confusion de langue entre les adultes et l'enfant* (Ferenczi, 1933/1982).

Vers quoi ces essais s'orientent-ils ? Vers l'accueil de la régression, nécessaire au patient, mais aussi au praticien, pour rester en contact avec l'enfant en lui, l'enfant dans l'adulte, selon la formulation célèbre de Ferenczi, différente de l'infantile freudien : il s'agit de partager, d'incorporer et d'inventer des réponses à la souffrance extrême du patient apportée en séance.

L'analyse mutuelle

Je ne m'attarderai pas sur l'analyse mutuelle : on peut voir dans ce dernier essai, qui n'était pas une technique comme les précédentes (Lugrin, 2015), une expérimentation qui développe une intuition de Ferenczi : l'insu de l'analyste est capté par le patient et celui-ci peut alors être mis en place d'analyste momentané. La boucle est bouclée ; Ferenczi ira jusqu'à assumer une inversion temporaire des places dont il rend compte dans le *Journal Clinique*. La prise au sérieux du savoir du patient sur son thérapeute est agie, jusqu'à renverser les rôles entre patient et analyste, afin de garder la visée de soin et d'élaboration.

Cet exemple, limité et daté, sera développé dans le *Journal clinique* et montre comment Ferenczi travaille, en particulier avec sa patiente E. Severn qui exige de lui ce changement de posture. Bien évidemment, cette dernière tentative questionne : le contre-transfert du praticien semble ici relever d'un passage à l'acte. Cette pratique extrême et discutable est décrite : elle prend le risque réel d'une confusion des places. Ferenczi critiquera lui-même cette expérience, comme il l'avait fait pour les approches précédentes (Ferenczi, 1932/2014, p 223).

La situation analytique

Guidé à la fois par la clinique du trauma et par les parts inconscientes du sujet qui y sont enkystées, l'analyste modifie sa place afin d'être un nouveau témoin, bienveillant, par son accompagnement des éléments archaïques qui ont fait exploser la subjectivité de l'enfant encore présent chez le patient adulte. Il s'agit d'aller vers le trauma, d'y croire, ce que Ferenczi souligne par le thème de la conviction nécessaire au praticien. Ce qui ne signifie pas croire en la réalité événementielle, mais reconnaître quelque chose de l'intime du patient dans la relation analytique, à la différence d'autrefois où il y a eu mensonge, désaveu du trauma par l'adulte et clivage pour l'enfant. Ceci conduit à continuer à soigner, à ramener à la conscience, en installant une critique de la situation analytique traumatogène et aussi à susciter un rapport créatif à l'enfance et à l'infantile dans la cure. Ici se produisent des passages entre le changement d'attitude technique et humaine requises chez l'analyste, et la nécessité de modifier la situation analytique toute entière. La ressemblance entre celle-ci et la

situation infantile incite en effet plutôt à la répétition, le contraste entre les deux favorisera la remémoration mais surtout la transformation du passé (Menasche, 2016).

Avec *Confusion de langue entre les adultes et l'enfant* (Ferenczi, 1933), la charge clinique et théorique est énorme envers la situation analytique ordinaire pratiquée de son temps quand il écrit par exemple :

« Une grande part de la critique refoulée concerne ce qu'on pourrait appeler l'hypocrisie professionnelle. Nous accueillons poliment le patient quand il entre, nous lui demandons de nous faire part de ses associations, nous lui promettons, ainsi, de l'écouter attentivement de consacrer tout notre intérêt à son bien-être et au travail d'élucidation. En réalité, il se peut que certains traits externes et internes de notre patient nous soient difficilement supportables. Ou encore nous sentons que la séance d'analyse apporte une perturbation désagréable à une perturbation professionnelle plus importante, ou à une préoccupation personnelle et intime. Là aussi, je ne vois pas d'autre moyen que de prendre conscience de notre propre trouble et d'en parler avec le patient, de l'admettre, non seulement en tant que possibilité mais aussi en tant que fait réel. » (Ferenczi, 1933/1982, p. 127)

Ou encore, citons parmi de multiples notes du *Journal clinique* sur cette question :

« La situation analytique, mais surtout ses règles techniques rigides provoquent la plupart du temps chez le patient une souffrance... et chez l'analyste, un sentiment de supériorité injustifié, avec un certain mépris pour le patient. Si on y ajoute l'amabilité apparente, l'intérêt porté aux détails et éventuellement la compassion réelle pour une souffrance par trop forte, le patient se trouve empêtré dans un conflit d'ambivalence quasi insoluble, dont il ne peut se dégager. On utilise alors un incident quelconque pour laisser l'analyse échouer sur "la résistance du patient". » (Ferenczi, 1932/2014, p. 348)

Ferenczi développe avec précision comment cette situation devient infantilisante et traumatogène pour le patient ; elle conforte l'analyse dans un processus interminable et l'analyste dans une position de toute puissance. C'est bien un certain type d'analyste « freudien » qui est convoqué à changer, dans sa technique, dans son attitude, envers le patient et envers le savoir, point sur lequel je vais revenir. Ferenczi critique le « tout savoir », intellectualisé, coupé de l'engagement émotionnel de l'analyste qui est déjà inscrit en filigrane dans le principe d'abstinence. Le travail sur le contre-transfert est ainsi annulé. Ferenczi souligne fréquemment qu'il connaît et pratique les avancées les plus actuelles de l'analyse de son temps, comme les enjeux intrapsychiques de la seconde topique, la psychologie du Moi, et il dénonce en même temps une relation analytique qui est devenue défensive, construite sur le mode de l'emprise, sur un modèle de maître à élève, qui empêche toute élaboration de se faire.

L'usage des savoirs dans la pratique clinique : une sincérité encouragée

Je propose de montrer maintenant, par cette lecture de Ferenczi, comment il interroge la nature et les fonctions du savoir à deux niveaux : le premier est celui du praticien, un savoir intellectuel qui sollicite un autre savoir chez le patient, mais dont celui-ci ne peut rien faire dans ces conditions ; le second concerne les théories dominantes légitimées par l'institution analytique.

Ferenczi revient sur la richesse des savoirs venus de la méthode originelle d'association libre, développée par Freud. En soutenant son désir thérapeutique et ses essais pour avancer, il décrit les nouvelles connaissances acquises à plusieurs niveaux. Il les met en rapport avec la prise en compte de ses propres réactions face aux obstacles rencontrés pour soigner et comprendre, par sa réhabilitation du moment traumatique qui a fait exploser le psychisme de ses patients, et par la transformation qu'il apporte à la situation psychanalytique pour éviter son « hypocrisie ». Enfin, ce qui est logique, il revisite ses rapports à Freud, maître violemment critiqué dans le *Journal clinique* : celui-ci a en effet contribué – involontairement ? – à transformer le savoir vivant de la clinique en une certitude intellectuelle désincarnée et détachée de la subjectivité du praticien, situation que Ferenczi dénonce comme contraire à la nature de la psychanalyse.

A partir de la double critique d'un savoir psychanalytique totalisant, sans manque, et de l'évolution de la méthode première vers une technique des associations devenue intellectuelle, coupée des émotions, Ferenczi soutient sa conception d'une psychanalyse vivante. Il critique la « froideur » du praticien érigée en modèle dominant qui reproduit dans les cures les traumas et les clivages fondamentaux vécus autrefois par le patient. Ce que Ferenczi fait émerger par ses essais techniques qui transforment la méthode d'association originelle avec les patients qu'il reçoit, c'est la dimension traumatique de la relation adulte-enfant présente chez ses patients : il décrit ainsi des attaques sexuelles et/ou morales d'un enfant par un adulte qui les désavoue. Ceci a pour effet de falsifier les sensations et les éprouvés de l'enfant, sujet en train de se construire. Des clivages, des fragmentations qui permettent de survivre se mettent alors en place. La négation de l'empathie et de ses émotions par l'analyste, au profit d'une intellectualisation par le savoir, entérine définitivement ces clivages premiers entre intellect et émotions qui vont se répéter à l'identique, sans fin, dans la cure.

L'intellectualisation serait en effet devenue la maladie de la psychanalyse, situation que Ferenczi qualifie d'hypocrite. Ce désaveu des émotions est lié à une attitude devenue ordinaire, transmise par une certaine orientation freudienne qui valorise la figure de « l'analyste chirurgien » déjà évoquée. Si

la situation clinique ne favorise plus que la répétition des éléments traumatiques sans en permettre le dégagement, il faut au contraire que ce soit l'être de l'analyste qui soit remis en jeu et non son paraître ; l'invention technique, le porter secours et la conviction vécue devant la tragédie du trauma dit et éprouvé par le patient sont alors sollicités comme attitudes adéquates. Le tact indiquait déjà l'accueil d'un savoir lié à une expérience singulière. Selon Ferenczi, une « humilité » nécessaire, due aux limites mêmes du savoir venu de l'analyse, est requise. Ce savoir est en effet en contraste parfait avec l'usage d'un savoir totalisant et fermé qui favorise une situation d'emprise sur les patients et ferme toute interrogation du praticien sur le processus, son implication et donc son contre-transfert.

Ferenczi souligne les progrès du savoir analytique. En 1928, il énonce qu'il ne peut tenir sa place d'analyste que dans la destitution de ce savoir. La théorie s'est raffinée, il a l'impression de trop comprendre et trouve « en appliquant ces conceptions dans l'analyse, [que] la relation entre médecin et patient commençait à ressembler un peu trop à une relation de maître à élève » (Ferenczi, 1930/1982, p. 86). C'est finalement cette « relation pédagogique » au savoir analytique, présente sur le mode de l'emprise dans la cure, qui empêche le travail psychique de se poursuivre. L'attitude de l'analyste tout sachant, hypocrite, entre en collusion inconsciente avec la dépendance traumatique de l'enfant abusé, encore présent chez le patient, qui ne peut se révolter et qui finalement protège l'analyste de toute remise en cause, comme l'adulte d'autrefois.

Ferenczi insiste sur la relation analytique qui transforme indéfiniment les analysants patients en enfants ou en élèves soumis. Les trois modes de relation du patient avec l'analyste, mais aussi de l'enfant avec le parent ou de l'élève envers l'enseignant, sont souvent associés par Ferenczi. Le thème de la psychanalyse comme rééducation ou post-éducation semble y apparaître en filigrane. Serait-ce à mettre en lien avec le fait que Ferenczi est aussi l'auteur d'un article sur « Psychanalyse et pédagogie » écrit en 1908 ? Peut-être retrouve-t-on ici des traces de l'intérêt de Ferenczi envers l'éducation et la formation, dans une conception de l'enfant, comme de l'analysant, maintenus en état d'infantilisme perpétuel par ses éducateurs, ses parents ou... son analyste.

Le rapport à Freud : une formation analytique inachevée

Ce qui parachève la critique est le « retour à Freud » qu'opère Ferenczi dans le *Journal Clinique*. Il a fallu des décennies pour qu'un nouveau jour se fasse sur leurs liens, loin des disqualifications qu'Ernest Jones formule envers Ferenczi dans sa biographie de Freud. Des travaux récents sur les correspondances entre Freud et Ferenczi ou sur les patients suivis par Ferenczi apportent de nouveaux éclairages (Lugrin, 2012). La critique majeure de Ferenczi faite à Freud est que ce dernier ne le lui a pas permis d'analyser son transfert négatif. Dans le *Journal clinique*, il veut penser et

réécrire l'évolution des idées analytiques à partir de son lien avec le fondateur de la discipline. Freud a été un maître vénéré, il en a été le dauphin, avant d'en subir les critiques sévères quant à ses inventions techniques : Freud trouvait celles-ci de plus en plus dangereuses pour les analystes débutants. De celles-ci, Ferenczi écrira qu'elles ont été aussi des essais créatifs qui ont correspondu à un détachement libidinal de sa part à l'égard de Freud et de ses idées (Ferenczi, 1932/2014, p. 294).

Il s'agit alors de revenir aux origines et de comprendre, par l'écriture d'un nouveau récit, comment la transmission du savoir et de l'expérience analytique ont changé de sens pour devenir une « relation pédagogique ». Ce récit joint la réflexion sur les éléments transférentiels actifs entre les deux hommes et les enjeux épistémologiques qui sont en débat pour tout le mouvement analytique. L'intellectualisation chez Freud lui-même est en partie responsable de cette évolution et Ferenczi rappelle comment celui-ci n'a jamais voulu se laisser analyser, ou encore s'est situé dans la recherche théorique sans autre souci thérapeutique. Des éléments théoriques majeurs sont soumis à la critique de Ferenczi : le lien de l'enfant à l'autre adulte devient premier, l'implantation de fantasmes sexuels chez les enfants par les adultes relativise l'Œdipe freudien (Ferenczi, 1932/2014). Des lors, nous voyons comment la réflexion clinique est renouvelée : elle porte sur les filiations, les nouvelles indications et le processus analytique.

La pratique innovante de Ferenczi s'inscrit dans un champ de transferts réciproques qui se croisent, où il avance, comme thérapeute et chercheur, avec un savoir qui n'est jamais clos. Il démontre que la clinique, en ce qu'elle relie des sujets, donne son sens au savoir et que ce dernier y occupe une place centrale d'outil modifiable et non pas d'objet fermé sur lui-même. Ferenczi interroge et transforme la situation analytique pour éviter ses effets traumatogènes possibles. Il accueille et répond à partir de ce que le patient lui transmet. Ses réponses insistent sur la conviction nécessaire au praticien pour reconnaître le traumatique présent dans la séance – qui a détruit le psychisme du patient – et sur l'acte thérapeutique pertinent pour que du lien à l'autre se remette en place. Ferenczi ne cesse d'ajuster la relation, de modifier ses techniques, puis la situation analytique et son cadre. Mais surtout, il s'inclut dans les changements thérapeutiques constatés par les régressions ou les avancées nécessitées. En cela, il annonce aussi bien les travaux de José Bleger sur le cadre (Bleger, 1979) que de ceux de Georges Devereux sur le rôle majeur du contre-transfert dans la recherche (Devereux, 1980).

Dans sa pratique, chaque partenaire est affecté par l'autre, par ses représentations et ses émotions. Il s'agit de transferts réciproques où le « contre » du contre-transfert s'applique aux deux partenaires de la cure, tout en gardant la dissymétrie des places du dispositif. En contraste avec certaines définitions récentes du contre-transfert, ce n'est pas tant le dépôt des émotions du patient « dans » l'analyste qui prime pour Ferenczi que l'effet croisé des transferts, de ces dépôts réciproques. Tout un pan de son

travail consistera à vouloir libérer le patient de la suggestion, de l'hypnose – ce sont les références employées – liées à l'infantilisation de la situation analytique, afin qu'il puisse exprimer ses critiques envers l'analyste.

Par ailleurs, Ferenczi engagera le premier, de façon systématique, la question de la formation des analystes et des savoirs nécessaires pour le futur praticien. Cet intérêt pour la formation des analystes se mobilise depuis une position qu'il résumera lapidairement : sa place est à la fois celle d'un élève et d'un professeur, ce qui lui donne une indépendance que d'autres n'ont pas (Ferenczi, 1930/1982). Il constate aussi que les patients de son temps sont souvent mieux analysés que leurs analystes. Il énonce que tout analyste doit être analysé, toute analyse doit être thérapeutique ; « le meilleur analyste est un patient guéri », écrit-il dans le *Journal Clinique* (Ferenczi, 1932/2014, p. 223). Son reproche principal à Freud de l'avoir insuffisamment formé comme analyste est à mettre en lien avec ces principes qu'il formulera sur la formation des analystes à venir.

Conclusion

Mickael Balint, élève et analysant de Ferenczi, indique dans *Le Défaut fondamental* (Balint, 1968) comment la mésentente entre Freud et Ferenczi a diffusé dans la communauté psychanalytique toute entière après les années 1930. Elle s'est soldée par l'oubli, le refoulement actif du travail de ce dernier, pendant plusieurs décennies. Balint écrit que l'œuvre de celui-ci, prise dans ce contexte, a fait « traumatisme » chez les psychanalystes, hommage paradoxal aux dimensions traumatiques qu'il accueillait dans ses cures et qu'il voulait penser.

Après Balint, les travaux de Maria et Nicolas Torok, les nombreuses publications ou colloques dédiés à l'œuvre de Ferenczi, à son influence explicite ou discrète sur la psychanalyse actuelle, attestent de la modernité de ce travail. Ceci permet enfin un vrai débat à la mesure de ses avancées ou de ses impasses.

Thérapeute et chercheur auront été les deux traits majeurs de la position de Ferenczi. Par ses innovations, il manifeste une liberté rarement atteinte et décrit les extensions cliniques et théoriques de son travail avec les fonctionnements limites de la personnalité de ses patients ou par son intérêt pour l'analyse des enfants. Ces aménagements se poursuivront après lui dans le travail avec les groupes (le lien à Balint, analysé et légataire des écrits de Ferenczi serait bien sûr, sur ce point, à développer) ou dans les questions liées au cadre du travail analytique. Ferenczi installe ainsi de nouvelles tensions fécondes qui sont aujourd'hui intégrées dans les fondements de la culture psychanalytique.

Une première tension mise en valeur est celle du risque de clivage entre l'intellect et les émotions. La réhabilitation des émotions reliées aux pensées, pour le patient et l'analyste, modifie les clivages premiers liés à

l'expérience traumatique primaire. Des liens peuvent alors se reconfigurer au présent, dans des transferts réciproques et grâce à un nouveau positionnement de l'analyste. En écho, Ferenczi désigne les impasses en cours à l'intérieur de la culture psychanalytique, sous l'angle de l'emprise traumatique d'un savoir théorique tout puissant qui provoque la faillite du processus et de la méthode. Ce savoir auquel s'identifie l'analyste est défensif, empêchant d'autres savoirs, tissés d'émotions et de pensées, de s'éprouver et de se formuler entre le patient et le praticien. Face à cette situation, il réhabilite le travail avec le contre-transfert et le désir de l'analyste nécessaires pour « attraper » les enjeux psychiques apportés par le patient.

Une seconde tension est celle du couplage clinique et théorique entre l'enfant et l'adulte qui rompt avec celui de l'enfant freudien et des images parentales. Il faut poser d'abord le désir et la place occupée par l'adulte ou les adultes, parents ou éducateurs, pour pouvoir penser la rencontre avec un enfant, sujet qui se construit. Dans l'enfance des patients suivis par Ferenczi, un adulte a défailli à tenir sa place et a induit la confusion chez un enfant ordinaire, certes séducteur, mais qui attendait de l'autre, adulte, une réponse de tendresse et non de jouissance sexuelle. La place qui en découle pour l'analyste, selon Ferenczi, oblige à inventer des réponses qui favorisent la transformation de ces premiers moments traumatiques. Cette référence à l'adulte et non plus au seul parent désigne une figure de l'autre représentant un lien social généralisé et non plus seulement un certain familialisme que pourrait induire une lecture freudienne restrictive.

La marque de Ferenczi soude le processus analytique au thérapeutique. Dans les recherches cliniques que nous menons en sciences de l'éducation, cet aspect du soin est présent dans les dimensions formatives interrogées (Pechberty, 2010). Les nuances du soin psychique, du prendre soin, de la parole, du cadre ou de l'autre, sont fréquemment travaillées dans les différents dispositifs de recherche ou d'intervention auprès de professionnels. De même, le statut du traumatique est mis en valeur dans le rapport aux savoirs, dans le lien avec un adulte défailillant ou dans le passage de l'adolescence professionnelle à une « maturité » qui serait plus grande. Il serait sans doute intéressant de reprendre ces questions à partir des apports de Ferenczi où il accueille et répond à ce moment traumatique. Celui-ci n'est pas seulement un événement, mais le temps fondateur d'un lien douloureux, porteur d'effraction, et aussi de création avec les premiers adultes rencontrés, témoins de la relation à l'autre, constitutive de toute subjectivité.

Bibliographie

- Avello, J. J. (2013). *L'île des rêves de Sandor Ferenczi*. Paris : Campagne Première.
Balint, M. (1968). *Le défaut fondamental*. Paris : Payot.

- Bleger, J. (1979). Psychanalyse du cadre psychanalytique. Dans *Crise, Rupture et dépassement* (p. 254-274). Paris : Dunod.
- Devereux, G. (1980). *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*. Paris : Flammarion.
- Ferenczi, S. (1982). Analyse d'enfants avec des adultes. Dans *Psychanalyse 4, Œuvres complètes* (p. 98-112). Paris : Payot. (Ouvrage original publié en 1931).
- Ferenczi, S. (1982). Confusion de langue entre les adultes et l'enfant. Dans *Psychanalyse 4, Œuvres complètes* (p. 125-135). Paris : Payot. (Ouvrage original publié en 1933).
- Ferenczi, S. (1982). Élasticité de la technique psychanalytique. Dans *Psychanalyse 4, Œuvres complètes* (p. 53-65). Paris : Payot. (Ouvrage original publié en 1928).
- Ferenczi, S. (1982). Principe de relaxation et néocatharsis. Dans *Psychanalyse 4, Œuvres complètes* (p. 82-97). Paris : Payot. (Ouvrage original publié en 1930).
- Ferenczi, S. (2014). *Journal clinique*. Paris : Payot et Rivages. (Ouvrage original publié en 1932).
- Freud, S. (1998). Conseils aux médecins. Dans *Œuvres complètes, vol 11* (p. 143-154). Paris : Puf. (Ouvrage original publié en 1912).
- Freud, S. (2006). Remarques sur l'amour de transfert. Dans *Œuvres complètes, vol. 12* (p. 197-211). Paris : Puf. (Ouvrage original publié en 1915).
- Lacan, J. (1954-55). *Le moi dans la théorie de Freud*. Paris : Seuil.
- Lugrin, Y. (2012). *Impardonnable Ferenczi. Malaise dans la transmission*. Paris : Campagne Première.
- Lugrin, Y. (2015). Élisabeth Severn. Du cas R. N. à l'analyste en devenir. *Le coq-héron*, 223, 54-66.
- Menasche, S. (2016). *Quelque chose doit s'y ajouter*. Document interne à la Société de psychanalyse freudienne.
- Pechberty, B. (2000). L'infantile et la clinique de l'enfant. Paris : Dunod.
- Pechberty, B. (2010). L'accompagnement thérapeutique et formatif. Dans M. Cifali, M. Théberge et M. Bourassa (dir.), *Cliniques actuelles de l'accompagnement* (p. 99-114). Paris : L'harmattan.

Bernard Pechberty
Université Paris Descartes

Pour citer ce texte :
Pechberty, B. (2017). Du contre-transfert en acte :
Sandor Ferenczi et ses avancées. *Cliopsy*, 17, 9-23.

Du contre-transfert au travail

Fragments d'un parcours de thérapeute (d'orientation psychanalytique)

Jacqueline Apprin

C'est après avoir arrêté d'exercer comme psychothérapeute que j'ai eu le désir de revisiter mon parcours professionnel à la lumière de l'évolution de ma position contre-transférentielle. Dans l'ensemble des patients que j'ai reçus au cours de mes vingt années d'activité, j'ai choisi de me centrer en priorité sur une patiente dont le travail avec moi a duré quasiment tout le temps de mon exercice professionnel : je l'appellerai Renée. Dans cet écrit, je convoquerai aussi mon expérience avec deux autres patients, Adrien et Axelle, qui ont joué un rôle significatif dans les transformations de mon processus de travail.

Du « contre-transfert d'accueil »

Le premier contact que nous avons avec nos patients se fait, la plupart du temps, par téléphone. Pour ma part, je ne répondais jamais pendant les séances avec les patients, pour que notre travail ne soit pas perturbé par une intrusion venant du monde extérieur. En revanche, le moment de l'écoute des messages après les consultations était très important pour moi. Ma voix sur le répondeur du téléphone indiquait à l'interlocuteur-riche qu'il-elle se trouvait bien à mon cabinet et lui demandait de décliner son nom et son numéro de téléphone ; je proposais ensuite de le-la rappeler ultérieurement. La plupart du temps, les personnes qui téléphonaient pour la première fois laissaient effectivement leur nom et un numéro de téléphone. Pour les patients qui décommandaient leur rendez-vous, le ton de leur voix me permettait d'identifier quelque chose de leur état psychique que je gardais en tête pour l'évoquer avec eux par la suite si je le pensais nécessaire ; le plus souvent, leur voix ne laissait traverser aucune émotion. Un petit nombre d'appels étaient sans message : dans ces cas-là, je percevais souvent un moment d'hésitation, puis j'entendais le « bip, bip » qui m'indiquait que la personne avait raccroché. Mon imagination me la faisait alors penser angoissée ou déçue, ou peut-être exaspérée, et je me ressentais à mon tour déçue devant cette absence de parole. Ma curiosité était déjà en éveil. Par ailleurs, un début de culpabilité pouvait apparaître, je m'interrogeais alors sur la forme et le contenu de mon annonce. Qu'est ce que pouvait bien laisser passer ma voix au travers des paroles de cette

annonce ? J'avais pourtant pris grand soin de dire ce que j'avais à dire dans le message enregistré le plus simplement possible. C'est ainsi que j'ai fait évoluer cette annonce au fil du temps. Au début de ma carrière, elle était plutôt explicative, comme si je devais me justifier de ne pas pouvoir répondre immédiatement ; je pense qu'elle laissait passer un affect teinté de culpabilité que je jugerais aujourd'hui de mauvais aloi et surtout inutile. Je l'ai rendue plus sobre. Et puis, il y avait les demandes claires de rendez-vous. Là, j'ai l'impression que je me redressais sur mon siège et, tout en écrivant le numéro de téléphone que je devais rappeler ainsi que le nom de la personne, la curiosité et l'espoir que quelque chose de passionnant allait advenir me stimulaient et me mettaient en attente. Quelquefois j'avais du mal à comprendre le nom, comme si pour l'interlocuteur, ce premier pas pour s'introduire dans mon cabinet était déjà difficile.

Premier contact avec Renée

Ce fut le cas pour Renée. Je me souviens très précisément de son appel téléphonique pour sa première demande de rendez-vous. J'ai été surprise en entendant une voix de femme que j'imaginai plutôt jeune, en contraste avec le prénom qu'elle annonçait qui me semblait un peu désuet. Nous ne nous étions pas encore rencontrées que déjà « quelque chose » se mettait en route pour moi en résonance avec sa voix et son prénom. Elle parlait d'une voix claire, avec un ton à la fois assuré et sensible, « une belle voix » de femme pour moi. Je trouve souvent que les femmes ont des voix trop haut perchées qui me dérangent ; elles réactivent la vive sensibilité que j'ai toujours eue à l'écoute des voix des femmes de ma vie, celle autoritaire de ma grand-mère paternelle, celle plaintive et triste de ma grand-mère maternelle, enfin et surtout, celle déprimée de ma propre mère dont je reconnaissais, avant même la fin du premier mot qu'elle m'adressait, l'état psychique.

Son prénom, Renée, est lié pour moi au souvenir d'un oncle qui portait ce prénom et qui a tenu une place importante dans ma jeunesse. Je l'ai « adoré » lorsque j'étais une petite fille. Plus tard, il m'a fait connaître la France, moi qui avais passé toute ma petite enfance au Maroc, en particulier Paris, car il était parisien de naissance. Dans les longues promenades au cours desquelles il m'a fait visiter cette ville, nous échangeons beaucoup : il s'intéressait à mes études et à mon avenir, il valorisait mes qualités de curiosité, m'encourageait dans mon intérêt pour la littérature, en contraste avec mon père pour qui les lettres n'avaient pas autant de valeur que les sciences. Sa mort, alors qu'il avait à peine cinquante ans, a été la première confrontation de ma vie de jeune adulte avec la mort. Elle me paraissait « anormale » dans la mesure où il était le plus jeune de tous mes oncles et tantes. Quand j'ai rencontré Renée, je n'avais connu personne portant ce prénom-là depuis plus de trente ans... Au travers des images ressurgies avec ces souvenirs, une espèce de rêverie s'est d'emblée imposée à moi et je me dis aujourd'hui que j'ai commencé avant même le premier entretien à « fabriquer du contre-transfert » au sens où Louise de Urtubey utilise cette

expression, ce « quelque chose » dont je parlais tout à l'heure. À l'époque le souvenir de cet oncle s'est présenté à moi au moment d'entendre ce prénom mais c'est seulement aujourd'hui que je réalise véritablement quelle tonalité il a induit dans ma disposition contre-transférentielle pour accueillir cette nouvelle patiente. J'ai ainsi accueilli Renée avec une curiosité plutôt favorable et dans un certain état d'amusement teinté de mélancolie.

Il est vrai que, dès lors que se concrétise l'intention de tenir la position de thérapeute, s'installe ce que L. de Urtubey (1999) qualifie de « contre-transfert d'accueil », ce désir d'analyser, « qui est déjà là à partir du moment où l'analyste en est un, ouvrant son écoute, disposé à la compréhension, muni de tact et désireux d'interpréter afin de contribuer à l'évolution favorable de la cure » (Urtubey, 2006, p. 373). Pour cette auteure, « le contre-transfert précède chronologiquement le transfert, comme l'a signalé Neyraut : il est déjà là, prêt à accueillir les transferts à venir [...] le contre-transfert précède également le transfert dans le sens où c'est grâce au travail de contre-transfert que l'analyste repère le transfert » (Urtubey, 1994, p. 1327). À l'aide de cette conception, on peut comprendre l'intérêt de l'attention apportée à l'écoute des premiers messages téléphoniques d'un futur patient. Car, dès ce premier contact, se créent les modalités singulières qui vont colorer le « couple analytique » en train de se former. Ainsi en suivant toujours L. de Urtubey, il y aurait « réciprocité et simultanéité du transfert et du contre-transfert et la précession ne serait qu'historique » (*Ibid.*). Comme l'écrit Michel Neyraut dans la première partie de son ouvrage sur le transfert dédiée au contre-transfert et dans son premier paragraphe intitulé « De la précession du contre-transfert » : « c'est donc un autre paradoxe du contre-transfert qu'il faudra saisir : qu'on puisse à la fois le concevoir comme précédant la situation analytique proprement dite (analyse didactique préalable, formation gauchissements ou orthodoxies de tous ordres) et ne prenant sa vraie dimension que d'être confronté aux sollicitations internes nées de la situation analytique » (Neyraut, 1974/1990, p. 16).

Une autre dimension à la source du contre-transfert est à rechercher pour L. de Urtubey dans une sorte de chaîne générationnelle qui nous vient du contre-transfert de notre propre analyste chez qui aussi « le contre-transfert provenait de son ancien transfert. Une chaîne se forme et se transmet de génération en génération » (Urtubey, 1994, p. 1327). Ou encore, « cette deuxième source du contre-transfert concerne surtout ses niveaux inconscients où des îlots émergent, selon les moments et les cures, puisque la connaissance que nous avons du contre-transfert de notre ancien analyste est surtout ou exclusivement inconsciente » (*Ibid.*).

Cette chaîne est très parlante pour moi, et pas seulement au niveau symbolique. Elle s'est véritablement concrétisée quand je me suis installée. N'ai-je pas acheté « comme par hasard » un agenda ressemblant étrangement à celui de mon analyste ? Je constate aussi que j'ai choisi une configuration de mon cabinet presque identique à celle du sien, avec une

toute petite salle d'attente et un long couloir menant au cabinet lui-même ; d'ailleurs ne lui ai-je pas demandé de me superviser au tout début de mon installation, ce qu'elle a accepté ? En lien avec les considérations de L. de Urtubey, je me demande dans quelle mesure je ne cherchais pas à m'approcher par ces actes de son contre-transfert à mon égard ? Peut-être aussi, en retournant en supervision (contrôle ?) chez mon ancien analyste, donc en me rapprochant d'une certaine forme de parité, je cherchais à ce que mon identité professionnelle s'affirme à ses yeux et sans doute surtout aux miens.

Rencontre avec Axelle

Si je pense à l'arrivée d'une autre patiente que j'appellerai Axelle plusieurs années après Renée, l'instauration de mon contre-transfert s'est passée très différemment. En effet, les choses avaient été rendues encore plus complexes avec elle par le fait que dans cette petite ville où j'exerçais, je ne pouvais pas éviter que certains patients me connaissent au préalable et/ou que je les ai rencontrés en tant qu'habitants de cette ville. Ce fut le cas d'Axelle. Un soir elle m'appelle au téléphone pour me demander un rendez-vous en indiquant son nom. Passé mon premier étonnement, dans la mesure où je la croisais assez souvent dans mon quartier, une espèce de contrariété m'envahit. Un imaginaire assez peu professionnel se met en place. Avec elle, c'est une voix à laquelle je peux rattacher tout de suite un physique et en quelque sorte « une opinion » sinon un sentiment déjà constitués, pas forcément très favorables. Je me surprends à me dire : « qu'est-ce qu'elle me veut ? Pourquoi moi ? ». Faut-il dire oui, dire non à cette demande de rendez-vous ? Je n'aurais pas eu ce genre de dialogue interne s'il s'était agi d'une personne inconnue. Je me rends compte que j'ai accepté de lui donner un rendez-vous et que j'ai même accepté l'horaire qu'elle me proposait alors que celui-ci ne me convenait pas du tout, signant un début d'emprise sur moi dont j'aurai à tenter de me départir par la suite. Les mouvements transférentiels construits par cette connaissance que j'avais d'elle, issue de la vie quotidienne, avaient déstabilisée ma capacité d'accueil envers elle. Je n'étais plus dans ma position habituelle de réponse à une demande de rendez-vous. Il faudra un certain temps pour que je me réinstalle dans ma place de thérapeute après avoir élucidé les interférences qui risquaient d'entraver le travail à faire avec cette patiente. Ce qui se fait plutôt naturellement de coutume était plus difficile cette fois-ci, ma confiance en mes capacités d'empathie et d'écoute était ébranlée, comme si mon identité professionnelle même avait été bousculée et qu'il me fallait la restaurer. Comme s'il me fallait compenser les éléments plutôt négatifs déjà en place de par notre voisinage. Cette image que j'avais d'elle comme « voisine » m'empêchait de me sentir légitime dans la place de thérapeute, avec le souci qu'il n'était peut-être pas éthiquement correct de recevoir des patients qui ne sont pas d'absolus inconnus.

Oscillations identitaires du thérapeute

C'est dans l'ici et maintenant de cet exercice, l'écriture, qui n'est pas si familier pour moi, que reviennent ces interrogations de manière plus explicite sur l'identité de l'analyste et de l'analysant et de ce qui forme leur couple analytique, engagé, impliqué, dans un parcours qui est un parcours identitaire. Du moins, c'est ainsi que je ressens au plus profond de moi et le travail analytique et le travail d'écriture ; à travers ces deux activités, j'ai l'impression de toucher à la problématique identitaire qui était la mienne pendant des années avant de faire le choix de devenir thérapeute, ces années où j'hésitais entre la littérature et la psychanalyse. Mon choix explicite s'est porté à un moment donné sur la position de psychothérapeute d'orientation psychanalytique, mais mon désir du côté de la littérature n'a cessé de m'habiter souterrainement, nourrie par l'écoute des récits des romans familiaux de mes patients. Au fil de mon exercice, la réalité de l'accompagnement des patients a pris progressivement le pas sur la possibilité d'écrire sans que ce désir disparaisse pour autant. Le choix de Renée pour illustrer ici mon propos renforce ma conviction de l'importance de travailler en permanence ses propres oscillations identitaires à chaque étape du travail avec les patients. Nos patients nous changent, comme si la cure devenait une nourriture commune dans laquelle nous ne grappillons pas les mêmes éléments mais qui nous alimentent l'un et l'autre.

Michel de M'Uzan, dans l'introduction de *De l'art à la mort* écrit : « je tiens ces vacillements de l'être pour des moments féconds, voire pour les instants les plus authentiques de l'inspiration » (1997) ; et, dans sa réponse à Jacques Press dans *La chimère des inconscients*, il ajoute :

« la faculté (le talent ?) de se laisser ébranler dans ses fondements identitaires participe à l'accès à une modalité paradoxale de fonctionnement de l'esprit, pour moi et dans tout mon travail, une caractéristique basale. Que chez l'analyste, la liberté de se laisser déstabiliser puisse lui faire redouter un effondrement, cela ne se conçoit que trop bien. Mais, serait-il trop optimiste d'imaginer que, et en dépit de ce qu'il a vécu éventuellement dans la vie, son accès à la rêverie, au fonctionnement métaphorique vont le protéger, ou lui permettre de "rebondir" ? » (de M'Uzan, 2008, p. 42).

Toujours dans *La chimère des inconscients*, Françoise Coblence retient un élément intéressant de la réflexion de de M'Uzan : « Dans tous les cas, ce vacillement identitaire s'accompagne de modifications économiques. C'est d'ailleurs ce qui le rend fécond puisqu'il va libérer une énergie qui pourra être investie autrement. Il est donc moteur de changement et principe de la cure » (Coblence, 2008, p. 107).

C'est ainsi que je pense pouvoir dire aujourd'hui que j'ai grandi professionnellement avec Renée, ma patiente, comme j'ai grandi avec René, mon oncle. Son parcours avec moi a duré 20 années et il perdure encore,

pourrait-on dire, par le biais de cette réflexion d'après-coup ; comme s'il était inscrit dans une temporalité aussi longue que celle de mes années d'adolescence et de jeune adulte passées à observer et à apprendre le monde aux côtés de mon oncle-pygmalion.

La première fois que j'ai vu Renée, c'était une jeune femme de 32 ans que j'ai trouvée jolie et féminine. En la rencontrant, j'ai retrouvé la voix douce et agréable que j'avais perçue au téléphone et j'ai eu l'impression qu'elle déroulait une parole libre et authentique. Elle dit qu'elle était parisienne et fière de l'être, elle me raconta qu'elle vivait depuis deux ans dans un village d'altitude, avec son compagnon originaire de ce village, moniteur de ski l'hiver, éleveur de brebis l'été. Elle témoignait d'un parcours thérapeutique effectué à Paris entre 20 et 25 ans. J'ai compris au fil des séances qu'il s'agissait de deux tentatives de thérapie en face à face mais pour lesquelles « *ça n'avait pas accroché* », comme elle le disait ; et aussi une analyse sur le divan pendant quatre ans deux fois par semaine, « *dans un silence complet* », disait-elle, jusqu'au jour où elle n'y était plus allée, sans autre forme de procès ou d'élaboration. Je crois bien que, dès le premier jour de mes séances avec elle, je me suis sentie envahie par une sorte de confusion dont le sens m'échappait à l'époque ; comme une impression inquiétante de m'engager sur un terrain périlleux où des dangers impensables pour le moment risquaient de surgir ; je n'ai pas voulu ou pas pu à ce moment-là m'attarder sur cet éprouvé tant il me paraissait (mais ceci émane d'une construction d'après-coup) illégitime chez un analyste tel que j'imaginais qu'il devait être. Au-delà d'une inexpérience objective – puisque c'était le début de ma carrière – et d'un fort désir de « garder » mes patients, je pense que s'est installé un challenge dans ma tête, ou un fantasme peut-être, celui d'être pour Renée une thérapeute « suffisamment bon(ne) », ce que les autres thérapeutes n'avaient pas réussi à être, d'après elle. Je considère aujourd'hui cette réaction comme une attitude contre-transférentielle de débutante. Renée me renvoyait aussi certainement à mon propre vécu « d'exilée » dans cette vallée de montagne où j'exerçais à l'histoire humaine si dure et, en particulier, à la difficulté que j'avais eue moi-même à trouver une place à mon arrivée dans ce lieu : ce mouvement d'identification constituait en même temps une forme de reconnaissance empathique de ma patiente. Pour moi, il signalait peut-être les restes d'un conflit intrapsychique pas tout à fait résolu, se traduisant par des sentiments ambivalents envers ce pays et ses habitants où la dimension clanique est très vivace. La rencontre avec Renée réactivait un vécu douloureux pour moi celui de ma propre arrivée dans la région aux environs de mes 25 ans.

Empathie naturelle, empathie psychanalytique et contre-transfert

En contraste avec cette rencontre avec Renée, j'aimerais évoquer maintenant la rencontre avec un autre patient – que je nommerai Adrien – à mi-chemin de mon parcours de thérapeute. Ce jeune homme à son arrivée

dans mon cabinet m'a fait ressentir des mouvements d'empathie proches de ceux que m'avait fait ressentir Renée, mais ce patient, lui, n'a été que de passage, il est resté seulement deux ans dans notre région et je savais depuis le début qu'il déménagerait à la fin de ces deux années de travail avec moi.

A *contrario* de Renée, il arrivait presque en catastrophe et sans aucune connaissance de ce type de travail. C'est qu'il « *ne s'y attendait pas* »... à venir consulter quelqu'un comme moi ; il était là, non pas par hasard, car c'était bien lui qui avait demandé ce premier rendez-vous, mais, comme si celui qui avait téléphoné quelques jours plus tôt n'était pas ce jeune ingénieur nommé dans notre vallée pour mettre en route et superviser d'importants travaux. Comme si, également, il se passait en lui quelque chose d'« *incompréhensible* » qu'il n'arrivait pas à supporter et encore moins à contrôler. Le symptôme « *visible* » et qui commençait à le gêner était une trichotillomanie dont il était incapable de dire quand elle avait commencé et à quoi elle pouvait lui faire penser. Ce scientifique, ce « *matheux* », semblait sidéré par sa souffrance psychique ; il n'arrivait ni à se l'approprier, ni à comprendre logiquement ce qu'il lui arrivait là, et c'était très difficile pour lui. Quand je proposais de rattacher éventuellement cette souffrance à son histoire, d'en chercher avec moi les raisons ou les origines – je prenais appui sur ses qualités d'analyse dans son métier qui lui faisait conduire certaines investigations – il écarquillait les yeux de surprise. Il espérait, je pense, que je lui propose quelque chose de beaucoup plus pragmatique, sinon magique, pour le soulager.

C'est un sentiment d'empathie naturelle qui est d'abord advenu pour moi, dans une sorte de contre-transfert maternel (il avait l'âge de mon fils). J'étais à cette époque-là très intéressée par la question de l'empathie et je dois à Adrien d'avoir compris que cette empathie-là était loin de suffire pour soutenir un projet thérapeutique. La lecture de Stefano Bolognini a été, à cet égard, pleine d'enseignements. Dans son article *La complexité de l'empathie psychanalytique* (2004) sur lequel je reviendrai, il approfondit au plan théorique cette notion.

Si j'ai quelquefois souffert pour Adrien dans des moments où lui ne souffrait pas encore, si j'ai eu des *insights* sur ce qui pouvait se passer de pas aussi normal qu'il voulait bien le croire et le dire au sein de sa famille, je ne pouvais rien lui en dire tant qu'il n'était pas prêt. Il avait un frère, d'une dizaine d'années plus âgé que lui. Ce n'était pas « *un très bon garçon* » ; il ne travaillait pas à l'école et quelquefois Adrien avait surpris sa mère en train de pleurer. Il n'avait pas posé de questions mais il avait compris qu'elle se faisait du souci pour son aîné.

« C'est vrai, maintenant que j'y pense, qu'il était un peu bizarre. Il n'était pas très sympa avec moi, alors je l'évitais. D'ailleurs ça fait des années que je ne l'ai pas vu. Quand il vient chez mes parents, je n'y suis pas. Professionnellement, il ne s'en sort pas très bien et, avec sa

femme, ce n'est pas le Pérou, d'après ce que dit ma mère »
(reconstruit dans l'après-coup immédiat de la séance).

Lorsque j'évoquais une rivalité fraternelle, il en déniait l'existence jusqu'au moment où il a énoncé : « *Oui, mais lui, il [mon frère] a fait un truc* ». S'en est suivi un silence, Adrien avait les mains dans les cheveux et il a dit : « *un truc pas terrible. Je crois pas que ça a à voir avec ce qu'il m'arrive, parce qu'il l'a fait qu'une fois* ». De nouveau un très long silence s'est installé. J'avais l'impression qu'Adrien était en train de s'approcher d'un souvenir important pour lui, qu'il travaillait en somme comme je l'attendais depuis le début des séances ; je ne dis rien, gardant cette distance qui me donnait l'impression d'être un « limier », selon l'expression de Stefano Bolognini (2004). Il finit par dire :

« Un jour, on était tous les deux dans sa chambre et, pour s'amuser, il s'est fichu à poil ; il a pris ma tête et il m'a obligé à lui faire une fellation... c'était dégueulasse, j'ai crié comme un veau, mon père est arrivé. Je ne sais ce qui s'est passé entre lui et mon père. On n'a jamais parlé de ça... en tout cas, ça ne s'est plus reproduit ».

Cette scène a eu lieu vers sa douzième année. À ma question sur ce qu'il pouvait penser de tout ça aujourd'hui, il a secoué la tête, s'est aplati les cheveux. Pendant ce temps, je l'observais et je me dis : « *va-t-il se les arracher ?* ». J'avais mal pour lui, sans doute dans un mouvement d'identification partielle à ce vécu que je pouvais imaginer. Mais, d'un autre côté, j'étais comme soulagée de le voir approcher de sa souffrance et de certains éléments de sa vie intérieure. C'est ainsi que j'ai pu repérer l'utilité de notre identification aux ressentis de nos patients en même temps que leur nécessaire élaboration par la pensée ; l'utilité de nos associations sur ces ressentis, sans qu'elles donnent forcément lieu à des interprétations, et du coup la nécessité du silence que nous sommes quelquefois obligés d'instaurer pour ne pas priver le patient de la découverte de ses propres élaborations.

Pour Daniel Widlöcher, « entendre en soi des affects et des représentations issues d'affects et de représentations venant d'autrui crée ce mouvement de co-pensée dont l'empathie, comme représentation de l'autre, est un des aspects. Mais tout cela se déroule dans la réciprocité de l'écoute. A quoi sert cette écoute ? À mieux entendre les carences narcissiques certes, mais aussi les conflits et les défenses » (Widlöcher, 2004, p. 986). Pour lui, le mouvement empathique résulte en premier lieu de tout un travail de la pensée. « Le mouvement empathique dans la cure doit être disséqué, décomposé pour prendre sens » écrit-il (*Id.*, p. 988) ; et plus loin : « l'empathie s'applique à des événements de pensée et à des processus associatifs discrets, isolés, et non à une représentation globale de soi » (*Ibid.*). J'ai pu réaliser là une fois de plus que l'empathie qui advient d'emblée lors de la rencontre et que Bolognini appelle l'« empathie naturelle » (2004) est très différente de « l'empathie psychanalytique ». L'approche développée par cet auteur m'a permis d'approfondir au plan

théorique cette notion d'empathie et aussi de l'articuler à la réflexion collective sur le contre-transfert. Bolognini écrit dans *L'empathie psychanalytique* :

« Je crois que l'expérience contre-transférentielle est nécessaire pour entrer vraiment dans le monde interne d'un patient ; je crois qu'elle ne garantit pas la réalisation d'un bon degré d'empathie (si on reste identifié contre- transférentiellement on se limite à répéter une scène interne, sans pouvoir la comprendre et l'interpréter) ; mais je crois que le fait d'être passé par l'expérience contre-transférentielle en l'élaborant permet le développement d'une empathie large et profonde, non limitée à la concordance egosyntonique, et que celle-ci constitue le camp de base naturel pour l'ébauche et le développement de changements profonds chez le patient » (Bolognini, 2006, p. 104-105).

Dans un article de la *Revue Française de Psychanalyse* (2004) intitulé « La complexité de l'empathie psychanalytique : une exploration théorique et clinique », cet auteur avait déjà mis en évidence des points fondamentaux dont « la complexité de l'empathie », le fait « qu'on ne puisse pas la programmer » et qu'elle « n'a rien à voir avec la bonté ou la sympathie ». Il précise encore :

« L'empathie psychanalytique comprend la possibilité d'accéder également avec le temps, à travers *l'élaboration contre-transférentielle*, à la *réintégration d'éléments clivés* que l'analyste ne suppose pas seulement exister - comme le ferait un ingénieur ou de façon intellectuelle -, mais dont il fait l'expérience et qu'il reconnaît par un processus de conscience vécue et récupérée. » (Bolognini, 2004, p. 894)

Contre-transfert et connivence

Si je reviens à Renée, je me suis vite aperçue que, derrière son aisance verbale, au-delà de l'image de cette jeune femme souriante et aimable, se cachait un personnage plus sombre et mystérieux, plus profond aussi. Il lui était difficile de dépasser le mot de « *mal-être* » quand je lui demandais d'essayer d'exprimer ses ressentis. Les réponses à mes questions sur sa vie familiale, son parcours scolaire et professionnel, étaient extrêmement succinctes, elle me répondait *a minima* ; pour moi, il ne me semblait pas qu'il s'agissait de refoulement comme pour ces patients qui n'ont aucun souvenir d'enfance et avec lesquels il faudra essayer de reconstruire une mémoire ou une histoire. Là, c'était une espèce de retenue polie que je n'arrivais pas à considérer comme une résistance au sens psychanalytique du terme, qui donnait un aspect lisse à son discours.

Cette façon d'être fut un empêchement pour moi à lui demander davantage de précisions, comme si son attitude très « comme il faut », dans une

réserve qui n'était peut-être qu'une formation réactionnelle, mettait aussi un frein à ma spontanéité. Avec le recul, je pense que c'est plutôt une dimension psychotique chez elle que je pressentais et qui m'inquiétait. Je n'avais eu jusque-là l'expérience de la psychose que dans le cadre de l'hôpital où je savais que j'avais en face de moi potentiellement des patients qui pouvaient présenter ce genre de pathologie. Dans l'espace de hôpital, je m'y attendais, en quelque sorte. Dans le cadre de mon cabinet, je ne m'y attendais pas véritablement. Sans doute, je voulais que nous restions dans le registre de la psychonévrose et ma patiente aussi, qui avait justement une organisation psychonévrotique suffisante à me présenter même quand les angoisses étaient massives, je m'en rendrai compte plus tard.

Dans *Jeu et réalité*, D. W. Winnicott décrit très bien ce phénomène : cette espèce de connivence qui s'installe entre l'analyste et son patient, qui peut faire que, quelquefois pendant des années, « l'analyse se passe bien. Tout le monde est content. Le seul inconvénient c'est qu'elle ne s'achève jamais » écrit-il avec humour (Winnicott, 1971/1975, p. 164). « Rien de fondamental ne change, le sujet n'apparaît pas dans sa réalité et repart avec sa "folie", au mieux en continuant à la vivre, au pire en se détruisant » (*Ibid.*). Nous sommes restées ainsi plusieurs mois, dans un mode de relation que j'essayais de comprendre, sans doute pour me rassurer moi-même, au lieu d'analyser plus avant ce qui se passait là pour moi ; pourquoi cette pensée brouillonne, pourquoi cette confusion qui entraînait chez moi une grande fatigue, me conduisant même vers un état quasi-« déprimé » ? C'est d'ailleurs quand j'ai accepté de reconnaître cet état que j'ai pu prendre un tournant pour aborder de façon plus rigoureuse le rapport transféro-contre-transférentiel entre Renée et moi. Cela me demanda un très gros effort et m'amena dans des labyrinthes encore inexplorés, en particulier celui, perturbant, de ma relation avec ma sœur aînée qui avait été comme « intouchable » au cours de ma propre analyse ou presque jusque-là. Ainsi, Renée va-t-elle apporter dans l'actuel des séances ces « éléments encombrants mis en lui par le patient » – évoqués par Freud en 1913 et repris par Nicole Llopis Salvan (2006, p. 493) – et me conduire à l'idée qu'une nouvelle tranche d'analyse m'était nécessaire. Peu à peu, je comprenais les raisons de l'échec des thérapies précédentes de Renée : d'un côté, elle banalisait ce qu'elle avait vécu dans son enfance et, d'un autre, elle dramatisait certains aspects de sa vie actuelle, sans jamais percevoir ses propres excès dans un sens ou dans l'autre et sans faire de liens entre les périodes de son enfance, de son adolescence et de son âge adulte actuel. Le clivage qui apparaissait ainsi, s'il était certainement défensif, finissait par nous entraîner l'une et l'autre dans une inhibition de pensée ; pour moi, j'en suis sûre, pour elle, je le crois aussi. Souvent, je me disais : « *elle me raconte de façon tragique des situations banales et de façon banale des situations tragiques* ». Cette formulation m'arrêtait dans ma pensée au lieu de stimuler mes élaborations contre-transférentielles. Ainsi, elle me ramenait à ces années où, encore jeune femme je me retrouvais face à une mère vieillissante qui utilisait sans cesse des mots dramatiques

pour des situations ordinaires ou anecdotiques, me faisant toucher du doigt sa profonde dépression, sa vision de la vie qui ne serait que malheur, me figeant dans une impuissance paralysante.

Dans un article paru en 2006 dans la *Revue Française de Psychanalyse*, Antonino Ferro m'a éclairée et autorisée à reprendre le cours d'une pensée. Il montre en effet que l'analyste est quelquefois mis « face à un conflit entre la fonction herméneutique et la participation affective, entre le fait d'interpréter et celui de partager une expérience avec le patient, entre le fait de *lui dire* quelque chose et le fait *d'être proche de lui* » (Ferro, 2006, p. 431). Ainsi, c'est là non pas le danger du contre-transfert, mais le danger possible de l'interprétation dans le transfert qui se joue, celle-ci risquant d'avoir un rôle séparateur entre l'analyste et son patient que ce dernier pourra vivre comme persécuteur. Renée, je pense, a vécu le travail de sa propre parole et celui de mes interventions-interprétations comme persécutrices. C'est que, et L. de Urtubey nous le montre dans son article *Contre-transfert et identification*, « l'interprétation va modifier l'équilibre préexistant, obtenu grâce à des défenses appauvrissant le moi. Elle créera un moment de désarroi, jusqu'à ce qu'une organisation différente des liens conscients ou préconscients s'établissent » (Urtubey, 2002, p. 1650).

La question de la honte autour du père

Je savais que le père de Renée était commerçant, mais elle ne donnait aucune précision à ce propos et, pendant longtemps, je n'en demandais pas, je n'imaginai même pas de quel commerce il pouvait s'agir tant c'était pour moi sans réelle importance dans la mesure où je ne pensais pas, de bonne foi, connaître de l'intérieur ce monde du commerce. J'ai pourtant été libraire pendant plusieurs années et c'était bien un *commerce*, mais je ne l'ai jamais considéré comme tel. J'étais toujours très étonnée que les autres commerçants de la ville m'invitent ou plutôt « me convoquent » à leurs réunions, tant je ne me sentais pas des leurs. Je n'y allais pas, d'ailleurs, à ces réunions ; pourtant je tentais d'être solidaire de leurs actions commerciales, en réalisant par exemple de belles vitrines à Noël, ou pour la fête des mères, ou en m'associant à d'autres manifestations censées attirer du monde ; je nettoyait mon trottoir chaque matin et discutais de la pluie et du beau temps avec mes voisins, le photographe d'un côté, l'esthéticienne de l'autre, mais je ne me « sentais » pas commerçante... Dans ma tête, je ne l'étais pas. J'achetais, je choisisais, je lisais et je vendais des livres, mais je n'étais pas commerçante, j'étais libraire : cette identité était attachée à un mot précis et c'est sans doute au moment où ce mot de commerçant m'est apparu trop vague dans le discours de Renée que je lui ai posé la question de ce qu'il recouvrait exactement pour son père et pour elle aussi. Comme si nous étions liées tacitement par un empêchement à interroger le signifiant « commerçant ». Une sorte de pacte dénégatif entre nous autour de la réticence que je ressentais chez Renée à laisser émerger les affects que cela allait soulever (dans l'après-coup d'une séance, m'était

revenu un souvenir où une de mes amies de lycée parlait de son père « fonctionnaire » ne voulant pas dire qu'il était gendarme).

Quelle ne fut pas ma surprise le jour où je demandais à Renée de quel genre de commerce son père s'occupait, de la voir baisser la tête et me dire dans un souffle : « *il était boucher, c'est dur de vous dire ça* » ; et elle ajouta très vite : « *il en était malheureux ; ce n'était pas son désir : il aurait aimé être libraire (sic) mais il avait dû succéder à son père, il aura eu ce regret toute sa vie* ». Elle en avait de la honte ; quels fantasmes ou quelles peurs a-t-elle développés autour du travail de son père, « *les mains dans le sang, dans la chair, à couper, à trancher* » ?

« *Il valait mieux que ça* », c'était tout ce qu'elle trouvait à dire, de la même façon qu'elle le dira à propos de sa vie sentimentale et professionnelle : « *je vau mieux que ça* », m'indiquant, peut-être, les points de résistances qu'il fallait explorer, mais évitant ce travail quand je le lui proposais (trop frontalement peut-être ?), provoquant une peur protectrice finalement ; il n'était pas encore temps de ne pas résister ! J'interprétais ceci en moi-même comme une « dissolution identitaire », selon le mot de M.de M 'Uzan et je me demandais comment l'élaborer pour qu'elle ne se transforme pas en une perte identitaire catastrophique pour elle. Ce sentiment de « dissolution identitaire » que connaît aussi l'analyste face à certains patients difficiles et dont M.de M'Uzan dit qu'il peut engendrer « une entité originale dont l'activité, on peut l'espérer, devrait, évitant l'abîme, assurer une partie au moins du programme de survie ». (Press, 2008, p. 35). Renée, à travers un début de vie professionnelle très chaotique et une vie sentimentale qu'elle qualifiait de riche en expériences multiples mais pauvre en émotions, s'était perdue. Aller s'installer dans ce village montagnard était, peut-être, un essai pour se retrouver, mais la géographie n'avait rien fait à l'affaire : la stratégie de l'éloignement dans l'espace, si le sujet ne voit pas qu'il ne peut pas faire l'économie d'une réflexion sur lui-même pour en comprendre la signification, est vouée à l'échec. Lorsque nous nous sommes rencontrées, elle en était là, à cette constatation que la fuite loin de Paris n'avait rien réglé de ses tourments.

La supervision au secours du thérapeute empêché

Quelques mois après le début de nos entretiens, Renée m'avait « révélé » que son frère de deux ans son aîné s'était suicidé, cinq années auparavant. Comme s'il fallait qu'elle surmonte à chaque fois des affects de honte importants avant de pouvoir partager avec moi ces éléments sur sa famille. Le diagnostic de schizophrénie pour son frère avait été posé par des médecins à l'adolescence, mais elle déniait ce qu'elle considérait comme une aberration énoncée par le corps médical, marque de son incompetence. De plus, elle rejetait la responsabilité de l'état de son frère sur sa mère : « *il n'était pas malade, juste trop chouchouté par ma mère parce que c'était le seul garçon* ». Deux filles, en effet, les précédaient, elle et ce frère : elles avaient dix et onze ans de plus qu'eux et avaient été confiées à la grand-

mère maternelle à la naissance des deux plus petits. La mère tenait la caisse à la boucherie et s'occuper de quatre enfants paraissait impossible.

Les deux jeunes filles revinrent à la maison au moment de leur adolescence et toutes les deux firent un épisode anorexique grave à ce moment-là. Renée ne se souvient guère de cette époque et personne autour d'elle n'a pu ou voulu l'éclairer ; elle-même avait-elle envie de savoir ? Ce n'est pas si sûr, car le fait que je la pousse à mettre en mots toute cette histoire familiale me donnait l'impression de la mettre en danger. L'image d'une normalité sociale et familiale telle qu'elle essayait de me la présenter pour la préserver, par ses modalités langagières et ses manières d'être, se trouvait ébranlée par une remémoration plus précise de certains pans du passé. Le tableau qu'elle avait construit d'elle-même maintenait une identité qui, bien que fragile, avait le mérite d'exister ; et toucher à ce précaire équilibre, c'est ce qu'elle m'enjoignait inconsciemment de ne pas faire. Du moins est-ce ainsi que j'ai compris le changement qui intervint dans son comportement au cours de certaines séances (environ après cinq années de notre travail) et dans son transfert envers moi. C'est une période où elle était systématiquement en retard, où elle claquait la porte en partant à cause des séances écourtées de son fait, bien qu'elle ait convenu avec moi que je ne pouvais pas faire autrement étant donné son retard ; elle me jetait presque l'argent qu'elle me devait sur le bureau, tout en répétant « *ce n'est pas de ma faute si je suis en retard, ce n'est pas de ma faute* ». Le contenu manifeste des entretiens changea alors : ce ne furent que plaintes, récriminations sans fin vis-vis de sa mère, de son compagnon, de sa belle-famille, dans un registre lancinant qui finirent par immobiliser à nouveau ma pensée. Je n'arrivais pas à me dégager de ce tourbillon régressif dans lequel j'étais aspirée. La colère m'habitait souvent pendant la séance. De nouveau, je me suis sentie vaciller dans mon identité professionnelle, mais cette fois-ci je me suis sentie aussi touchée personnellement. Elle me malmenait, comme elle disait que sa mère le faisait avec tous ses enfants, me faisant sentir peut-être que je n'arriverais pas non plus à la conduire vers un équilibre adéquat d'elle-même : c'est du moins le fantasme qui m'étreignait. Je me reprochais de ne pas savoir me faire « utiliser », au sens de D. W. Winnicott, pour lui faciliter un passage vers un réel changement. Son manque, qui reposait sur quelques éléments de réalité d'après ce que j'en percevais, n'était pas perçu par elle en termes psychiques et je n'avais peut-être pas encore réussi à lui fournir un environnement suffisamment facilitant pour la conduire à m'utiliser comme un objet qui puisse survivre à ses attaques.

Ses rapports avec son compagnon se détériorèrent gravement ; elle me racontait avec une certaine jouissance leurs disputes de plus en plus violentes. Je me suis dit à un moment : « *il n'est pas aussi bête que moi, il ne se laisse pas faire* » ; c'est que le face à face est vraiment difficile dans ces circonstances-là : son regard ne me quittait pas d'un pouce et c'est en pensant à Freud qui raconte avec simplicité sa propre difficulté avec le

regard des patients que j'ai résisté pendant un temps. Ne nous dit-il pas, dans *La technique psychanalytique*, « je ne supporte pas que l'on me regarde pendant huit heures par jour » (Freud, 1913/1985, p. 93). Nos prédécesseurs nous aident par leurs écrits, j'ai même quelquefois le sentiment d'être « contenue » par ces générations d'analystes, et cela me permet de contenir à mon tour les patients. J'ai contenu Renée par une sorte de pare-excitation dans des limites supportables pour moi, mais un jour, je n'y suis plus arrivée. J'ai commencé à soupirer quand « son jour » arrivait, je l'appelais même quelquefois « *mon emm...* » avec humour, mais aussi avec une véritable agressivité. Un jour, je me suis entendue me dire à voix basse : « *elle m'énerve celle-là* » et je me suis aperçue que c'était dit avec une voix de petite fille boudeuse, me faisant faire presque immédiatement le lien avec les colères rentrées parce qu'interdites contre ma sœur quand elle ordonnait, interdisait, prenant la place de l'un ou l'autre des parents qui laissaient faire et avec la détresse qui s'ensuivait. Avec Renée, c'est plutôt de culpabilité dont il s'agissait. Harold Searles dans son ouvrage *Le contre-transfert* est très éclairant à cet égard : « quant aux aspects du patients auxquels notre culpabilité risque de nous rendre aveugles, il faut particulièrement mentionner ici le sadisme du patient [...] nous oublions souvent à quel point le patient contrecarre sadiquement nos efforts pour l'aider et prend un plaisir sadique à nous voir cogner nos têtes et nos cœurs tout dévoués contre le mur de sa résistance » (Searles, 1966, p. 271).

Il me fallut tout un temps de travail avec mon superviseur pour élaborer le fait que s'actualisaient avec Renée des jeux très anciens qui avaient eu lieu avec ma propre sœur, nous faisant vaciller l'une et l'autre. Le mot de chaos me venait facilement à l'esprit, même pour ce qui concernait ma vie au quotidien : c'est dire combien j'étais troublée. Pourtant, j'essayais de lui proposer des hypothèses interprétatives les plus pertinentes possibles ; de fait, elle les ignorait la plupart du temps ou alors, elle me disait sur un ton à la limite de l'agacement : « *non non, ce n'est pas du tout ça* », ce qui, à la longue, me dévalorisait à mes propres yeux, réactivant un sentiment d'auto-dépréciation.

Personnalité infantile

C'est la lecture d'un article d'Otto F. Kernberg, paru dans la *Revue Française de Psychanalyse* en 1990 et intitulé « Les cas difficiles » qui m'a aidée, en lien avec le travail de supervision, à retrouver une position contre-transférentielle plus adéquate : j'entends par là que cette sorte de détresse qui m'envahissait par moments en présence de Renée m'avait empêchée d'infléchir si ce n'est de changer ma manière de travailler avec elle. Essayer presque coûte que coûte de rester dans la compréhension et l'interprétation du contenu de ses associations sans voir que son côté névrotique bien réel basculait de temps à autre et souterrainement vers un fonctionnement de type état-limite, voilà ce qui entraînait ma confusion contre-transférentielle. Ce que Kernberg appelle « personnalité infantile » me paraissait éclairer

assez précisément la problématique de Renée. Pour cet auteur, il y a des caractéristiques communes aux personnalités infantiles et aux états limites : « dispersion d'identité, mécanismes de défense primitifs, bonne adaptation à la réalité » (Kernberg, 1990, p. 443-444). Mais si la personnalité infantile parvient à établir des « relations durables quoique chaotiques et adhésives avec les autres » (*Ibid.*), contrairement aux états-limites, ces relations restent très difficiles, dans l'exigence, dans l'excès d'amour ou de désamour, comme je l'avais noté dans les relations de Renée avec son compagnon.

Si Renée est parvenue à rendre sa position professionnelle stable, si elle a pu avoir les enfants qu'elle souhaitait, il n'empêche que sa vie sentimentale et sexuelle, ses rapports avec sa famille, étaient très loin d'être « *au point* », comme elle-même le disait. Comme si ces champs-là de son existence étaient restés dans l'infantile : « *Je n'y arriverai pas n'est ce pas ?* », m'avait-elle dit un jour. « *Je sais aujourd'hui que ma mère est malade, que mon frère l'était, que mes sœurs ne valent guère mieux, que mon père était dépressif...et moi ? C'est quand même dur de faire avec tout ça* ».

Double transfert

Une année, à la fin Juin, quand nous allions nous séparer pour les vacances, elle m'exprima un désir comme une petite fille demanderait une faveur : « *ça fait 20 ans que je vais voir des psy, je vous aime bien mais j'en ai un peu assez ; est-ce que je peux m'arrêter un moment ? [...] Est-ce que vous me reprendrez si je veux revenir ? Je n'arrive pas à vous donner un âge, vous n'allez pas partir ?* ». Je pouvais voir dans ces paroles un peu plus de réalité, mais encore beaucoup de dépendance, de peur devant la séparation. Je lui rappelais que nous allions nous quitter pour l'été et lui proposais de nous revoir encore à la rentrée pour élaborer davantage l'arrêt de nos séances. En fait, elle a continué à venir à ses séances jusqu'à ce que moi-même j'arrête mon exercice plusieurs années après cet épisode.

Pour un si long accompagnement, j'aurais pu évoquer de nombreuses autres séquences de travail ; j'ai choisi de présenter quelques moments décisifs quant à mon évolution de thérapeute. Renée m'a aidée à me tenir à sa disposition comme un objet fiable sur une longue durée, elle m'a poussée à maintenir une exigence de travail à propos de mes mouvements contre-transférentiels qu'elle a souvent mis à rude épreuve. Si ma rêverie à son propos l'a aidée à avancer sur son chemin, réciproquement je peux dire qu'elle m'a tenue en éveil et accompagnée dans certains remaniements de ma position tout au long de mon parcours professionnel. Il me semble reconnaître dans ce qui s'est passé entre nous ce « double transfert » que propose Salomon Resnik : « Entre le patient et l'analyste, il ne s'agit pas seulement d'une différence de type transfert/contre-transfert, mais plutôt d'un contexte éthique [...] il faut pouvoir être thérapeute sans oublier qu'on est aussi un enfant et un patient ; d'où l'intérêt pour moi de parler double transfert » (Delion, 2005, p. 108).

J'ai permis, je pense, à Renée de ne pas se laisser envahir par cette partie psychotique d'elle-même que je voyais émerger par moments avec une grande inquiétude. De son côté, je peux dire que grâce à elle, j'ai pu explorer ce « système paradoxal » dont parle De M'Uzan qui conduit quelquefois l'analyste dans un vacillement de sa propre identité mais d'où émerge une « énergie psychique susceptible d'entraîner les remaniements nécessaires aux changements » (De M'Uzan, 2015, p. 177).

Un questionnement a émergé au cours des deux ou trois dernières années de cette thérapie, il concerne précisément la longueur de ce travail avec Renée. Pourquoi un travail aussi long ? J'ai évoqué sa difficulté avec la séparation, mais moi, où en étais-je par rapport à cette problématique ? Je me souviens d'avoir repris dans ces circonstances la lecture du texte de Freud *L'analyse sans fin et l'analyse avec fin* (1937), espérant trouver des réponses à mes interrogations. J'ai pensé ainsi pouvoir fixer moi-même un terme à nos séances, mais comme l'écrit Freud, cela aurait constitué un « moyen technique violent » (Freud, 1937/1985, p. 234) et, de plus ajoute Freud, « cette mesure d'extorsion » est « efficace, à condition que l'on choisisse pour elle le bon moment » (*Ibid.*). Alors, quel est ce bon moment ? Ce moment était-il « bon » pour Renée ou était-il seulement bon pour moi qui sortais quelquefois épuisée de nos rencontres ? J'ai préféré attendre que la demande vienne de sa part ... et quand celle-ci est arrivée, j'ai pu considérer que c'était le bon moment et pour elle et pour moi.

Tout au long de cette carrière de thérapeute, je me suis souvent interrogée sur ce qui peut être considéré comme la fin d'un travail avec les patients. Je me souviens de ma frustration assez fréquente, lors des thérapies d'enfants, quand les parents me disaient : « *ça va bien mieux, on va arrêter* », alors qu'il me semblait que les avancées du travail étaient encore très fragiles. Chez les adultes, quand ils voulaient s'arrêter, c'était un peu plus facile. Je pouvais aisément concevoir qu'ils ne pouvaient aller plus loin pour l'instant. En leur faisant part de mon avis, j'essayais d'ouvrir pour eux un autre champ de possibles et d'approfondissement. J'en ai vu revenir quelques-uns, me racontant avec une certaine satisfaction ce qui avait changé dans leur vie : une évolution dans leur rapport aux autres, une découverte surprenante de leur capacité émotionnelle et de ce qu'ils pouvaient en faire, tant dans leur vie privée que dans leur travail. Ainsi Axelle, revenue après une pause conséquente dans le travail, qui s'est révélée si touchante quand elle a réalisé qu'elle pouvait trouver sa place de mère aussi bien que celle de fille, en laissant se développer enfin ses sentiments et ses émotions. Ainsi Adrien, parti pour des raisons professionnelles, mais dont je sentais qu'il continuerait ce travail ailleurs, peut-être plus tard ; il avait, lui, appréhendé une vie intérieure et psychique inconnue.

Éléments bibliographiques

- Bolognini, S. (2004). La complexité de l'empathie psychanalytique : une exploration théorique et clinique. *Revue française de psychanalyse*, 68, 877-896.
- Bolognini, S. (2006). *L'empathie psychanalytique*. Toulouse : Érès.
- Coblence, F. (2008). Le fil de l'identité. Dans M. De M'Uzan, *La chimère des inconscients* (p. 103-117). Paris : PUF.
- Freud, S. (1985). *La technique psychanalytique*. Paris : PUF. (Ouvrage original publié en 1913).
- Freud, S. (1985). L'analyse avec fin et l'analyse sans fin. Dans *Résultats, idées, problèmes II*. Paris : PUF. (Ouvrage original publié en 1937).
- Delion, P. (2005). *Rencontre avec Salomon Resnik. Culture fantasme et folie*. Toulouse : Érès.
- De M'Uzan, M. (1997). *De l'art à la mort*. Paris : Gallimard.
- De M'Uzan, M. (2008). *La chimère des inconscients*. Paris : PUF.
- De M'Uzan, M. (2015). *L'inquiétude permanente. Glossaire en collaboration avec Murielle Gagnebin*. Paris : Gallimard.
- De Urtubey, L. (1994). Le travail de contre-transfert. *Revue Française de Psychanalyse*, LVIII, 1273-1372.
- De Urtubey, L. (1999). *Interprétation II. Aux sources de l'interprétation : le contre-transfert*. Paris : PUF.
- De Urtubey, L. (2002). Aux sources de l'interprétation : le contre-transfert et sa capacité de liaison créatrice. *Revue Française de Psychanalyse*, LXVI, 1647-1651.
- De Urtubey, L. (2006). Des origines du contre-transfert. *Revue Française de Psychanalyse*, LXX, 371-383.
- Ferro, A. (2006). Marcella : d'une situation sensorielle explosive à la capacité de pensée. *Revue Française de Psychanalyse*, LXX, 2, 431-443.
- Kernberg, O. F. (1990). Régression transférentielle et technique psychanalytique avec des patients présentant des personnalités infantiles. *RFP*, LIV, 443-444.
- Llopis Salvan, N. (2006). Un contre-transfert au travail. *Revue Française de Psychanalyse*, 2, LXX, 493-506.
- Neyraut, M. (1990). *Le transfert. Étude psychanalytique*. Paris : PUF. (Ouvrage original publié en 1974).
- Press, J. (2008). Avatars du spectre d'identité en psychosomatique. Dans M. De M'Uzan, *La chimère des inconscients* (p. 13-37). Paris : PUF.
- Searles, H. (1966). *Le contre-transfert*. Paris : Gallimard.
- Widlöcher, D. (2003). La personne du psychanalyste et les processus d'empathie et de co-pensées. *FEP Bulletin*, 57, 89-95.
- Winnicott, D. W. (1975). *Jeu et réalité*. Paris : Gallimard. (Ouvrage original publié en 1971).

Jacqueline Apprin

Pour citer ce texte :

Apprin, J. (2017). Du contre-transfert au travail. *Cliopsy*, 17, 25-41.

Mise à l'épreuve du contre-transfert de l'entraîneur dans la relation entraîneur-joueuse de tennis de haut niveau

Gérard Pestre

Introduction

En mai 2007, Isabelle Demongeot, ancienne joueuse de tennis de haut niveau, publie un ouvrage intitulé *Service volé* dans lequel elle révèle les deux faces de « Régis », son ancien entraîneur ; celle de l'homme compétent qui l'a conduite à de nombreuses victoires et celle de celui qu'elle appelle « l'Autre » et dont elle a été la victime pendant presque dix ans : « Les faits tout bruts. Que j'avais été violée par l'Autre à l'âge de treize ans et demi, en 1980, pendant les grandes vacances entre ma quatrième et ma troisième. Qu'ensuite, ça n'avait plus cessé. Une fois, deux fois par semaine. Qu'en 1989 seulement, j'avais trouvé la force de m'en aller » (Demongeot et Decréau, 2007, p. 54). La lecture de cet ouvrage m'a beaucoup touché et m'a donné envie d'analyser la complexité des relations qui peuvent lier entraîneur et joueuse de tennis. À cette époque-là, j'étais moi-même, depuis un certain nombre d'années, entraîneur de tennis et formateur d'entraîneurs. Lors de cette lecture, j'ai éprouvé un sentiment de culpabilité, sans doute lié au fait qu'à cette période, au cours des années 80, alors qu'au sein même du « milieu du tennis fédéral » des rumeurs faisaient état du fait que cet entraîneur abusait des filles qu'il entraînait, je n'y croyais qu'à moitié, tout en étant très choqué. Et pourtant, si cela se disait avec autant d'insistance, c'est que cela pouvait être vrai et que, dans ce cas, il fallait se rendre à l'évidence : il y avait peut-être bien des contraintes sur certaines jeunes filles. Cela aurait peut-être dû m'alerter sur la solitude et la souffrance potentielles d'une ou de plusieurs d'entre elles. Je fais aujourd'hui l'hypothèse que j'étais l'objet, moi aussi comme beaucoup d'autres, de cette sorte d'aveuglement et de paralysie de la pensée qui empêche toute velléité de s'informer davantage et de dénoncer éventuellement ce type d'agissement. J'étais « victime », si l'on ose dire, de la même inhibition de penser et d'agir que l'ont été les instances fédérales, les services de l'État, d'autres entraîneurs, les collègues de cet entraîneur particulier, les camarades d'entraînement et la plupart des parents de ces joueuses qui habitaient le centre dirigé par cet entraîneur. On peut d'ailleurs

faire l'hypothèse que la consonance du patronyme « Camaret », en lien avec la chanson traditionnelle paillarde *Les filles de Camaret*, a pu jouer dans l'affaiblissement d'une prise en compte sérieuse des rumeurs qui circulaient à l'époque.

La sortie de cet ouvrage m'avait incité à rédiger un premier article paru dans la Lettre du Club Fédéral des enseignants professionnels de la Fédération Française de Tennis (Pestre, 2008), adressé aux enseignants professionnels de tennis, dans lequel je tentais de décrire la complexité de toute relation pédagogique et plus spécifiquement de la relation entraîneur-joueuse, en m'appuyant sur les notions de « transfert » et de « contre-transfert » dans le champ de l'éducation et de la formation telles que Claudine Blanchard-Laville les développe dans ses travaux (2001), et d'amorcer ainsi une réflexion sur la question de l'emprise.

En 2007, la situation traumatisante vécue par Isabelle Demongeot et d'autres joueuses entraînées par Régis de Camaret semblait exceptionnelle, mais depuis la sortie de ce livre et les deux procès d'assises qui s'en sont suivis¹ et leur médiatisation conséquente, d'autres cas similaires sont apparus en France et à l'étranger, dans le milieu du tennis et également au sein d'autres disciplines sportives. C'est ainsi que, pour aller au-delà du cas singulier de l'entraîneur incriminé dans cette affaire, j'ai eu le désir de prolonger ma réflexion du côté d'une recherche des caractéristiques structurales induites par la situation spécifique de ce type d'entraînement sportif pour aller au-delà du cas singulier de l'entraîneur incriminé dans cette affaire.

1. Régis de Camaret a été successivement condamné à 8 puis 10 ans de prison à la suite de l'enquête qu'Isabelle Demongeot a réalisée pour écrire son ouvrage.

Ressources pour cette étude

L'étude qui suit se centrera sur l'appréhension de ce qui se joue au cœur de la relation entre un entraîneur de tennis et une joueuse ; mais elle pourrait trouver à se transposer à d'autres disciplines sportives mettant en scène des relations duelles entre le formateur et le formé dans lesquelles le corps est également impliqué. Pour ce travail de recherche, je m'appuierai sur différents éléments de mon parcours professionnel : ma propre expérience d'entraîneur et de formateur d'entraîneurs, celle d'analyste des pratiques et de superviseur d'entraîneurs et d'enseignants, ainsi que sur mon propre travail psychanalytique qui m'a permis d'explorer plus avant mon rapport à cette activité sportive dans ses dimensions inconscientes. Je me référerai également à ma participation à de nombreux séminaires et colloques autour du lien sport et psychanalyse. J'utiliserai également les ouvrages publiés par certaines joueuses de tennis qui ont témoigné des abus dont elles ont été victimes (Demongeot, 2007 ; Tanvier, 2007), ainsi que certains propos d'Isabelle Demongeot dans un entretien semi-directif que j'ai moi-même conduit avec elle en 2010.

Mon lien personnel avec cet objet de recherche s'origine dans différentes événements. Tout d'abord, un accident physique précoce m'a profondément marqué et m'a sensibilisé aux questions liées à l'intrusion sidérante, au trauma et à ses conséquences psychiques ainsi qu'à celles qui sont liées à la responsabilité de l'adulte vis-à-vis de l'enfant et de l'adolescent. Puis, comme organisateur de séjours de vacances et de stages sportifs pour les jeunes pendant 20 ans, j'ai, par ailleurs, pu observer la force de la libido dans les liens qui se créaient au cours d'un séjour entre les animateurs et entre les stagiaires ainsi que les attirances réciproques qui se déployaient entre de jeunes animateurs/moniteurs et certains-es des adolescent-e-s. Très vite, je me suis saisi de cette question pour mettre en place un cadre, incluant l'affichage des règles de non-transgression pour l'encadrement dans les relations avec les stagiaires et leur suivi. Cela m'a rendu très sensible à leur non-respect, tel qu'il pouvait s'exposer aisément dans des années 70 particulièrement « ouvertes » aux relations entre adultes et adolescents. Enfin, comme entraîneur et formateur d'entraîneurs, j'ai pu vivre et observer les spécificités des effets du transfert et du contre-transfert dans cette situation.

Ce travail m'amènera à examiner attentivement toutes les composantes, y compris celles que l'on peut considérer comme toute « ordinaires » dans la relation pédagogique entraîneur-joueuse, afin d'analyser les éléments conduisant potentiellement à une relation d'emprise perverse. Il s'agira ici, notamment, d'explorer les aspects habituels, quotidiens de cette relation qui s'appuient sur des compétences de l'entraîneur valorisées par tous et de voir comment celles-ci peuvent éventuellement devenir vectrices d'un passage à l'acte transgressif. La place de l'excitation dans l'entraînement et au moment de la compétition sportive, voire de la co-excitation de l'entraîneur et de la joueuse, sera tout particulièrement explorée, à travers notamment une analyse du rôle central du regard, car la sollicitation visuelle me semble déterminante dans le risque d'abus au sein de cette relation.

Le contexte particulier de l'entraîneur de tennis de joueuses de haut niveau

Dans toute relation formative ou pédagogique, sont en jeu des phénomènes de contre-transfert qui ont déjà été étudiés dans un certain nombre de travaux en sciences de l'éducation (Blanchard-Laville, 2001 ; Vallet, 2003). Il me semble cependant que les conditions de la relation d'entraînement et d'accompagnement vers la compétition d'une joueuse de tennis de haut niveau condensent pour l'entraîneur un certain nombre d'éléments qui amplifient ces phénomènes contre-transférentiels que je vais tenter d'identifier.

La prise en charge d'une joueuse de haut niveau est très individualisée : en effet, un entraîneur ne s'occupe en général que d'une ou de deux joueuses simultanément. Par exemple, dans le cas d'Isabelle Demongeot,

l'entraînement s'effectuait au sein d'un « camp » rassemblant une trentaine de joueuses, mais Régis de Camaret consacrait la plupart de son temps à l'entraînement de deux joueuses de haut niveau, Isabelle Demongeot et Nathalie Tauziat. De plus, les temps de présence vécus ensemble par l'entraîneur et la joueuse sont quasi constants : de nombreuses heures d'entraînements quotidiens sans compter les déplacements pour des compétitions officielles, qui impliquent également d'autres temps quotidiens en face à face comme les repas et les temps de détente partagés. Très souvent, ces moments se situent à l'étranger, loin du domicile ou du centre d'entraînement et ainsi favorisent une grande proximité en continu entre l'entraîneur et « sa » joueuse. Ceux-ci peuvent passer jusqu'à deux cents jours par an à l'extérieur de leur domicile respectif. Ainsi l'entraîneur se retrouve loin de ses propres bases affectives sur des durées très conséquentes, ce qui peut le rendre plus sensible à la présence de ses joueuses. La présence physique sur le terrain durant les longues heures d'entraînement est également un facteur de grande proximité avec la joueuse ; chacun se trouve le plus souvent en tenue de sport, une tenue où le corps peut être partiellement découvert et, dans son panel d'interventions, l'entraîneur peut être amené à des gestes d'accompagnement du jeu de la joueuse donnant lieu à un contact physique effectif ou à des touchers ponctuels du corps de celle-ci. Par ailleurs, l'entraîneur, de par sa position d'autorité non contestée lorsque la réussite est là, peut se permettre d'asseoir son emprise par le langage lui-même adressé à la joueuse, un langage qui, notamment, comme dans le cas cité par Isabelle Demongeot, peut se teinter de mépris et aller jusqu'à la disqualification. Ce type de discours peut être accepté par la joueuse pendant un temps au nom des performances qu'elle réalise, comme elle l'écrit dans son livre, lorsque l'entraîneur lui lance, par exemple : « Faute ! Tu te fous de ma gueule ou quoi ? T'as du chewing-gum mâché à la place des biscotos ? Concentre-toi, merde ! » (Demongeot, 2007, p. 65). Elle explique plus loin que « l'orgueil de se sentir si singulières, et de damer le pion malgré tout aux fleurons de l'institution », c'est-à-dire les meilleurs joueuses entraînées par la Fédération, lui faisaient supporter ce qu'elle nomme des « désagréments » car, écrit-elle, ceux-ci « n'étaient en fait que le prix à payer pour cette chance inouïe qui nous était donnée d'être prise en main par Régis de Camaret » (*Id.*, p. 122). Elle parle ici des conditions d'accueil lors des déplacements, mais on pourrait étendre son avis sur d'autres problèmes qu'elle rencontrait avec son entraîneur.

Du fait de ce contexte particulier, les limites entre ce qui serait d'ordre professionnel et ce qui serait d'ordre personnel privé dans la relation de l'entraîneur avec sa joueuse peuvent devenir plus floues, les deux registres s'interpénétrant davantage que dans d'autres situations d'enseignement plus classiques. D'ailleurs, dans l'affectation d'une joueuse à un entraîneur, on peut avoir le sentiment de l'officialisation d'une sorte de « couple ». Ces éléments structurels vont à mon sens « sur-conditionner » et potentialiser

les effets contre-transférentiels dans la relation. Ils potentialisent également les effets transférentiels de la joueuse vers son entraîneur, déjà en demande d'une « forme d'exclusivité » (Huguet et Labridy, 2004), venant ainsi complexifier à nouveau la relation ; mais dans cette étude, j'ai choisi de privilégier l'analyse des éléments constitutifs du contre-transfert du côté de l'entraîneur.

Le risque d'instrumentalisation de la joueuse

Tous les entraîneurs sportifs sont évalués professionnellement principalement à l'aune des résultats de leurs athlètes. Pour l'entraîneur de tennis d'une joueuse de haut niveau, c'est la même chose mais il faut noter que, dans ce cas, les tournois s'enchaînent toutes les semaines sur une grande partie de l'année et que chaque tournoi se poursuit pour la joueuse jusqu'à sa défaite. De ce fait, le défi de performance se renouvelle en permanence, impliquant une forte pression pour les deux protagonistes. Pour l'entraîneur, c'est donc une mise à l'épreuve répétée de sa compétence et de la reconnaissance de son professionnalisme ; parfois même, il en va de sa « survie » professionnelle : gardera-t-il son poste ? En conséquence, celui-ci risque d'être tenté plus ou moins consciemment d'utiliser sa joueuse comme *l'objet* de sa propre réussite. Ce qui porte les germes d'une relation d'emprise au sens psychanalytique, dans laquelle, comme le dit Roger Dorey, cité par Paul Denis, il s'agit d'une « appropriation par dépossession de l'autre, domination, empreinte » (Denis, 1997). Pour cet auteur, « l'appropriation-domination ne [peut] s'exercer sans qu'il en résulte l'inscription d'une marque » (Dorey, 1981). Selon Paul Denis, le premier élément évoqué par Dorey renvoie en fait à deux aspects : appropriation par empiètement sur le domaine privé de l'autre et appropriation de l'autre en le réduisant au statut d'objet entièrement assimilable (Denis, 1997, p. 22). Le risque d'abus existe dans toute relation formative car, comme l'écrit C. Blanchard-Laville, à propos de la relation pédagogique, dans l'espace de la classe « le climat [est] hypersensible aux moindres fluctuations de la posture intérieure de l'enseignant/e et [...] tout [est] en place pour que s'y développent des abus narcissiques, sexuels ou sadiques de la part des enseignant/es, et ce d'une manière structurale, bien au-delà de leurs propres profils de personnalité » (Blanchard-Laville, 2006, p. 65).

Il semblerait que dans la situation qui nous occupe ici, celle de l'entraîneur de tennis, l'importance des victoires ou des bons résultats répétés vient renforcer ce phénomène. Son désir formatif risque d'être perverti au profit d'un désir narcissique exacerbé. En effet, si la joueuse réussit comme attendu, l'entraîneur bénéficie de la reconnaissance de ses pairs, de celle de sa hiérarchie, de la joueuse et de son environnement, et il se sent utile. A *contrario*, lorsque la joueuse est blessée ou échoue, l'entraîneur peut éprouver un sentiment d'inutilité et de disqualification. Ce qui montre que les résultats de la joueuse influencent très directement ses mouvements contre-transférentiels. Dans une relation pédagogique ou formative

classique, c'est un peu le cas, les performances des élèves ou des formés entrent bien en ligne de compte dans les sentiments contre-transférentiels de l'enseignant, mais l'impact n'est pas aussi frontal, la confrontation semble moins directe et moins exacerbée.

L'importance du regard dans ce type de relation

L'observation d'un entraîneur de tennis sur le terrain montre à quel point son regard est constamment sollicité. Le temps qu'il passe à observer les joueuses durant les entraînements et les matchs est considérable, séance d'entraînement après séance d'entraînement, match après match. Cette observation s'appuie sur des critères bien établis, avec des catégories qu'il s'est construites lui-même au fil de sa formation et de son expérience, en fonction de ses objectifs. Pour en citer quelques-unes : du côté de l'exécution technique, la forme gestuelle, la qualité des déplacements ; du côté des adaptations et choix stratégiques, le type de réponse à l'adversaire, le style de jeu adopté ; sur le registre des intentions tactiques (direction, vitesse, effets de la balle), l'engagement physique, l'attitude globale et les comportements sur le terrain (expressions, postures...). En fonction des thèmes choisis et travaillés, mais aussi des convictions propres à chaque entraîneur, de sa volonté de « transmission de son savoir personnel » (Loizon, Margnes et Terrisse, 2005), son regard peut se focaliser sur certains de ces éléments. C'est celui d'un professionnel, dont la mission est de faire progresser une athlète et qui acquiert ainsi des connaissances très étendues sur la personne qu'il a en charge. Ce regard est un des éléments fondamentaux de la relation pédagogique dans la mesure où la somme des observations va constituer la base du travail proposé et l'enjeu fondamental des transactions et des contrats qui vont s'établir avec la joueuse. Dans ce sens, l'entraîneur utilise à la fois un « regard portrait » et un « regard paysage » au sens de Daniel Marcelli dans son ouvrage *Les yeux dans les yeux* : « on pourrait parler d'un "regard portrait" pour qualifier un regard focal centré sur un point précis, un visage, des yeux, un individu extrait de son environnement, de son entourage, de son fond : c'est un regard qui dissèque, scrute, détaille, pénètre » (Marcelli, 2006, p. 100). Un regard qui « cherche à faire coïncider les images du cerveau, de la rétine et de la réalité », mais aussi un « regard paysage » qui « qualifierait un regard qui se promène sur l'ensemble du champ visuel, qui envisage le fond, la silhouette, la personne dans son ensemble et dans ses rapports avec les autres, sans jamais s'arrêter » (*Id.*, p. 101) et qui, « s'il saisit parfois un détail, c'est principalement pour l'articuler avec le fond : c'est un regard qui globalise, survole, butine, caresse » (*Ibid.*).

Dans notre étude du risque de bascule de la relation du côté de l'emprise perverse, le regard semble jouer un rôle important lorsqu'il passe du regard portrait/paysage à un regard focal ciblé, qui serait plutôt celui du prédateur, comme l'indique Marcelli : « quand une personne fixe une autre des yeux, cette dernière est en danger avec un risque potentiel de pénétration,

d'intrusion, de captation » (*Id.*, p. 100). D'ailleurs, lorsqu'on considère, par exemple, le logiciel vidéo « Dartfish » d'analyse des images de jeu, très utilisé aujourd'hui, on constate que son nom associe le poisson et la flèche dans une image très explicite du chasseur et de sa proie. Cet outil permet l'analyse vidéo d'un geste et du jeu, poussée au plus haut niveau de précision. Il renvoie à un regard qui « décortique », découpe, analyse, un regard qui fait un travail de morcellement de certaines parties du corps, du geste. Cela nous ramène bien à la fonction potentiellement prédatrice du regard.

Dans le cas de Régis de Camaret et d'Isabelle Demongeot, nous constatons que l'entraîneur porte un « regard » sur ses sorties, sur le ski qu'elle pratique en toute liberté (il lui demande d'arrêter cette pratique), sur sa famille qu'il fréquente régulièrement. Il y a là pour l'entraîneur une appropriation très en profondeur, par ce regard, des qualités, des caractéristiques, des « défauts » (au regard d'un jeu et d'un comportement idéaux) de la joueuse. Isabelle Demongeot souligne aussi dans son livre que, lors d'une compétition de skateboard, son « entraîneur Régis assistait à l'épreuve ; armé de son sempiternel appareil photo, il m'avait "mitraillée" », écrit-elle (Demongeot, 2007, p. 101). Ce regard apparaît fréquemment pour l'entraîneur et pour les personnes de l'extérieur, comme un regard « clinique », a priori déssexualisé, comme celui d'un médecin vers son patient, avec un statut de professionnel.

Je fais l'hypothèse que ce regard « technique », pédagogique, peut ainsi facilement servir « d'allumage » à l'excitation et entrer en résonance interne avec certains fantasmes sexuels ou certaines pulsions. On parlera alors d'érotisation du regard. En effet, quelle différence y-a-t-il entre regarder un « jeu de jambes », regard clinique/technique pour en apprécier les caractéristiques, et regarder « un galbe de jambes » (regard esthétique et/ou érotisé) ? La frontière entre les deux regards peut être maintenue (regard déssexualisé et distancié) ou traversée, car l'autorisation professionnelle donnée à l'entraîneur de regarder un « objet partiel », comme les jambes ou les bras, peut favoriser, stimuler une position voyeuriste qui peut se manifester à son insu en relation avec sa propre fantasmagorie, la maturité de son affectivité, ainsi que le type de censure qu'il a réussi à établir. Pour l'entraîneur, on pourrait dire qu'il peut s'agir facilement d'une position de « voir sans être vu ».

D'une manière plus générale, j'établis ici un lien potentiel entre ce regard professionnel « sur-aiguïlé » de l'entraîneur, ce « regard flèche prédateur » et la pulsion scopique. Dans les cas où la relation devient perverse, on pourrait dire que le regard focal du « prédateur » est « sur-stimulé » par le regard nécessairement très affûté de l'entraîneur et par son exercice permanent plusieurs heures par jour. On retrouve là la bivalence de la perception par Isabelle Demongeot de son entraîneur : le technicien professionnel et le pervers, qui correspondent aux deux personnages tels qu'elle les désigne dans son livre, Régis et l'« Autre ».

Ce qu'il faut noter, c'est que, parallèlement, la joueuse met elle-même en œuvre sur le terrain un « regard focal », ici concentré sur un objet « volant », la balle. Le jeu des regards se poursuit ainsi : l'entraîneur regarde la joueuse qui regarde la balle (l'entraîneur regarde aussi la balle, mais moins que la joueuse). Deux regards focaux qui s'évitent de fait n'ayant pas le même objet de concentration. La joueuse serait-elle alors quelque peu sans défense, trop occupée par sa propre « proie » ?

Le glissement de l'excitation

Les situations d'entraînement intensif et de compétition au plus haut niveau mettent en jeu un engagement total de la joueuse, que ce soit au plan physique ou un plan psychique. Selon Claire Carrier, ce type d'activité sportive « maintient dans un état d'activation les différentes structures psychiques du système nerveux central : la vitesse et la fréquence élevée des actes psychomoteurs exécutés en sont la cause » (Carrier, 2002, p. 147). Pour cette auteure, « c'est ce surcroît d'excitation qui permet la prise de risque au moment de l'impulsion, de l'intuition du geste performant » (*Ibid.*). Ainsi le sportif doit maîtriser cette excitation psychomotrice à des fins de performance. C'est l'un des buts de son entraînement et ce qui résulte de son expérience accumulée en compétition. Concomitamment, la situation même de la compétition, avec ses enjeux, ses risques de défaites ou la « peur de gagner », la peur de « mal faire », de se blesser, d'être exposé aux regards des spectateurs, participe de l'état global d'excitation. L'équation à résoudre est alors : pour la joueuse, comment être dans un état d'excitation optimale sans être débordée et sans basculer dans la « surexcitation » qui peut devenir inhibante et facteur de contre-performance ?

L'entraîneur, quant à lui, même si,   l'entraînement, il peut « activer » son corps et s'il vit les matchs avec des tensions internes et des émotions, n'est cependant pas confronté au même type d'excitation que la joueuse. Pour lui, les dimensions des enjeux de performance sont primordiales dans le registre de l'excitation.

Claire Carrier affirme clairement que, pour le sportif, « le muscle n'est pas en tant que tel, un organe sexué. Le corps sportif, qui développe l'appareil locomoteur, ne répond pas d'un exercice physique sexuel » (*Id.*, p. 458). Pour autant, si on se place du point de vue de l'entraîneur, il peut observer chez la joueuse, pendant les séances d'entraînement et aussi pendant les compétitions, des manifestations de son engagement sur le court et de son excitation motrice, telles que le corps en sueur, le rythme de son souffle, souvent ses cris, notamment au moment de la frappe. Ainsi, selon mon approche à orientation psychanalytique, je suis conduit à examiner la dimension sexuelle de l'excitation. Car, comme l'écrit Paul Laurent Assoun, pour relier la sensorialité à l'excitation sexuelle, « la présence et l'action de l'excitation brute s'accompagnent d'une galaxie de manifestations physiques

et sensorielles – de l'accélération de la pulsation cardiaques aux variations thermiques » (Assoun, 2013, p. 42). Il ajoute que, pour Freud, « l'accélération de la respiration [est] une caractéristique de l'excitation sexuelle chez l'homme » (*Ibid.*). L'entraîneur est donc spectateur de ces manifestations qui peuvent potentiellement évoquer pour lui une forme d'excitation sexuelle de la joueuse, alors même que chez la joueuse l'excitation n'est que d'un ordre psychomoteur. Le public, lui, ne s'y trompe pas, ses réactions témoignent d'une interprétation sexualisante quand les joueuses ahanent à chaque frappe. En témoignent les très nombreux commentaires d'après match que l'on peut lire dans les journaux spécialisés en ligne ou sur les réseaux sociaux. Les réactions contre-transférentielles de l'entraîneur, dans la plupart des cas, en restent à une interprétation concernant la technique de jeu au sens large, mais si la récurrence de ce type d'observation peut d'un côté en banaliser les effets, d'un autre, elle peut entrer en résonance avec certains de ses fantasmes inconscients qui jouent alors le rôle d'« allumage » de la pulsion, au sens de Paul-Laurent Assoun.

« L'excitation sportive » de la joueuse peut le « contaminer », provoquer sa propre excitation, qui devient alors le déclencheur de sa pulsion. Car, comme l'écrit cet auteur, « la pulsion même est rebond de l'excitation dans la psyché » (*Id.*, p. 64). Ou encore : « c'est précisément ce différentiel excitation/pulsion qui va jouer un rôle clinique décisif » (*Id.*, p. 68). L'excitation de la joueuse peut jouer le rôle d'un « leurre » pour la « mise en route » de l'excitation sexualisée de l'entraîneur. Ainsi le regard d'une manière élective, mais aussi l'ouïe, voire l'odorat, peuvent jouer un rôle dans cet engrenage vers une excitation d'ordre sexuel.

Le tennis (le sport) de haut niveau conjugue donc l'excitation motrice des actes et l'excitation situationnelle répétée. La joueuse y est soumise. Dans son observation de la joueuse et dans le contexte de compétition dans lequel il se trouve aussi, l'entraîneur est associé à cette excitation dans la mesure où il l'a constamment sous les yeux ; s'il se laisse contaminer, cela peut venir en renforcement de sa propre excitation et on a alors une situation de co-excitation. Paul-Laurent Assoun évoque bien la « réciprocation » de l'excitation : « ce qui est à la fois plus visible et plus énigmatique, ce sont les effets de l'excitation de l'autre, sur l'excitation de (en) soi. Effet de feed-back. C'est la "réciprocation" de l'excitation qui lui donne sa complexité essentielle » (*Id.*, p. 137). De ce fait, soit l'entraîneur arrive à réguler sa propre excitation et il peut alors jouer *a contrario* un rôle de pare-excitation pour la joueuse, soit il est pris dans les rets de sa propre excitation, qu'elle soit « situationnelle » (enjeux, tensions) ou qu'elle devienne « sexualisée » par un allumage de sa pulsion ainsi que nous venons de le voir. Dans un cas comme dans l'autre, l'entraîneur ne peut pas aider suffisamment la joueuse à contenir et à réguler sa propre excitation.

Dans le cas où l'entraîneur ne résiste pas à ce climat de co-excitation, il peut être conduit à une sexualisation de sa propre excitation et éventuellement à

ne pouvoir la contenir comme dans le cas de Régis de Camaret et des autres entraîneurs qui ont dérivé dans le passage à l'acte. On aborde là le registre « pervers » dans lequel Paul-Laurent Assoun considère que le sujet « se rend maître de l'excitation » à des fins « de sa jouissance et de sa manipulation de l'autre » et tombe dans « une fascination du Corps comme machinerie excitationnelle. Il ne voit dans le découpage anatomique des organes qu'un prétexte à dessiner sa cartographie excitationnelle qui, dans sa stratégie, vaut plan d'action » (*Id.*, p. 162). On peut associer ici à certains propos d'Isabelle Demongeot à propos de Régis de Camaret quand elle écrit : « "il", c'était Régis, [était] assis dans la chambre à côté, avec son bloc ouvert devant lui. Dans ce bloc, il avait tout noté : pendant les deux, trois, quatre demi-heures qu'avaient duré nos matchs respectifs, aucun des gestes ne lui avait échappé. Sur un court de tennis, Régis n'était qu'un œil pour nous radiographier, un crayon pour tout consigner – plus un doigt pour téléguider nos coups à l'insu des organisateurs du tournoi » (Demongeot, 2007, p. 119). Ou encore : « C'était comme s'il n'avait qu'à se baisser et cueillir ces petites filles dociles comme des chevreaux et d'une ignorance d'ânon, c'était si simple, il n'avait qu'à souffler "pas un mot à qui que ce soit ou le tennis c'est fini pour toi". Il savait bien que pour devenir des championnes nous avions tout coupé de ce qui nous constituait, tous les bourgeons, toutes les branches et les boutons, les études, les amours, les films, les livres, nous n'étions rien du tout » (*Id.*, p. 170).

À l'instar de ce que décrit C. Blanchard-Laville, « il y a lieu de distinguer l'érotisation, la sexualisation du lien [d'une] relation de séduction narcissique », au sens de Paul-Claude Racamier (Blanchard-Laville, 2001, p. 254). Cette auteure estime que, « sauf dans certains cas, où il s'agit davantage d'érotisation, le plus souvent, dans l'espace d'enseignement, c'est la composante narcissique et non sexuelle de la séduction qui est au-devant de la scène » (*Id.*, p. 254-255). Et son « but est surtout de [...] donner les moyens de mieux comprendre ce qui se passe ; or, la relation de séduction narcissique bien tempérée est ce qui crée l'enseignant comme enseignant et l'enseigné comme enseigné, dans une dynamique de reconnaissance mutuelle. Elle est ainsi qualifiante pour les deux protagonistes, sauf à s'enliser si elle devient trop prégnante et à risquer de dériver dans des abus » (*Id.*, p. 255). À l'inverse, ce que je tente de montrer dans cet article, c'est que dans la situation de l'entraîneur de tennis et de la relation formative qu'il installe avec une joueuse, un certain nombre d'ingrédients sont présents pour que cette relation de séduction narcissique indispensable pour les deux partenaires soit portée à des extrêmes qui risquent de la faire basculer du côté de l'abus.

Jeu et surprise

Vu du côté de la joueuse, le regard de l'entraîneur est à la fois étayant et inquiétant ; en effet, elle peut se dire : « *je peux lui faire confiance, il me*

connaît. Il va me dire ce qui ne va pas, avec son regard précis ». Cela évoque le regard du petit enfant envers l'adulte qui, comme l'écrit Daniel Marcelli, « à partir de l'âge de la marche se retourne régulièrement vers l'adulte avec lequel il est pour savoir s'il peut continuer d'explorer son environnement ou s'il doit revenir près de l'adulte quand celui-ci paraît inquiet » (Marcelli, 2000, p. 61). Il suffit d'ailleurs d'observer comment, en compétition, les joueuses, après un échange, se tournent fréquemment vers l'entraîneur afin de chercher son regard et également, une reconnaissance, une approbation ou un encouragement. Elles ont aussi peur parfois du regard critique qui viendrait juger ce qu'elles ont fait. Souvent, il s'agit d'un regard intériorisé, en témoigne la rapidité avec laquelle certaines joueuses jettent un œil à leur entraîneur ou à leurs proches au cours d'un match, à la fin d'un point. Comme si les joueuses pensaient à eux en permanence et qu'elles jouaient réellement pour eux. Nous constatons la force du lien transférentiel des joueuses à l'égard de l'entraîneur et de ce fait, cela suggère la force des mouvements contre-transférentiels pour l'entraîneur.

La situation particulière de l'entraîneur de tennis est notamment d'avoir à jouer lui-même avec la joueuse sur le court de tennis, pas seulement de l'observer. Il se place avec elle sur le terrain et lui envoie des balles parfois au panier, parfois en faisant des « échanges » avec elle pour qu'elle travaille son jeu ; il lui propose aussi des situations contraignantes spécifiques par rapport aux perfectionnements à réaliser et aux automatismes à acquérir. On peut retrouver dans l'expression « jouer avec elle » une expression qui contient les prémisses d'une relation ambiguë. Pour peu que l'entraîneur soit « plus fort » que la joueuse, de fait, il a la maîtrise de l'exercice, il peut à son gré la faire courir, la fatiguer... tout en s'épargnant.

D'un certain côté, cela pourrait s'apparenter par moments à un jeu comme ceux que Daniel Marcelli s'emploie à décrire dans son ouvrage *La surprise. Chatouille de l'âme*, dans la relation mère-bébé lorsque la mère joue avec le bébé à des jeux de surprise :

« Quelle expérience vient de faire le bébé ? Que l'excitation est quelque chose qui se partage ; que la résolution de l'excitation vient nécessairement de l'extérieur et pas de soi ; que "se faire avoir" n'est pas une catastrophe, au contraire, c'est même une des expériences fondamentale de l'être humain ; que malgré l'intense communion des émotions, vient toujours un moment où cela cesse ; que cette fin prend souvent par surprise et qu'il a le sentiment de ne pas en être le maître, c'est l'autre qui en a les clés ; que cet abandon de soi et cet appel à l'autre contiennent les éléments du paradoxe relationnel : nos émotions les plus intimes et les plus privées ne viennent pas de nous mais de l'autre, et cet état de dépendance il nous faut l'accepter ; que la dimension de la subjectivité se fonde au travers de la perception de cette altérité ». (Marcelli, 2000)

Marcelli indique ensuite que « la surprise entre mère et bébé fonctionne comme un révélateur de l'emprise relationnelle entre les deux partenaires,

mais à l'instant précis où la mère surprend le bébé, elle introduit par cet effet de surprise un facteur de différenciation entre eux » (*Id.*, p. 91) ; et surtout aussi : « ainsi la surprise représente la condition par laquelle le sujet peut commencer à penser cette emprise et par conséquent à développer des stratégies pour s'en dégager » (*Id.*, p. 92). En revanche, d'un autre côté, dans certains cas de « manquement maternel » la mère ne prenant pas le risque de faire défaut à son enfant n'introduit pas ce tiers de la surprise et n'ouvre pas de brèche dans la relation d'emprise. Cette conceptualisation nous permet d'appréhender les deux versants de l'emprise, celui d'une relation de complicité structurante et celui d'une relation de domination perverse (Blanchard-Laville, 2006). Alors qu'*a contrario*, l'entraîneur devrait être en mesure d'assumer une fonction psychique de « pare-excitation » (Freud, 1920/1981), de contenant permettant ainsi à la joueuse d'atteindre un certain état d'excitation, mais aussi de concentration, de lucidité pour une performance optimale. Et même de permettre les meilleures conditions de « désexcitation » (Carrier, 2002, p 153). Il s'agit là d'une « compétence » de l'entraîneur extrêmement importante et indispensable pour la joueuse qui favorise la permanence des seuils optimaux nécessaires d'excitation et la récupération indispensables.

On peut associer ici ce type de relation à la relation adulte-enfants telle que Ferenczi l'a analysée dans son article de 1932, *La confusion des langues*, les deux langues de la tendresse et de la passion. Cet auteur a décrit comment l'adulte ne devrait pas confondre les registres, celui de la tendresse dans lequel se situent les enfants et celui de la passion qui est le registre de l'adulte. Il écrit, par exemple :

« Dans l'érotisme de l'adulte, le sentiment de culpabilité transforme l'objet d'amour en un objet de haine et d'affection, c'est-à-dire un objet ambivalent. Tandis que cette dualité manque encore chez l'enfant au stade de la tendresse, c'est justement cette haine qui surprend, effraye et traumatise un enfant aimé par un adulte. Cette haine transforme un être qui joue spontanément, et en toute innocence, en un automate, coupable de l'amour et qui, imitant anxieusement l'adulte, s'oublie pour ainsi dire lui-même. » (Ferenczi, 1932/1982, p. 134)

C'est cette confusion qui sous-tend la dérive vers le passage à l'acte transgressif, du côté de l'abus pervers.

Pour une éthique de l'entraînement

Pour cette étude, je me suis appuyé en particulier sur le témoignage d'une joueuse abusée par son entraîneur, dont on a pu constater qu'il était probablement doté d'une personnalité à structure perverse, un « entraîneur/loup » qui s'est construit lui-même une « bergerie de jeunes joueuses », comme elle le suggère et qui a déroulé ses actions selon des

scenarii bien établis, sachant se créer des protections au sein d'un « système d'acteurs » qu'il a manipulé. En partant de cette situation extrême, j'ai tenté de décrire les éléments structurels qui caractérisent, d'une manière plus générale, la situation de l'entraîneur de tennis d'une joueuse de haut niveau. Cette situation présente bien des écueils quant à la maîtrise de sa conduite, par rapport à ce que j'ai nommé le contre-transfert de l'entraîneur, dans la mesure où ces caractéristiques peuvent faire apparaître la joueuse par moment, potentiellement, comme un objet libidinal pour son entraîneur, comme je l'ai souligné. De plus, on a pu voir que, dans cette relation complexe, l'entraîneur est souvent seul, simultanément face aux enjeux et à « l'intimité » de cette relation, alors même qu'il aurait sans doute besoin de davantage de cadre et d'échanges professionnels.

Sur un plan institutionnel, justement, la sortie du secret des différentes affaires de cette sorte a provoqué un accroissement de la sensibilité du monde sportif et du monde du tennis en particulier à ces questions d'abus sexuel, notamment du côté du Ministère des Sports, de la Fédération Internationale de Tennis (ITF) ainsi que de la Fédération Française de Tennis (FFT). On pourrait dire qu'un processus de sortie du déni est en cours. Il se traduit, d'une part, par la mise en place, au niveau du Ministère des Sports, d'une campagne de prévention et d'information à destination de tous les publics (sportifs, entraîneurs) et, d'autre part pour la WTA (Organisation mondiale du tennis féminin), d'un nouveau cadre de réglementation. La FFT a édité en 2013 un texte de préconisations pour les « entraîneurs accompagnant des jeunes en compétition » qui met l'accent sur un certain nombre de règles d'organisation des circuits de tournois et de cohabitation dans les moments de vie au quotidien ; par ailleurs, un module de formation a été intégré au contenu des formations diplômantes du Ministère de la Jeunesse et des Sports (DE et DES JEPS).

Ces mesures traduisent une prise de conscience des dirigeants du sport sur les risques d'abus, notamment sexuels, et elles ont le mérite de fixer un cadre général, un rappel à la loi, nécessaire pour tous. Pour autant, elles ne retirent rien à la complexité d'une situation et à la difficile solitude que l'entraîneur doit affronter. D'autres actions pourraient être envisagées pour compléter utilement la prévention des passages à l'acte : affiner les critères de recrutement des hommes entraîneurs de joueuses (au niveau national, régional et local) et attacher davantage d'importance à la maturité affective, aux motivations, pour prendre en charge des jeunes filles, même si nous savons que les dimensions inconscientes des conduites soient très difficiles à appréhender.

Au-delà de ces mesures, il conviendrait peut-être d'approfondir davantage encore, notamment pour les enseignants/entraîneurs en formation initiale et continue et au-delà d'un cadre qu'il est utile de rappeler, la compréhension des soubassements de la relation pédagogique et de la posture intérieure de l'entraîneur dans cette relation.

La situation décrite ici me semble d'ailleurs éclairer d'autres situations de formation par son rôle de loupe à un certain niveau. Il s'agirait dans toutes les formations initiales de ne pas dénier la dimension du psychisme inconscient et d'imaginer comment il est possible de la prendre en compte par l'anticipation, mais surtout dans les accompagnements en situation. Comment à la fois maintenir chez les formateurs un désir formatif tout en élaborant les pérégrinations pulsionnelles auxquelles il est soumis pour maintenir le vivant du jeu tourné vers les besoins de la joueuse.

On peut ainsi se demander où se situe le plaisir de l'entraîneur (du formateur, de l'enseignant) dans le long terme. On peut faire l'hypothèse que c'est dans la sublimation de la relation, à travers notamment ses recherches pour faire progresser la joueuse, son inventivité pour trouver des situations formatives en se tenant informé des découvertes scientifiques. Dans cette perspective, il s'agirait de chercher des manières d'aider le formateur-entraîneur   développer un plaisir narcissique professionnel arrimé à un narcissisme de vie assumé et   le distinguer d'un narcissisme de mort qui clôt la relation et se centre uniquement sur ses propres bénéfices psychiques ; pour favoriser la relativisation des échecs en même temps que la centration sur le développement des joueuses et leurs progrès, c'est-à-dire stimuler leur intérêt pour la formation et la transmission. De façon à ce que la relation à la joueuse laisse, le plus possible, la place à la créativité et que le psychisme de l'entraîneur garde toute sa disponibilité pour permettre à la joueuse de penser par elle-même et de trouver sa propre liberté. Parallèlement, il serait sans doute souhaitable de développer aussi, chez les joueuses et dans leur environnement, la capacité à faire cohabiter leur désir de réussite et de performance avec l'identification de leurs besoins réels pour leur transmettre ainsi des moyens de se protéger.

 l ments de bibliographie

- Assoun, P.-L. (2013). *L'excitation et ses destins inconscients*. Paris : PUF.
- Blanchard-Laville, C. (2001). *Les enseignants entre plaisir et souffrance*. Paris : PUF.
- Blanchard-Laville, C. (2006). Des mathématiques à la clinique. Ce que je "sais" : de la dette au don. Dans M. Cifali et F. Giust-Desprairies (dir.), *De la clinique, un engagement pour la formation et la recherche* (p. 43-66). Bruxelles : De Boeck.
- Carrier, C. (2002). *Le champion, sa vie, sa mort. Psychanalyse de l'exploit*. Paris : Bayard.
- Demongerot, I. et Decr au, L. (2007). *Service vol *. Paris : Laffont.
- Denis, P (1997). *Emprise et satisfaction. Les deux formants de la pulsion*. Paris : PUF.
- Dorey, R. (1981). *La relation d'emprise*. Nouvelle Revue de Psychanalyse. Paris : Gallimard.
- Ferenczi, S. (1982). Confusion de langue entre les adultes et les enfants. * uvres complètes, IV (1927-1933)*. Paris : Payot. (Ouvrage original publié en 1932).
- Freud, S. (1981). *Au-delà du principe de plaisir*. Paris : Payot. (Ouvrage original publié en 1920).

- Huguet, S. et Labridy, F. (2004). Approche psychanalytique de la relation entraîneur-entraîné : le sport comme prétexte de la rencontre. *Sciences et motricité*, 52, 109-126.
- Loizon, D., Margnes, E. et Terrisse, A. (2005). La transmission des savoirs : le savoir personnel des enseignants. *Savoirs*, 8, 107-123.
- Marcelli, D. (2000). *La surprise. Chatouille de l'âme*. Paris : Albin Michel.
- Marcelli, D. (2006). *Les yeux dans les yeux. L'énigme du regard*. Paris : Albin Michel.
- Pestre, G. (2008). La complexité de la relation entraîneur/joueuse. *La Lettre du Club fédéral des enseignants professionnels*, 52, 2.
- Vallet, P. (2003). *Désir d'emprise et éthique de la formation*. Paris : L'Harmattan.

Gérard Pestre

Pour citer ce texte :

Pestre, G. (2017). Mise à l'épreuve du contre-transfert de l'entraîneur dans la relation entraîneur-joueuse de tennis de haut niveau. *Cliopsy*, 17, 43-57.

Vous avez dit « contre-transfert » ?

À propos des mouvements contre-transférentiels dans l'animation d'un groupe clinique d'analyse des pratiques professionnelles

Claudine Blanchard-Laville

« Un point essentiel à propos du contre-transfert est qu'il est inconscient. Les gens parlent d'"utiliser" leur contre-transfert or, ils ne peuvent rien utiliser du tout parce qu'ils ne savent pas ce que c'est. Ce qui existe, c'est ma réaction émotionnelle au patient ». (p. 33)

« Je ne dirai pas du transfert et du contre-transfert qu'ils sont des "babioles", je les décrirais comme des concepts qui formulent des observations éclairantes faites par Freud, c'est avec la réalité qui se trouve derrière ces concepts que nous, les praticiens, devons travailler. » (p. 77)

W. R. Bion (1980/2006).

Je souhaite ici approfondir ma réflexion sur les processus à l'œuvre lorsque je travaille dans une perspective clinique d'orientation psychanalytique avec un groupe de professionnels au cours des séances d'analyse des pratiques que je propose. Que recouvrent pour moi les mouvements psychiques que je nommais jusqu'ici, pour les résumer en un seul vocable, de manière un peu routinière et sans doute en fétichisant quelque peu ce vocabulaire, *contre-transférentiels* ?

Ce désir d'approfondissement s'appuie sur ma tendance à vouloir mieux appréhender ma manière de fonctionner, mais cette envie de savoir a été sans nul doute renforcée aussi ces derniers temps par les débats que nous menons à l'intérieur du courant Cliopsy¹, notamment à propos de la nature et de l'usage du « contre-transfert » dans la posture du chercheur clinicien, dans le prolongement des travaux de Georges Devereux (1980), lorsque nous faisons produire mémoires et thèses dans une perspective clinique d'orientation psychanalytique en tant qu'enseignants-chercheurs universitaires ; mais aussi, à propos de notre manière d'animer les différents groupes de professionnels de l'éducation et de la formation ou les groupes de paroles d'élèves auxquels nous avons à faire.

Je voudrais faire remarquer que cette envie de cerner les processus à l'œuvre dans les groupes que j'anime était déjà présente dans nombre de mes publications antérieures (2001, 2006, 2008, 2010, 2013a, 2016). Dans

1. Ce réseau regroupe depuis 2003 des enseignants-chercheurs et des praticiens se recommandant d'une approche clinique d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation. Depuis 2016, l'association Cliopsy fédère un certain nombre d'entre eux.

ce texte-ci, j'aimerais approcher de plus près encore, au-delà des propositions présentées dans mes écrits précédents, ce qui sous-tend ces processus pendant une séance d'analyse des pratiques professionnelles telle que je la conduis aujourd'hui. En particulier, j'aimerais pouvoir formaliser les phénomènes qui se déroulent au cours de séances que je considère comme « ordinaires » ; je souhaiterais identifier sur quelle dynamique psychique reposent ces phénomènes, en lien avec la question du déploiement du *champ* dans les espaces de travail groupaux que je construis et plus précisément en lien avec mon *fonctionnement* d'animatrice-analyste des pratiques. Est-il pertinent de parler du « contre-transfert » de l'animatrice dans ce contexte ? Ou quelles autres dénominations adopter pour décrire les mouvements psychiques de l'animatrice en séance ? Cette problématique n'est pas indépendante des questions qui me préoccupent en ce moment autour de la transmission de la pratique de l'analyse clinique des pratiques et de la professionnalisation des formateurs qui vont exercer la fonction d'animateurs de groupes cliniques d'analyse des pratiques, à la suite à mon expérience à l'université avec le master dit master FIAP (Blanchard-Laville, 2012b).

L'écriture de ce texte n'est pas allée de soi, elle s'est étalée sur plusieurs années au cours desquelles elle a été plusieurs fois abandonnée puis reprise. J'ai pu noter chemin faisant que, vouloir penser cette question du contre-transfert, lorsqu'elle concerne ma propre position, me porte aux limites d'un certain exercice, pour ce qui concerne la conduite clinique des groupes, comme cela avait été le cas quand j'ai tenté par le passé d'analyser mes modalités d'enseignante et que j'ai voulu décrypter ma propre « fiction » d'enseigner (Blanchard-Laville et Obertelli, 1989). Comme si, pousser l'analyse de l'action que l'on mène dans un esprit d'explicitation pour en écrire et/ou en transmettre quelque chose (ce qui n'est pas du tout la même chose que de l'élaborer avec des pairs pour la transformer) pouvait l'inhiber ; faut-il penser que pour réaliser cette action, je m'appuie en priorité sur des intuitions peu conscientisées ? Il y aurait alors un risque à trop ouvrir « la boîte noire ». Je retrouve dans ces moments l'impression d'aller aux limites de la pensée, comme lorsque je lis certains passages des écrits des années soixante de Wilfred R. Bion, mais peut-être est-ce tout simplement le signe que ce sont des moments où l'on s'approche de l'abîme-énigme de l'inconscient alors que, le plus souvent, l'écriture nous conduit vers des rationalisations et, en ce sens, nous pousse à rabattre le tranchant de l'inconscient sur du consciemment connaissable.

Détour méthodologique

Pour pouvoir appréhender ces phénomènes du point de vue de la recherche, nous avons à nous poser la question : que retenir comme traces de ce qui se passe dans les séances ? En effet, à mes yeux, la recherche clinique exige, à défaut d'administration de la preuve, la mise au jour d'un certain

nombre d'indices communicables pour pouvoir partager avec des tiers l'identification des processus issus de nos expériences cliniques ; et ce, dans un but de théorisation, au-delà de la forme d'écriture qui peut en transmettre certains éléments (Geffard et Blanchard-Laville, 2016).

De quelles sortes de données pouvons-nous disposer ? La prise de notes est tout à fait déconseillée par un analyste comme W. R. Bion. Comme il l'indique dans son texte *Notes sur la mémoire et le désir*, à l'intention des analystes, « chaque séance [...] ne doit avoir ni histoire, ni futur » (Bion, 1967/2005, p. 346)². Autrement dit, « le psychanalyste devrait viser à chaque séance à atteindre un état d'esprit tel qu'il ressente ne pas avoir reçu le patient auparavant » et tendant à « exclure constamment souvenance et désir » (*Id.*, p. 347). Ou lorsqu'il écrit – ce sont des lignes extraites de son ouvrage de 1974, *L'attention et l'interprétation* citées par Néri, Correale et Fadda, dans leur ouvrage *Lire Bion*, en page 155 – :

« Afin de parvenir à l'état psychique essentiel pour pratiquer la psychanalyse, j'évite tout exercice de mémoire et je ne prends aucune note. [...] S'il me vient la tentation de me rappeler des événements d'une séance donnée, je résiste. [...] Pour ce qui est des désirs, j'adopte une méthode similaire : j'évite d'en entretenir et je les chasse de mon esprit. [...] De tels désirs corrodent le pouvoir d'analyse de l'analyste et conduisent à une progressive détérioration de l'intuition. »

En 2015, Monica Horovitz reprend à son compte d'une manière très parlante, à mon sens, ces messages de W.R. Bion :

« C'est la capacité négative du psychanalyste "sans mémoire et sans désir" telle que décrite par Bion, qui permet à la conscience de ne pas être envahie par des données sensorielles, libère l'intuition et ouvre à l'ineffable de l'objet psychanalytique. [...] L'affirmation selon laquelle l'analyste doit s'abstenir d'expectative, de mémoire, de désir et de compréhension le laisse sans rien à quoi s'agripper, attitude qui est à la fois sa qualité essentielle, sa méthode et sa sauvegarde. *Elle court-circuite et transcende ses besoins de contrôle en lui permettant de vivre l'impact de la réalité émotionnelle afin que celle-ci évolue véritablement pour se transformer en croissance.* » (c'est moi qui souligne) (Horovitz, 2015, p. 458).

Cette psychanalyste ajoute :

« Ce que je décris comme le droit à l'oubli chez l'analyste n'est ni refoulement, ni nécessité de ne pas se souvenir, d'éviter la douleur de ce qui est pénible. *Ce n'est ni une perte de mémoire, ni un déni de réalité, mais un espace potentiel ouvert à de nouveaux liens à travers le récit du présent* ». Dans la mesure où « *le déni de la réalité concrète [crée] une voie nouvelle pour un processus où le vécu traumatique n'est plus un présent éternel : le contraire de la mémoire traumatique hypermnésique qui n'a pas droit à l'oubli.* » (c'est moi qui souligne) (*Id.*, p. 464).

2. La nouvelle traduction proposée par les éditions Inpress en 2005 me semble plus proche de l'esprit du texte original et plus juste par rapport à l'entreprise globale de W.R. Bion que la traduction plus ancienne dont nous disposions antérieurement. Je me référerai à cette traduction dans mes citations.

3. J'ai rencontré Salomon Resnik en 1987 après plusieurs tranches de thérapie psychanalytique. J'ai participé à l'un de ses groupes thérapeutiques parisiens puis à son séminaire clinique pendant de très nombreuses années.

J'ai aussi réalisé à mon tour une certaine appropriation subjective des messages de W. R. Bion, grâce sans nul doute à mon apprentissage auprès de Salomon Resnik³.

Ainsi, pour ma part, je n'ai jamais pris de notes en cours de séance, mais la question demeure ouverte pour ce qui concerne le temps d'après séance. Là se situe un paradoxe pour moi car, s'il ne s'agissait que de l'évolution de ma conduite du groupe, cela ne s'avérerait pas nécessaire ; en revanche, lorsqu'il s'agit de restituer des éléments de cette pratique à des fins de transmission, comment s'en tirer ? De même, lorsque la pulsion épistémophilique me pousse à élaborer théoriquement à partir des récits faits par les participants au cours des séances ou lorsqu'il s'agit de présenter précisément ma manière de travailler comme ici dans cet écrit, j'ai constaté que des traces un peu plus objectives que ma seule mémoire sur lesquelles m'appuyer devenaient indispensables. Mes objectifs en tant que chercheur viennent ainsi en tension avec ces recommandations de W. R. Bion que j'ai faites miennes. Je peux apercevoir à ce niveau une sorte de conflit de loyautés entre mon moi-chercheur et mon moi-clinicienne : un moi-chercheur qui veut savoir comment « ça » travaille et un moi-clinicienne qui n'en veut rien savoir pour « mieux travailler ».

Le procédé de la prise de notes est pourtant utilisé par certains analystes. On peut par exemple se reporter au livre dans lequel René Kaës a pris en notes l'ensemble des séances qu'il a observées d'un groupe animé par Didier Anzieu en 1965 : la publication de ces notes manuscrites, assorties des commentaires du « moniteur » Didier Anzieu et de « l'observateur » René Kaës, n'a eu lieu que dix ans après la tenue du groupe (Kaës et Anzieu, 1976). Dans sa présentation de ce document, René Kaës pose avec une grande honnêteté et un fort souci de précision toutes les questions concernant les avantages et les inconvénients de ce mode de recueil de données, par rapport à un recueil systématique par enregistrement, les questions concernant la visée de la présence de l'observateur ainsi que celles de l'intérêt et de la pertinence d'une telle publication. C'est aujourd'hui un document très précieux qui témoigne du courage de ces pionniers qui ont décidé de passer outre leurs désagréments narcissiques personnels, en se montrant avec leurs tâtonnements, leurs incompréhensions de l'époque pour témoigner du côté complexe de leur expérimentation, laquelle est visiblement à la source de nombre de leurs hypothèses théoriques ultérieures sur les organisateurs groupaux, au-delà de ce que W. R. Bion avait déjà produit avec ses hypothèses de base.

Je pense aussi aux articles de Maurice Borgel (2006, 2010) à propos d'un groupe de patients qu'il a instauré et soutenu pendant plus de vingt ans au Centre hospitalier Ste Anne et dont il nous dit qu'il s'appuie pour écrire sur les notes prises pendant les séances par une observatrice stagiaire psychologue (Borgel, 2006, p. 64). Il présente même dans l'un de ses articles un extrait de séance retranscrit *in extenso* (*Id.*, p. 70-72). Agnès Wilhelm qui a co-animé ce groupe avec lui pendant cinq ans écrit elle aussi

de son côté sur ce groupe en 2007 ; elle dit s'appuyer d'ailleurs sur ces mêmes notes de la stagiaire-observatrice, mais aussi sur des notes personnelles qu'elle-même a prises après les séances pour son propre compte. Pour relater son expérience dans ce groupe, elle se réfère principalement à une lecture des travaux de S. Resnik. Il me faut préciser que, avant de fonder ce groupe à partir desquels ces deux auteurs écrivent, M. Borgel a participé à un groupe conduit par S. Resnik pendant trois ans au pavillon Henri Rousselle à l'hôpital Ste Anne. Cette forme de filiation à S. Resnik explique sans aucun doute en grande partie la grande proximité que je ressens avec ce que M. Borgel et A. Wilhelm écrivent.

Peut-on aujourd'hui s'aider d'enregistrements sonores et de leur retranscription ? C'est ce que nous avons tenté de faire avec Bernard Pechberty dans un groupe de supervision que nous co-animions ; les enregistrements réalisés ont été retravaillés dans un groupe de chercheurs en laissant « filer » les associations à partir des retranscriptions relues dans le groupe. Cette écoute ne nous a pas conduits jusqu'à ce jour à produire un écrit ; elle a été utilisée à des fins élaboratives quant à nos places respectives de co-animateurs, à la fois places effectives quant au type de nos interventions mais surtout quant aux configurations fantasmatiques qui nous habitaient autour de ces places. Remarquons que le fait d'enregistrer les séances implique un consentement des participants plus difficile à obtenir que le consentement à pouvoir utiliser des notes écrites prises par l'animateur-riche après les séances.

Lorsque le groupe est co-animé, un autre type de travail peut s'effectuer entre les co-animateurs après les séances, « à chaud » si je puis dire, tout de suite après la séance ou dans des co-élaborations qui sont conduites en différé le lendemain ou plus tard, ou encore au moment de la reprise avant la séance suivante⁴. La question se pose alors des notes éventuelles relevées à propos de ces échanges entre co-animateurs qui peuvent être aussi enregistrés. J'ai aujourd'hui une nouvelle expérience de co-animation avec Sophie Lerner d'un groupe à destination de futurs professeurs d'enseignement musical au Cefedem de Normandie ; cette expérience dure depuis six ans. Nous avons recueilli un matériel considérable sous forme de notes écrites et d'enregistrements des élaborations post-séances (Lerner et Blanchard-Laville, 2017). Je peux témoigner que ces échanges m'ont considérablement fait progresser dans la compréhension de ma manière de travailler : la contrainte à expliciter à ma co-animatrice dans l'après-coup certains choix que j'ai faits en situation m'a conduite à mieux comprendre certaines de mes actions qui relevaient d'une forme d'expertise mais qui n'étaient pas connues de moi ou pas identifiées ou théorisées en tant que telles.

J'ai aussi envisagé d'autres types de dispositifs. J'ai, par exemple, expérimenté pendant toute une année le fait de raconter ce qui venait de se passer pendant une séance à une personne extérieure au groupe qui n'y a pas assisté, mais qui néanmoins connaît ce type de travail ; c'est elle qui

4. J'ai partagé des co-animations groupales avec un grand nombre de personnes, dont André Sirota, Gérard Pestre, Jacqueline Apprin, Frédéric Teillard et Philippe Chaussecourte. Toutes ces expériences m'ont particulièrement enrichie.

prenait des notes, on pourrait dire qu'il s'agissait alors d'un dispositif avec *observatrice non présente*. Ce dispositif n'avait pas pour but premier un travail de supervision mais avait la visée de m'approcher au plus près de mon souvenir de ce qui s'était passé en séance à des fins de recherche pour écrire justement sur les processus en jeu. J'ai aussi expérimenté le fait de m'enregistrer en me racontant la séance à moi-même par magnétophone interposé. Je constate que les paroles adressées à une autre personne permettent d'aller beaucoup plus loin dans l'extériorisation du processus de travail par le biais de la parole adressée à un-e autre, en ne se contentant pas de restituer seulement le contenu des récits des participants et en pouvant relater des éléments de la conduite du travail. En revanche, il s'est avéré que, pour moi, c'était une tâche très coûteuse au plan psychique ; bien souvent j'avais le sentiment d'un « arrachement ».

Plus tard, dans le prolongement de l'expérience que je viens d'évoquer, j'ai accepté d'accueillir une doctorante en tant qu'observatrice des séances que j'animais tout au long de deux sessions de deux groupes d'analyse des pratiques inscrites au sein d'un cursus de master en sciences de l'éducation à l'université Paris Nanterre. Elle a pris des notes de « tout ce qui se disait ». Dans l'après-coup, nous avons constaté qu'il aurait été sans doute préférable qu'elle puisse noter des éléments concernant les échanges non verbaux plutôt que de tenter de recueillir *in extenso* les paroles échangées. En effet, ces notes à l'état brut sont relativement énigmatiques. Tout un travail est nécessaire à partir de ces traces pour les faire « revivre » en quelque sorte et obtenir un « aperçu » de la séance.

Lorsque des notes sont prises après la séance dans un différé plus ou moins important, les écrits qui en résultent retracent des reconstructions théorico-cliniques d'après-coup. Ils sont ainsi la résultante d'une tentative de description de ce qui s'est passé pendant la séance retravaillée par plusieurs « stratifications » d'élaborations successives, y compris celles qu'engendre l'écriture elle-même. On aboutit alors à une reconstruction très secondarisée le plus souvent.

À ce jour, je prends quelques notes orales au magnétophone pour garder trace d'un certain nombre de repères factuels, étant donné que les séances sont souvent très espacées dans le temps, sauf si le désir est là de noter spécifiquement ce qu'il en est pour un écrit en cours ou à venir et, dans ce cas, je note de manière plus détaillée ce dont je me souviens dans un temps proche de la séance pour retenir quelques uns des propos échangés et conserver des impressions liées à la tonalité de la séance. Ce détour méthodologique mériterait d'être poursuivi par l'examen de ce qui se passe dans des séances de supervision mais cela nous entraînerait dans des développements dépassant le cadre de cet article.

Pour conclure provisoirement sur ce point, je ne peux manquer d'associer la question de la prise de notes avec le fait que je n'ai jamais cessé de prendre des notes au cours de mes tranches de travail thérapeutique successives, à la fois pour conserver des traces de ces expériences importantes, mais aussi

dans l'idée de produire un ou des écrits par la suite, écrits dont je remarque qu'ils n'ont pas encore vu le jour.

Mon désir aujourd'hui serait de sortir de la reconstruction très secondarisée qui est celle de toutes les « histoires » que j'ai déjà écrites (Blanchard-Laville, 2013a) pour pouvoir en quelque sorte saisir au vol la source des *insights* ou des émotions que je suis en mesure de réfracter aux participants de mes groupes à certains moments des séances et dont il n'est pas possible de connaître la teneur par la seule restitution de la verbalisation qui en résulte, que ce soit au cours de la séance ou dans la reconstruction d'après-coup.

Ce phénomène est à relier à ce que disent les personnes après quelque temps de travail dans mes groupes ; elles pensent en arrivant bien se représenter ce qu'il va s'y passer à partir de ce que j'en dis et à partir de la lecture de mes écrits, et après quelque temps, elles disent qu'elles ont été très étonnées de se rendre compte que leur représentation préalable était assez éloignée de ce qu'elles vivent maintenant. Au-delà de la question de la possibilité de restituer le vécu des séances, ce phénomène a sûrement à voir avec la distinction que propose Janine Puget (2006, 2015) entre *représentation* et *présentation* et la notion qu'elle avance d'*effets de présence*.

Les caractéristiques du dispositif que je propose

Le dispositif groupal que je propose a été pensé dans la perspective de construire une *clinique du lien professionnel*. J'ai développé plus précisément une pratique du *soin psychique* à l'égard des enseignants et des formateurs d'enseignants ou pour des formateurs exerçant dans d'autres champs, comme le travail social ou la santé, en proposant des espaces groupaux où puissent être conduites des *élaborations psychiques* à propos des situations professionnelles rencontrées par les participants, autour d'événements dont ils éprouvent qu'ils les ont mis en difficulté.

Ce dispositif doit beaucoup à celui conçu par Michaël Balint pour des médecins, bien que des transpositions aient été nécessaires : comme nous l'avons analysé dans un article co-écrit avec Gérard Pestre en 2001, l'enseignant ou le formateur n'est pas un médecin, les élèves et les formés ne sont pas des patients et le savoir à transmettre n'est pas la maladie. Pour autant, retenons que, comme l'écrit Pierre Delion, on peut sans doute parler aujourd'hui de la *fonction Balint*. Cet auteur milite en 2007 avec une grande force de conviction au travers du choix de ses formulations pour l'usage de ce qu'il appelle l'*effet porteur de la fonction Balint* : pour lui, cette fonction « peut rendre les plus grands services non seulement à la relation médicale partagée, mais plus généralement à la relation humaine partagée » (Delion, 2007, p. 48). Il écrit notamment que :

« si [la] personnalité (du médecin ou du soignant) est un des instruments qu'il a à sa disposition pour se mettre en harmonie, notamment émotionnelle, avec son patient, il est utile qu'il la connaisse un peu mieux, et qu'il la modifie dans le sens d'une capacité d'accueil de la souffrance de l'autre, physique et psychique, de l'assouplissement de son fonctionnement relationnel et d'une plus grande liberté de pensée, tous ces changements résultant d'une prise en compte du fonctionnement psychique inconscient » (*Id.*, p. 49).

Pour P. Delion, dans cette forme de travail,

« l'attention est portée sur les processus destinés à faciliter l'assouplissement des soignants, leur qualité d'accueil du patient, non pas – comme c'est souvent le cas aujourd'hui – d'une sorte de politesse feinte et qui est tout sauf spontanée (cela fait bien entendu l'objet de savants protocoles !), mais vraiment intériorisée, et pour tout dire, leurs capacités à participer à une constellation transférentielle authentique, dans laquelle le contre-transfert de chacun soit travaillable et aboutisse à transformer et modifier en profondeur les manières "d'être-avec" » (*Id.*, p. 51).

Il ajoute :

« À chaque fois je suis surpris de la richesse que ce dispositif recèle en lui, sur les plans de l'éclaircissement voire de l'élucidation de cas complexes, sur celui de la formation pratique des personnels soignants et *in fine* sur les possibilités de langage commun qu'il permet d'instaurer, et évidemment sur les possibilités de décentrement, de pas de côté, d'analyse du contre-transfert qu'il rend authentiquement efficace dans la pratique médicale et soignante » (*Ibid.*).

D'ailleurs Simone Cohen-Léon ne s'y trompe pas quand elle écrit :

« J'insisterai, pour terminer, sur un autre aspect, bien mis en lumière par Delion au dernier congrès de la Société médicale Balint à Lille en 2005. C'est ce qu'il a appelé la "fonction Balint" qu'il décrit comme, je le cite, "une tentative d'extension du concept de groupe Balint, pour caractériser le travail sur l'intersubjectivité et de transformation en profondeur qu'il permet auprès des médecins et de tous ceux qui se préoccupent de la relation humaine dans l'exercice de leur profession" » (Cohen-Léon, 2008, p. 147).

Je note que P. Delion utilise dans son article le terme de *contre-transfert*, à l'instar de M. Balint, pour évoquer ce qui est travaillé par les professionnels participant à un groupe Balint.

Dans le dispositif que je propose, à l'occasion des situations professionnelles apportées dans le groupe sous forme de récits, chacun des praticiens qui s'engage dans ce travail a l'opportunité de saisir en quoi ces situations qui font question dans sa pratique sont à même de lui permettre d'identifier ses formes singulières de réponses (ce que M. Balint appelait ses patterns de comportements automatiques – *automatic patterns* ou *habitual reaction*

patterns) dans son lien à lui-même et aux autres, des sortes d'organisations psychiques sous-jacentes à ses conduites professionnelles qui lui sont en quelque sorte dictées par sa formation et son histoire. Le travail ainsi conduit permet à ces professionnels de dégager (momentanément ou à plus long terme selon la durée de ce travail) leur fonctionnement professionnel des scénarios les plus prégnants, ces scénarios qui s'instituent pour chacun comme des sortes de *noyaux attracteurs inconscients des conduites professionnelles*. À l'instar de ce que proposait M. Balint, ces élaborations sont centrées sur *le contre-transfert professionnel* des participants sans que les transferts à l'égard de l'animateur-trice dans le *hic et nunc* de la séance soient travaillées en tant que tels, sauf dans quelques moments exceptionnels, comme il l'écrit :

« *With the foregoing I have been able to show some of the most frequent problems arising when dealing with two of the three transferences mentioned above, namely, the transference of the doctor to the group leader on the one hand, and to the rest of the group on the other. The main part, however, of the everyday work of the group conferences is concerned with the doctor's counter-transference to his patients.* » (Balint, 1957, p. 310)

Ce qui est traduit en page 329 de l'édition française de son ouvrage *Le médecin, son malade et la maladie*, par :

« Dans ce qui précède, j'ai pu montrer certains des problèmes les plus fréquents qui apparaissent lorsqu'on traite deux des trois types de transferts cités ci-dessus, à savoir : le transfert du médecin sur le leader du groupe d'une part, et sur le reste du groupe d'autre part. Cependant, la partie principale du travail courant des discussions de groupe porte sur le contre-transfert du médecin sur ses patients. »

Pour M. Balint, le matériel le plus important de sa méthode de formation est constitué, par « les moyens par lesquels le médecin utilise sa personnalité, ses convictions, son savoir, ses modes habituels de réaction, etc., tout ce que l'on peut résumer par le terme de "contre-transfert" », notamment tel que celui-ci se présente dans la relation à son patient (ce qu'il écrit en ces termes dans l'édition anglaise, p. 307 : « *the most important material for our training method was the ways in which the doctor uses his personality, his convictions, his knowledge, his habitual reaction patterns, etc., all that can be summed up by the term "counter-transference"* »). Pour moi, la visée dans les groupes que je propose est de tenir compte des dimensions psychiques insues des professionnels eux-mêmes dans leur acte professionnel. J'estime que dans ces espaces, pour que le *soi professionnel* de chacun soit rencontré et reconnu puis éventuellement – au sens où le self d'un bébé est reconnu et créé-rencontré par sa mère dans l'espace intermédiaire qu'elle construit pour lui au début de la vie –, les modalités du geste clinique de l'analyste-animatrice que je représente sont ainsi de la plus haute importance.

Un travail psychique conduit en groupe pour le soi professionnel

Dans le dispositif que je propose (Blanchard-Laville, 2012a), ma visée est de construire un *espace* à même de favoriser la *transitionnalisation* des expériences professionnelles partagées. Il s'agit ainsi de pouvoir laisser émerger, nommer et métaboliser les affects qui surgissent dans le groupe à partir des récits de situations professionnelles apportées. L'espace créé doit permettre aux participants de co-penser ensemble à partir de ces récits pour que chacun puisse progressivement s'autoriser à se sentir davantage responsable de ses actes et se trouver en capacité de pouvoir sur le lieu professionnel soutenir un *holding* bien tempéré pour ses élèves ou ses formés (Blanchard-Laville, 2001). Un espace où le travail mené contribue à construire pour chacun un lien au savoir moins figé, plus actif et plus vivant. Ou encore, pour le dire autrement, il s'agit d'accompagner les professionnels de l'éducation et de la formation à supporter un peu mieux de rester dans une position professionnelle « dépressive » ou en tout cas de se trouver dans des oscillations plus tempérées entre cette position dite dépressive et la position schizo-paranoïde professionnelle qui est la position actuellement la plus souvent trouvée en réponse aux provocations de l'environnement externe (Blanchard-Laville, 2013a). Comme je l'écrivais en conclusion de mon ouvrage de 2013, la visée est de « fermer des portes, en ouvrir d'autres, naître professionnellement, surmonter des crises professionnelles en traversant des seuils, éprouver la limite entre le dedans et le dehors, entre notre réalité psychique intérieure et la réalité externe ».

Ainsi, ma pratique d'animation se situe du côté d'une forme de *clinique individuelle en groupe* et non d'une clinique groupale au sens d'une *clinique du groupe*. La présence du groupe est très importante au regard du travail que je vise, mais celui-ci s'effectue pour chacun-e séparément à l'intérieur du groupe ; sans que les transferts latéraux ou les transferts sur l'animatrice soit élaborés en tant que tels. Ce qui est privilégié est véritablement l'élaboration du contre-transfert professionnel de chacun des participants, en lien avec les proximités et différences entre eux. J'ai très certainement sur ce plan été influencée par la clinique groupale de S. Resnik qui est de faire travailler chacun des membres du groupe thérapeutique avec l'appui des autres dans l'atmosphère groupale qui advient et qui n'est pas de travailler les relations à l'intérieur du groupe en tant que telles ni la dynamique fantasmatique groupale. Je souscris ainsi aux propos de M. Borgel quand il écrit en 2006 :

« C'est par la reprise de l'analyste qu'un énoncé individuel devient groupal : il est légitimé, authentifié dans sa valeur de message [...], une adresse se constitue pour le message. L'altérité va fonctionner. Les autres, des semblables rattrapent la bouteille jetée à la mer : le fait d'avoir trouvé un destinataire va *recharger l'activité de pensée du groupe*. Il y a rencontre, naissance de signifiants par le partage ; un

réseau signifiant peut s'établir : *cela ouvre des portes fermées depuis longtemps*, ou jamais ouvertes ; cela produit des ponts dans le groupe et l'intérieur de chacun » (Borgel, 2006, p. 75); le groupe constitue alors « un fond sur lequel se tisse ou se retisse de l'altérité, un réseau de signifiants qui s'articulent » et l'échange dans le groupe a un « caractère nourrissant et humanisant » (*Id.*, p. 78) (c'est moi qui souligne).

Je souscris aussi à la manière de penser de cet auteur lorsqu'il écrit à propos de la diffraction du transfert dans le groupe : « les transferts pluriels diffractent le transfert, il devient plus tolérable pour les patients, ils ont moins la crainte de la dépendance produite par un transfert direct » (*Id.*, p. 72) ; cette remarque me semble pertinente même lorsque les participants ne sont pas des patients comme ceux qu'évoque M. Borgel dans son texte ; en effet, pour tout un chacun, la place et la prise de parole dans un petit groupe ne va pas de soi. Cet auteur ajoute : « le groupe permet à ces patients d'être approchés, leurs craintes d'intrusion, d'empiètement sont temporisées par la diffraction du transfert » (*Ibid.*). Il s'agit alors pour lui de « se réengager sur la route de la pensée », de « co-errer avec eux » (*Id.*, p. 71), de sorte que « le passé figé [puisse] être revisité pour le créer dans l'après-coup comme passé » (*Id.*, p. 72). Pour parler des groupes que j'anime, je peux reprendre telles quelles ces formulations à mon compte ; avec une différence d'importance, c'est que dans les groupes de professionnels, les récits portent sur le quotidien de la vie professionnelle et non sur celui de la vie en général, même si certaines associations amènent à faire émerger des souvenirs qui peuvent aller au-delà des souvenirs professionnels ; le plus souvent sont apportés des souvenirs de sa propre formation ou de son vécu d'élève ou encore de son vécu d'enfant dans sa famille.

Un dispositif clinique groupal à médiation

Je voudrais avancer maintenant l'hypothèse que le dispositif que je propose est sans doute à rapprocher des dispositifs cliniques groupaux dits à *médiation*. Tout d'abord, j'estime qu'il entre dans la catégorie des *dispositifs cliniques* au sens de René Roussillon. Comme le montre Anne Brun dans la recension qu'elle fait de l'ouvrage de René Roussillon *Manuel de pratique clinique* (2012) pour *le Carnet Psy* en 2013, cet auteur « s'interroge sur l'unité de la pratique clinique, à la fois pour défendre la rigueur et l'efficacité de ces pratiques dans le contexte social actuel d'attaques à l'égard de la psychanalyse, et à la fois pour faire valoir le bien-fondé de ces modèles et de ces conditions d'exercice » (Brun, 2013, p. 15). Anne Brun considère l'ouvrage de R. Roussillon comme un « ouvrage précieux pour tous les cliniciens confrontés aux nouveaux terrains de la rencontre analytique, avec des cliniques réputées difficiles, car il ne cesse de montrer la fécondité de la théorie analytique transposée et réinventée dans de nouveaux contextes et

dispositifs » (*Id.*, p. 18). En effet, d'après Anne Brun, dans son livre, R. Roussillon propose de penser l'unité des dispositifs cliniques « à partir des processus de symbolisation, qui ouvrent sur l'appropriation subjective, et sont étroitement liés à l'associativité, au cœur même de la méthode analytique » (*Id.*, p. 15).

Ainsi pour R. Roussillon, « l'unité [de la clinique] est à rechercher du côté d'une disposition d'esprit particulière qui semble être présente chez tous les cliniciens » (Roussillon, 2012, p. 10). C'est ce qu'il nomme « l'attention clinique [...] qui définit le rapport du clinicien à son objet » ; et pour lui, « c'est tout à la fois et en alternance, selon les temps, une manière d'écouter le sujet humain, un type de regard porté sur lui, une démarche d'approche de la relation et du rapport entretenu, construit avec lui, une manière de l'envisager, de construire ou de penser la rencontre » (*Id.*, p. 11). Il définit ainsi la pratique clinique comme celle « qui est fondée sur la disposition d'esprit du praticien qui place le vertex de la réalité psychique et des processus de sa transformation symbolisante en son centre à partir d'une méthode centrée sur l'attention portée à l'associativité des processus psychiques et à ses divers modes d'expression » (*Ibid.*). À laquelle il rajoute l'idée que « la pratique "déconstruit" la théorie », qu'elle « doit la re-subjectiver » ; en effet, pour lui, « la théorie doit "survivre" et se refonder, se réinventer pour devenir une théorie "à partir de la pratique", voire une théorie de la pratique » (*Id.*, p. 14). R. Roussillon souligne de plus que, et cette idée nous intéresse particulièrement ici, dès lors qu'on s'appuie sur le postulat de base de l'existence d'un niveau de « réalité spécifique [...] non entièrement réductible aux autres formes de réalité (réalité matérielle et réalité biologique), la réalité psychique » dont « une partie est inconsciente », alors « conscience et réflexivité ne peuvent plus être superposées, nos processus psychiques sont réflexifs mais cette réflexivité n'est pas nécessairement consciente d'elle-même c'est le paradoxe essentiel de la réalité psychique » (*Id.*, p. 16). Ainsi, dans nos dispositifs cliniques d'analyse des pratiques professionnelles, il y a lieu de distinguer sous le terme de réflexivité, l'idée habituelle de réflexivité qui a cours dans notre champ des sciences de l'éducation et qui implique une conscience qui tente de se réfléchir, de la forme de réflexivité que nous visons chez les professionnels dès lors que nous nous situons dans une orientation clinique psychanalytique.

Dans cette perspective, Bernard Duez et Claudine Vacheret soutiennent l'idée qu'un dispositif groupal peut « utiliser et profiter des capacités de contenance et de transitionnalisation que présente le groupe » qui sont, pour eux, « bien supérieures à la cure individuelle » (Duez et Vacheret, 2004, p. 190). En effet, pour ces auteurs, le dispositif groupal présente l'avantage

« d'offrir une grande potentialité de réponses, c'est-à-dire d'opportunités transférentielles, car les membres du groupe rendent présente, c'est-à-dire *représentent*, la groupalité psychique interne,

dans une réalité groupale tout à la fois transsubjective, tangible, physique. Les autres peuvent être, par diffraction, dépositaires d'une facette ou d'un personnage de la réalité psychique du sujet, groupalement structuré, c'est-à-dire de sa groupalité psychique. Non seulement ce qui est transféré l'est sur plusieurs autres, mais également le retour des éléments diffractés-transférés se fait selon des variations diverses et suffisamment nombreuses pour que le sujet puisse y trouver ou y retrouver les parties de lui qui peuvent lui revenir sous une forme plus ou moins "détoxiquée" (Bion, 1962) par le groupe, et ainsi réappropriables par le sujet lui-même. [...] La diffraction du transfert répartit les charges pulsionnelles et projectives sur une multitude, car la coprésence de tous et de chacun dans le groupe confronte le ou les sujets au retournement différencié des adresses pulsionnelles. » (*Id.*, p. 191)

Notre dispositif n'est pas le seul dispositif pouvant être qualifié de clinique dans le champ de l'analyse des pratiques professionnelles parmi tous ceux qui font droit à ce type de réflexivité ; il serait intéressant de pouvoir faire des distinctions pour définir des variantes dans ce style de travail, comme nous l'avons déjà tenté pour trois d'entre eux proposés aux enseignants (Dubois, Lerner et Blanchard-Laville, 2017). Parmi ces différents dispositifs groupaux cliniques imaginés pour la formation, on pourrait peut-être qualifier le nôtre de *dispositif groupal à médiation*. En effet, pour nous, le « récit du moment professionnel à explorer » serait ce que les tenants de ces dispositifs nomment *le médium malléable*, ce que R. Roussillon nomme « l'objeu » en empruntant ce terme à Pierre Fedida (Roussillon, 2001) ; c'est à travers lui que se partagerait le plaisir de penser. La visée serait dans ce sens une forme de *symbolisation professionnelle*.

Mon style personnel

Même si je reconnais mon dispositif, comme je viens de le montrer, comme appartenant au genre des dispositifs cliniques groupaux à médiation et à visée formative, il n'en reste pas moins que ma formation, mon parcours et mon histoire m'ont fait colorer de manière spécifique ce dispositif. J'estime que l'une des spécificités importantes de ma conduite du travail est à repérer dans ma manière de polariser l'attention très fortement sur une personne à la fois tout en m'appuyant sur la synergie groupale. Dans les groupes que j'anime, chacun des praticiens travaille pour lui-même – à haute voix je dirais – lorsqu'il expose une situation professionnelle, mais aussi à bas bruits, contre-transférentiellement parlant si l'on peut dire, lorsqu'il contribue à l'exploration de la situation exposée par un autre participant. Cela se traduit par ma façon de spécifier la circulation de la prise de parole et d'attribuer de manière insistante à chacun la parole qui lui appartient : pour celui qui contribue, je spécifie souvent que c'est bien de sa place, à partir de son ressenti et de ses propres associations qu'il énonce ce

qu'il énonce, ce qui m'aide à protéger l'exposant au cas où cette parole contributive serait trop interprétative ou trop projective, en tout cas peu recevable en l'état, par exemple dans les débuts du travail, pour le participant qui a exposé ; pour ce dernier lorsqu'il reçoit la parole contributive d'un autre, je lui redonne la parole en le nommant en général et en lui demandant s'il veut ou non « rebondir », ce qui ne signifie pas « répondre », et je spécifie que cette contribution a « le droit » de lui « parler » ou non, de résonner pour lui ou non. Cette manière de faire, qui ré-attribue sans cesse et nommément la parole à celui qui l'a prononcée, a pour conséquence d'éviter que les échanges ne deviennent facilement un dialogue question-réponse et aussi permet de donner une certaine liberté à celui qui a exposé de pouvoir garder en partie son quant-à-soi.

Cette façon de distribuer la parole est directive ; elle fait passer le travail d'une certaine façon en permanence par l'animatrice ; l'une des conséquences est que cela permet d'éviter toute conversation-confrontation d'opinions et donc de pseudo-jugements ou recours à un débat infiltré d'idéologie. Cela renvoie pour moi à une forme de requalification de la parole de l'autre, une revitalisation du sentiment d'exister (Houzel, 2016) que je tente pour des sujets dont la parole a pu être disqualifiée à un moment donné, c'est-à-dire à la nécessité de requalifier leur parole et de leur redonner confiance par une prise de parole dans un groupe en montrant que cette parole sera protégée *quoi qu'il arrive ou en tout cas reconnue dans sa valeur propre et non attaquée*.

Peut-on voir dans cette caractéristique du dispositif *une contre-attitude* agie de ma part qui s'est finalement instituée en modalité de travail ? Je distingue ici *contre-attitude* et *mouvement contre-transférentiel* à l'instar de ce que propose Évelyne Kestemberg dans *La rencontre transférentielle*, publié en 1983. Lors de cette rencontre du samedi 17 décembre 1983 retranscrite dans ce numéro 3 de la revue *Psychanalyse et psychose*, page 182, elle dit en ouvrant la séance : « Le contre-transfert a un singulier destin. Après avoir été l'ennemi il y a dix ans, il est devenu très à la mode. Il règne cependant dans sa définition la plus grande confusion ». Puis elle rappelle les travaux importants à ses yeux de Neyraut, Viderman et Nacht et exprime l'idée que devant tout cela :

« on ne devait pas parler de la même chose ; quand il est question de contre-transfert ou quand moi je parle de contre-attitudes, il ne s'agit pas de la même chose qu'on inverse le processus, que l'on induise ou que l'on reçoive, que l'on maîtrise ou qu'on laisse s'épanouir. Il me semblait important d'essayer de préciser de quoi il est question quand nous parlons de la façon dont nous nous conduisons intérieurement avec les patients. Je ne parle pas là des conduites extérieures, c'est pourquoi j'ai préféré le terme de contre-attitudes, parce que je crois que c'est une conduite interne (Kestemberg, 2003, p. 183).

Ainsi elle donne sa définition du contre-transfert :

« J'appellerai *contre-transfert* tout mouvement ou processus induit chez l'analyste par son patient (c'est aussi valable pour celui qui n'est pas un analyste) en une situation thérapeutique *qui se traduit en représentations, qui lient des affects contradictoires* et qui peuvent s'inscrire dans une conflictualité oedipienne avec des imagos différenciées ou tout du moins qui pourraient le faire » (*Id.*, p. 184)

et sa définition des contre-attitudes :

« j'appellerai *contre-attitudes* tout mouvement ou processus induit chez l'analyste par les patients dans une situation thérapeutique et *qui se manifestent par une série d'affects plus ou moins conscients, sans représentations qui les lient* ou avec des rationalisations auxquelles on les accroche » (*Ibid.*).

Ce qu'elle veut souligner, me semble-t-il, c'est le fait que la représentation lie les affects dans le contre-transfert et qu'en revanche, « dans les contre-attitudes, il y a absence de représentations ». Ce qui la conduit à énoncer que « les contre-attitudes sont gênantes et ne sont utiles que si elles sont élaborées. Tout le problème c'est l'élaboration, le travail psychique. Je crois que les contre-attitudes sont une défaillance du travail psychique. À partir du moment où elles font l'objet d'un travail psychique, il n'y a plus de problème » (*Id.*, p. 190). Si j'en reviens à ma manière de distribuer la parole, j'ai jusqu'ici plutôt pensé qu'elle consistait pour moi à vouloir éviter la controverse et à tenter de fabriquer des climats harmonieux pour des groupes a-conflictuels, mais j'aperçois ici qu'il s'agit aussi de fabriquer et contenir un ensemble de sujets qui pourraient chacun dire « le vrai » pour eux sans être désapprouvés ou renvoyés au silence (Blanchard-Laville, 2006). Cela rejoint la proposition de Philippe Chaussecourte qui pense que ces contre-attitudes auraient largement à voir avec la métabolisation de nos propres traumatismes.

Il est à noter que cette manière d'inciter à la prise de paroles n'en reste pas à vouloir faire bénéficier du seul effet cathartique du dépôt de paroles encryptées, mais qu'elle propose une sorte d'« alphabétisation » partagée des énoncés produits, d'élaboration des affects qui les sous-tendent et l'écriture d'une nouvelle histoire en devenir. Mais je veux insister ici sur le fait qu'il est possible dans cet espace – et c'est à mon sens un élément fort de ce qui contribue à le sécuriser – d'énoncer des paroles sans qu'on nous renvoie abruptement « *tu ne peux pas dire cela* » mais qu'au contraire, il sera « fait » quelque chose de ce qui a été dit à un moment ou à un autre ; c'est d'un travail de métabolisation dont il s'agit, le groupe pourra s'emparer de ces paroles et associer pour la personne qui les a énoncées même si celle-ci ne s'empare pas tout de suite des pistes de travail proposées.

Mais alors, qu'en est-il pour les participants des mouvements transférentiels à mon égard même s'ils ne sont pas intentionnellement travaillés en tant que tels comme je l'ai indiqué ? Je m'emploie à les défléchir sur la tâche. Défléchir le transfert sur la forme du travail groupal que j'institue, c'est ce que j'essaie de faire la plupart du temps, en m'appuyant sur la dynamique

groupale tout en respectant quelque chose qui ne fasse pas perdre la face du participant.

Ma manière de faire s'ajuste à ce que je ressens pour chaque participant. Je suis à peu près consciente que j'accepte de valoriser la singularité de chacun, pour tenter de le rencontrer là où il se trouve et de le faire se déplacer un peu à partir de là. Pour autant, l'affaire est plus complexe qu'il n'y paraît ou que je veux bien le penser : il est clair que j'ai à certains moments à retravailler dans l'après-coup mes mouvements contre-transférentiels au sens strict de mouvements réactionnels aux mouvements transférentiels qui me sont adressés ainsi que ceux qui me concernent personnellement. Il est toujours du plus grand intérêt de réfléchir aussi dans l'après-coup à la manière dont j'use de mes intuitions contre-transférentielles pour métaboliser ces motions transférentielles qui me sont directement adressées et pour les défléchir sans les expliciter forcément sur un registre verbal et sans même me les formuler véritablement.

Je remarque le côté paradoxal apparent de cette centralisation de la distribution de la parole alors même que par ailleurs je m'évertue à défléchir les demandes transférentielles qui me seraient personnellement adressées. S'agit-il d'une aporie ? Ou, ce double mouvement est-il plus facile à penser lorsqu'on évoque la notion de *champ* telle que l'utilisent notamment Antonino Ferro et Roberto Basile (2015) ou Claudio Neri (2015) ?

Je crois avoir acquis et développé une sorte de capacité, devenue un quasi-habitus en situation professionnelle, à « sortir de moi-même » pour me « prêter » psychiquement aux autres ou pour me laisser « utiliser » au sens de D.W. Winnicott par les participants dont le travail psychique est mis en mouvement au cours des séances, ou encore pour prêter ma fonction alpha, ma fonction élaborative, au sens de W.R. Bion, et pour la partager c'est-à-dire faire en sorte qu'elle soit introjectée par les participants du groupe et assurer ainsi une fonction de contenance.

Pour autant, des questions restent en suspens pour moi par rapport à cette manière de travailler : ainsi, l'expression « *sortir de soi* » pour devenir un autre est-elle bien appropriée ? Ou bien ne s'agirait-il pas plutôt de prêter des parties de sa psyché ou encore de prêter son appareil psychique provisoirement au participant en travail ou au groupe ? Ou encore pourrait-on dire qu'il s'agit de se mettre à un niveau de résonance préconsciente avec l'autre, et/ou avec le groupe ? La question serait « qui » travaille dans ces moments-là et d'« où » viennent les intuitions psychiques qui vont faire sens pour les autres ? Nous laissons-nous traverser comme une sorte de « médium malléable » (Roussillon, 2012) ? Et, entre les séances, s'agirait-il d'une sorte de clivage fonctionnel professionnalisant qui nous permet de « refermer » provisoirement cet état du moi-animatrice, ou s'agirait-il de « refoulement » comme le suggère Sophie de Mijolla-Mellor (2006, p. 39) ? Dans un court texte où elle interroge le plaisir de pensée de l'analyste en séance, cette auteure tente de circonscrire ce qu'elle appelle une « sensation intellectuelle » qui serait issue de « ce plaisir de réanimer, de

remettre en mouvement » pour l'analysant « sa pensée de lui-même », et qui conduit à ce qu'elle nomme l'hypermnésie de l'analyste, « capable de restituer à l'analysant le détail d'une scène précédemment évoquée, puis "oubliée" par l'un et l'autre ». Elle fait l'hypothèse que ce souvenir vient rejoindre, peut-être même comme un souvenir écran, des souvenirs de l'analyste « qui vont, eux, demeurer inconscients », ce qui lui fait considérer que les deux protagonistes ont ainsi le sentiment de vivre une sorte de co-pensée qui résulterait pour elle « du jeu de l'induction mutuelle entre l'analyste et l'analysant, échappant ainsi à une relation d'emprise » (*Id.*). Ainsi, d'après elle, le plaisir qui se produit au moment de la trouvaille interprétative (elle compare l'activité de l'analyste à la pêche à la ligne et non pas au déchiffrement de rébus), l'analyste le trouve « dans la réouverture de son propre inconscient et la suspension du travail de refoulement qu'elle exige, tout en le maintenant d'un autre côté, pour que le lien analytique subsiste » (*Id.*, p. 37). Il y aurait comme un contact entre « les contenus représentatifs du patient et les siens propres », un contact rendu possible par « son identification au patient et justifiés par la reconnaissance que l'analysant occupe sur le divan, la place qui a été autrefois celle de l'analyste et qu'il fait, avec sa singularité propre, un parcours que l'autre a expérimenté avant lui » (*Ibid.*).

S'agit-il pour moi, ce faisant, d'une mise en contact avec des éléments préconscients que le moment de rencontre fait surgir ? Ou s'agit-il de ce que j'appellerais ma capacité à transmettre ma propre fonction alpha tout en l'exerçant ? En tout cas, il s'agit de faire résonner psychiquement ma partie « patiente » ; ainsi, je peux m'abandonner pour un court moment à « être transitoirement » l'autre, comme l'écrit de M'Uzan p. 49 du chapitre « Pendant la séance » de son ouvrage *La bouche de l'inconscient* (1994), sachant qu'il s'agit d'un court moment dont je peux « réchapper » assez rapidement et pour lequel mon moi ne craint pas la perte identitaire.

Si je reprends cette idée du refoulement avancée par S. de Mijolla-Mellor, j'en viens à me demander si ce refoulement ne serait pas *nécessaire* pour être « sans mémoire et sans désir », comme le préconise Bion. Mais alors quelle sorte de « mémoire » ? Une mémoire qui permettrait d'actualiser, en séance seulement, des liens et des associations pertinentes par rapport à des évocations antérieures du participant ? Quel fonctionnement mental est à l'œuvre ? Je parle pour moi de *plasticité de mes connexions associatives*, une plasticité que j'ai considérablement développée grâce à cette pratique de l'analyse des pratiques. Dans le groupe l'attention est portée en même temps sur la personne qui expose son récit, sur celle qui contribue par sa question ou sa proposition d'hypothèse, sur l'ensemble du groupe et sur mon propre ressenti « contre-transférentiel », j'ai ainsi l'habitude d'évoquer sous forme de boutade mes « quatre cerveaux ».

Sans doute, dans cette modalité de fonctionnement mental, s'agit-il pour moi d'une disposition liée à la pratique de la lecture de la musique, les deux clés de lecture des partitions de piano, les trois lorsque l'on joue avec un

partenaire qui tient le violon ou un autre instrument ou le chant ; ainsi les deux mains jouent-elles au piano des partitions différentes : cela rejoint peut-être ce que W. R. Bion appelle la vision binoculaire mais c'est aussi pour moi relié à ma pratique des mathématiques et du registre *des intuitions-découvertes* en mathématiques. Cette disposition personnelle s'est par la suite largement investie dans plusieurs des propositions transmises par S. Resnik, dont j'ai *intégré en partie la manière de travailler* au cours de mes nombreuses années de fréquentation de ses groupes.

Aujourd'hui, avec le travail de réflexion que j'ai mené sur la *capacité négative* (Blanchard-Laville, 2013), je me sens un peu moins honteuse de la pauvreté des *verbatim* – notamment de ceux de l'animateur-riche issus de la retranscription d'une séance enregistrée – et j'accepte que cette retranscription ne restitue qu'un pâle reflet des processus émotionnels qui sont en jeu au sein des séances. Je l'accepte à partir de l'idée que le langage qui est « utile » pour moi dans cet échange n'est pas le langage des adultes, comme dirait M. Balint. Il s'agit de toucher les participants à des niveaux pré-oedipiens où le langage n'a pas cours dans sa forme secondarisée. Il faut trouver un mode de communication infra-verbal. Pour autant, comme l'écrit Hanna Segal,

« il est utile de faire la différence entre ce qui est pré-ou non-verbal, et ce qui est anti-verbal. Le non-verbal est souvent communicatif. L'anti-verbal est une attaque de la communication verbale et de la pensée, pour éviter le contact, la communication et l'insight », car « le discours lui-même peut être utilisé comme une action. [...] *L'acting in* est en général motivé par le souhait de se débarrasser des parts refusées de soi-même, ainsi que par le souhait d'affecter l'esprit de l'analyste. » (Segal, 2004, p. 163)

En relisant de M'Uzan, j'ai perçu à nouveau ce que j'avais déjà relevé en lisant M. Balint (notamment dans son ouvrage *Les voies de la régression*) à savoir que mon attention est attirée par la question du langage utilisé en séance et du langage utilisé pour parler de ce qui se passe en séance : il y a un hiatus important entre le langage secondarisé qui est utilisé pour parler de ce qui se passe en séance (et surtout pour écrire à ce sujet) et le fait qu'il s'agit de restituer des processus interactifs psychiques qui sont situés en deçà du langage et qui mettent le plus souvent en correspondance des zones psychiques de l'analyste et du participant qui relèveraient de l'avant-langage, soit de ce que M. Balint appelle la zone du défaut fondamental (1977), soit de ce que de M'Uzan appelle le registre du « *vital identital* » (Gagnebin, 2016, p. 77), c'est-à-dire en deçà du registre psycho-sexuel, de ce que de M'Uzan ou Laplanche appellent le « *sexual* ».

Pour moi, je crois qu'il y a quelque chose de quasi-naturel aujourd'hui à pouvoir me situer dans ces zones-là, soit que ce soit maintenant confortable pour moi de me situer en deçà du trauma sexuel, ou que ce soit inhérent à ce qui a été travaillé dans mes deux derniers parcours analytiques, quelque chose autour du registre identitaire archaïque, celui du bébé exposé au

retrait psychique de la mère et devant se défendre de moments de mort psychique, ce qui me rend particulièrement sensible à la partie-bébé en détresse chez les participants, notamment enseignants, alors qu’eux-mêmes la plupart du temps, d’une certaine manière, tentent de se débarrasser de cette partie psychique en la projetant chez les élèves ou chez l’autre (Ciccone, 2011).

D’Anzieu à Ferro

Dans son texte de 1983 intitulé « À la recherche d’une nouvelle définition clinique et théorique du contre-transfert », contenu dans le livre collectif dirigé par Henri Sztulman *Le psychanalyste et son patient. Études psychanalytiques sur le contre transfert* publié aux éditions Privat, Didier Anzieu décline plusieurs définitions du contre-transfert ; il propose par exemple que :

« le contre-transfert [soit] le constat subjectif que le psychanalyste subit là une identification projective du patient (ou un processus du même ordre économique : persécution, fascination, non-intégration, substitution d’objets partiels indifférenciés, ...) » et qu’ainsi « le contre-transfert signe [...] *l’importation dans l’appareil psychique du psychanalyste* d’un conflit psychique fondamental du patient » (Anzieu, 1983, p. 27).

De ce constat, il tire plusieurs conséquences théorico-cliniques, notamment il fait l’hypothèse que « des parties du soi du psychanalyste s’offrent inconsciemment au patient comme des points d’appel ou d’ancrage pour le transfert, comme des lieux communs ou complémentaires de plaisir ou de douleur à tester » (*Id.*, p. 28). Pour lui, le contre-transfert est alors plus qu’un phénomène d’empathie, c’est-à-dire d’identification introjective par le psychanalyste aux parties en conflit du soi du patient. C’est ainsi que, pour lui, « la résistance au contre-transfert peut s’inverser en écoute du contre-transfert comme source d’insight » (*Id.*, p. 29). Pour ma part, je souscris à cette idée que, par moments, il y a résistance à reconnaître l’existence de mouvements contre-transférentiels et que cela se manifeste comme il l’écrit sous forme de rationalisations et de dénégations, en se négociant comme des « faits gênants » ; et que souvent l’intervention d’un tiers élément (personne ou événement) « ouvre brusquement les yeux du psychanalyste et lui fait prendre conscience de ses réactions contre-transférentielles » (*Id.*, p. 26), que cela l’incite alors à un *retournement épistémologique* : cette réaction ne lui apparaît « plus condamnable mais comme un outil précieux, le contre-transfert n’est plus considéré seulement comme la tache aveugle qui altère le tain et ternit l’image renvoyée » (*Id.*, p. 27). En suivant cette hypothèse, il décrit les moyens du *travail sur le contre-transfert* qui sont divers à ses yeux : depuis une activité auto-analytique par une parole intérieure ou un travail écrit (éventuellement publié), à une reprise de l’analyse personnelle, une supervision individuelle ou en groupe, et plus

généralement des échanges et des discussions avec des tiers, spécialement avec d'autres psychanalystes. Il s'agirait d'un travail, écrit-il, qui nous conduirait à « sortir de nous pour mieux nous prêter à devenir au cours des séances un autre » (*Id.*, p. 31). Ce que je retiens de très important pour moi c'est que, pour D. Anzieu, « l'innovation théorique, clinique, technique, constitue pour le psychanalyste une des voies de dégagement de son contre-transfert » (*Ibid.*).

Pour ma part, aujourd'hui, je parlerais plutôt de *champ* et de transformation du champ dans ces espaces groupaux. Je m'appuierai sur cette notion telle que l'utilise Antonino Ferro à la suite du travail des époux Baranger (1999) – ouvrage préfacé par S. Resnik – quand il écrit :

« Le concept classique d'interprétation cède souvent la place à des activités de l'analyste qui incitent à des *transformations du champ*, transformations qui peuvent aussi découler du changement de l'organisation mentale de l'analyste, d'interventions minimales de type enzymatique », et que pour lui, « l'appareil psychique de l'analyste [...] devient une variable du champ analytique, il devient un outil précieux et extrêmement délicat qui a besoin d'un entretien permanent », en particulier en développant une « capacité de rester dans le doute, dans la non-saturation, sans qu'il soit nécessaire de trouver immédiatement des réponses exhaustives. » (Ferro, 2007, p. 30).

« L'appareil psychique de la personne qui opère ces transformations ne transforme pas seulement le chaos proto-sensoriel et proto-émotionnel en une figuration émotionnelle dotée de sens, mais, grâce à la répétition continue de cette opération, elle transmet aussi la méthode pour le faire (fonction alpha) » (*Id.*, p. 35). Cette remarque est d'importance pour moi, car j'ai souvent perçu combien elle est juste, je l'ai formalisée en parlant plus largement de *transmission subjective du geste partagé*. J'ai la conviction que dans les groupes cliniques d'analyse de pratique c'est presque le phénomène le plus important à repérer, cette capacité qui se transmet à transformer le chaos proto-émotionnel de chacun et du groupe. Ce que A. Ferro formule aussi en termes de : « mettre alors en image des proto-émotions qui n'avaient pas encore de nom » ou « pictographier des états proto-émotionnels » (*Id.*, p. 41).

L'examen que je viens d'effectuer à propos de mon fonctionnement d'animatrice de groupes cliniques d'analyse des pratiques et des processus contre-transférentiels (attitudes, intuitions, résistances, mouvements) qui y sont liés m'a conduite à avoir le désir d'une reprise plus théorique autour de la notion de contre-transfert ; cela m'amènerait à revisiter la généalogie des influences qui ont été les miennes sur cette question, au-delà de la première influence que je viens d'évoquer, celle de Didier Anzieu, en partant de manière précise des écrits de S. Resnik (1974), puis en passant par ceux de W. R. Bion (1977) pour en arriver à ceux d'A. Ferro (2007, 2014, 2016), C. Neri (2011, 2014) et Thomas Ogden (2012, 2014), qui se considèrent eux-mêmes comme poursuivant le travail de W.R. Bion. Pour ne pas alourdir

davantage cet article, ce travail de reprise de la généalogie de mes influences pourra faire l'objet d'un autre article venant en complément de celui-ci.

Éléments bibliographiques

- Anzieu, D. (1983). À la recherche d'une nouvelle définition clinique et théorique du contre-transfert. Dans Henri Sztulman (dir.), *Le psychanalyste et son patient. Études psychanalytiques sur le contre transfert* (p. 23-35). Toulouse : Privat.
- Anzieu, D. et Kaës, R. (1976). *Chronique d'un groupe*. Paris : Dunod.
- Balint, M. (1959). *Les voies de la régression*. Paris : Payot.
- Balint, M. (1977). *Le défaut fondamental. Aspects thérapeutiques de la régression*. Paris : Payot. (Ouvrage original publié en 1968).
- Balint, M. (2000). *Le Médecin, son Malade et la Maladie* (J.-P. Valabrega, trad.). Paris : Payot. (Ouvrage original publié en 1957 sous le titre *The doctor, his patient and the illness*. Churchill Livingstone. Millennium reprint of second edition).
- Baranger, W. (1999). *Positions et objets dans l'œuvre de Mélanie Klein*. Toulouse : Érès.
- Bion, W. R. (1974). *L'Attention et l'Interprétation. Une approche scientifique de la compréhension intuitive en psychanalyse et dans les groupes* (J. Kalmanovitch, trad.). Paris : Payot. (Ouvrage original publié en 1970 sous le titre *Attention and Interpretation*. Londres).
- Bion, W. R. (2005). Notes sur la mémoire et le désir. *Cogitations*. Paris : Inpress. (Texte original publié en 1967).
- Bion, W. R. (2006). *Bion à New York et à Sao Paulo*. Paris : Ithaque. (Ouvrage original publié en 1980).
- Blanchard-Laville, C. (2001). *Les enseignants entre plaisir et souffrance*. Paris : Puf.
- Blanchard-Laville, C. (2006). Des mathématiques à la clinique. Ce que je « sais » : de la dette au don. Dans M. Cifali et F. Giust-Desprairies, *De la clinique, un engagement pour la formation et la recherche* (p. 43-66). Bruxelles : De Boeck.
- Blanchard-Laville, C. (2008). Effet d'un cadre clinique groupal sur le travail du penser des participants. Approche psychanalytique. Dans M. Cifali et F. Giust-Desprairies (coord.), *Formation clinique et travail de la pensée* (p. 87-105). Bruxelles : De Boeck.
- Blanchard-Laville, C. (2010). Penser un accompagnement de chercheurs en groupe. Dans M. Cifali, M. Bourassa et M. Théberge, *Cliniques actuelles de l'accompagnement* (p. 67-86). Paris : L'Harmattan.
- Blanchard-Laville, C. (2012a). Pour une clinique groupale du travail enseignant. *Cliopsy*, 8, 47-71.
- Blanchard-Laville, C. (2012b). De la transmission à la professionnalisation : le pari de la clinique psychanalytique dans une formation d'analyste de pratiques à l'université. Dans Mireille Cifali et Thomas Périlleux (éds), *Les métiers de la relation malmenés. Répliques cliniques* (p. 85-100). Paris : L'Harmattan.
- Blanchard-Laville, C. (2013a). *Au risque d'enseigner*. Paris : Puf.
- Blanchard-Laville, C. (2013b). Accompagnement clinique et capacité négative. *Cahiers de psychologie clinique*, 2013/2, 41, 63-80.
- Blanchard-Laville, C. (2016). Accompagnement clinique groupal d'enseignants et de formateurs. *Revue Je est un autre. Faut-il que les adultes grandissent pour que les enfants s'humanisent ?* 26, 33-39.
- Blanchard-Laville, C. et Obertelli, P. (1989). Rapport au savoir mathématique et médiation didactique. Étude clinique d'une situation didactique. Dans J. Beillerot, A. Bouillet, C. Blanchard-Laville, N. Mosconi et P. Obertelli, *Savoir et rapport au savoir. Élaborations théoriques et cliniques* (p. 17-46). Paris : Éditions Universitaires.

- Blanchard-Laville, C. et Pestre, G. (2001). "L'enseignant, ses élèves et le savoir", Le dispositif Balint à l'épreuve des enseignants. Dans C. Blanchard-Laville et D. Fablet, *Sources théoriques et techniques de l'analyse de pratiques* (p. 55-63). Paris : L'Harmattan.
- Borgel, M. (2006). L'effort pour continuer à penser dans un groupe de patients psychotiques. *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe*, 47, 63-78.
- Borgel, M. (2010). Le groupe comme fabrique de représentation. *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe*, 54, 7-22.
- Brun, A. (2013). Bloc-notes. *Le Carnet PSY*, 174, 15-19.
- Ciccone, A. (2011). *La psychanalyse à l'épreuve du bébé*. Paris : Dunod.
- Cohen-Léon, S. (2008). Groupe Balint. Approche Balint. Fonction Balint. Évolution d'une pratique et d'un concept. *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe*, 50, 141-148.
- Delion, P. (2007). La fonction Balint. Sa place dans l'enseignement et dans la formation psychothérapique et son effet porteur dans la relation soignants-soignés. *Vie sociale et traitements*, 95, 48-52.
- Devereux, G. (1980). *De l'angoisse à la méthode dans les Sciences du comportement*. Paris : Flammarion.
- Dubois, A., Lerner, S. et Blanchard-Laville, C. (à paraître 2017). Groupes d'analyse de pratiques pour enseignants. Mise en perspective de trois dispositifs inspirés du « groupe Balint ». *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe*.
- Ferro, A. (2007). Implications cliniques de la pensée de Bion. Dans F. Guignard et T. Bokanowski, *Actualité de la pensée de Bion* (p. 27-43). Paris : In Press.
- Ferro, A. (2014). *Éviter les émotions, vivre les émotions*. Paris : Ithaque.
- Ferro, A. (2016). Rêve et transformations oniriques. *Le Coq-héron*, 225, 110-126.
- Ferro, A. et Basile, R. (2015). *Le champ analytique. Un concept clinique*. Paris : Ithaque.
- Gagnebin, M. (2015). Glossaire des principales notions élaborées par l'auteur. Dans M. de M'Uzan, *L'inquiétude permanente* (p. 131-180). Paris : Gallimard.
- Geffard, P. et Blanchard-Laville, C. (2016). Des incidences de l'écriture dans la transmission d'une expérience clinique. Un appel au jeu des mouvements identificatoires chez le lecteur. *Éducation et socialisation*, 41, URL : <http://edso.revues.org/>
- Horovitz, M. (2015). La vérité émotionnelle partagée, source de consolation. *Revue française de psychanalyse*, 79, 458-465.
- Houzel, D. (2016). Le sentiment de continuité d'existence, *Journal de la psychanalyse de l'enfant*, 6, 115-130.
- Kestemberg, E. et Guédeney, C. (2003). Flash-back (2003-1983). *Revue Psychanalyse et psychose 3. La rencontre transférentielle*, 181-198.
- Lerner, S. et Blanchard-Laville, C. (à paraître 2017). Sensibiliser des professeurs de musique à l'analyse clinique de leur pratique. Dans A. Dubois et D. Ottavi (dir.), *Pratiques cliniques d'accompagnement groupal des enseignants*. Paris : L'Harmattan.
- Mijolla-Mellor (de), S. (2006). Le plaisir de penser dans la séance. Dans R. Perron (dir.), *Psychanalystes, qui êtes-vous ?* Paris : Dunod.
- M'Uzan, de M. (1994). *La bouche de l'inconscient*. Paris : Gallimard.
- Neri, C. (2011). *Le groupe : Manuel de psychanalyse de groupe*. Toulouse : Érès.
- Neri, C. (2014). Rêver un sentiment. *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe*, 62, 99-108.
- Neri, C. (2015). La notion élargie de champ en psychanalyse. Dans A. Ferro et R. Basile (2015), *Le champ analytique. Un concept clinique* (p. 51-81). Paris : Ithaque.
- Neri, C., Correale, A. et Fadda, P. (2006). *Lire Bion*. Ramonville-Saint-Agne : Érès.

- Ogden, T. H. (2012). *Cet art qu'est la psychanalyse. Rêver des rêves introuvés et des cris interrompus...* Paris : Ithaque.
- Ogden, T. H. (2014). *Les sujets de l'analyse*. Paris : Ithaque.
- Puget, J. (2006). Penser seul ou penser avec un autre. *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe*, 46, 31-40.
- Puget, J. (2015). Le faire ensemble et avec soi-même. Deux contextes superposés. *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe*, 64, 67-77.
- Resnik, S. (1974). *Le contre-transfert dans l'analyse de la Personne et la psychose. Études sur le langage du corps*. Paris : Éditions du Hublot, ouvrage republiée dans une édition revue et corrigée, 1999.
- Roussillon, R. (2001). Psychothérapie psychodynamique : quelques principes et analyseurs. Texte sur le site de la SPP : <http://www.spp.asso.fr/wp/?p=5923> (non paginé).
- Roussillon, R. (2012). *Manuel de pratique clinique*. Issy les Moulineaux : Elsevier Masson.
- Segal, H. (2004). Us et abus du contre-transfert. Dans *Psychanalyse clinique* (p. 161-173). Paris : Puf.
- Vacheret, C. et Duez, B. (2004). Les groupes à médiation : variance, alternative ou détournement du dispositif psychanalytique ?, *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe*, 42, 185-199.
- Wilhelm, A. (2007). Une psychothérapie psychanalytique de groupe pour patients schizophrènes. *Connexions*, 88, 161-192.

Claudine Blanchard-Laville
Université Paris Nanterre

Pour citer ce texte :
Blanchard-Laville, C. (2017). Vous avez dit « contre-transfert » ? *Cliopsy*, 17, 59-81.

Le contre-transfert comme boussole et le *transfert à la psychanalyse* comme équipement pour tenir la place du *répondant* en situation clinique

Laurence Gavarini

« La pertinence du terme de “contre-transfert” est moins discutable que son usage » (Guyomard, 2011, p. 185).

Marcheuse, j'ai toujours aimé cet instrument : la boussole. La boussole permet de s'orienter, mais n'est pas suffisante pour un bivouac. Là, l'équipement doit être plus complet, sinon on risque de se retrouver dans la situation décrite par Freud évoquant l'éducation : « L'éducation ne se comporte pas autrement que si l'on s'avisait d'équiper des gens pour une expédition polaire avec des vêtements d'été et des cartes des lacs italiens » (Freud, 1929/1971, p. 93). Ce sont des métaphores qui m'ont accompagnée dans l'écriture de ce texte relatant un travail de plusieurs années, pour lequel j'ai navigué entre des conceptions théoriques variées du contre-transfert et la critique de son usage, d'une part, et une clinique constituée d'analyses de pratiques d'orientation psychanalytique avec des professionnels de l'éducation et de la santé et d'animation de groupes de parole d'adolescents dans le cadre de différentes recherches, d'autre part.

La boussole du contre-transfert ne suffit pas en effet pour tenir, dans la clinique, la fonction de répondant : celui qui *répond de*, en l'occurrence qui répondrait selon moi d'une fonction garantie par un travail psychanalytique de longue haleine. J'ai évoqué cette question du *répondant* dans de tout autres circonstances à propos de la position jugée parfois doctrinaire de Françoise Dolto sur la nécessité de parler aux enfants, et notamment de répondre à leurs questionnements sexuels. Selon moi, elle engageait surtout les adultes « à répondre au sens de répondre de soi, de sa position d'adulte » (Gavarini, 2013). Nos recherches auprès d'adolescents en grande difficulté scolaire nous ont aussi amenés à cette idée du *répondant*, lorsque nous avons constaté l'embarras, voire l'impuissance et la souffrance de certains professionnels à tenir une place et même leur fonction, face à ces élèves (Gavarini et Pirone, 2015).

Cette question du *répondant* absent est aussi apparue sous la plume de René Kaës dans le champ du travail psychanalytique de groupe. Ainsi, dans l'avant-propos à l'ouvrage *Crises et traumas à l'épreuve du temps. Le travail*

psychique dans les groupes, les couples et les institutions, il y fait explicitement allusion et il y revient sur une page et demie, dans sa propre contribution « Le malêtre dans la culture de notre temps. Une approche psychanalytique groupale ». Il définit le *répondant* d'abord comme « un sujet ou un ensemble de sujets qui reçoit, accueille et soutient nos questions sur ce que nous sommes et devenons » (Kaës, 2015, p. 17).

Au commencement était un verbe...

Et le verbe ici est celui de l'Inconscient, de son indéchiffrable, mais aussi de ses rappels intempestifs au Sujet. Pour peu qu'on fasse crédit à l'Inconscient, il devrait nous protéger des tentations de transparence et des fantasmes de maîtrise vis-à-vis de ce qu'on nomme les mouvements contre-transférentiels. L'usage du concept de contre-transfert en sciences de l'éducation, en recherche et en formation, et d'une manière générale en dehors de l'espace de la cure (voire même en son sein, si l'on suit la voie lacanienne), se doit d'être réfléchi et tempéré.

Les quelques dix années durant lesquelles s'est réuni le groupe de travail collectif sur le contre-transfert (sous l'acronyme ARAPP) nous l'ont rappelé au fil des séances où nous nous sommes confrontés à de nombreux textes psychanalytiques sur la question, d'orientations multiples, avant que d'écrire à notre tour. La traversée collective de ces textes à l'accessibilité variable a été une aventure agréable, mais aussi coûteuse psychiquement et même intellectuellement. Nous avons parcouru et re-parcouru un corpus s'étalant depuis les premiers jalons théoriques freudiens sur le contre-transfert, en passant par les apports férencziens, puis ceux, nombreux de l'école anglaise (kleinienne et du *Middle Group* : P. Heimann, M. Little, D. Winnicott, M. Balint ...), et ainsi que ceux des psychanalystes français d'obédience freudienne, jusqu'aux butées posées par Lacan concernant la pertinence de ce concept, ou plutôt de son usage dans la cure. Les travaux post-kleinien et bionien ont eu une place de choix dans le groupe, tenant aux affinités théoriques et cliniques de plusieurs de ses membres, mais n'ont pas été imposés dogmatiquement pour autant.

Notre travail d'élaboration théorique s'est à maintes reprises appuyé sur des moments de nos cures, ainsi que sur des expériences de pratiques cliniques thérapeutiques ou de formation et de recherche. Nous avons ainsi *groupalement*, durant toutes ces années, partagé et éprouvé la question des transferts, autant que celle du contre-transfert. C'est en ces termes que je retiendrais, pour ma part, le sens et l'originalité de cette expérience s'apparentant à un groupe clinique de recherche, mais aussi à un travail en cartel selon certaines traditions analytiques.

Du transfert au groupe et à certaines de ses figures, il y en eût pour soutenir une réflexion d'une aussi longue haleine et comme tout transfert, il s'est exprimé en une large palette d'affects qui se sont manifestés chez moi par l'envie de poursuivre, à certains moments, et d'arrêter, à d'autres, ou de

m'absenter. Un des « rocs » de nos échanges aura été l'impossible syncrétisme des conceptions des auteurs ayant travaillé la question du transfert-contre-transfert dans le champ de la psychanalyse. On ne se risquera pas non plus à synthétiser le travail de notre groupe dont peut-être la bibliographie rassemblée montrera l'ampleur.

Je vais par contre m'essayer à en dire les points saillants pour mes propres avancées, tels que je me les remémore et tels que j'ai pu les mettre au travail par ailleurs en formation et dans la recherche. Que l'on ne s'étonne pas de la mise en discussion entre des courants de la psychanalyse ayant peu l'habitude de se fréquenter, dans la psychanalyse française, en tous cas. Elle reflète précisément les tensions et les contradictions que nous avons dû affronter et dépasser pour ne pas en rester à de funestes destins soliloques !

Le transfert à la psychanalyse pour faire *répondant* dans des groupes de parole d'adolescents

Les adolescents et adolescentes ont occupé une large place dans le matériel clinique que j'ai amené au groupe. Ils étaient omniprésents pour moi, durant tout le temps qu'a duré notre réflexion, sur le plan familial personnel et en raison de recherches sur l'adolescence que je pilotais et qui se sont pratiquement enchaînées durant ces douze dernières années. Deux projets ont été menés durant la période 2005-2016 : une ANR *Copsy-Enfant*, copilotage S. Lesourd et L. Gavarini, dont j'ai dirigé spécifiquement le volet « *Constructions identitaires et subjectives des adolescent-e-s dans le champ scolaire : problématique des genres et problématique des générations* ». Financement Appel Blanc : 2005-2008 ; et deux recherches sur le « décrochage » scolaire adolescent : l'une, subventionnée par la Fondation de France : *S'arrime à quoi ? Liens, paroles, rapport au savoir des adolescents décrocheurs* : 2013-2016 ; l'autre, financée par le Conseil Régional d'Ile de France, s'est déroulée sous la forme d'une recherche collaborative dans le cadre des Partenariats institutions-citoyens pour la recherche et l'innovation (*Picri*) en collaboration avec des établissements scolaires et des partenaires éducatifs des Académies de Créteil et Versailles : *Les adolescents décrocheurs* : 2013-2016. Dans mes récits de recherche, deux figures d'adolescents se sont nettement dégagées dès les premiers instants : Melle O.¹ et Chris. Tous deux issus de la première de ces recherches sont toujours très présents, « vivants », bien au-delà des traces accumulées que sont les matériaux issus du terrain de recherche. Cette « élection » présente des dimensions conscientes et inconscientes partiellement explorées au fil du travail à travers ce que je pouvais en dire et ce que le groupe me proposait. Au-delà d'une réflexion quant à ma place/non place d'adolescente dans une fratrie aussi bruyante et mouvementée que l'ont été beaucoup de séances de groupe de parole, ce qui a longtemps occupé ma pensée c'est le sens de l'opération sans doute

1. Dès les premiers instants je l'ai nommée ainsi. Je cherchais à rendre compte de ce que signifiait son prénom, tout en gardant son anonymat. Pour Chris ce fut simple et sans détours.

contre-transférentielle qui m'a fait produire ce couplage d'après-coup de Melle O. avec Chris. Nous les avons rencontrés dans deux établissements différents à l'occasion de groupes de parole que j'avais co-animés avec Ilaria Pirone : la jeune fille était collégienne (classe de 4^e), le jeune homme, lycéen (classe de 2^{de}). Rien ne les vouait à se rencontrer dans la vraie vie. Dans ma pensée, ils ont été assemblés durablement, constituant une sorte de Janus à deux faces.

Elle, Melle O.

Magistrale figure d'adolescente, bien nommée « *la cheffe* » par ses camarades, qui affectait de dire dans le groupe de parole combien elle en décousait avec toute Loi : celle représentée par l'école, par ses parents, par les adultes en général, et d'affirmer sa jouissance sans limite et son mépris de tout savoir scolaire (« *l'histoire / j'me demande même comment ils ont pu inventer cette matière* » fut l'un de ses énoncés jubilatoires). Rien d'étonnant qu'elle soit en très grandes difficultés scolaires, selon ses enseignants, quand on sait qu'une part de soumission est « nécessaire à l'acte d'apprendre », et que le sujet doit repérer « qu'il ne sait pas » et accepter ce fait de « ne pas savoir » (Beillerot, 2000, p. 45), qu'il doit renoncer à l'omnipotence et au tout savoir (cf. Blanchard-Laville et sa lecture de Bion à ce propos dans *Pour une clinique du rapport au savoir*, 1996). Elle résume son parcours scolaire : « *j'avoue depuis la maternelle / je fais n'importe quoi dans tout ce qui est établissement scolaire* ». Elle considère qu'elle fait partie des « *pires* ». Peut-être, pour nous convaincre, elle masculinise significativement ses propos : elle a été « *virée* » de son ancien collège, puis mise « *dans la classe la plus perturbateur* » (sic) de l'école ; « *trice* » corrige une de ses camarades agacée par cet écart avec la langue française. « *laisse moi tranquille / je parle mon français, pas le tien !* », réplique-t-elle, comme si l'enjeu était d'interdire toute objection à son discours. Melle O. fait sa loi sur l'usage des genres : son positionnement de rebelle lui fait confondre masculin et féminin et lui donne tous les droits sur la langue. Quelques mois seulement après l'avoir entendue, j'avais écrit pour des Journées de l'Association Lacanienne Internationale (« Comment un enfant des banlieues devient un homme, une femme, un citoyen ? », 21-22-23 septembre 2007) qu'elle m'évoquait les « *crapuleuses* » décrites par Stéphanie Rubi (2005) et qu'elle était difficile à contenir, non pas par des éclats ou par des formes visibles d'attaque au cadre, mais par ce que je ressentais comme un flot associatif continu et surtout très rythmé : « me revient à l'esprit le *flow* que constitue sa prosodie très marquée par les influences musicales scandées du Rap. Son débit est Rap, son parler est Rap, sa tessiture est Rap, sa rythmique est Rap ». En la ré-écoutant, j'entends aussi qu'elle semble se bercer de cet arrière-fond musical qu'elle produit elle-même, sorte de litanie rebelle, de petite musique personnelle ayant pour effet de ne pas s'engager vraiment dans ses énonciations. Au fil des séances du groupe de parole, je ressens presque physiquement sa prise de position dans l'espace du groupe. « Elle veut en être la cheffe et tenter

de circonvenir les deux animatrices », ai-je écrit. Je note aussi qu'elle affiche un contraste saisissant, entre un geste et un verbe relativement virils, dans la voix, l'intonation et l'adresse, et des signes très marqués de sa féminité parée de blanc et d'or puisqu'elle porte des vêtements blancs ou roses de pied en cape – débardeurs, décolletés, pantalons taille basse – et de nombreux petits bijoux dorés dénotant une tenue assez recherchée.

Dès le début du groupe de parole, j'écris qu'elle met à rude épreuve la clinicienne que je suis et la possibilité même de tenir un groupe de parole en sa présence, en tous cas un groupe dans lequel elle serait une parmi les autres. Mlle O. requiert une grande énergie pour la contenir lors des séances auxquelles elle participe (3 sur 5). Elle est la *cheffe* ; signifiant qui prend un autre relief lorsque, dans l'après-coup des séances du groupe de parole, je suis amenée à le rapprocher de son aspiration, la seule qu'elle puisse exprimer dans le champ scolaire, à rejoindre dès la prochaine rentrée un apprentissage pour devenir pâtissière. Ainsi elle pourra peut-être devenir vraiment cheffe ! Elle a donc trouvé une solution à son ennui scolaire. Ce projet la ravit. Je lui demande ce qui lui plaît. Elle me répond : « *ben tu fais pas toujours la même chose* ». Je note immédiatement ce tutoiement dont j'entends qu'il ne m'est pas adressé spécifiquement, mais constitue sa manière de signifier au groupe sa familiarité, sa parité avec ses interlocuteurs, sans forcément de relation intersubjective avec l'interlocutrice que je suis. Au-delà de ses défis oratoires, elle a toujours laissé transparaître une accroche touchante à l'autre. Récuse-t-elle la différence des places et des statuts qui pourtant s'impose ici à ses camarades ? En tous cas, elle a la trempe d'un futur « chef » pâtissier, cela ne fait pas de doute, elle habite déjà aux yeux des autres le signifiant ! Qu'exprime-t-elle dans cette adresse particulière, depuis cette position de cheffe, dès lors que l'on essaie de lui dégager une voie de sortie par rapport à cette posture ? J'essaie en effet d'ouvrir une brèche « humaine » après qu'elle ait insisté sur sa façon de dominer ses parents et ses maîtres, ceux qui l'enseignent. Je lui dis : « *ce n'est pas forcément simple de dire tout cela // vous êtes entrée dans un comportement et puis vous n'arrivez pas en sortir* ». Je la sens enfermée dans ce rôle qui m'évoque une sorte de personnage d'opérette post-moderne. Elle vacille un court instant marqué par un exceptionnel silence. Mais elle se ressaisit et dit que son comportement « *finalement* » lui « *plaît assez* ». Et sa seule concession à la perche que je lui ai tendue consiste à reconnaître qu'elle sait bien qu'elle a « *fait des trucs de malade pendant 3 ans* ». Mais c'est encore une façon de se mettre au centre selon une modalité qui lui est propre. Par là-même, elle s'assure de sa position dans le groupe, comme si elle en assurait la stabilité au plan de son économie.

Si les autres adolescentes rient beaucoup de ses provocations verbales, elles lui signifient aussi à maintes reprises qu'elle est « *folle* » ou « *mytho* » parce qu'elle les gêne profondément par ses propos récurrents sur l'assujettissement de ses parents à sa loi. Il est probable que les autres se

soient aussi amusées du numéro de Melle O. nous mettant à l'épreuve et qu'elles aient trouvé un certain intérêt à ce que nous sortions de ses attaques sans être mises à mal, comme semblent l'être les adultes qui la côtoient. Elle porte ainsi son errance solitairement, ce qui n'empêche pas qu'elle ait déjà un amoureux officiel avec qui elle passe ses nuits au domicile familial. Et là, dans le dispositif des groupes de parole, elle a sans doute touché, mais le sait-elle, les limites de sa séduction et de ses ravages parce que nous avons tenu bon dans le petit théâtre où elle voulait nous faire jouer les rôles distribués par elle. Ici, tenir voulait dire bien sûr tenir le cadre du dispositif groupal, mais aussi tenir le cap du travail qui était fixé et sans doute plus encore tenir notre place dans le transfert. Je souscris à ce propos de Jean-Louis Baldacci faisant référence à l'ouvrage de Jean-Luc Donnet *Le divan bien tempéré* lorsqu'il écrit : « Le contre transfert (...) rejoint alors le transfert sur la psychanalyse elle-même » ; et il ajoute que c'est « peut-être une autre manière de parler du "désir de l'analyste?" » (Baldacci, 2011, p. 158). Je reviendrai sur ce point.

Lui, Chris

Il m'a inspiré cette notation : il a une « gravité joyeuse ». Je l'ai qualifié ainsi car il a représenté pour nous l'envers de l'Homme sans gravité tel que Charles Melman l'évoquait à l'époque (2005) où il théorisait la « nouvelle économie psychique ». Ce jeune homme de 16 ans est très affûté sur les questions de notre recherche : la sexuation et les repères de la différence des générations. *Sujet avec gravité* pourrais-je dire, il a été exposé à une violence extrême depuis sa naissance en Angola puis pendant son enfance au Congo et présente une rare sagesse à cet âge-là. Il se raconte comme fortement ancré dans une histoire traumatique, orphelin de père et de mère, accueilli quelques années auparavant par un lointain « oncle » vivant dans le « 9-3 ». J'écris, alors, que je le ressens comme lesté par l'existence. Il a des énoncés forts sur la responsabilité : « *pour moi c'est une obligation de / de / devenir responsable* ». Et il poursuit dans ce qui pourrait paraître comme une approximation linguistique en disant « *d'être responsable à moi même* ». Comme s'il se faisait à lui-même une injonction provenant d'une figure tutélaire parentale.

Un fait saisissant se produit lors d'un groupe de parole : se départant subitement de sa gravité et tel un enfant ne tenant pas encore en place à l'école, Chris tombe de sa chaise, par deux fois, à l'évocation par ses camarades de personnes à l'identité sexuée « *troublée* », par exemple « *des filles qui travailleraient dans des métiers masculins comme le bâtiment* », Chris concevant qu'elles pourraient être à la rigueur dans les bureaux ou patronnes... mais pas sur les chantiers « *dangereux* » pour elles. Il pense que « *ces femmes là souvent n'ont pas de mari* ». S'en suit une série d'échanges sur l'opposition douceur et muscles, sur des filles qui seraient masculines, ou viriles, des femmes « *stock* », « *genre à battre son mari* ». La plupart des jeunes filles et jeunes hommes du groupe jugeant que « *ce n'est pas attirant* ». Chris est le plus virulent sur ce thème et c'est à ce

propos qu'il ne parvient pas à réprimer un éclat de rire totalement envahissant et compulsif qui m'évoque évidemment un mécanisme de défense contre la gêne à discuter publiquement de cela, mais plus intimement encore, comme l'expression d'un trouble sexuel.

À ma demande de définir ce que seraient le masculin et le féminin pour eux, les adolescents participant au groupe s'opposent sur l'influence respective des trois catégories qu'ils identifient : « l'anatomique », le « mental » et le « social ». Ils tissent ensemble une idée de la sexuation en lien avec la problématique de l'identité et de l'altérité (altérité qu'ils nomment « *différence* », ou « *l'autre sexe* »). L'identité et l'altérité relèvent finalement pour eux, bien au-delà du sexe anatomique, de l'influence des autres et d'une sorte de porosité aux expériences que l'on a eues dans son environnement en tant qu'enfant, ainsi que des liens privilégiés avec des représentants de son propre sexe et de l'autre sexe dans lesquels l'individu a baigné. Les mécanismes auxquels ils pensent relèvent du mimétisme et de l'imprégnation, plutôt que de processus d'identification. Chris tranche de nouveau dans ce débat en présentant sa formule de la sexuation qui déclenche d'abord les quolibets de ses camarades, puis une certaine admiration. Il donne l'exemple d'un camarade : « *si je l'appelle par un autre prénom que le sien et qu'il répond / eh bien cela voudra dire qu'il ne se reconnaît pas dans son identité* ». Il est obligé d'utiliser au moins deux exemples empruntant les prénoms de ses camarades présents pour se faire comprendre d'eux : « *tu t'appelles Paola et dans la rue je te vois et j'te dis "Eh Nicole !" / tu vas pas me répondre / parce que tu connais ton identité à toi* ». L'identité sexuée consiste en une réponse à un appel, à une adresse qui vous vient de l'extérieur. Devant la résistance de ses camarades à le comprendre, Chris enfonce le clou par cette formule décisive : « *c'est une chose comme un cachet qui nous a été mis / toi t'es ça / toi t'es ça* ». En d'autres termes, le Sujet ne peut répondre à un signifiant qui n'est pas le sien et tourner la tête vers un appel non adressé. Chris venait de nous faire un cadeau, nous qui étions porteurs d'interrogations sur les adolescents d'aujourd'hui et la question de leur identité sexuée ou de genre. Gravité, trouble sexuel, ancrage symbolique de la nomination. Voici les termes par lesquels, dès les premiers instants, Chris s'est imprimé dans ma pensée, par son adresse à moi et à la co-animatrice du groupe : une femme d'âge mûr et une jeune femme se présentant comme étudiante en doctorat avec moi. Cet adolescent s'est pris au jeu immédiatement, transférant manifestement dans la situation groupale et sur les figures que nous représentions, des éléments de son histoire et de son positionnement comme sujet.

Assemblés par mes soins, Melle O. et Chris figurent à eux deux l'oscillation des extrêmes par laquelle passent les adolescents. Chacun-e sait dans sa propre histoire comment la transfiguration le dispute à la pesanteur pendant que dure l'adolescence. Ce Janus à deux faces permettait de considérer Melle O. comme elle était, sans se soucier de ses désignations négatives par

ses enseignants, de sa « réputation », sans se soucier non plus de la véracité des histoires souvent rocambolesques qu'elle apportait dans le groupe. Soutenir ici une position clinique, et seulement cela, entendre sans affectation ce qu'elle avait à dire et ce qu'elle pouvait dire d'elle-même et de son lien problématique aux adultes. Voilà comment je pourrais approcher ici la question du *répondant*, en l'étayant sur un travail personnel mais aussi sur mon transfert à la psychanalyse.

Répondre d'une place clinique, animée par le désir qu'implique cette démarche, voilà ce à quoi je me suis personnellement rangée pour tenir bon au centre de tensions dans lesquelles nous étions pris, le groupe et les co-animatrices, entre des enseignants se faisant souvent le relais d'un discours décliniste sur l'éducation et des adolescents réservés, défiants ou enthousiastes, selon les cas, face à notre proposition de les entendre en groupe. Soutenir une éthique, un désir d'éthique cohérent avec la psychanalyse, nous affranchir des contingences pour aller à la rencontre des seuls sujets. Voilà qui dépassait largement l'orientation par le contre-transfert. En la circonstance, nos éprouvés contre-transférentiels face aux adolescents, individus et groupe, étaient moins prégnants que ce qu'il nous fallait mobiliser comme ressources psychiques et comme paroles, pour leur permettre de se parler, de parler d'eux-mêmes, de parler entre eux.

Et ce ne fut pas rien car ces jeunes nous ont tous et toutes dit qu'ils n'avaient pas cette pratique de la parole. Je garde à l'esprit cette phrase d'un jeune homme qui nous accueillait inmanquablement dans la cour du collège par un interrogatoire sur nos origines (« *d'où venez-vous ?* »), et qui, un jour, après que nous lui ayons déjà répondu plusieurs fois, produisit cette « interprétation » radicale : « *Allez / vous venez de l'Inspection / sinon pourquoi vous vous intéressez à nous qui sommes des moins que rien* ». Ce fantasme avait sans doute été nourri par nos observations dans certains cours, rappelant la dimension scopique de toute observation. Mais le signifiant *Inspection* rappelait aussi la fonction de contrôle prêtée à cette figure de l'autorité de tutelle des établissements scolaires qui peut, le cas échéant, demander des comptes aux familles en cas d'absentéisme scolaire durable. Ces adolescents soupçonnaient que l'intérêt qu'on pouvait leur porter ne pouvait que relever du registre d'une police administrative. « *Des moins que rien* » montre aussi qu'ils imputaient aux autres de ne leur considérer aucune valeur, reprenant, comme l'analyse Goffman (1963/1975), la catégorie stigmatique à leur compte. Cet énoncé m'a accompagnée durant la recherche, en raison de son évident aspect dramatique, mais aussi de sa part d'agressivité dans l'adresse, nous renvoyant le discours prêté à ceux qui les méconsidèrent à l'échelle de la société comme à celle du microcosme de leur collège. En y repensant, je me dis que l'insistance de l'interrogation/interrogatoire sur l'origine venait résonner chez moi sur une sensibilité très intime à la question de l'immigration et à l'impératif de décliner son identité. Ce constat de portée politique plus générale n'a d'intérêt ici que dans la mesure où il permet de

comprendre ce qui a pu se jouer chez certains adolescents, dans l'interrogation adressée aux étrangers à l'établissement que nous représentions.

À côté de ce que je ressentais comme un léger soupçon teinté d'ambivalence, j'entendais bien qu'il n'y avait point d'interlocuteurs adultes à qui se confier en cas de nécessité et que les adolescents nous mettaient volontiers à cette place d'exception, en tous cas dans l'espace des groupes de parole. Certains évoquaient durant les séances des violences intra-familiales qu'ils pouvaient subir. Surgissait d'ailleurs sous une forme un peu différente de l'inspection, une autre image tutélaire, celle du contrôleur, parents ou frères aînés, poliçant les jeunes filles, voulant manifestement les soumettre à un ordre qu'elles disaient ne pas vouloir subir. Le contre-point de cette figure étant le « laisser faire » parental, ou l'indifférence, que certains vivaient comme une sorte d'abandon. L'écoute clinique a permis d'évoquer toutes ces vicissitudes et souffrances de leur vie adolescente. Je garde une image très topographique de ces groupes de parole : nous étions comme sur une scène où l'épreuve clinique consistait dans le repérage du jeu des places qui se déroulait dans le transfert, celle de l'adresse qui se portait sur nous et celle de la réponse que nous pouvions soutenir.

Nous avons certes été investies par de nombreux autres adolescent-e-s ayant participé à nos recherches, mais, à la différence de Melle O. et de Chris, ils sont désormais rassemblés dans un souvenir plus flou et, pour certains, retournés à une sorte d'anonymat où les a rangés la mémoire. Il faut rouvrir les dossiers, ré-écouter les fichiers audio pour les retrouver sous la forme de notes ou de *verbatim* capturés à l'époque.

Parler de contre-transfert ici, pour clarifier le lien plus singulier à ces deux personnes et, parallèlement, l'oubli partiel des autres adolescents, est-il pertinent ? Je dirais que tous les adolescents et adolescentes de nos différentes recherches nous ont mis à l'épreuve de la rencontre et de la relation, épreuve dont se tirent mal un certain nombre des éducateurs et enseignants qui les fréquentent quotidiennement, parce qu'en effet cette épreuve n'a pas de solution technique, didactique ou pédagogique. Et ces deux-là, Melle O. et Chris, nous ont mis aussi sur la voie par la place de cheffe et de sage qu'ils ont prise l'une et l'autre dans le groupe et dans le transfert (des transferts singuliers clairement adressés à des figures d'adultes). Ils m'ont rappelé mes propres mouvements adolescents, mouvements que leurs enseignants semblent avoir quant à eux littéralement oubliés, identifiant tout trait caractéristique de l'adolescence comme inquiétant et étranger à eux-mêmes. L'énergie qu'ils ont déployé pour se singulariser dans le groupe, y prendre une place d'individu, de Sujet de la parole, ne m'était pas non plus étrangère. Leur modalité à eux a été de se singulariser comme sage ou comme cheffe dans le groupe et dans une adresse aux adultes.

Omniprésence de certains adolescents, absence d'autres en tant qu'individus dans la mémoire de la chercheuse et clinicienne...

Le Mektoub

Plus récemment, il m'est arrivé de refouler un signifiant utilisé par une jeune fille lors d'un groupe de parole que j'ai animé avec François Le Clère en mai 2013. Le cadre en était la recherche sur le décrochage. C'était la deuxième séance de ce groupe de collégiennes de classe de 3^e et il était question de leur orientation scolaire et de leur avenir. Comme je l'ai écrit ailleurs (Gavarini, 2016), elles n'en parlaient pas comme d'un aiguillage scolaire – ce qu'elle sera dans les faits en fin d'année – mais elles se livrèrent à une sorte de rêve associatif collectif à propos de leur orientation scolaire et de leur avenir professionnel. Il n'y avait dans le groupe des filles que de futurs médecins (« *je peux faire ça dans mon bled* »), journalistes (« *au 20h de TF1* »), vétérinaires, etc., des carrières supposant des études longues et difficiles, hors de leur portée. Et tout à coup, coupant court à cet imaginaire foisonnant, la chute est brutale : après le défilé de tous les métiers impossibles, l'une d'entre elles annonce : « *de toutes façons on ne décide pas / c'est le mektoub* », le destin. Une autre déclare : « *c'est écrit ce qui va s'passer / on va pas changer ce qui va s'passer* » ; une troisième renchérit : « *on regrette pas parce que c'est Dieu qui l'a voulu* ». J'interviens à plusieurs reprises dans cet échange sous la forme de relances, jusqu'à leur dire : « *attendez / il était question d'orientation / je ne comprends pas bien comment on est passé des parents à Dieu* ». Leur réponse est sans détour : ce sont les parents qui le leur font entendre sous cette forme : « *c'est écrit* », « *c'est le destin* ».

Il a fallu le choc des attentats de janvier 2015 pour rappeler à ma mémoire cet élément du corpus laissé de côté pendant presque deux ans. L'irruption du religieux au cœur des actes terroristes a eu cet effet de faire ressortir un élément « négligé », diraient les sociologues, et que je qualifie, personnellement, de refoulé : *mektoub*. Le signifiant refoulé recelait des trésors pour notre recherche sur le décrochage. Il s'agissait ni plus ni moins que de ce que les jeunes filles du groupe se représentaient comme leur destinée : une destinée plus forte que l'idée de devenir, plus forte que l'école, plus forte que leur propre histoire, plus forte que leur activité de penser et que leur capacité d'apprendre. Or, si l'on considère, avec la psychanalyse, que l'enfant est sujet de désir, qu'il est, à ce titre, responsable de ses apprentissages et de leurs écueils, et si l'on considère l'adulte comme *répondant*, alors, il n'y a guère de place pour le *fatum*. C'est sans doute là que se situait une source de mon refoulement : le travail de terrain me confrontait à un *fatum* installé dans les subjectivités avec la même force que dans les indicateurs scolaires et les lois de la reproduction sociale identifiées par les sociologues de l'éducation.

Mécanisme de défense de la chercheuse contre une représentation inconciliable avec son Idéal du Moi et son éthique ? Je les avais pourtant entendues ces jeunes filles, je disposais par ailleurs des retranscriptions (certes imparfaites pour des raisons techniques, mais aussi humaines tenant au « filtre » du retranscripteur comme l'a bien analysé Aurélie Maurin

(2009)). Toutefois, dans l'économie du travail psychique et intellectuel qui sous-tendait la recherche, il m'avait fallu, comme dit Freud à propos du refoulement, *Verdrängung*, ranger ces propos, soigneusement, les recouvrir d'un substitut de déplacement (les métiers fantasmés et leur impossible atteinte au vue des contre-performances scolaires de ces jeunes filles). Leur « découverte »/redécouverte aux lendemains des attentats de janvier 2015 a pu opérer parce que l'intégrisme religieux revendiqué violemment a libéré le malaise que j'avais ressenti dans ce registre chez nos jeunes interlocutrices.

Je pourrais dire, aujourd'hui, que derrière les formes les plus manifestes, les plus éclatantes des dires de ces adolescentes et adolescents qui occupaient le premier plan, s'exprimait une non moins forte problématique du lien, problématique qu'ils nous adressaient parfois dans un message inversé (destructivité, *mektoub*, attaques au cadre groupal), ne permettant pas toujours de le décrypter immédiatement. En tant qu'adulte soutenant quelque chose de la psychanalyse dans la rencontre avec ces jeunes, j'ai éprouvé cette destructivité et j'ai dû la transformer, la refouler aussi pour penser.

Le mérite du travail dans le groupe ARAPP aura été, comme parfois, durant le travail de la cure où l'on produit du matériel (rêves, actes manqués, *actings* divers), de m'être laissée habiter par des effets et mouvements contre-transférentiels. J'insiste sur les mouvements inconscients et les effets d'après-coup de ce travail afin de souligner la prudence nécessaire à tout projet d'analyse du contre-transfert. À ce propos, les textes d'André Green (1990, 2002) ont été d'un apport décisif pour moi dans le travail de lecture collective, notamment lorsqu'il met en garde sur le fait que l'interprétation qui se forge à partir du contre-transfert ne doit pas être confondue « avec la réaction sans médiation au transfert du patient » (Green, 2002, p. 159).

Alors, le verbe ? Il s'agit, on l'a compris, de l'Inconscient, de ses mouvements venant se loger là où on ne l'attend pas, justement à l'inverse du *Mektoub*.

Un signifiant en appelle un autre : Indivision

À l'heure où j'écris, des raisons personnelles m'ont mise sur la piste de ce qui a pu longtemps générer en moi une réticence à faire usage du contre-transfert, disons plus précisément à faire usage de l'analyse du contre-transfert, en situation de recherche, dans l'immédiateté de ses mouvements et de ses éprouvés. Ma boussole ici c'est le signifiant *indivision* auquel me confronte la succession d'une personne très chère décédée récemment. Le mot et la chose d'une indivision familiale se sont imposés à moi, me fournissant une sorte d'*interprétation* quant à mes réserves en la matière et notamment quant à l'usage du contre-transfert en dehors de la situation de la cure, voire à son usage tout court.

L'indivision ? C'est ce qui m'a frappée dans la plupart des groupes de parole adolescents. Elle se manifestait par une modalité de liens et de relations intra-groupales très particulières et qui m'étaient relativement familières, bien qu'étrangères à mon expérience adulte. J'ai mis un certain temps à comprendre d'où cela me venait... et pourtant ! Cette indivision s'est, comme je l'ai déjà dit, imprimée jusque dans ma mémoire où il reste aujourd'hui moins des individus que du groupal, en tous cas une présence regroupée, très massive, sonore et mouvementée. Je pourrais même dire une présence fusionnelle, par l'enchevêtrement des mots et une sorte de *full contact* des corps. Ainsi, ces adolescents et adolescentes pouvaient passer sans transition d'une adresse à nous et entre eux, à une sorte d'anomie langagière éruptive, leur servant de défense ou de retranchement, à une excitation généralisée et irrépressible. Par moment, l'entassement des propos se traduisait en un brouhaha inaudible, une effusion oratoire au niveau de décibels élevé. La multiplication des apartés, le chaos et l'entrechoc de mots et de verbes, d'invectives et d'interpellations, avaient pour fonction de rendre inaudibles les individus les uns aux autres, nous y compris. Il n'était plus possible de les suivre, d'y entendre une quelconque voix, et il en ressortait une indifférenciation, une confusion générale. En ré-écoutant les séances que nous avons enregistrées, et même en lisant simultanément leurs retranscriptions, on peut ressentir une sorte d'agression sonore par cette forme magmatique dans laquelle les individualités se fondent et disparaissent, dans laquelle ils font du « tous ensemble », indistincts, à défaut de pouvoir faire de l'Un. Cette cacophonie semble être une des modalités parmi les plus usitées par les collégiens garçons. Comme je l'ai écrit ailleurs (Gavarini, 2009), c'est comme s'il leur fallait ne pas être entendus en tant que Sujets singuliers tout en participant activement aux échanges. Mon exposition à ces manifestations langagières très confuses et bruyantes a été par moments inconfortable, m'évoquant une sorte de catharsis collective dans laquelle ils réussissaient, comme dans le jeu surréaliste du *cadavre exquis*, à constituer une sorte de phrasé associatif ignorant le propos des autres, infini et sans ponctuation.

Dans le registre non-verbal aussi, s'est manifesté ce trait fusionnel, cette nécessité apparente d'être au contact physique de l'autre ; ainsi chez les garçons, l'agitation corporelle collective était incessante : se donner des coups d'épaules, de pieds, de poings, entrelacer les pieds des chaises formant le cercle du groupe de parole. Chez les jeunes filles, et je repense ici particulièrement au groupe d'adolescentes rangées sous le *Mektoub*, c'est le collage physique qui l'emportait comme je l'ai écrit ailleurs : « collage physique les unes aux autres, par des enlacements et des effleurements, par un tortillage mutuel des cheveux, ou encore par le truchement d'une longue écharpe qui faisait le lien entre elles et qu'elles malaxaient à plusieurs » (Gavarini, 2016, p. 25), comme s'il fallait se cramponner à un lien matériel pour tenir dans la situation de parole. Le magma, tel est le mot par lequel, dès mes premiers écrits sur les groupes de parole, j'ai caractérisé ces moments fusionnels. Me reviennent par association, des

images très fortes de magma en fusion, avec ces coulées et fontaines de lave que l'on voit déferler depuis Zafferana, l'un des villages les plus proches du cratère sur les pentes de l'Etna. Fascinant sans doute, mais redoutable si l'on n'y prend garde.

Pourquoi invoquer l'indivision ici ? Parce qu'elle me permet de situer précisément l'un des points critiques relatifs à l'usage du contre-transfert : à savoir ce qui, dans le contre-transfert, fait signe de non-séparation entre les psychés, ce qui passe de l'une à l'autre, dans les groupes et dans la relation intersubjective, par des effets de contagion d'affects. Ce *matériel* psychique fait d'éprouvés, de proto-représentations, de fantasmes et d'imaginaire, aussi, n'est évidemment pas à l'abri de projections/contre-projections, d'identifications projectives. Il peut même être confusionnant.

Maurice Borgel, évoquant un groupe de parole de patients psychotiques qu'il a animé pendant de nombreuses années, écrit :

« Pendant longtemps, et encore maintenant dans les débuts du groupe, c'est le chaos, la confusion : le temps paraît circulaire, immuable, il n'ouvre pas d'espace. Le magma (c'est un terme de patients) règne ; les idées s'agglutinent sans ordre ni lien entre elles ; la frontière entre individus, entre individus et groupe, s'efface ; pour ma part, j'ai le tournis, je ne peux plus penser. » (Borgel, 2006, p. 66)

Il cite alors le mythe de Chaos et de la création de l'univers chez les Grecs tel que le relate Jean-Pierre Vernant :

« La terre surgit au sein de la Béance, s'y rattache dans les profondeurs. Le Chaos évoque pour les Grecs une sorte de brouillard opaque où toutes les frontières sont brouillées : au plus profond de la terre se retrouve cet aspect chaotique originel, par lequel la terre reste semblable à la Béance. [...] De même que Terre surgit de Béance, de Terre va jaillir ce qu'elle contient dans ses profondeurs. Ce qui était en elle, mêlée en elle, se trouve porté au dehors, elle en accouche sans avoir eu besoin de s'unir à quiconque .» (*Id.*, p. 67)

La réflexion de Borgel à propos de ce groupe de patients psychotiques et la notion de brouillage des frontières reprise à la mythologie grecque ne sont pas sans me rappeler des moments très chaotiques des groupes de parole avec les adolescents, lorsque toute expression individuelle semblait subitement impossible. Je n'avais pas le tournis, mais ma capacité de penser *in situ* se trouvait affectée. Il fallait les moments de partage avec les collègues, co-animateur ou animant d'autres groupes, pour comprendre la charge des mouvements contre-transférentiels qui pouvaient nous animer à ces moments-là. Dans l'après-coup, mon inconfort relatif me semble avoir tenu à un niveau moins perceptif (les éprouvés, les ressentis *hic et nunc*) qu'imaginaire et symbolique, du fait de l'empiètement délibéré et permanent des uns sur les autres, une sorte d'intrusion chez l'autre jusque dans ses frontières vocales, jusque dans ses mots, jusque sur son corps. Comme s'il s'agissait d'entrer dans son aire intermédiaire, de pénétrer dans son intimité.

2. Découvert très récemment grâce à son auteur que je remercie, ce texte me permet d'avancer sur de nouvelles pistes concernant le contre-transfert et d'élaborer la position qui est la mienne dans le réseau des enseignants-chercheurs de Cliopsy.

C'est dans un autre texte du même auteur que j'ai trouvé un point d'appui théorique par rapport à cet inconfort ressenti face aux attaques des liens groupaux par certains adolescents, effraction chez l'autre et atteinte à sa propre assumption en tant que Sujet. Dans *L'indivision et ses effets de transmission psychique* (1993)², M. Borgel pose les bases d'une réflexion sur le « magma de l'indivision » à propos d'une cure de patiente psychotique. C'est toute la famille et au moins trois générations qui sont engluées dans une succession qui n'a pu se résoudre jusqu'ici en raison des risques inconscients que représente la sortie de l'indivision pour les personnes concernées. Le fantasme partagé dans ce pathos familial tient par cette idée que « pour chaque indivisaire, la masse partageable peut faire figure de complétude imaginaire où chacun serait propriétaire du tout. Ce système peut s'avérer très infantilisant » (Borgel, 1993, p. 260). Du point de vue contextuel spécifique aux héritages familiaux, M. Borgel souligne que « dans l'inventaire d'un héritage, peuvent se loger des questions laissées en souffrance par les générations précédentes ou des questions propres à chacun, qu'il peut consciemment souhaiter agglutiner, amalgamer à ce magma de l'indivision, pour s'en débarrasser » (*Id.*, p. 261).

Cette réflexion issue d'une clinique psychanalytique autour de l'héritage m'a éclairée rétrospectivement sur les fonctionnements agglutinés et magmatiques des adolescents en groupe de parole, au-delà de mes éprouvés contre-transférentiels demeurés relativement inanalysés dans l'immédiateté de la situation. Ces fonctionnements, caractéristiques d'une indivision, ont permis aux adolescents dans les groupes de parole de véritables stratégies d'évitement de leur responsabilité de sujets sur les questions qui les touchaient de près : que ce soit la sexualité (hétéro/homo), l'identité de genre, le rapport au savoir, l'orientation scolaire... Tous ces points ont été marqués par des moments de confusion dès lors qu'ils étaient au premier plan en tant que sujets.

S'il est un intérêt à l'analyse du contre-transfert dans l'après-coup, je dirais qu'ici j'ai été mise sur la voie (la boussole encore !) en ayant ressenti sensiblement ce magma comme une régression à un état d'indivision, pour découvrir bien plus tard qu'en fait il était une sorte de signature d'une économie psychique adolescente.

Pour conclure sur indivision et contre-transfert, l'éclairage de Lacan s'avère utile, même s'il n'a pas lui-même lié ces notions. Dans son séminaire sur le transfert (1960-1961), Lacan évoque, pour en faire la critique, la notion de communication des inconscients à laquelle il faudrait se fier « pour que se produisent au mieux chez l'analyste les aperceptions décisives » (Lacan, 1991/2001, p. 221). Il attire ensuite l'attention sur le risque de la relation imaginaire vers laquelle peut porter le contre-transfert tel qu'il se dessine dans l'intersubjectivité. Au fond, sans en méconnaître les expressions dans la relation intersubjective, il critique l'usage qui est fait du contre-transfert dans la cure.

Comme le rappelle Patrick Guyomard, Lacan a donné consistance au contre-transfert en le définissant « par les “préjugés” de l’analyste, sur l’axe imaginaire » (Guyomard, 2011, p. 185). Cette notion de préjugés indique une anticipation chez le clinicien qui me semble pouvoir être rapprochée de la conception de Michel Neyraut : chez ce psychanalyste, le contre-transfert n’est pas une réponse au transfert, il le précède (Neyraut, 1974). À cette vision relativement passive selon laquelle l’analyste serait « trop pris dans l’effet du transfert » (Guyomard, 2011, p. 186), Guyomard rappelle que Lacan a opposé une conception dynamique de l’implication et de l’engagement de l’analyste dans la cure.

Pour ma part, je dirais que le risque imaginaire lié au contre-transfert est accru en situation d’intertransferts, caractéristiques des groupes que nous animons, comme les groupes d’analyse de la pratique d’orientation psychanalytique, et peut-être plus encore les groupes de parole avec des adolescents. Comme l’écrit R. Kaës : « le groupe est une structure de liens intrapsychiques, inter et transpsychiques » qui a, selon lui, une réalité psychique propre, « irréductible à une simple addition des psychés individuelles » (Kaës, 2006, p. 62). R. Kaës poursuit au fond ici la thèse freudienne d’une psychologie collective, renforcée par l’idée d’appareil psychique groupal. Il prend la précaution de dire par ailleurs que c’est « un modèle de représentation de la vie psychique dans les groupes » et, du même coup, une « fiction qui ne conserve son efficace que de maintenir les rapports d’espace transitionnel et de double limite entre un groupe intrapsychique, étayé sur les formations groupales du psychisme et un groupe intersubjectif qui cherche à s’actualiser dans un groupe mythique » (Kaës, 1998, p. 1). L’expérience clinique avec des groupes montre fréquemment la tension, voire la conflictualité, entre ces instances groupales internes et externes aux sujets. L’enjeu de la notion kaëssienne me semble de ne pas créditer de réalisme la fiction d’un appareil psychique groupal et de limiter cette notion à une fonction heuristique et non structurale permettant donc de comprendre certains fonctionnements groupaux. R. Kaës évoque ainsi, lui aussi, l’indivision pour caractériser ce qui se produit sur le pôle imaginaire, narcissique et indifférencié de l’appareil psychique groupal lorsque dans l’économie d’un groupe « chacun des participants ne peut exister que comme membre d’un “corps” » doté d’une immuable indivision ». Et il explique bien que le principal fonctionnement du groupe est alors de réduire l’écart entre l’appareil psychique groupal et l’espace psychique du sujet. Le prototype de ce fonctionnement, c’est celui de la famille et du groupe psychotique. Il ajoute que c’est même « le fondement psychotique de la groupalité » (*Id.*, p. 3).

Quiconque a une expérience de la vie de groupe, *a fortiori* d’un groupe familial, a éprouvé, consciemment/inconsciemment, des formes d’adhésivité entre les psychés et a pu les repérer comme signe d’une certaine économie du fonctionnement groupal. Il n’est qu’à voir comment le « on » peut être utilisé au sein de la famille pour évoquer des souvenirs d’enfance ou pour

déclarer, lors du décès d'un proche, « *on l'aimait bien Benji* », comme si un même amour était imaginativement porté par tous sur un membre de la parenté. Que les enfants d'une fratrie soient élevés et se pensent comme des « on » n'empêche pas qu'ils aient à se séparer pour construire leur individualité de Sujet et pourtant, le risque de retour/régression à la fusion familiale n'est jamais éloigné.

Le contre-transfert comme boussole, ai-je dit. La question qui s'est posée à moi immédiatement face aux situations magmatiques, aux moments psychotiques de la groupalité, a été de savoir si les mouvements transférentiels et contre-transférentiels pouvaient être un moteur ou un frein au travail clinique et à ses avancées. J'ai très vite compris que la façon binaire de se poser la question ne convenait pas. Et qu'il me fallait accepter de laisser faire ces mouvements fusionnels, malgré leur insupportable, pour permettre qu'ils se défassent notamment en leur opposant le silence le plus total, permettre que cette modalité groupale symbiotique *indivis* puisse se défaire et qu'à contre-courant puisse émerger une identité individuelle, *divis* et divisée.

Le travail psychanalytique comme exigence première : transmission de la psychanalyse en sciences de l'éducation

N'oublions pas que les communautés psychanalytiques successives ont été divisées quant à la question du contre-transfert et à la prise en compte ou non de ses manifestations dans la cure. Ces divisions, nous les avons abordées dans notre groupe de travail depuis le texte princeps de Freud évoquant sa découverte du contre-transfert en 1910 : « Notre attention s'est portée sur le "contre-transfert" qui s'établit chez le médecin par suite de l'influence qu'exerce le patient sur les sentiments inconscients de son analyste » et la nécessité que l'analyste « reconnaisse et maîtrise en lui-même ce contre-transfert » (Freud, 1910/1953, p. 27).

Il eut d'emblée une position tranchée à la suite de l'annonce par Jung qu'il avait eu des relations sexuelles avec sa patiente Sabina Spielrein. Comme le rappelle Paul Denis, cet « arrière-plan érotique » des comportements de Jung incline Freud à insister sur « la « maîtrise du contre-transfert et sa domination » (Denis, 2006, p. 333). S'installe immédiatement une conception relativement passive du contre-transfert avec, comme le souligne P. Denis, « l'idée que tout vient du patient dans le contre-transfert » (*Ibid.*). Daniel Widlöcher rappelle qu'au départ le contre-transfert « est tenu pour ce qui fait obstacle à une écoute objective des opérations de l'esprit dans la cure, en particulier de celles qui concernent les processus de répétition et de déplacement liés au transfert » (Widlöcher, 2011, p. 94). Il s'ensuivra de longs débats entre analystes clivant parfois les courants analytiques sur la question de la neutralité et de l'objectivité de l'écoute, et sur la question de l'activité/passivité du contre-transfert. Sur ce point de la neutralité, le concept d'identification projective élaboré par Mélanie Klein est

venu, comme le rappelle Widlöcher, soulever d'importantes réflexions critiques et complexifier les discussions et les représentations initiales du contre-transfert, notamment en ce que ce concept suppose un déplacement (et même une intériorisation selon Paula Heimann) « de l'espace intérieur des pensées du sujet à celui des pensées de l'analyste » (*Id.*, p. 98).

En tous cas, chez Freud, la conséquence logique de la reconnaissance des manifestations des pulsions sexuelles et des « sentiments inconscients de l'analyste » est sans détour : « c'est pourquoi nous exigeons qu'il commence par subir une analyse et qu'il ne cesse jamais [...] d'approfondir celle-ci » (Freud, 1910/1953, p. 27). Lier contre-transfert et nécessité d'une analyse personnelle en ayant à l'esprit cet « arrière-plan érotique » est un point décisif, alors même que Freud avance ce néo-concept construit, comme l'on sait, à partir du transfert et sur son socle sémantique, « contre » recelant deux sens : un sens réactionnel, voire oppositionnel (en réaction à, opposé à) et un sens de proximité physique. Cette première *exigence* d'un travail d'analyse chez celui qui souhaite devenir analyste se verra confirmée par une formulation sans équivoque de Freud, quelques années plus tard, s'agissant de la transmission de la psychanalyse et de la formation analytique. Celle-ci n'est pas un savoir susceptible de s'enseigner comme les autres à l'université :

« On apprend d'abord la psychanalyse sur son propre corps, par l'étude de sa propre personnalité [...] On avance beaucoup plus en se laissant analyser par un psychanalyste compétent, en éprouvant sur son propre moi les effets de la psychanalyse, et en profitant de cette occasion pour saisir la technique du procédé dans toutes ses finesses » (Freud, 1915-1917/2010, p. 13).

Cette leçon de Freud s'adressait, certes, à de futurs analystes qui, logiquement, se devaient d'entreprendre un travail analytique. Et on objectera aisément que le champ de l'éducation et des sciences de l'éducation n'est pas concerné au même titre en ce que ses enjeux ne sont pas thérapeutiques.

C'est néanmoins dans le droit fil de cette préconisation freudienne que ma position concernant les approches cliniques d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation a trouvé son étayage : d'abord la cure, un travail d'analysant dans le transfert, pour pouvoir entendre quelque chose de ses propres mouvements et affects, de son activité psychique, ses résistances, ses répétitions, ses butées, ses impasses, ses fantasmes, sa jouissance. Comment sinon être disponible à l'autre ? Disponible non pas dans le sens d'une oblation ou d'une sollicitude, mais dans celui d'une liberté psychique recouvrée, permettant d'occuper une juste place dans le transfert selon les activités et approches cliniques que nous engageons en recherche et en formation. Cette place me semble être ici encore celle de *répondant* et découle de mon transfert à la psychanalyse. À la manière de Lacan, je dirais que par le travail psychanalytique, nous ne sommes plus aux prises avec un « inconscient brut », mais avec un « inconscient assoupli, un inconscient plus

l'expérience de cet inconscient » (Lacan, 1991/2001, p. 221). La métaphore par laquelle il illustre son propos résonne avec ce que je ressens quant aux mouvements contre-transférentiels : « on peut concevoir fort bien que le sujet averti, précisément par l'expérience de l'analyse didactique, sache, en quelque sorte, en jouer [...] comme de la caisse du violon dont il possède par ailleurs les cordes » (*Ibid.*).

La position d'enseignante, chercheuse et formatrice s'inscrivant dans les approches cliniques d'orientation psychanalytique ne saurait être confondue avec celle de psychanalyste et ne saurait évidemment imposer un travail psychanalytique à tout étudiant-e. Je note toutefois que, – est-ce un effet du transfert ou d'attentes suffisamment fortes pour qu'elles aient un effet d'induction ou de choix inconscients de part et d'autre ? – pratiquement tous les doctorant-e-s dont j'ai encadré les travaux jusqu'à la venue en soutenance avaient un parcours analytique en cours...

Quoiqu'il en soit, il est selon moi un incontournable, inhérent à la transmission de la psychanalyse dans un cadre universitaire et hors champ thérapeutique, que résume fort bien Roger Dorey en ces termes : « la transmission analytique de l'analyse » ne peut « d'aucune manière répondre à un modèle didactique », ne peut « ressortir d'aucune pédagogie » (Dorey, 1984, p. 16). J'avais repris ce propos à mon compte lors de l'ouverture du 4^e colloque international *Cliopsy*³ pour rappeler que la psychanalyse ne constitue pas un savoir universitaire quelconque à enseigner, réglé par une didactique ou une pédagogie bien au point. Elle ne peut être séparée de sa clinique et elle relève de ce fait d'une position singulière par rapport au savoir. Cette position, aux coordonnées complexes, tient, selon moi, à une capacité d'énonciation qui a trouvé à s'élaborer dans une adresse ; autrement dit, elle tient à une position subjective dans le discours dont le désir ne se serait pas absenté, une position répondant de l'éthique de la psychanalyse. Nous avons poursuivi cette réflexion avec Ilaria Pirone en mettant en avant la nécessité d'un « retour aux fondamentaux de la psychanalyse » (Gavarini et Pirone, 2015) dans nos enseignements, afin d'éviter les écueils d'une vulgarisation de la psychanalyse, versant psychologisation. Enseigner les fondements de la psychanalyse, la métapsychologie freudienne, faire entendre, comme nous l'avons écrit, « quelque chose de la psychanalyse » nous tient-il à l'abri d'usages déviés/déviantes de la psychanalyse ? Nous en faisons en tous cas une priorité avant d'engager nos étudiants sur la voie de l'élaboration de leur contre-transfert dans les situations professionnelles et/ou de recherche. Car cette voie ne peut à mon sens se concevoir sans une théorie ferme de l'Inconscient. Notons qu'ici, nos chemins se séparent de l'analyse de l'implication telle qu'elle a été théorisée en sciences de l'éducation par René Lourau et Ruth Kohn ou Gilles Monceau, en ce que cette dernière consiste en une mise au jour des liens conscients à l'objet et à l'autre, que ce soit en recherche, en formation ou en intervention. Dans d'autres écrits, j'ai exposé les vicissitudes du travail de l'implication à l'insu du chercheur clinicien à

3. De la psychanalyse en sciences de l'éducation : ruptures et continuités dans la transmission. Université Paris 8 : 5 et 6 avril 2013.

l'occasion d'une intervention socianalytique dont toute considération pour l'Inconscient était absente (Gavarini, 1986) et la distinction radicale qu'opère l'Inconscient, autour notamment de la question de l'objet (interne/externe) entre contre-transfert et implication parmi les travaux en sciences de l'éducation (Gavarini, 2007, 2012 et 2013).

Au terme de notre groupe de travail sur le contre-transfert, que dire de plus sur « la transmission analytique de l'analyse », à l'université, qui plus est en sciences de l'éducation ? Si ce n'est, sans doute, qu'un travail collectif reste encore à faire, ou à parfaire, sur l'institution de transferts que produisent les dispositifs particuliers que nous mettons en place dans nos universités respectives pour transmettre la psychanalyse et ce que nous entendons par approches cliniques. Pour en montrer l'intérêt, je m'appuierai sur un rapport de Claude Girard, *La part transmise. Éléments pour une théorie de la transmission de la psychanalyse* (Girard, 1984), qui lui avait été demandé à l'occasion du 43^e Congrès de psychanalystes de langue française. Même s'il ne concerne pas l'université mais la formation des analystes par la supervision dans le cadre de la Société Psychanalytique de Paris – je ne me situe pas dans cette filiation analytique –, ce propos m'a paru intéressant sous l'angle de la formation par le travail sur le transfert/contre-transfert. Il énumère les multiples précautions dont doivent s'entourer le repérage et l'analyse du contre-transfert dans les cures menées par le candidat à la fonction de psychanalyste, les jeux des transferts et contre-transferts dans la relation de supervision chez le candidat et chez le psychanalyste contrôleur. Il pointe les nombreuses résistances à l'œuvre. Ce sont là, dit-il, « des effets » de la relation de supervision, du choix du superviseur par le candidat et l'acceptation par le superviseur (*Id.*, p. 181). C'est de la mise au travail dans le cadre de la supervision de cet ensemble très sophistiqué d'emboîtement de transferts et contre-transferts que dépend la qualification d'analyste : transferts du patient à l'analyste candidat, de ce dernier à l'institution psychanalytique où il s'inscrit, à l'analyste de la cure personnelle, au superviseur, et contre-transferts liés à chacun de ces transferts.

La transposition en dehors de l'espace psychanalytique appelle certes à la prudence. Cette modalité de formation, particulière à une institution analytique, n'est pas forcément pertinente exportée. Toutefois, ce dispositif de formation, très schématisé par moi, revêt quelque analogie avec certaines de nos manières de faire universitaires. La transmission des approches cliniques en sciences de l'éducation peut aussi être vue sous l'angle de configuration singulière des transferts selon les enseignant-e-s, selon les équipes, selon les époques, selon les sites universitaires. Nous pouvons considérer que nous instituons des espaces où se manifestent des transferts et des styles de transmission différents : transferts des étudiants envers leurs enseignants et formateurs, individus mais aussi collectif universitaire (équipe pédagogique et de recherche, réseau de chercheurs...), transferts et contre-transferts des étudiants à leurs objets et terrain de

recherche, des étudiants au groupe de pairs. Les différents dispositifs pédagogiques (enseignements, groupe d'analyse de pratique, séminaire doctoral, association à des recherches en cours, etc.) voient les transferts varier et les manières de les accompagner également. À l'échelle des principaux pôles universitaires rassemblant les approches cliniques en sciences de l'éducation se manifestent ainsi des orientations analytiques singulières, engageant aussi des transferts et contre-transferts singuliers. Une analyse de nos dispositifs de formation du point de vue des affiliations psychanalytiques et des transferts mobilisés serait à entreprendre pour comprendre plus finement les processus et procédures institutionnels de reconnaissance et d'autorisation.

Pour conclure

Pour avoir évolué par le travail de la cure et par les affiliations successives aux institutions psychanalytiques dans diverses mouvances, je pense avoir traversé les débats qui les animaient sur la question des transferts et du contre-transfert, les avoir d'une certaine manière éprouvés dans le transfert propre à ces diverses expériences. Ma position résulte forcément de ce parcours et de ses diverses inscriptions.

J'ai restitué au fil du texte la construction de ma position sur la question du contre-transfert en essayant de rendre compte au mieux de mes propres débats *internes*, au plan théorique et clinique. Confrontée par une série de recherches, au cours des douze dernières années, à des adolescents dits « en difficulté », j'ai accueilli sous de multiples formes leurs mouvements transférentiels et projections dans des situations groupales. J'en ai éprouvé des effets contre-transférentiels sans nul doute, mettant en tension, dans certaines circonstances, deux fonctions à l'œuvre simultanément : celle de chercheuse, poursuivant des ambitions scientifiques de connaissance, et celle de clinicienne soutenant « quelque chose de la psychanalyse » dans l'animation des groupes de parole avec les adolescents. Les deux requièrent des dispositions qui n'ont pas toujours été convergentes, par exemple lorsque les adolescentes ou adolescents affectaient ma pensée, comme je l'ai montré. Ces éprouvés ont été à certains moments une boussole par rapport à d'éventuels faux pas, ou des chemins aventureux. À ces moments-là, je n'étais sans doute pas, puisque ces éléments sont venus me surprendre, « sans désir, sans mémoire et sans connaissance » selon la fameuse formule de Bion rappelée sous cet énoncé par Simone Korff-Sausse (2014, p. 42). Celle-ci évoque la source d'inspiration de cette posture de Bion : son enfance indienne et la philosophie orientale, particulièrement le bouddhisme et ses formes de détachement et de vacuité. Pour Bion, souligne-t-elle, « le détachement du désir est un des requis de la position de l'analyste » (*Ibid.*) et la mémoire et la connaissance constituent des « empêchements » pour l'écoute et pour la capacité de rêverie qu'elle requiert (*Id.*, p. 43).

Il me semble que cette sorte d'ascèse qu'il appelle, si l'on suit la réflexion de S. Korff-Sausse, renvoie à une conception du désir singulière, mais elle pourrait s'accommoder avec celle qui m'a soutenue dans mon travail si l'on considère que le *sans désir* bionien est énoncé dans le cadre d'un paradigme où tenir une place de psychanalyste suppose cette sorte de détachement.

Je pourrais aussi évoquer en contre-point les notions de tiercéité et d'instance tierce d'André Green sur lesquelles nous avons travaillé, et dont Green dit quelles donnent tout son sens à la notion de neutralité : « ni pour, ni contre, cela ne veut pas dire nulle part, mais ailleurs, en tiers » (Green, 1990, p. 252) et qu'elles permettent de dépasser « l'opposition subjectivité et objectivité » (Green, 2002, p. 160). Ce *tiers* est un montage fictionnel, dit-il, mais son support est bien ancré dans le réel du cadre analytique : « l'instance tierce ici n'est pas légale mais éthique » (Green, 1990, p. 252). Ce *tiers* a aussi pour vertu « de sortir des impasses duelles » (Green, 2002, p. 160) et d'appréhender la question de la symbolisation.

Je ne me suis pas appuyée jusqu'ici sur la notion de désir de l'analyste, tel que Lacan l'a théorisée, parce qu'il s'agissait de relater un positionnement en sciences de l'éducation et à l'université et non dans le champ thérapeutique. Toutefois, de désir il en a été largement question à travers les liens et relations qui se sont noués lors de ces recherches. Il me semble plus approprié d'appuyer cette question du désir tel qu'il soutient le projet de recherche clinique pour moi, sur la réflexion de Lacan dans son Séminaire de 1959-1960 *L'éthique de la psychanalyse* : « la seule chose dont on puisse être coupable, au moins dans la perspective analytique, c'est d'avoir cédé sur son désir » (Lacan, 1986, p. 368). On voit la différence de vue avec Bion dans la nature des préconisations énoncées, et pourtant ils se rejoignent dans les conséquences qu'ils prêtent l'un et l'autre au rapport de l'analyste au désir. Lacan montre la culpabilité qui découle d'un renoncement pour un « bon motif », une « bonne intention », « pour le bien » sans se poser la question « pour le bien de qui ? ». Voici donc le paradoxe de l'éthique pour la psychanalyse, selon Lacan : « faire les choses au nom du bien, et plus encore au nom du bien de l'autre, voilà qui est bien loin de nous mettre à l'abri non seulement de la culpabilité, mais de toutes sortes de catastrophes intérieures » (*Ibid.*). Pour le psychanalyste « céder sur son désir s'accompagne toujours dans la destinée du sujet (...) de quelque trahison », trahison du sujet dans son rapport à lui-même ou dans sa tolérance vis-à-vis de la trahison d'un autre. Et Lacan lui aussi d'utiliser la boussole ! « Ne voilà-t-il pas un fait de l'expérience qui nous montre que la psychanalyse est capable de nous fournir une boussole efficace dans le champ de la direction éthique ? » (*Id.*, p. 370). Bion me semble nous tirer également vers cette éthique de la psychanalyse par son idée de détachement, toutefois, une idée de source kantienne chez lui.

À l'issue de cette réflexion, je peux dire que je me suis soutenue d'une position sur le désir d'inspiration lacanienne où la question n'est pas de *désirer*, pas plus que de se poser comme sachant au nom du bien de l'autre

ou comme comptable de son histoire. À travers mon expérience des groupes de parole avec les adolescents, l'enjeu clinique a été de pouvoir tenir la place de l'Autre, d'être ce *répondant* dont j'ai parlé, et ne pas me situer en relation symétrique, avec un autre semblable. Ce qui m'a permis de tenir une fonction et une place en tant que clinicienne auprès de ces adolescents dans des situations parfois très complexes, c'est incontestablement le transfert à la psychanalyse, le travail avec ses outils théoriques, le travail d'analyse personnelle, jamais terminé.

Éléments de bibliographie

- Baldacci, J.-L. (2011). Transfert sur l'analyse et désir de l'analyste. Dans P. Guyomard, M. Aisenstein, D. Widlöcher, M. Plon, C. Barazer, J.-J. Baladacci et J. André, *Lacan et le contre-transfert* (p. 155-173). Paris : PUF.
- Beillerot, J. (2000). Le rapport au savoir. Dans N. Mosconi, J. Beillerot, et C. Blanchard-Laville, *Formes et formations du rapport au savoir* (p. 39-57). Paris : L'Harmattan.
- Blanchard-Laville, C. (1996). Aux sources de la capacité de penser et d'apprendre. À propos des conceptions théoriques de W.R. Bion. Dans J. Beillerot, C. Blanchard-Laville et N. Mosconi, *Pour une clinique du rapport au savoir* (p. 17-49). Paris : L'Harmattan.
- Borgel, M. (1993). L'indivision et ses effets de transmission psychique. *Topique*, 52, 249-271.
- Borgel, M. (2006). L'effort pour continuer à penser dans un groupe de patients psychotiques. *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe*, 47, 63-78.
- Denis, P. (2006). Incontournable contre-transfert. *Revue française de psychanalyse*, Vol. 70, 2, 331-350.
- Dorey, R. (1984). Allocution. Formation et transmission psychanalytiques dans leurs rapports à la transgression. *Revue française de psychanalyse*, 48, 13-17.
- Freud, S. (1953). Perspectives d'avenir de la thérapeutique analytique. Dans *La technique psychanalytique* (p. 23-34). Paris : PUF. (Ouvrage original publié en 1910).
- Freud, S. (1971). *Malaise dans la civilisation*. Paris : PUF. (Ouvrage original publié en 1929).
- Freud, S. (2010). *Leçons d'introduction à la psychanalyse*. Paris : PUF. (Ouvrage original publié en 1915-1917).
- Gavarini, L. (1986). L'intervention assommoir. Dans J. Feldman et F. Laborie (dir.), *Le sujet et l'objet : implications* (p. 289-309). Paris : Éditions du CNRS.
- Gavarini, L. (2007). Le contre-transfert comme rapport de places : revisiter la question de l'implication du chercheur. Dans *Actes du Congrès international AREF, Strasbourg*. En ligne : http://www.congresintaref.org/actes_pdf/AREF2007_Laurence_GAVARINI_462.pdf.
- Gavarini, L. (2009). Des groupes de parole avec les adolescents : l'émergence d'une parole autre. *Cliopsy*, 1, 51-68.
- Gavarini, L. (2012). L'objet de la clinique d'orientation psychanalytique en institution. Dans G. Monceau (dir.), *L'analyse institutionnelle des pratiques. Une socio-clinique des tourments institutionnels au Brésil et en France* (p. 37-55). Paris: L'Harmattan.
- Gavarini, L. (2013). Les approches cliniques d'orientation psychanalytique en Sciences de l'éducation : défense et illustration du « plein emploi de la subjectivité » et de la singularité dans la recherche. Dans *Actes du Congrès international de l'AREF 2013* (Actualités de la recherche en éducation et formation), université de Montpellier. En ligne: <http://www.aref2013.univ-montp2.fr/cod6/?q=content/444-4-les-approches->

[cliniques-d%E2%80%99orientation-psychanalytique-en-sciences-de-l%E2%80%99C3%A9ducation](#)

- Gavarini, L. (2016). L'apprentissage scolaire à l'épreuve du (non) désir de savoir. *Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 2, 19-41.
- Gavarini, L. et Pirone, I. (2015). De l'enfant freudien à Télémaque : retour aux fondamentaux de la psychanalyse dans nos enseignements. *Nouvelle Revue de Psychosociologie*, 20, 113-126.
- Girard, C. (1984). La part transmise. *Revue Française de Psychanalyse*, XLVIII, 19-469.
- Goffman, E. (1975). *Stigmate, les usages sociaux des handicaps*. Paris : Minuit, 1975. (Ouvrage original publié en 1963).
- Green, A. (1990). De la tiercéité. Conclusion et perspectives. Dans A. Green, *La psychanalyse : questions pour demain* (p. 243-277). Paris : PUF.
- Green, A. (2002). Démembrement du contre-transfert. Ce que nous avons gagné et perdu à l'extension du contre-transfert. Postface à J.-J. Baranès, F. Sacco *et al.* (dir.), *Inventer en psychanalyse. Construire et interpréter* (p. 131-161). Paris : Dunod.
- Guyomard, P. (2011). Au dernier terme. Dans P. Guyomard, M. Aisenstein, D. Widlöcher, M. Plon, C. Barazer, J.-J. Baladacci et J. André, *Lacan et le contre-transfert* (p. 185-192). Paris : PUF.
- Kaës, R. (1998). *L'appareil psychique groupal. Vocabulaire de psychanalyse groupale et familiale*. Tome 1.
http://www.cpgf.fr/Vocabulaire/Items/appareil_psychique_groupal_Kaes.pdf
- Kaës, R. (2006). L'affect et les identifications affectives dans les groupes. *Champ psychosomatique*, 41, 59-79.
- Kaës, R. (2015). Le maître dans la culture de notre temps. Une approche psychanalytique groupale. Dans R. Kaës, P. Hery, D. Hirsch, P. Robert, G. Gaillard et F. Giust-Desprairies, *Crises et traumas à l'épreuve du temps, le travail psychique dans les groupes, les couples et les institutions* (p. 17-42). Paris : Dunod.
- Korff-Sausse, S. (2014). Bion et la philosophie orientale. *Le Coq Héron*, 216, 38-50.
- Lacan, J. (1986). *L'éthique de la psychanalyse*. Le séminaire livre VIII (1959-1960). Paris : Seuil.
- Lacan, J. (2001). *Le transfert*. Le séminaire livre VII (1960-1961). Paris : Seuil. (Ouvrage original publié en 1991).
- Maurin, A. (2009). Bruit-silence, d'une posture à l'autre, le contre-transfert d'une retranscriptrice. *Cliopsy*, 2, 49-57.
- Melman, C. (2005). *L'homme sans gravité*. Paris : Gallimard.
- Neyraut, M. (1974). *Le transfert*. Paris : PUF.
- Rubi, S. (2005). Les crapuleuses, ces adolescentes déviantes. Paris : PUF.
- Widlöcher, D. (2011). Le contre-transfert, un autre transfert. Dans P. Guyomard, M. Aisenstein, D. Widlöcher, M. Plon, C. Barazer, J.-J. Baladacci et J. André, *Lacan et le contre-transfert* (p. 93-112). Paris : PUF.

Laurence Gavarini
Université Paris 8 St Denis

Pour citer ce texte :

Gavarini, L. (2017). Le contre-transfert comme boussole et le *transfert à la psychanalyse* comme équipement pour tenir la place du *répondant* en situation clinique. *Cliopsy*, 17, 83-105.

Autour de la question du « contre transfert du chercheur » dans les recherches cliniques d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation

Philippe Chaussecourte

Avant propos

Le propos de cet article est de préciser la compréhension actuelle que j'ai de la notion de « contre-transfert du chercheur » et d'exemplifier quelques modalités de son usage dans le cadre de recherches cliniques d'orientation psychanalytiques en éducation et en formation.

Dans le livre *princeps* sur la démarche clinique en sciences humaines de Claude Revault d'Allonnes, au titre éponyme (Revault d'Allonnes, 1989/1999)¹, Fethi Ben Slama examine déjà, dans un chapitre entier, *la question du contre-transfert dans la recherche* (Ben Slama, 1989/1999, p. 139-153). Le plan de son texte permet de saisir la ligne générale de son argumentation : il pose d'abord la question « pourquoi en vient-on à parler du contre-transfert dans la recherche ? », puis il tente de distinguer le contre-transfert de l'implication. Pour renforcer son propos, il évoque le travail fondateur de Georges Devereux et présente le mouvement de pensée dans lequel les travaux des chercheurs sensibles à ce type d'approche se sont inscrits. Il termine son chapitre en soulignant l'omniprésence des deux aspects - transfert et contre-transfert - dans les phénomènes psychanalytiques.

Son argumentation parcourt un chemin classique à propos de cette notion. À mon tour, je vais en reprendre des éléments que je vais réorganiser, et donc le re-parcourir en proposant de m'attarder sur quelques points qui auront sollicité plus particulièrement mon attention.

Je vais commencer par donner quelques repères psychanalytiques, avant de revenir sur le chapitre de F. Ben Slama en passant par quelques écrits, entre autres, de Jacques Ardoino et de G. Devereux qui font référence, le premier, en matière de notion d'implication pour les sciences de l'éducation et, le second, en ce qui concerne la notion de contre-transfert du chercheur en sciences humaines. Je donnerai ensuite quelques précisions sur la terminologie que je choisis actuellement d'utiliser pour ces notions. Enfin je proposerai deux exemples de travail élaboratif à propos d'un travail de

1. Livre construit à partir de textes se trouvant dans un *Bulletin de psychologie* paru en 1986 intitulé *Recherche clinique, clinique de la recherche*, sous-titré *La rigueur, le contre-transfert du chercheur* et faisant suite à un colloque des 16 et 17 janvier 1986 ; j'y reviendrai.

recherche et je justifierai le choix, pour le premier, de sa visibilité et, pour le second, j'évoquerai le pourquoi de son invisibilisation.

B.a.-ba sur des notions psychanalytiques

Il existe de nombreux écrits sur la question du contre-transfert. Nous avons tenté dans ce dossier d'en référencer quelques uns, ceux qui ont principalement nourri le séminaire appelé Séminaire ARAPP dont le travail a été étayé, entre autres choses, la réalisation de ce dossier. Mon propos n'est pas d'effectuer ici un tour d'horizon complet des notions psychanalytiques connexes à celle de contre-transfert qui en permettraient une compréhension plus fine. Le lecteur rigoureux trouvera tout ce dont il a besoin dans les éléments bibliographiques de ce dossier. Mais je dois re-préciser, pour la rigueur de la construction de mon propos, quelques jalons qui vont éclairer ce que je tiens à clarifier au niveau des enjeux de recherche.

Qui dit contre-transfert dit donc transfert, bien que, si l'on suit Michel Neyraut, on puisse s'interroger sur le choix de faire précéder le transfert par le contre-transfert (Neyraut, 1974/2004). C'est en tout cas l'ordre chronologique de création de ces notions par Freud qui est élu ici.

Transfert

Je choisis de rappeler la définition de la notion de *transfert* à partir du *Dictionnaire international de la psychanalyse* car c'est des trois ouvrages de référence classiques pour moi – le *Vocabulaire de psychanalyse* de Jean Laplanche et Jean-Bertrand Pontalis (1967/1994), le *Dictionnaire de psychanalyse* de Élisabeth Roudinesco et Michel Plon (1997) et ce *Dictionnaire international de psychanalyse* paru sous la direction de Alain de Mijolla (2002) – le plus récent, en date de première édition ; et donc celui dans lequel on peut penser que les dernières inflexions théoriques ont été intégrées. On trouve écrit, sous la plume de Paul Denis² : « Le terme transfert désigne la transposition, le report sur une autre personne – et principalement le psychanalyste – de sentiments, désirs, modalités relationnelles jadis organisés ou éprouvés par rapport à des personnages très investis de l'histoire du sujet » (Denis, 2002, p. 1744).

Pourtant, dans cet article relativement récent, P. Denis n'aborde pas de façon développée la question de l'emploi du terme en dehors du champ métapsychologique. Il écrit, dans le corps de ses explicitations : « l'expérience de la psychanalyse amène à constater que des phénomènes de transfert apparaissent de façon naturelle dans la vie de tout un chacun » (*Ibid.*). Remarquons la nuance : transfert pour la cure et phénomènes de transfert ailleurs. Le psychanalyste continue « mais ces "transferts" sauvages organisent des relations nouvelles dont le destin sera très différent de ce qui se déroule au cours d'une cure psychanalytique » (*Ibid.*). L'article du *Vocabulaire de la psychanalyse* de Laplanche et Pontalis évoque

2. Remarquons que P. Denis fera paraître en 2010 un ouvrage incontournable sur la question du contre-transfert en psychanalyse : *Rives et dérives du contre-transfert* (Denis, 2010).

explicitement cet élargissement selon un même registre dès que la définition est proposée : « Désigne, en psychanalyse, le processus par lequel les désirs inconscients s'actualisent sur certains objets dans le cadre d'un certain type de relation établie avec eux et éminemment dans le cadre de la relation analytique » (Laplanche et Pontalis, 1967/1994, p. 492). Le fait qu'il soit écrit « éminemment dans le cadre de la relation analytique » reconnaît cependant qu'il existe du transfert dans d'autres types de relation.

Cette question de l'application des notions psychanalytiques hors du contexte de la cure pour laquelle et/ou à partir de laquelle elles ont été créées est centrale dans la mise en œuvre, en recherche, d'une approche clinique d'orientation psychanalytique. Pour avancer plus avant dans ce débat, je renvoie à ce que j'ai pu en écrire dans ma note de synthèse d'habilitation à diriger des recherches (Chaussecourte, 2009)³.

Mais, rappelant que Freud lui-même, en 1914, dans son texte *La Psychologie du Lycéen*, a écrit, à propos des professeurs « nous transférons sur eux le respect et les attentes suscitées par le père omniscient de nos années d'enfance et nous nous mettons alors à les traiter comme nous traitons nos pères à la maison » (Freud, 1914/2005, p. 336), je me permettrai de parler éventuellement de transfert, au moins dans le contexte de l'éducation. Mais qu'en sera-t-il, en ce qui me concerne, pour la notion de contre-transfert ?

Contre-transfert

Pour E. Roudinesco et M. Plon, dans leur *Dictionnaire de la psychanalyse*, le contre-transfert est « l'ensemble des manifestations de l'inconscient de l'analyste en relation avec celles du transfert de son patient » (Roudinesco et Plon, 1997, p. 191) tandis que, pour J. Laplanche et J.-B. Pontalis, dans le *Vocabulaire de la psychanalyse*, il s'agit de « l'ensemble des réactions inconscientes de l'analyste à la personne de l'analysé et plus particulièrement au transfert de celui-ci » (Laplanche et Pontalis, 1967/1994, p. 103). En comparant ces deux définitions, on constate une différence, représentative de conceptions non totalement identiques existant au sein des diverses communautés analytiques : la délimitation du concept n'est pas la même. Circonscriit, pour la première, aux processus inconscients que le transfert de l'analysé induit chez l'analyste, il englobe, dans la seconde, toutes les réactions inconscientes de l'analyste à la personne de l'analysé. Évelyne Séchaud⁴ mentionne aussi ces deux aspects dans le paragraphe qu'elle consacre au contre-transfert dans son chapitre du livre *Qu'est-ce que la psychologie clinique ?* : « Le contre-transfert a donc une définition étroite qui le limite aux processus inconscients que le transfert de l'analysé produit chez l'analyste et une définition beaucoup plus large qui l'étend à tout ce qui de la personnalité de l'analyste peut intervenir dans la cure » (Séchaud, 1999, p. 15). Pour D. Lagache existe une réaction de forme également contre-transférentielle de l'analysé au transfert de

3. Pour un exemple de cette utilisation « hors cure », on pourra se reporter à : *De la mise au travail d'une notion psychanalytique dans un champ connexe : après-coup et recherche clinique d'orientation psychanalytique* (Chaussecourte, 2017).

4. Universitaire qui fut présidente de l'Association Psychanalytique de France.

l'analyste (cité par J. Laplanche et J.-B. Pontalis dans leur article du *Vocabulaire de la psychanalyse* page 103).

Dans les articles qui définissent le contre-transfert, on souligne que S. Freud voulait que l'analyste soit capable de reconnaître et dépasser son contre-transfert, afin de dégager au maximum l'espace analytique, et qu'il préconisait, pour optimiser ce dégagement, l'analyse personnelle de l'analyste. E. Roudinesco et M. Plon détaillent les différents avatars de ce concept dans l'histoire de la psychanalyse. Ils évoquent notamment comment, depuis Sandor Ferenczi⁵, il y a eu une certaine continuité, notamment du côté de l'école anglaise de psychanalyse, dans l'ouverture du concept et dans le rôle grandissant qui lui a été attribué dans la cure jusqu'à en faire l'instrument essentiel de l'analyste. André Green, dans *Idées directrices pour une psychanalyse contemporaine*, souligne comme il se doit l'importance de Paula Heimann (1950) : « pour la première fois était défendue l'idée que le contre-transfert était la conséquence d'un désir inconscient du patient de faire part à l'analyste d'affects qu'il ne pouvait ni reconnaître, ni verbaliser, et donc qu'il ne pouvait qu'induire chez l'autre » (Green, 2002/2003, p. 80). Il existe cependant deux grandes options sur la communication ou non de ces réactions contre-transférentielles dans la cure (voir par exemple *Le langage de Winnicott* où Jan Abram (2001) montre (p. 93) Winnicott faisant part de sa réaction contre-transférentielle à son patient). E. Roudinesco et M. Plon terminent leur article en évoquant la position de Jacques Lacan pour lequel la notion de contre-transfert est sans objet : « elle ne désigne rien d'autre que les effets du transfert qui viennent atteindre le désir de l'analyste, non comme personne mais en tant qu'il est mis au lieu de l'Autre par la parole de l'analysant, c'est-à-dire en une tierce position qui rend la relation analytique irréductible à une relation duelle » (Roudinesco et Plon, 1997, p. 193).

Si cette dernière citation à propos de J. Lacan ne vient pas résonner particulièrement avec mes expériences de tranches analytiques de cure-type, il en est tout autrement de ce que peut évoquer Claudine Geissmann (Psychiatre, membre de l'APF et longtemps co-rédactrice en chef du *Journal de la psychanalyse de l'enfant*) qui signe l'article sur le contre-transfert dans le *Dictionnaire International de Psychanalyse* (Geissmann, 2002). Elle y pointe, comme il se doit, les deux textes de Freud (Freud, 1910/1993, 1915/2005) où il est fait mention du contre-transfert et la lettre de 1913 à Ludwig Binswanger où Freud évoque le contre-transfert ; mais surtout elle écrit : « L'outil conceptuel manquant pour une théorisation et une explication du contre-transfert sera introduit par Mélanie Klein (1946) avec sa découverte de l'identification projective, car il sera dès lors possible de comprendre comment un patient peut agir sur le psychisme de l'analyste en y projetant une partie de son propre psychisme » (Geissmann, 2002, p. 366).

5. Voir dans ce numéro-ci l'article de Bernard Pechberty page 9.

Ainsi donc le contre-transfert, au sens psychanalytique, aurait à voir avec de l'identification projective. D'ailleurs Donald Meltzer écrit, précisément dans un article sur l'identification projective :

« ceci me paraît être le point crucial : *l'analyste doit être d'accord de soumettre le processus à son inconscient*. Cela signifie que l'analyste n'a pas à se préoccuper de penser à ce que le patient lui a communiqué, mais avant tout à observer et à attendre de recevoir quelque information du plus profond de son propre psychisme à propos de la signification émotionnelle de la situation, ce qui lui advient le plus souvent sous la forme de quelque chose d'équivalent à des rêves ou à des fantaisies personnelles. *C'est cela le contre-transfert* » (Meltzer, 1984, p. 548)⁶.

6. Les mises en italiques dans cette citation sont dans le texte originel.

Je renvoie donc de nouveau le lecteur curieux et exigeant à propos de la notion de contre-transfert dans le champ psychanalytique lui-même, aux textes sur le sujet que nous mentionnons dans ce dossier.

En ce qui concerne ma pratique de psychanalyste, je suis sensible et sensibilisé à l'usage du contre-transfert dans un sens plutôt anglo-saxon et cela ne peut être sans influence sur mes pratiques de recherche. Voyons donc comment ces questions se posent en sciences humaines.

Implication, contre-transfert du chercheur

F. Ben Slama, dans son chapitre du livre de C. Revault d'Allonnes déjà mentionné, pose d'abord le problème de l'irruption du concept psychanalytique de contre-transfert dans le champ de la recherche et s'attache à en préciser le sens. Il renvoie brièvement à la problématique du lien de la psychanalyse et des sciences humaines pour signaler, dans la partie qu'il qualifie « d'enquête », les sources qu'il va utiliser : des textes analytiques et plus particulièrement « *De l'angoisse à la méthode* » (sic)⁷, publié par G. Devereux en 1967, des propos de chercheurs d'origines institutionnelles disciplinaires diverses sur le rapport entre leur expérience analytique et leurs recherches, et enfin, écrit-il, sa propre expérience.

7. Le titre exact étant *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*.

À partir de son expérience et de celle d'autres chercheurs (obtenues par entretiens, sans d'ailleurs préciser une quelconque méthodologie pour ces « entretiens »), F. Ben Slama souligne le changement de statut provoqué par l'expérience analytique de celui qui cherche et qui observe. C'est bien de cela dont ont pu témoigner chacun des membres du séminaire ARAPP, à partir des activités qui étaient les leurs – thérapie, « management », enseignement, recherche, accompagnement clinique de groupes – et les termes que F. Ben Slama utilise pour évoquer ces changements me paraissent très adéquats : une remise en cause de la dichotomie sujet/objet et un ajustement du sujet de la science qui sont alors à intégrer. En ce qui le concerne, il mentionne que les notions relevant du domaine de la psychologie, et notamment la notion d'implication, étaient devenues

insuffisantes pour le chercheur clinicien qu'il est. C'est pourquoi il propose, avant d'aborder le point de vue de G. Devereux, un paragraphe sur le contre-transfert et l'implication. Mais pour évoquer cette notion, dans la discipline sciences de l'éducation, il convient d'évoquer le travail de Jacques Ardoino.

Implication

Dans un texte de décembre 1991 (republié en chapitre d'un livre en 2000), J. Ardoino précise cette notion et ses éléments connexes, tant sur le plan des champs disciplinaires où elle intervient, que sur un plan plus sémantique.

Il met d'abord en rapport cette notion d'« implication », qui apparaît dans les pratiques sociales et plus particulièrement en sciences de l'éducation, avec l'émergence, dans des champs comme celui de la psychologie sociale ou de l'ethnométhodologie, des notions « d'interactions, de processus et d'altérations qui postulent, toutes les trois, la reconnaissance d'un registre historique et temporel » (Ardoino, 1991, p.1). Il relie la notion d'« implication » à la notion fondamentale de « subjectivité », mais mentionne aussi qu'en physique relativiste, chose observée, observatoire et observateur sont indissociables.

Il questionne ensuite la sociologie et propose de considérer le trio agent-acteur-auteur plutôt que le simple duo agent-acteur qui lui paraît trop réducteur. Puis il fait un lien entre l'implication des sujets et l'altération :

« mouvements traduisant l'un comme l'autre l'effet que chacun de ses sujets, non seulement par son action propre, mais, déjà, par sa seule présence, exerce sur l'autre en modifiant du même coup, les situations dans lesquelles ils se trouvent tous inscrits et, d'un certain point de vue, les états de conscience des différents protagonistes de telles situations » (*Id.*, p. 2).

Il situe donc l'implication à la fin d'une chaîne de sens : subjectivité, intuition, heuristique. Il en vient alors à l'étymologie et fait remarquer, très judicieusement à mon avis, que l'utilisation juridique de l'implication est faite à la voix passive dans : « on est impliqué dans une affaire » ; c'est pour lui quelque chose qui échappe sinon à la conscience, du moins à la volonté. Dans le même ordre d'idées, il évoque la distinction à faire entre engagement et implication : « je m'engage, on est impliqué, je suis impliqué ». Puis il fait explicitement un lien entre « implication » en sciences humaines et les notions de « transfert » et de « contre-transfert » en psychanalyse. Dans le registre de la psychanalyse, il évoque des « implications libidinales », et dans un registre plus sociologique, des « implications institutionnelles » (*Id.*, p. 3), comme si la notion d'implication se prêtait volontiers à différentes déclinaisons disciplinaires. On pourrait actuellement infléchir cette séparation, car il existe actuellement en psychanalyse tout un courant groupaliste et institutionnaliste. Ensuite, il indique qu'« implication » peut s'opposer à « explication » : l'explication

déplie, met à plat, alors que l'implication serait de l'ordre du « replié (sur soi) ». Je pense en effet que, d'une certaine façon, il convient d'explicitier son implication pour rendre accessible aux autres ce qui aurait pu être momentanément de l'ordre d'un repli sur soi. J'y reviendrai à propos de la vignette clinique qui sera développée plus loin.

C'est dans ce sens que va Michel Bataille⁸ dans un article paru dans la revue *Pour* en 1983, article qui porte en germe quelques-uns des points développés par J. Ardoino dans son article de 1991. M. Bataille insiste sur la nécessité, dans le travail d'explicitation, d'analyser l'implication. Il défend l'idée qu'une explicitation par les chercheurs de leur implication les inciterait à se poser la question de leur place. Dans le cadre, par exemple, de recherches-actions, cela conduirait le chercheur à adopter un rôle de « chercheur expert-médiateur » (Bataille, 1983, p. 31) qui permettrait aux praticiens de ne pas être trop en insécurité face à la complexité.

J. Ardoino, quant à lui, pense que le travail sur les implications met en œuvre une démarche herméneutique : « on retrouverait, alors, la distinction épistémologique déjà esquissée par Dilthey à la fin du siècle dernier (explication/compréhension) » (Ardoino, 1991, p. 4). Ce qui l'amène à souligner le lien privilégié que l'implication entretient avec le terrain, et à distinguer terrain et champ : « Le terrain, lui, notamment au sens que lui donnent les ethnologues et les ethnographes, a de la profondeur, justement parce qu'il se donne à voir en termes d'opacité, parce que tout ce qu'il comportait d'intéressant ne se réduit pas à l'observable. [...] L'implication ne peut être appréhendée, ni comprise, que par une démarche clinique. Elle s'écoute finalement plus qu'elle ne s'observe » (*Ibid.*). Il termine son texte en soulignant « l'intérêt croissant qui se manifeste en faveur des carnets de notes personnelles, des journaux de recherche, des journaux de terrain » (*Ibid.*). Ces matériaux font partie de la recherche ; il s'agit de pouvoir rendre explicite le travail sur le rapport complexe implication-distanciation.

Comment la notion de contre-transfert se démarque-t-elle de cette notion d'implication ?

Contre-transfert ou implication : le lien à la psychanalyse

Dans son texte, J. Ardoino convoque la psychanalyse explicitement : il parle de parenté entre la notion d'implication pour les sciences de l'homme et de la société et les notions de transfert et de contre-transfert ; alors que, dans le texte de M. Bataille, on ne trouve pas de référence directe à la psychanalyse, mais des mots appartenant au registre du vocabulaire psychanalytique. Par exemple, ce dernier conclut son article par : « la réflexion sur l'implication inclut aussi l'analyse de la fantasmatisation liée au fameux "paradoxe de l'éducateur". Et selon ce paradoxe, c'est au moment où il sait mourir (symboliquement) en tant qu'éducateur que l'éducateur se met à le devenir vraiment » (Bataille, 1983, p. 31). On constate donc que de l'inconscient rôde derrière cette notion d'implication et que ces deux auteurs ont d'ailleurs détaillé l'étymologie du mot « implication » et les

8. Je tiens à remercier très particulièrement Claudine Blanchard-Laville qui met toujours généreusement à disposition des autres tous les textes auxquels sa compétente vigilance l'a rendue sensible et qu'elle a pu se procurer. Il en a été ainsi pour de nombreuses références mentionnées dans cet article, et plus généralement même, dans ce dossier..

différents sens courants de ce mot avec lesquels ils jouent, enrichissant ainsi leur définition de la notion.

Le mot *contre-transfert* n'est, lui, connoté « que » psychanalytiquement. Pour F. Ben Slama, la différenciation entre implication et contre-transfert est liée à la différenciation entre la pensée psychologique et la pensée psychanalytique. Il soutient qu'en psychologie, l'implication est liée au brouillage dans un dispositif qui a pour fonction la captation de faits. La confusion engendrée serait à neutraliser. Tandis que sur un plan psychanalytique, selon lui, c'est la notion de « méprise » qui est centrale dans les situations de rencontre où il y a des enjeux de savoir – méprise au lieu de brouillage, c'est-à-dire pour moi ce qui fait l'objet de déplacement, de condensation, de refoulement et dont un « moi [qui] n'est pas maître dans sa propre maison » (Freud, 1917/2002, p. 50) n'est pas écarté de la responsabilité. Pour F. Ben Slama, l'analyse de cette méprise est une valorisation de la démarche qui privilégie l'explication du *comment* plutôt que du *pour quoi* (en deux mots). Afin d'étayer ses prémisses, il se tourne ensuite vers le livre de G. Devereux : *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*.

Le contre-transfert du chercheur

Situation de Devereux et de l'ouvrage

Actuellement la figure de Georges Devereux est principalement évoquée, dans le milieu psychanalytique, de façon connexe à la clinique des migrants. C'est ce que soulignait son élève et amie Elizabeth Burgos dans le numéro 190 de 2007 du *Coq-Héron* qui faisait suite au colloque « Georges Devereux, un voix dans le monde contemporain » (Burgos, 2007). Pourtant, dans la notice établie pour la *Revue française de psychanalyse* à propos de G. Devereux à l'occasion de sa disparition on trouve écrit : « Il dégage l'importance cruciale du contre-transfert dans les sciences du comportement et démontre que l'étude de l'observateur plus que celle de l'observé permet l'accès à l'essence de la situation étudiée. G. Devereux est de loin l'auteur qui a le plus rigoureusement démonté la machine du contre-transfert avant même d'être analysé ou analyste » (Gertler et Deluz, 1987, p. 1669).

En effet, en sciences humaines, c'est principalement pour son ouvrage *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement* que cet auteur est connu. C'est une référence classique dans notre courant clinique d'orientation psychanalytique, que nous évoquons dans la note de synthèse de 2005 (Blanchard-Laville, Chaussecourte, Hatchuel et Pechberty, 2005), mais que Claudine Blanchard-Laville mentionne déjà dans son article *L'approche clinique d'inspiration psychanalytique. Enjeux théoriques et méthodologiques* (Blanchard-Laville, 1999). Ce professeur émérite à l'université Paris Nanterre a fait rencontrer des extraits judicieusement choisis de cet ouvrage systématiquement à ses étudiants dans ses séminaires de recherche depuis 1995 et on le trouve cité dans pratiquement

chacune des thèses qu'elle a dirigées. Un joli travail de mise en abyme est effectué dans un article que Chantal Costantini a tiré de sa thèse (Costantini, 2008) et qui est publié dans le premier numéro de la revue Cliopsy (Costantini, 2009) : cette ancienne doctorante de Claudine Blanchard-Laville y explicite des modalités de son implication par rapport à son thème de recherche et montre comment un travail d'élaboration de cette implication a été productif, à la fois en termes de compréhension de la nature des liens profonds qui l'unissait à son sujet, mais également en termes de production de connaissances, à propos de G. Devereux justement.

Une question sur les références bibliographiques

Lorsque, dans la partie de son ouvrage qui suit l'introduction intitulée *L'argument*, G. Devereux affirme que l'analyse du contre-transfert est plus productive en données sur la nature humaine que celle du transfert, comment ne pas rapprocher cela de ce qu'écrit Paula Heimann, alors qu'il ne la cite pas : « Je soutiendrai la thèse que la réponse émotionnelle de l'analyste à son patient à l'intérieur de la situation analytique constitue son outil de travail le plus important. Le contre-transfert de l'analyste est un instrument de recherche à l'intérieur de l'inconscient du patient » (Heimann, 1950/1987, p. 24). G. Devereux détaille ensuite en treize points les différentes perturbations possibles pour l'étude scientifique de l'homme, qu'il résume en disant : « Bref, les données en sciences du comportement suscitent une angoisse contre laquelle on se défend par une pseudo méthodologie inspirée par le contre-transfert ; cette manœuvre est responsable de presque tous les défauts des sciences du comportement » (Devereux, 1967/1980, p. 16-17). Ainsi donc, le contre-transfert du chercheur par rapport à son objet de recherche provoque comme réaction défensive la mise en œuvre d'une méthodologie que je qualifierais volontiers, avec la référence freudienne, de « méthodologie-couverture » (Freud, 1899/2005). Je dirais que c'est exactement ce qui s'est passé lors de la recherche menée pour mon mémoire de DEA (Chaussecourte, 1999) lorsque j'ai mis en œuvre un logiciel de lexicométrie afin de me protéger de mes propres réflexions sur l'enseignant dont j'étudiais le cours, et qui n'était autre que moi-même ! Il s'agissait donc de se protéger de toutes les réflexions provoquées par l'analyse du matériel, réflexions produites aussi quasiment au sens de l'optique géométrique.

Dans la partie intitulée *Le contre-transfert dans les sciences du comportement* (Devereux, 1967/1980, p. 74-78), G. Devereux commence par définir le transfert. Il évoque le transfert classique de la cure, mais signale aussi que des réactions de transfert se produisent également dans la vie quotidienne. Pour lui, « le contre-transfert est la somme totale des déformations qui affectent la perception et les réactions de l'analyste envers son patient » (*Id.*, p. 75). Paula Heimann écrit quant à elle : « Dans le présent article, j'utiliserai le terme de "contre-transfert" pour la totalité des sentiments que l'analyste éprouve envers son patient » (Heimann,

1950/1987, p. 24). G. Devereux s'inscrit donc, comme analyste et comme chercheur, dans la perspective la plus large évoquée plus haut, puisqu'il ne limite pas le contre-transfert à la réaction de l'analyste au transfert de l'analysé. Et, allant dans le même sens que D. Lagache, bien que partant de la définition plus large, l'anthropologue symétrise les deux concepts : « Le transfert et le contre-transfert ont des sources et des structures identiques » (Devereux, 1967/1980, p. 75). Il souligne cependant que, dans la littérature psychanalytique, transfert et contre-transfert n'existent pas de façon symétrique, le premier étant, d'après lui, largement majoritaire sur le second. Il évoque l'erreur systématique que pourrait faire le savant dans son travail, imputable à sa personnalité : on retrouve quelque chose comme l'idée d'équation personnelle de Roger Muchielli (1974/1988, p. 11), et la position « objectiviste » dont parle Jean-Pierre Olivier de Sardan dans son texte sur *Le « je » méthodologique* (Sardan, 2000, p. 436). G. Devereux note l'importance de la déformation du matériau observé quand celui-ci est anxiogène : « Devant ce genre de matériau, le savant cherche à se protéger contre l'angoisse par omission, mise en sourdine, non-exploitation, malentendu, description ambiguë, surexploitation ou réaménagement de certaines parties de son matériau » (Devereux, 1967/1980, p. 77).

Une des choses qui m'a le plus étonné lors de relectures de parties de cet ouvrage est le peu de références psychanalytiques que contient sa bibliographie et, qui plus est, particulièrement sur le contre-transfert. On ne trouve pas cités les deux textes fondamentaux de Freud sur le contre-transfert, ni les textes de Paula Heimann⁹ et Henrich Racker, ni ceux de Winnicott ou de Margaret Little qui sont pourtant, d'après Horacio Etchegoyen qui fut Président de l'Association Psychanalytique Internationale, les auteurs de référence quant à l'usage du contre-transfert comme instrument (Etchegoyen, 2005, p. 246). Le livre de G. Devereux est pourtant édité en 1967 en anglais. Il est déjà alors membre adhérent de la Société Psychanalytique de Paris depuis 1964, et enseigne à l'École Pratique des Hautes Études depuis 1963. Comment comprendre ce peu de références psychanalytiques à la notion de contre-transfert ? On imagine mal G. Devereux, tel en tous cas que nous le dépeint son neveu, mathématicien et géophysicien (Ghil, 2007), soucieux de son image au sein de la SPP au point d'infléchir ses choix de références bibliographiques.

La question que je me suis posée par rapport à ses choix de références et à son approche de la notion a été : qu'en est-il de l'« experienciation »¹⁰ psychanalytique de G. Devereux, comment s'est effectué son trajet psychanalytique ? E. Roudinesco nous en livre quelques éléments dans la préface de 1998 à la deuxième édition en français de *Reality and Dream*, intitulée *Psychothérapie d'un indien des plaines*. Elle écrit qu'en 1946, de retour à Paris, il décide de devenir psychanalyste (Roudinesco, 1998, p. 16). Il entreprend une analyse didactique avec Marc Schlumberger, analyste didacticien de la Société Psychanalytique de Paris et « au bout d'un an, et sans donner d'explications, Schlumberger mit fin à l'analyse » (*Id.*, p. 18).

9. E. Roudinesco fait remarquer dans son article consacré à P. Heimann (page 425) qu'un conflit opposa celle-ci à Mélanie Klein à propos justement de la publication de son article sur le contre-transfert. Paula Heimann quitta le groupe kleinien pour devenir membre du *middle group* de la Société Britannique de Psychanalyse.

10. Néologisme construit sur le verbe anglais *to experience* qui signifie vivre de l'intérieur, ressentir.

Mais par ailleurs il a obtenu un poste de praticien à Topeka, au Winter General Hospital, au Kansas. Or « Administré par des psychanalystes, tous membres de la puissante APsA [*American Psychoanalytic Association*] dont dépendait leur institut de formation, le Winter Hospital ne sélectionnait pour ce poste que des candidats dont l'analyse didactique pouvait être validée par un didacticien membre d'une société composante de l'IPA. » (*Ibid.*). E. Roudinesco nous dit que G. Devereux avait répondu positivement au poste de praticien à Topeka offert car il pensait que son analyse didactique serait validée. Pourtant elle ne le fut pas, comme en témoigne la lettre négative que M. Schlumberger envoya à Karl Menninger, fondateur du Winter General Hospital. G. Devereux ne put donc pratiquer « que » des « psychothérapies » d'orientation psychanalytique à Topeka. Il reprit alors un parcours analytique aux États-Unis, avec Robert Hans Joki analysé par Freud à Vienne puis un contrôle avec le Dr. Jan Frank, mais son statut à Topeka vis-à-vis des thérapies n'évolua pas immédiatement. Finalement il fut nommé membre associé au *Topeka Institute of Psychoanalysis*, puis « élu membre adhérent de l'APsA en 1952 par le biais d'une affiliation à la *Philadelphia Psychanalytic Society*, ce qui lui permettra, à partir de 1965 et jusqu'à sa mort d'être membre adhérent à la SPP » (*Id.*, p. 20).

On le voit donc en souffrance dans son rapport à une certaine psychanalyse institutionnelle. Mais ce rapport à l'institution psychanalytique n'est pas le tout d'un rapport de psychanalyste à la psychanalyse. Pour aller plus loin, il faudrait pouvoir regarder *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement* à l'aune de son parcours psychanalytique, à la fois comme analysant et comme analyste. Si une telle étude dépasse largement le cadre de cet article, elle permettrait sans doute d'éclairer de façon plus approfondie l'usage que fait l'anthropologue psychanalyste de la notion de contre-transfert, à la fois dans sa clinique et dans ses recherches.

Mais ici, dans le cadre d'une approche clinique d'orientation psychanalytique, quelle terminologie adopter ?

Précisions terminologiques : clarification à partir des propositions d'Ophélia Avron

Dans ma thèse en 2003, je faisais référence à un article d'Ophélia Avron à propos de la notion de contre-transfert (Avron, 1986). J'avais trouvé ce texte cité dans la note de synthèse d'Habilitation à diriger des recherches de Florence Giust-Desprairies (2001, p. 321).

Il se situe dans le Bulletin de psychologie paru en 1986, bulletin intitulé *Recherche clinique, clinique de la recherche*, sous-titré *La rigueur, le contre-transfert du chercheur* faisant suite à un colloque avant eu lieu les 16 et 17 janvier 1986. Comme mentionné dans la note 1 de cet article, on y trouve d'ailleurs un certain nombre d'articles qui constitueront la base du livre publié en 1989 sous la direction de C. Revault d'Allonnes. Mais dans ce livre,

11. Je voudrais rendre ici hommage à Ophélia Avron, à la bienveillance dont elle a toujours fait preuve vis-à-vis de mon parcours, allant jusqu'à parrainer ma candidature à la Société Française de Psycho-thérapie Psychanalytique de Groupe.

on ne trouvera pas ce texte court de la psychodramiste psychanalyste SPP qu'était Ophélia Avron¹¹.

Dans ce texte de trois pages, elle rend compte de son expérience d'élaboration d'un dispositif « pour analyser les différents niveaux d'implication des chercheurs du DEA » (Avron, 1986, p. 797). Le dispositif groupal qu'elle propose vise à accompagner « l'anxiété féconde des commencements ». Elle écrit :

« au cours des séances je me laisse moi-même porter par le flux associatif pour proposer différents exercices. En fin de séance, dans une visée nettement pédagogique je dégage du matériel souvent confus qui s'est présenté les principales lignes de force pour les articuler sur les axes de réflexion choisis pour l'année : les motivations, le dispositif de recherche, les hypothèses de travail, la recherche-action, l'analyse théorico-clinique.... À chaque séance, afin que l'étudiant puisse se réapproprier ce travail de groupe, il est invité à rédiger quelques commentaires sur les questions qui l'intéressent. Se constitue ainsi pour chacun un dossier d'élaboration progressive, de style très libre » (*Ibid.*).

On voit donc se dessiner différentes directions pour l'élaboration de ce qu'elle appelle l'implication du chercheur. Elle précise :

« Cette expérience pédagogique vise à provoquer une certaine élucidation de l'implication du chercheur par rapport à ses motivations, à ses objectifs explicites et implicites, à son matériel clinique, à ses choix théoriques » (*Ibid.*).

Mais surtout elle explicite son choix terminologique :

« Même si l'appellation d'implication est peu précise, je ne la remettrai pas ici en question, car elle me permet d'inclure toutes les relations subjectives qui lient le chercheur à son objet de recherche. Je la préfère à la notion de contre-transfert de plus en plus utilisé en sciences sociales, mais qui me semble désigner spécifiquement la relation inter-subjective du chercheur et de l'observé au moment du recueil des données, relation vécue dans sa dimension inconsciente, réciproquement efficiente » (*Ibid.*).

Voilà en tous cas qui dessine déjà un peu les choses : on dispose de différents points à élucider pour un travail sur l'implication qui sont, pour le chercheur, ses motivations, ses objectifs explicites et implicites, son matériel clinique, ses choix théoriques. Ceux-ci relèveraient pour elle de l'implication. Et en praticienne de la psychanalyse, elle préfère garder la notion de contre-transfert pour les éprouvés contre-transférentiels durant le recueil du matériel, c'est-à-dire dans la situation d'interaction directe, comme dans la cure. À mon avis, du contre-transfert au sens de la citation d'O. Avron est pourtant aussi en jeu lors de l'analyse des matériaux recueillis car il y a dans la confrontation du chercheur au matériel quelque chose qui est de l'ordre d'une interaction, pouvant même favoriser des phénomènes d'après-

coup. De plus, il me semble que, même au cours d'un long parcours analytique, on éprouve la permanence de ses structurations psychiques de base : ce qui est à l'œuvre lors du choix du sujet de recherche, des objectifs et de la méthodologie, est manifestement connexe à ce qui sous-tend la relation subjective inconsciente lors de la confrontation directe à l'objet, aux objets.

Finalement, ce que je soutiendrai pour le moment est la chose suivante : contre-transfert dans le cadre de la cure psychanalytique, contre-transfert-du-chercheur comme un quasi-syntagme lorsque je me réfère au travail de G. Devereux et pour les autres circonstances, ressentis contre-transférentiels, éprouvés contre-transférentiels...

Rendre visible ou invisibiliser ?

Je voudrais faire figurer dans cet article un peu de clinique sur le contre-transfert du chercheur, même si un autre article sur l'évocation de différents dispositifs d'élaboration de ce contre-transfert-du-chercheur, en préparation, comportera d'autres vignettes.

Pour pouvoir mettre provisoirement de côté la question de l'éthique dans une telle visibilisation, je donnerai des éléments me concernant, rompant en cela avec une certaine coutume dans le champ psychanalytique de camouflage d'une telle utilisation d'éléments personnels : je songe par exemple à Anna Freud avec le texte qu'elle écrivit pour son admission à la *Société psychanalytique de Vienne* le 31 mai 1922 (voir la correspondance de Lou Andreas-Salomé avec Anna Freud, 2001/2006, p. 47) ou à Freud parlant de « l'homme de culture universitaire » dans les souvenirs-couverture (Freud, 1899/2005).

Il s'agira d'évoquer le rapport du chercheur à son sujet/objet de recherche et plus exactement à ses choix méthodologiques. La question que posent les doctorants est souvent : *jusqu'où aller dans cette visibilisation ?* Pour moi il s'agit de différencier entre des élaborations nécessaires pour avancer dans sa « création » de l'objet thèse et ce dont on va effectivement rendre compte dans l'objet, qui sera ainsi rendu public. Une question me sert de guide : est-ce que ce dont on rend compte fait avancer le procès de connaissance dans la thématique de son travail ?

Je vais donner deux exemples, l'un où des éléments d'implication du chercheur ont été rendus visibles et l'autre dont il n'a jamais été fait mention qu'oralement, en partage avec des étudiants avancés pour les aider à clarifier ces choix pour eux-mêmes.

Mais une telle exposition ne va pas de soi, ni pour soi ni pour ceux qui vont la recevoir. On pense évidemment à une forme de « violence du sens imposé » (Revault d'Allonnes, 1998, p. 51).

Un choix d' « exposition »

Lors de la soutenance de ma thèse, fin novembre 2003, l'un des membres du jury m'a interpellé sur un passage particulier du travail où je m'exposais personnellement. Ce passage se situait à la page deux cent cinq du volume, donc après plus de deux cents pages d'instauration du cadre théorique de mon travail de recherche sur un total de presque quatre cents pages. Il s'insérait dans un paragraphe intitulé « Pourquoi de l'observation : éléments de contre-transfert » et était placé en écho au traitement de la question que je posais précédemment : « Pourquoi choisir de travailler par observation pour analyser les pratiques enseignantes ? », question à laquelle j'avais répondu jusque-là dans la thèse davantage en « extériorité ».

Ce membre du jury lut ce jour-là la phrase suivante, à haute voix, en m'interrogeant sur la nécessité de la faire figurer dans la thèse : « Je suis l'enfant d'une mère très déprimée à ma naissance, au-delà d'un post-partum ordinaire... ». Pour plus de compréhension, je livre ici l'intégralité du paragraphe de thèse dont cette phrase est le début. J'insiste sur le fait que la reconstitution que j'y livre, d'après-coup là aussi (Chaussecourte, 2017), effectuée dans le cadre du travail analytique, m'est singulière et n'a pas pour vocation de stigmatiser qui que ce soit : les personnages qui y interviennent sont des *images* internes reconstruites à partir d'éléments qui n'ont pas eu vocation à être vérifiés objectivement, même si certains appartiennent à la réalité externe. J'avais écrit :

« Je suis l'enfant d'une mère très déprimée à ma naissance, au-delà d'un post-partum ordinaire, au-delà de ce que D. W. Winnicott qualifiait de préoccupation maternelle primaire, une mère qui avait tenté de faire en sorte que je ne voie pas le jour. Je fais l'hypothèse que j'ai survécu en devenant hyper-vigilant, en étant aux aguets pour tout, en observant la réalité extérieure afin d'y prélever les indices nécessaires à ma survie et à la sienne, à celle de la dyade que je prenais en charge. J'ai été l'enfant qui, jour après jour, a scruté le regard de sa mère pour essayer d'anticiper les mouvements dépressifs et tenter de la soutenir, l'enfant qui, d'une certaine façon, est devenu la mère de sa mère. Mon rapport à l'observation est simple : j'ai dû observer le monde pour survivre, avec une inquiétude constante » (Chaussecourte, 2003, p. 205).

Effectivement, ce paragraphe pouvait sembler abrupt, voire même déplacé dans un travail de recherche universitaire. Je me souviens de ma réponse en plusieurs points, sans exclure totalement que ces souvenirs puissent être des souvenirs reconstruits *a posteriori*. Je resituais d'abord le passage lu dans le cadre global de la thèse. En effet, deux parties du travail, qui en comprenait trois, le précédaient : la première intitulée « De l'inconscient et de la démarche clinique » et la seconde intitulée « Autour de l'observation » dans lesquelles j'avais explicité ce que j'entendais par approche clinique et notamment quel rôle privilégié, dans cette approche, jouait le contre-

transfert du chercheur. Dans la construction de l'objet-thèse, j'avais, avant cette évocation effectivement très personnelle et qui clôturait toute la partie abstraite, répondu, comme je l'ai déjà rappelé, à la question « Pourquoi de l'observation pour approcher les pratiques enseignantes ? ». J'avais envisagé pour cela deux plans plutôt « manifestes » : d'une part, en replaçant l'importance de l'observation directe dans l'histoire de l'étude des pratiques enseignantes en sciences de l'éducation ; et d'autre part, en spécifiant les avancées théoriques et méthodologiques, dans le cadre de la psychanalyse elle-même, qui autorisaient à tenter autre chose que ce qu'avait si brillamment réussi Claude Pujade-Renaud, en ressaisissant l'impact et le vécu du corps des enseignants et des élèves dans la classe à travers un corpus verbal d'entretiens (Pujade-Renaud, 1983a, 1983b).

Je répondis également, ayant en tête le texte de F. Ben Slama sur la question du contre-transfert dans la recherche, que dans l'approche clinique nous nous devons d'explicitier comment a été construit le chemin qui nous conduit à ce que nous proposons. Je me souviens aussi avoir remarqué – je ne crois pas l'avoir seulement pensé, d'autres témoins me l'ont confirmé – que j'étais heureux que ma mère n'ait pas été là lors de cette soutenance : je n'aurais pas aimé que sa confrontation à un tel passage se fasse dans ces conditions-là, publiquement, sans un accompagnement contenant. Et puis enfin, j'ai remercié ce membre du jury de ce que sa question m'ouvrait les yeux sur quelque chose que je n'avais pas pu anticiper : préoccupé par les difficultés qui avaient été les miennes à pouvoir rendre ces éléments publics, à trouver une bonne distance et des mots justes, accaparé par la forme de violence qu'il avait fallu que je me fasse à moi-même pour les écrire, je dis qu'alors j'avais complètement occulté la violence que la lecture de ce passage pourrait produire pour le lecteur. Le membre du jury me coupa alors vertement la parole pour me lancer : « *Je vous interdis de faire une interprétation !* ».

Rétrospectivement, je mesure en effet, à la forme de la réaction produite chez mon interlocuteur, l'effet d'interprétation de cette dernière partie de ma réponse ; ce que je n'ai pas mesuré du tout sur le moment. Je dirais maintenant que cette dernière partie de ma réponse à sa question prit en fait la forme d'un projectile psychique renvoyé en boomerang, non élaboré, indice de ce que le thème envisagé, la difficulté des relations mère-bébé, pouvait peut-être concerner une part de chacun de nous deux. C'est un phénomène que rencontrent les professionnels du champ de la très petite enfance : faire avec le bébé qui a peut être été en souffrance chez chacun des interlocuteurs auxquels ils sont confrontés, tant dans la pratique clinique que lors de communications de résultats de recherches ou de vignettes. C'est aussi un mécanisme que nous rencontrons dans nos recherches sur l'éducation où nous devons faire avec ce qu'a été l'élève en chacun : chez nous, chercheurs, mais aussi chez nos collègues partenaires, nos interlocuteurs, les commanditaires des recherches, les auditeurs des communications...

Essayons-nous à envisager le sens que pourrait avoir *ici* la reprise de cet épisode, comme l'après-coup de quelque chose, mais peut-être un après-coup élargi pour reprendre une expression d'Haydée Faimberg (2006). Il sera aussi question d'être attentif à notre attention à cette scène, par analogie avec cette « écoute de l'écoute » (Faimberg, 2006, p. 16) qu'elle dit explorer dans l'après-coup de son propre travail d'analyste.

On a donc ici un événement qui a eu lieu lors de la soutenance de thèse et dont j'ai ressenti la nécessité d'une reprise. Dans cette reprise *ici*, il ne peut s'agir simplement d'une justification *a posteriori* alors qu'il n'y a plus aucun enjeu objectif lié à ce moment : le résultat de la soutenance a été positif et j'ai obtenu un poste... Pourtant, l'impact de cette scène a encore un retentissement puisque je l'évoque ; quelque chose « a laissé un résidu ». Dans le contexte de l'analyse clinique des pratiques professionnelles telle que je peux la pratiquer, ce malaise laissé par la situation serait l'indice d'une mise au travail possible... Ce moment de la soutenance a pourtant déjà été ré-évoqué lors de conversations que j'ai eues avec des collègues proches, témoins de cette scène ; nous avons émis plusieurs hypothèses de compréhension des différents enjeux qui pouvaient se donner là à voir.... Mais le « résidu » ne s'est pas dissous pour autant puisque je la ré-évoque ici.

Et puis, au moment de cette reprise pour cet article, un *insight* s'impose : il pourrait s'agir d'une histoire de traumatisme intergénérationnel (Houzel, 2006) : un membre du jury, que je pourrais placer plutôt dans une position paternelle, me fait fantasmer par son intervention lors de la soutenance quelque chose de l'ordre de difficultés dans ses relations primaires, en écho justement à une évocation de ma part de difficultés analogues.... Il est donc question de deux hommes, un père et son fils, et deux femmes, la mère du père et la mère du fils...

En quoi alors cette prise de conscience mérite-t-elle d'être ainsi ici « exposée » ; cette exposition ne risque-t-elle pas de provoquer, chez vous, lecteurs, des interrogations analogues à celles de ce membre du jury de la thèse ?

En fait, elle donne à voir, en la mettant en abyme selon le processus utilisé par André Gide dans *Les faux-monnayeurs*, une question centrale dans l'utilisation de l'approche clinique à l'université : quelle part fait-on aux éléments contre-transférentiels qui relèvent plutôt du registre personnel ?

Dans l'approche clinique d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation telle que je la soutiens, il ne s'agit pas d'un travail thérapeutique, mais d'une démarche de recherche à propos de laquelle nous requérons une forme de validation universitaire qui pourrait être donnée par nos pairs. J'écrivais d'ailleurs dans la thèse, pour commencer la partie comprenant le paragraphe dont la phrase a été lue le jour de la soutenance :

« Il y a une vraie difficulté à communiquer un certain nombre d'éléments qui ne sont pas de l'ordre de la rationalité, et qui sont plus

personnels. Ne risque-t-on pas, en en faisant état, d'être taxé d'impudeur ou d'exhibitionnisme ? Néanmoins, à partir du moment où l'approche clinique d'inspiration psychanalytique devient une approche de recherche et n'est pas un outil de thérapeute utilisé dans la confidentialité d'un cabinet, à partir du moment où il s'agit, d'une certaine façon, de démontrer, de convaincre, d'emporter l'adhésion, il faut rendre accessibles au lecteur des éléments qui donnent à ce travail son sens ; et parmi ceux-ci, ceux auxquels un travail psychique personnel a pu permettre l'accès. De nombreux travaux de recherche font référence à G. Devereux et au travail d'élaboration du contre-transfert du chercheur par rapport à son objet, mais très peu prennent le risque de le visibiliser. C'est pourtant ce que je vais tenter ici, à propos du choix de la méthodologie mise en place » (Chaussecourte, 2003, p. 205).

Je reprendrais cela encore à mon compte aujourd'hui presque mot pour mot ; peut-être, si j'en avais les moyens au niveau de l'écriture, j'essaierais d'atténuer une forme de véhémence militante que je sens être légèrement sous-jacente à ces propos. Cette question de l'exposition d'éléments personnels qui font avancer l'exploration psychique est classique en psychanalyse, du moins chez des auteurs qui ont recours au concept de contre-transfert et qui n'hésitent pas à expliciter cette forme du travail de l'analyste, s'inscrivant ainsi dans la compréhension de la notion initiée par P. Heimann (1950) et Henrich Racker (1979/1997, 2010). Il y a un magnifique exemple de cette part du travail psychique produit par le contre-transfert explicitée par Didier Anzieu (1983) dans un texte intitulé *À la recherche d'une nouvelle définition clinique et théorique du contre-transfert*. Dans ce chapitre, il développe théoriquement cette notion, mais à partir du récit de la cure d'un patient. Et il conclut son article en racontant une anecdote personnelle : il perd la dactylographie de cette observation de cure deux jours avant un exposé sur le Moi-peau qu'il devait présenter à l'Association Psychanalytique de France, alors qu'il comptait l'utiliser comme matériel clinique, et il montre comment cette mise à la poubelle reprend à son compte le symptôme corporel de son patient d'expulsion automatique et inconsciente d'un état de tension psychique désagréable à travers les pores de sa peau. Ainsi ce psychanalyste explicite-t-il comment des éléments d'élaboration personnelle peuvent aider à la compréhension de ce qui se joue sur un plan psychique avec un patient et peuvent produire des dégagements thérapeutiques. Évidemment point n'est ici question du travail de l'analyste dans son cabinet, mais il y a pour moi une légitimité, et même, au-delà, une quasi-obligation de donner à voir, dans un cadre universitaire, les éléments qui permettent de « reconstituer le chemin ». Je fais ici allusion de nouveau à une citation du texte de F. Ben Slama que nous avons mise en valeur dans la note de synthèse : « La règle la plus importante est de dire comment on est parvenu à obtenir ce qu'on a obtenu. Autrement dit, de répondre à la question : d'où tenez-vous ce que vous avancez, quelle est la source de ce savoir, êtes-vous en mesure de reconstituer le chemin

parcouru ? » (Ben Slama, 1989/1999, p. 144). Il en va d'une forme d'honnêteté intellectuelle, de lisibilité de la « démonstration », de sa crédibilité et de sa validation.

Il me semble que ce qui vient d'être ré-affirmé est essentiel et que l'évocation rétrospective de cet extrait de soutenance trouve là sa justification : offrir l'occasion de re-préciser mon point de vue sur un point nodal de l'approche clinique d'orientation psychanalytique : quels éléments contre-transférentiels rendre visibles au-delà de ceux du contre-transfert-du-chercheur expression pour moi quasi-syntagmatique.

Sur un plan plus heuristique, en lien avec la problématique transgénérationnelle que j'ai évoquée, on pourrait se demander si cette question de visibilisation d'une part personnelle des élaborations dans les recherches en éducation ne pourrait pas constituer aussi un point problématique, problématique jusqu'à avoir été occulté pendant un temps certain : ainsi dans les actes du VI^e Congrès des sciences de l'éducation de 1973, portant sur l'apport des sciences fondamentales aux sciences de l'éducation, on ne trouve pas de traces d'une telle réflexion dans les communications s'étant tenues dans « la commission 4 » portant le thème « psychanalyse et éducation » (Commission 4, 1976). Il est vrai qu'il est alors majoritairement question des rapports psychanalyse/pédagogie-éducation et que le livre de C. Revault d'Allonnes sur la démarche clinique en sciences humaines, qui fera date, n'est à ce moment là pas encore paru.

Voyons maintenant un exemple de ce qui n'a pas été visibilisé (jusqu'à présent !) sur un plan contre-transférentiel.

Un choix de non visibilisation

Lors de l'écriture de la thèse, il m'est arrivé d'avoir des moments de maladies somatiques. En quasi fin de thèse, des douleurs importantes me contraignirent à arrêter le travail d'écriture, au risque de remettre en question la soutenance même puisque le calendrier en était précisé et qu'il impliquait tout un jury. Étant alors dans ma deuxième tranche de cure type, j'ai pu élaborer ce que pouvait représenter cet avortement possible de l'objet thèse en le mettant en lien avec une problématique familiale transgénérationnelle et avec ce que pouvait aussi représenter symboliquement la réalisation de cette thèse sur un certain nombre d'autres plans connexes. Je suis persuadé que ce travail élaboratif a été déterminant dans la possibilité d'aller au bout du processus de recherche, de son écriture, jusqu'à la soutenance publique, voire jusqu'au premier poste d'enseignant-chercheur. Cependant, contrairement à ma réponse sur le pourquoi de mon choix de l'observation, très personnelle, certes, mais dont l'exposé était nécessaire à la compréhension de ma démarche méthodologique, aucune trace de ces élaborations-ci, qui ont pourtant assurément permis la viabilité de l'objet, ne figure dans un quelconque écrit.

Pour conclure

Me voici au terme de ce que je souhaitais pouvoir évoquer dans ce premier travail autour de la notion de contre-transfert-chercheur. Cet article n'a pas d'autres ambitions que de tenter de préciser là où j'en suis de cette notion, certes pour moi-même, mais peut-être aussi pour permettre aux lecteurs d'avoir quelques éléments sur lesquels étayer leur propre point de vue. Le prochain article que je rédigerai à ce sujet posera la question des dispositifs possibles d'élaboration de ces phénomènes contre-transférentiels que rencontrent les étudiants dans les recherches cliniques d'orientation psychanalytique que j'accompagne et donnera d'autres exemples de dégagements produits par ces élaborations contre-transférentielles.

Éléments bibliographiques

- Abram, J. (2001). *Le langage de Winnicott*. Paris : Éditions Popesco.
- Andreas-Salomé, L. et Freud, A. (2006). *A l'ombre du père, correspondance 1919-1937*. Paris : Hachette. (Ouvrage original publié en 2001).
- Anzieu, D. (1983). À la recherche d'une nouvelle définition clinique et théorique du contre-transfert. Dans Henri Sztulman (dir.), *Le psychanalyste et son patient. Études psychanalytiques sur le contre transfert* (p. 23-35). Toulouse : Privat.
- Ardoino, J. (2000). *Les avatars de l'éducation, problématiques et notions en devenir*. Paris : PUF. (Ouvrage original publié en 1991 : Les numéros de pages indiquées concernent cette édition).
- Avron, O. (1986). Engagement clinique et théorique dans la recherche. *Bulletin de Psychologie*, 377, 797-799.
- Bataille, M. (1983). Implication et explication. *Pour*, 28-31.
- Ben Slama, F. (1999). La question du contre-transfert dans la recherche. Dans C. Revault-d'Allonnes (dir.), *La démarche clinique en sciences humaines* (p. 139-153). Paris : Dunod. (Ouvrage original publié en 1989).
- Blanchard-Laville, C. (1999). L'approche clinique d'inspiration psychanalytique. Enjeux théoriques et méthodologiques. *Revue française de pédagogie*, 127, 9-22.
- Blanchard-Laville, C., Chaussecourte, P., Hatchuel, F. et Pechberty, B. (2005). Recherches cliniques d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation. *Revue française de pédagogie*, 151, 111-162.
- Burgos, E. (2007). Georges Devereux historien. *Le Coq Héron*, 190, 65-73.
- Chaussecourte, P. (1999). Comparaison du discours d'un même enseignant de mathématiques, effectuant le même cours devant trois classes de sixième d'un même collège. *Cahier de DIDIREM*, 32, 1-75.
- Chaussecourte, P. (2003). *Observations cliniques en sciences de l'éducation. Microanalyses et observations directes de pratiques d'enseignant(e)s de mathématiques*. (Thèse de doctorat, Paris X Nanterre, Nanterre).
- Chaussecourte, P. (2009). *Approche clinique d'orientation psychanalytique. Réflexions d'après-coup*. (Note de synthèse d'habilitation à diriger des recherches, Université Paris Ouest Nanterre La Défense, Nanterre).
- Chaussecourte, P. (2017). De la mise au travail d'une notion psychanalytique dans un champ connexe : après-coup et recherche clinique d'orientation psychanalytique. Dans L.-M. Bossard (dir.), *Clinique d'orientation psychanalytique Recherches en éducation et formation* (p. 131-150). Paris : L'Harmattan.

- Commission 4 (1976). Psychanalyse et éducation. Dans L. Marmoz (dir.), *Actes du VIème congrès international des sciences de l'éducation, 3-7 septembre 1973* (p. 405-457). L'Aigle : EPI.
- Costantini, C. (2008). *Comment des enseignantes d'école maternelle « entendent » le silence de l'élève ? Étude clinique : des questions du chercheur aux questions de recherche*. (Thèse de doctorat, Paris X Nanterre, Nanterre).
- Costantini, C. (2009). Le chercheur : sujet-objet de sa recherche ? *Cliopsy*, 1, 101-112.
- Denis, P. (2002). Transfert. Dans A. Mijolla (de) (dir.), *Dictionnaire international de la psychanalyse* (p. 1744-1746). Paris : Calmann-Lévy.
- Denis, P. (2010). *Rives et dérives du contre-transfert*. Paris : PUF.
- Devereux, G. (1980). L'argument. Dans *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement* (p. 15-21). Paris : Flammarion. (Ouvrage original publié en 1967).
- Etchegoyen, H. R. (2005). *Fondements de la technique psychanalytique*. Paris : Hermann.
- Faimberg, H. (2006). Controverse psychanalytique : Après-coup. Dans F. Guignard (dir.), *L'année psychanalytique internationale* (p. 13-19). Chêne-Bourg : Éditions Médecine et Hygiène.
- Freud, S. (1993). Les chances d'avenir de la thérapie analytique (*Oeuvres complètes de Freud. Psychanalyse* (Vol. X). Paris : PUF. (Ouvrage original publié en 1910).
- Freud, S. (2002). Une difficulté de la psychanalyse. Dans *Oeuvres complètes de Freud. Psychanalyse* (Vol. XV, p. 39-51). Paris : PUF. (Ouvrage original publié en 1917).
- Freud, S. (2005). Des souvenirs-couverture. Dans *Oeuvres complètes de Freud. Psychanalyse* (Vol. III, p. 254-276). Paris : PUF. (Ouvrage original publié en 1899).
- Freud, S. (2005). Remarques sur l'amour de transfert. Dans *Oeuvres complètes de Freud. Psychanalyse* (Vol. XII, p. 197-211). Paris : PUF. (Ouvrage original publié en 1915).
- Freud, S. (2005). Sur la psychologie du lycéen. Dans *Oeuvres complètes de Freud. Psychanalyse* (Vol. XII, p. 333-337). Paris : PUF. (Ouvrage original publié en 1914).
- Geissmann, C. (2002). Contre-transfert. Dans A. Mijolla (de) (dir.), *Dictionnaire international de la psychanalyse* (p. 365-366). Paris : Calmann-Lévy.
- Gertler, M. D. et Deluz, A. (1987). Georges Devereux (1908-1985). *Revue française de psychanalyse*, 51(6), 1669-1671.
- Ghil, M. (2007). Georges Devereux, de la physique quantique à l'ethnopsychiatrie complémentariste. *Le Coq Héron*, 190, 55-64.
- Giust-Desprairies, F. (2001). *Pour une psychologie sociale clinique, dynamiques et significations imaginaires*. (Habilitation à diriger des recherches, Paris VIII-Saint Denis, Saint-Denis).
- Green, A. (2003). *Idées directrices pour une psychanalyse contemporaine*. Paris : PUF. (Ouvrage original publié en 2002).
- Heimann, P. (1987). À propos du contre-transfert. Dans P. Heimann, M. Little, A. Reich et L. Tower (dir.), *Le contre-transfert* (p. 23-29). Paris : Navarin. (Ouvrage original publié en 1950).
- Houzel, D. (2006). Le transgénérationnel dans la consultation de l'enfant. *Perpectives Psy*, 45(1), 19-24.
- Laplanche, J. et Pontalis, J.-B. (1994). *Vocabulaire de la psychanalyse*. Paris : PUF. (Ouvrage original publié en 1967).
- Meltzer, D. (1984). Les concepts d'"identification projective" (Klein) et de "contenant-contenu" (Bion) en relation avec la situation analytique. *Revue française de psychanalyse*, XLVIII, (2), 541-549.
- Mijolla, A. (de), (dir.) (2002). *Dictionnaire international de la psychanalyse*. Paris : Calmann-Lévy.
- Muchielli R. (1988). *L'observation psychologique et psychosociologique. Connaissance du problème*. Paris : ESF. (Ouvrage original publié en 1974).

- Neyraut, M. (2004). *Le transfert*. Paris : PUF. (Ouvrage original publié en 1974).
- Olivier de Sardan, J.-P. (2000). Le « je » méthodologique, Implication et explicitation dans l'enquête de terrain. *Revue française de sociologie*, 41(3), 417-445.
- Pujade-Renaud, C. (1983a). *Le corps de l'élève dans la classe*. Paris : ESF.
- Pujade-Renaud, C. (1983b). *Le corps de l'enseignant dans la classe*. Paris : ESF.
- Racker, H. (1997, 2010). *Études sur la technique psychanalytique Transfert et contre-transfert*. Meyzieu : Cesura. (Ouvrage original publié en 1979).
- Revault d'Allonnes, C. (1998). L'étude de cas ; problèmes déontologiques et éthiques au cœur d'une méthode. Dans C. R. d'Allonnes, R. Samacher et O. Douville (dir.), *Clinique et éthique* (Vol. 5, p. 51-61). Paris : L'Harmattan.
- Revault d'Allonnes, C. (dir.) (1999). *La démarche clinique en sciences humaines*. Paris : Dunod. (Ouvrage original publié en 1989).
- Roudinesco, E. (1998). Préface. Dans G. Devereux (dir.), *Psychothérapie d'un indien des plaines* (p. 7-28). Paris : Arthème Fayard. (Ouvrage original publié en 1951).
- Roudinesco, E. et Plon, M. (1997). *Dictionnaire de la psychanalyse*. Paris : Fayard.
- Séchaud, E. (1999). Qu'est-ce que la psychologie clinique ? Dans *Psychologie clinique. Approche psychanalytique* (p. 1-24). Paris : Dunod.

Philippe Chaussecourte

Laboratoire EDA

Université Paris Descartes

Sorbonne Paris Cité

Pour citer ce texte :

Chaussecourte, P. (2017). Autour de la question du « contre transfert du chercheur » dans les recherches cliniques d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation. *Cliopsy*, 17, 107-127.

Liste bibliographique

issue du séminaire ARAPP

autour de la question du contre-transfert

- Agostini, D. et Bigeault, J.-P. (1996). *Violence et savoir. L'intervention éducative et les savoirs interditeurs*. Paris : L'Harmattan.
- Anzieu, D. et Kaës, R. (1976). *Chronique d'un groupe*. Paris : Dunod.
- Aulagnier, P. (2004). *L'apprenti-historien et le maître-sorcier*. Paris : Puf.
- Balint, M. (1972). *Les voies de la régression*. Paris : Petite Bibliothèque Payot. (Texte original publié en 1959).
- Balint, M. (1972). *Amour primaire et technique psychanalytique*. Paris : Payot. (Texte original publié en 1965).
- Balint, M. (1977). *Le défaut fondamental. Aspects thérapeutiques de la régression*. Paris : Petite Bibliothèque Payot. (Texte original publié en 1968).
- Bégoïn-Guignard, F. (1985). Limites et lieux de la psychose et de l'interprétation. Essai sur l'identification projective. *Topique*, 35-36, 173-184.
- Blanchard-Laville, C. (1982). Des manifestations du transfert et du contre-transfert en situation d'enseignement des mathématiques (suite à l'animation d'un groupe Balint pour des enseignants de mathématiques). *Cahiers mathématiques de Nanterre*.
- Bolognini, S. (2004). La complexité de l'empathie psychanalytique. Une exploration théorique et clinique. *Revue Française de Psychanalyse*, 68, 3, 877-896.
- Bolognini, S. (2006). Empathie et contre-transfert : les affects de l'analyste comme problème et comme ressource. Dans S. Bolognini, *L'empathie psychanalytique* (p. 101-116). Toulouse : Érès. (Texte original publié en 2004).
- Burgoyne, B. et Sullivan, M. (dir.) (2001). *Le dialogue Klein-Lacan*. Paris : In Press éditions.
- Castel, P.-H. (2006). Du contre-transfert à l'intersubjectivisme. Dans P.-H. Castel, *À quoi résiste la psychanalyse ?* Paris : Puf.
- Charraud, N. (1997). *Lacan et les mathématiques*. Paris : Anthropos.
- Décant, P. (2004). *Transfert et contre-transfert : « L'essai sur le contre-transfert ne devrait pas être imprimé, mais circuler parmi nous en copies »*. Document ronéoté, Société de psychanalyse freudienne.
- Denis, P. (2006). Incontournable contre-transfert. *Revue Française de Psychanalyse*, Vol. 70, 2, 331-350.
- Denis, P. (2010). *Rives et dérives du contre-transfert*. Paris : Puf.
- Devereux, G. (1967). La renonciation à l'identité : défense contre l'anéantissement. *Revue Française de Psychanalyse*, XXXI, 1, 101-142.
- Devereux, G. (1980). *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*. Paris : Flammarion. (Texte original publié en 1967).
- Duparc, F. (2001). Les trois temps du contre-transfert. *Revue Française de Psychanalyse*, 65, 3, 711-730.
- Fedida, P. (1992). L'angoisse dans le contre-transfert ou l'inquiétante étrangeté du transfert. Dans P. Fedida, *Crise et contre-transfert*. Paris : Puf.

- Ferenczi, S. (2000). *Sigmund Freud, Sandor Ferenczi. Correspondance*. Tomes II et III. Paris : Calmann-Lévy. (Texte original publié en 1992).
- Ferro, A. (2006). Marcella : d'une situation sensorielle explosive à la capacité de pensée. *Revue Française de Psychanalyse*, LXX, 2, 431-443.
- Freud, S. (1953). *La technique psychanalytique*. (Ch. III « Perspectives d'avenir de la technique psychanalytique »). Paris : Puf. (Texte original publié en 1910).
- Freud, S. (1953). *La technique psychanalytique*. (Ch. XI « Observations sur l'amour de transfert »). Paris : Puf. (Texte original publié en 1915).
- Gibeault, A. (2010). L'empathie psychanalytique de Stefano Bolognini. *Revue Française de Psychanalyse*, 74, 1189-1197.
- Godfrind, J. (1993). *Les deux courants du transfert. Le symbole entre corps et psyché*. Paris : Puf.
- Granoff, W. (2001). *Lacan, Ferenczi et Freud*. Paris : Gallimard.
- Green, A. (1990). De la tiercéité. Dans I. Schimmel, La psychanalyse : questions pour demain : Colloque de la S.P.P., UNESCO, Paris, 14 et 15 janvier 1989. *Monographies de psychanalyse de la Revue Française de Psychanalyse* (p. 243-277). Paris : Puf.
- Green, A. (1990). Du tiers. Dans I. Schimmel, La psychanalyse : questions pour demain : Colloque de la S.P.P., UNESCO, Paris, 14 et 15 janvier 1989. *Monographies de psychanalyse de la Revue Française de Psychanalyse* (p. 9-16). Paris : Puf.
- Green, A. (2002). Démembrement du contre-transfert. Ce que nous avons gagné et perdu à l'extension du contre-transfert. Dans J.-J. Baranès, F. Sacco *et al.* (dir.), *Inventer en psychanalyse. Construire et interpréter* (Postface : p. 131-161). Paris : Dunod.
- Guillaumin, J. (dir.) (1998). *Transfert et contre-transfert. Études psychanalytiques*. Paris : L'esprit du temps.
- Guyomard, P. (2011) (dir.). *Lacan et le contre-transfert*. Paris : Puf.
- Haddad, G. (2002). *Le jour où Lacan m'a adopté*. Paris : Grasset.
- Heimann, P. (1987). À propos du contre-transfert. Dans P. Heimann, M. Little, L. Tower et A. Reich, *Le contre-transfert* (p. 23-29). Paris : Navarin éditeur. (Texte original publié en 1949).
- Hinshelwood, R. D. (2000). *Dictionnaire de la pensée Kleinienne* (rubrique Transfert p. 511-516 et rubrique Contre-transfert p. 282-289). Paris : Puf.
- Ilieyassoff, R. (2000). Soumission hypnotique, dépendance unilatérale et mutualité symbiotique. (Intervention à la journée organisée par la Fédération des Ateliers de Psychanalyse le 28 novembre 1998. *Epistolette*, 29.
- Jullien, P. (1990). *Pour lire Jacques Lacan*. Paris : Seuil.
- Kristeva, J. (1993). Le contre-transfert : une hystérie réveillée. Dans J. Kristeva, *Les nouvelles maladies de l'âme* (p. 81-107). Paris : Fayard.
- Lacan, J. (1991). Critique du contre-transfert. Dans J. Lacan, *Le Séminaire, livre VIII. Le transfert* (p. 219-236). Paris : Le Seuil.
- Langs, R. (1988). Le contre-transfert. *Psychanalyse à l'université*, 13.
- Little, M. (1987). Le contre-transfert et la réponse qu'y apporte le patient. Dans P. Heimann, M. Little, L. Tower et A. Reich, *Le contre-transfert* (p. 30-47). Paris : Navarin éditeur. (Texte original publié en 1951).
- Little, M. (1987). « R », la réponse totale de l'analyste aux besoins de son patient. Dans P. Heimann, M. Little, L. Tower et A. Reich, *Le contre-transfert* (p. 48-76). Paris : Navarin éditeur. (Texte original publié en 1951).
- Little, M. (2002). Lorsque Winnicott travaille dans des zones où dominent les angoisses psychotiques - un compte rendu personnel. Dans J. André et C. Thompson (dir.), *Transfert et états-limites* (p. 105-155). Paris : Puf. (Texte original publié en 1985).
- M'Uzan, M. (de) (1977). Contre-transfert et système paradoxal. Dans M. M'Uzan, *De l'art à la mort* (p. 164-181). Paris : Gallimard.
- M'Uzan, M. (de) (1994). Pendant la séance. Dans M. M'Uzan, *La bouche de l'inconscient* (p. 45-68). Paris : Gallimard.

- M'Uzan, M. (de) (2005). La séance analytique. Une zone érogène. Dans M. M'Uzan, *Aux confins de l'identité* (p. 75-88). Paris : Gallimard.
- M'Uzan, M. (de) et al. (2008). *La chimère des inconscients. Débat avec Michel de M'Uzan*. Paris : Puf.
- Mac Dougall, J. et Lebovici, S. (1984). *Dialogue avec Sammy. Contribution à l'étude de la psychose infantile*. Paris : Payot.
- Moro, M.-R. (2001). Entretien avec J. Mac Dougall. *Le Carnet Psy*, 67, 20-27.
- Minthe, A. et Petitot, F. (1997). Haine et psychanalyse. *Lettre de l'enfance et de l'adolescence – GRAPE*, 28. Paris : Érès.
- Moreau-Ricaud, M. (2006). Influence de Balint sur la psychanalyse contemporaine. *Revue Connexions*, 85, 59-72.
- Moreau-Ricaud, M. (2007). *Michael Balint. Le renouveau de l'École de Budapest*. Toulouse : Érès.
- Moreau-Ricaud, M. (2008). Le contre-transfert : une névrose passagère de l'analyste ? *Topique*, 103, 89-100.
- Neyraut, M. (1990). *Le transfert. Étude psychanalytique*. Paris : Puf. (Texte original publié en 1974).
- Ogden, T. (2012). Qu'est-ce qui est vrai et qui en a eu l'idée ? Dans T. Ogden, *Cet art qu'est la psychanalyse. Rêver des rêves introuvés et des cris interrompus...* (p. 105-125). Paris : Ithaque.
- Ogden, T. (2014). L'identification projective et le tiers aliénant. Dans T. Ogden, *Les sujets de l'analyse* (p. 87-94). Paris : Ithaque.
- Parat, C. (1976). À propos du contre-transfert. *Revue Française de Psychanalyse*, 40, 3, 323-337.
- Pontalis, J.-B. (1977). À partir du contre-transfert : le mort et le vif entrelacés. Dans J.-B. Pontalis, *Entre le rêve et la douleur* (p. 223-240). Paris : Gallimard.
- Pontalis, J.-B. (1990). L'étrangeté du transfert. Dans J.-B. Pontalis, *La force d'attraction* (p. 57-93). Paris : Seuil.
- Prat, R. (2004). Abécédaire de l'empathie chez l'analyste : repérages cliniques dans la séance. *Revue belge de psychanalyse*, 45, 55-80.
- Prat, R. (2004). Le fonctionnement psychique de l'analyste en séance : tendance à l'expulsion envers de la fonction contenant. *Revue Française de psychanalyse*, 68, 5, 1735-1742.
- Quinodoz, D. (2002). Comment interpréter l'identification projective ? Dans D. Quinodoz, *Des mots qui touchent* (p. 96-120). Paris : Puf.
- Quinodoz, J.-M. (2004). Les développements du contre-transfert après Freud. Dans J.-M. Quinodoz, *Lire Freud* (p. 91-92). Paris : Puf.
- Quinodoz, J.-M. (2007). L'identification projective : développements bioniens et post-bioniens. Dans F. Guignard et T. Bokanowski, *Actualité de la pensée de Bion* (p. 65-77). Paris : Puf.
- Resnik, S. (1999). *Personne et psychose. Études sur le langage du corps*. Paris : Éditions du Hublot. (Texte original publié en 1974).
- Revue Française de Psychanalyse* (1976), 40, 3 (Le contre-transfert).
- Revue Française de Psychanalyse* (1984), 48, 2 (L'identification).
- Revue Française de Psychanalyse* (2006), LXX, 2 (Le contre-transfert).
- Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe* (1990), 15 (Contre-transfert et interprétation).
- Searles, H. (1979). *Le contre-transfert*. Paris : Gallimard.
- Segal, H. (2004). Us et abus du contre-transfert. Dans H. Segal, *Psychanalyse clinique* (p. 161-173). Paris : PUF.
- Sztulman, H. (dir.). (1983). *Le psychanalyste et son patient. Études psychanalytiques sur le contre transfert*. Toulouse : Privat.
- Urbey, L. (de) (1991). *Monographie de la RFP, Interprétation II. Aux sources de l'interprétation : le contre-transfert*. Paris : Puf.

- Varela, F. (1993). Sciences cognitives et psychanalyse : Quels ponts pour quelles approches ? *Journal de la psychanalyse de l'enfant*, 14, 313-327.
- Widlöcher/Miller (2004). *Psychiatrie, Sciences Humaines, Neurosciences*. Éditions Le Cavalier bleu.
- Winnicott, D. W. (1969). La haine dans le contre-transfert. Dans D. W. Winnicott, *De la pédiatrie à la psychanalyse* (p. 48-58). Paris : Payot. (Texte original publié en 1947).
- Winnicott D. W. (1969). Le contre-transfert. Dans D. W. Winnicott, *De la pédiatrie à la psychanalyse* (p. 229-236). Paris : Payot. (Texte original publié en 1960).

Pour citer ce texte :

Séminaire ARAPP (2017). Liste bibliographique issue du séminaire ARAPP autour de la question du contre-transfert. *Cliopsy*, 17, 129-132.

Conférence de Salomon Resnik donnée à la Sorbonne en 2006 lors du 2^e Colloque Cliopsy

Claudine Blanchard-Laville : Je suis particulièrement heureuse ce matin d'accueillir Salomon Resnik dans ce lieu prestigieux. Heureuse et émue qu'il ait accepté mon invitation et qu'il me donne ainsi l'opportunité de vous faire partager, le temps d'un échange, sa manière de penser tout à fait exceptionnelle issue de sa longue aventure de vie et de travail avec la psychanalyse, de vous faire partager sa manière inimitable de sentir et de percevoir les choses au moment même où son dernier ouvrage en français est publié chez Dunod sous l'intitulé *Biographie de l'inconscient* ; ouvrage qui ouvre sur ces lignes :

« La recherche n'est vraiment pas une vie mais l'esprit de la recherche fait partie d'une vie. La découverte de la psychanalyse et de la présence de l'inconscient dans notre vie quotidienne et dans notre culture m'a guidé et fasciné depuis mon adolescence. L'illusion de pouvoir comprendre l'inattendu et le mystère du vécu et de la pensée a engendré ma vocation à être à l'écoute, avec tous les sens, à l'égard de tout ce qu'on n'attend pas, la réalité ».

Je crois que ces quelques lignes nous plongent au cœur même de ce qui nous anime dans ce colloque. Ouvrage dans lequel il témoigne de son expérience clinique pour, comme il l'écrit, « nous donner un aperçu de sa recherche sur l'inconscient ».

Salomon Resnik a souhaité que nous ne préparions pas ce dialogue, pour laisser libre cours à la spontanéité, pour lui permettre, sans doute, de se laisser porter par la *climatique* de cette rencontre avec nous, selon son expression, pour nous donner la chance de vivre ensemble un petit voyage inédit qui nous mette en disposition, je suppose, de découvrir l'inattendu de ce qui est pourtant là, pour que nous poursuivions ensemble notre formation, en apprenant de cet échange, en nous laissant aller au rythme de sa pensée associative que, pour ma part, je tenterai d'accompagner par quelques questions sur lesquelles il me tient à cœur de l'entendre à nouveau, mais un minimum de questions pour respecter le libre déroulement de sa pensée et pour nous laisser la chance d'être témoins de sa manière inimitable de transformer l'atmosphère et de laisser se déployer l'esthétique du transfert à laquelle il sait si bien nous rendre sensibles. Salomon Resnik a très à cœur de nous aider à ne pas être ses élèves à la lettre, pour que nous développions notre propre style et nos propres idées,

comme lui-même a pu le faire, aidé en cela, comme il aime à le rappeler, par Enrique Pichon-Rivière et par Wilfred Bion notamment.

Ainsi, par cet exercice spontané de dialogue avec lui, je le soupçonne, après de longues années d'apprentissage auprès de lui, de me donner malicieusement une nouvelle leçon, en me délogeant de ma place d'enseignante-universitaire classique, avec sa rhétorique bien préparée, une place qu'il m'a déjà appris à habiter différemment mais que, ce matin, il m'invite à quitter tout à fait. Je ne renoncerai pas pour autant à dire, avant de lui donner la parole, que je souhaite avant tout l'entendre associer avec nous sur les questions d'apprentissage, d'enseignement, de formation et de transmission. Ainsi, Salomon Resnik, vous écrivez : « Je ne suis pas un homme d'école » et pourtant, quelques lignes plus loin, non sans humour, vous écrivez : « mais par contre je suis pour aller dans de bonnes écoles ». Salomon Resnik, j'aimerais que vous évoquiez pour nous quelques unes de ces bonnes écoles dans lesquelles vous êtes allé et quelques unes de ces bonnes expériences d'apprentissage qui sont les vôtres.

Salomon Resnik : Chère Claudine, chers amis, c'est moi-même qui ai proposé, comme invité, de créer les circonstances pour qu'un dialogue soit possible, entre nous deux, peut-être avec vous aussi [*en s'adressant au public*] : il y a des gens ici qui ont l'expérience des groupes, pas seulement des groupes Balint, qui sont votre spécialité en éducation, en pédagogie, mais l'idée d'un « *large group* », c'est-à-dire de pouvoir aller à la rencontre d'un écho ; mais d'abord, je vous raconterai les péripéties de mon arrivée ici aujourd'hui. Ma femme et moi, on était perdu dans les couloirs de la Sorbonne, ce qui m'a ramené à des années en arrière, en 1937, quand je me suis inscrit à la Sorbonne, avant d'aller à Londres, pour suivre des cours de philosophie ; l'École des Hautes Études était aussi dans ce même bâtiment à l'époque et je suivais les cours avec Roger Bastide et Lévi-Strauss, et donc, toute une série de moments et de lieux, mes itinéraires intérieurs, mes « couloirs intérieurs », se sont réveillés en moi ; de toute façon, avant d'enseigner, j'ai été élève comme tout le monde, et un mauvais élève comme on dit, j'avais d'énormes difficultés pour apprendre, ce qui fait que je suis très sensible au fait de transmettre une expérience et de stimuler la pensée de l'autre, d'ouvrir les couloirs des autres, je parle des *couloirs de l'imaginaire*. Je pense aussi que l'espace entre Claudine et moi donne une définition du dialogue : les grecs considéraient que, pour dialoguer, il faut une distance, parce que *dia-logos*, c'est un logos qui a besoin d'un espace pour que chacun se nourrisse de l'autre, s'il existe une relation éthique qui nous permet de nous entendre et d'ouvrir l'espace de la pensée, de la fantaisie et de l'expérience.

J'aimerais bien me relier au dialogue déjà commencé entre vous, j'imagine ; certains des problèmes qui ont émergé pourront être repris et puis j'avais suggéré deux ou trois choses qu'on verra éventuellement et on peut me

demander ce que vous voulez bien sûr, sauf que ce serait pour déclencher un dialogue plutôt que pour vous donner une réponse.

CBL : Je vous ai déjà posé une question Salomon Resnik

SR : Laquelle

CBL : Parlez-nous de quelques unes de vos *bonnes écoles*. Par exemple votre dialogue avec Mélanie Klein, entre autres

SR : Comme vous êtes curieuse quand même ! Je crois très important d'aller à la rencontre du maître et, en effet, comme j'ai fait ma formation de psychanalyste en Argentine, il y a longtemps, dans les années 40 – donc ça c'est biographique – j'étais très pris [*c'est le mot utilisé*] par les travaux de Mélanie Klein, étant donné que je me trouvais dans une clinique hospitalière privée, de psychiatrie infantile avec des enfants qui avaient perdu la capacité, pas seulement d'apprendre, mais aussi de communiquer et de s'exprimer, je ne savais pas à l'époque qu'il s'agissait d'enfants autistes ; c'est comme ça que je me suis familiarisé, après Freud, et en faisant ma formation en médecine – je faisais médecine, parce qu'en Argentine pour être psychanalyste, il fallait être médecin – et je me suis attaché à un maître qui n'enseignait pas – c'était comme ça qu'il se définissait lui-même – Enrique Pichon-Rivière, il disait que ce n'est pas important d'enseigner mais qu'il fallait déclencher l'apprentissage, c'est-à-dire créer la *stimmung*, le climat dans lequel un certain stimulus de la pensée de l'un et de l'autre puisse trouver ce couloir, sa manière de se rendre visible. Comme vous m'avez demandé de parler de Mélanie Klein, il faut que je fasse en sorte maintenant de sauter dans l'espace du temps, des années 40 à l'année 55, année pendant laquelle, étant déjà psychanalyste, je suis allé à un congrès international de psychanalyse à Genève où j'ai connu Mélanie Klein, tout le monde, sauf Freud et Ferenczi – tout le monde était vivant à l'époque –. C'est là que je lui ai demandé de pouvoir travailler avec elle. Il y avait une analyste argentine qui avait une maison à Genève, elle a invité chez elle Mélanie Klein, Bion, Rosenfeld et Esther Bick et c'est ainsi que j'ai eu la chance de connaître tous ces gens-là, là-bas. Ma rencontre personnelle avec Mélanie Klein, c'était plus tard en 57, à propos du fait qu'aujourd'hui je me suis perdu dans la brume – j'ai un peu de cataracte – dans la brume de la Sorbonne et de ses couloirs, je me suis perdu dans les brumes de Londres dans les années 57. Le premier jour où je suis arrivé à Londres, j'avais rendez vous dans l'après midi vers 18h à peu près chez Mélanie Klein, je ne parlais pas un mot d'anglais. En étant tout près de l'adresse que j'avais, je trouve une dame qui sort d'une voiture et je lui montre cette adresse, elle me dit « *qu'est-ce que vous allez faire à la maison de Mélanie Klein ?* » Alors je l'ai regardée, et c'est quelqu'un que j'avais connu dans le congrès de Genève, deux ans auparavant en 55, c'était ... Anna Freud ! Ça, c'était mon début : je l'ai saluée, en m'appuyant sur le mur parce qu'à l'époque, la brume c'était le *fog*, on ne pouvait presque pas marcher et donc voilà, tout

ça, c'est ce que les couloirs de la Sorbonne m'ont évoqué aujourd'hui. Pour moi, Mélanie Klein était tout à fait différente de tout ce que les biographies qui sont sorties plus tard ont fait d'elle. Comme dans toute rencontre personnelle, je crois, dans mes amitiés et même dans mon travail, je pense que chacun est un peu différent avec chacun et réciproquement. Avec moi, c'était une femme féminine, accueillante, très sensible ; je n'avais pas beaucoup d'argent mais j'ai amené un parfum de Paris, elle était très contente, elle l'a ouvert pour voir si elle l'aimait, elle était très spontanée, elle m'a demandé quels étaient mes intérêts. Elle m'a dit : « *si vous êtes analyste, pourquoi vous voulez venir ici vous analyser ?* » J'ai pensé, je pense encore maintenant et vous penserez peut-être avec moi, que l'apprentissage ne finit jamais et que, si on est motivé, le parcours est inépuisable, heureusement, ça donne un sens à la vie. Dans la conversation, elle m'a donné du thé bien sûr, avec un cake à la viennoise, et elle m'a demandé à nouveau quelles étaient mes préoccupations. Je lui ai répondu que je m'intéressais aux enfants et que j'aurais bien aimé faire un contrôle avec elle. Elle m'a dit que c'était prématuré parce que je devais recommencer, même si j'étais titulaire, une analyse avec Rosenfeld. C'était un des élèves de l'école kleinienne, analysé par Mélanie Klein elle-même, dont les travaux portaient sur la psychose, ce qui est un sujet qui m'intéressait et m'intéresse encore et sur lequel je travaille toujours. Elle a pris le téléphone et elle a appelé Herbert Rosenfeld que je devais rencontrer aussi le lendemain. Puis elle m'a demandé ce qui m'intéressait, à part la psychose et la psychopathologie des enfants, je lui ai dit : « *ce qui m'intéresse beaucoup c'est le groupe, la psychothérapie des groupes* ». Elle m'a dit : « *mais comment est-ce que vous faites pour comprendre un groupe ? Je trouve déjà si difficile de comprendre une seule personne, un enfant, comment est-ce que vous faites pour analyser l'envie et la jalousie dans un groupe ?* » Je lui ai répondu que, pour moi, la théorie du monde interne et des relations objectales chez Mélanie Klein était une théorie groupale, dans le sens d'une groupalité intérieure, ce que René Kaës a travaillé aussi ; et puis pour le contrôle, elle m'a dit qu'elle ne donnait pas de contrôle à des analystes déjà formés, c'était seulement pour les élèves qui faisaient leur formation à Londres. Je lui ai dit que je n'avais pas fini ma formation, même si j'avais le titre et que j'aimerais recommencer ma formation comme analyste d'enfants. Parce qu'en Angleterre, il y avait une formation qui était post-diplôme : quand on finissait sa formation comme analyste d'adultes, on pouvait faire comme spécialité une formation comme analyste d'enfants. Je me suis dit, bon, je recommence, et à ce moment-là, j'ai demandé un contrôle à Esther Bick et c'est Mélanie Klein qui m'a envoyé le premier enfant en analyse : c'était le fils d'un philosophe de ses amis. Il s'agissait d'un enfant de 15 mois : les expériences précoces de l'enfant m'intéressaient et les régressions, c'est ça que je voulais. C'était un enfant qui souffrait de dépression profonde après la naissance de sa petite sœur : il

pleurait beaucoup, il avait commencé à jouer et s'était arrêté de jouer. Peut-être que c'est ça aussi, la capacité de jouer avec ses propres idées et avec les idées des autres, l'aspect ludique comme élément créatif fondamental. Quelque part, je dis que, si on n'oublie pas son moi infantile et que si on réveille chez l'autre le fait de ne pas oublier son moi infantile, on peut établir un dialogue vivant : chacun peut apprendre de l'autre. Un dialogue, c'est un échange...

CBL : [*s'adressant à la salle*] Vous êtes aussi invités à rebondir avec Salomon Resnik

SR : Ah oui, j'avais suggéré, si ça vous intéresse, pourquoi pas ? Dans un congrès sur l'éducation et la psychanalyse, ce qui, comme vous le savez, est un problème très complexe, parce que même Mélanie Klein était contre une approche pédagogique en psychanalyse, même si elle-même s'est montrée, pendant son analyse avec Ferenczi, avant d'être analyste, très douée dans la description et la transmission de ses observations des enfants. Vous savez très bien que Piaget, Decroly, enfin tous ces personnages qui s'occupaient de la pédagogie et de la psychologie de l'enfant, décrivaient souvent les comportements de leurs propres enfants. Vous vous souvenez quand Piaget, par exemple, dit : « *j'ai demandé à un petit enfant de 5 ans - je pense que c'était son fils - qu'est-ce que tu penses de la lune ? C'est étrange, quand je marche dans la nuit, elle me suit tout le temps* ». Moi j'ai trouvé très intéressante cette idée. Mélanie s'est révélée aussi quelqu'un qui décrivait ses enfants. Plus tard, on l'a accusée d'utiliser ses enfants dans ses écrits mais, à l'époque, tous les psychologues, sans exception, utilisaient les enfants à la portée de leur main, même Freud. Le petit Hans, il connaissait son père mais quand il parle du jeu de la « roquette », c'était son petit-fils. J'ai apporté avec moi un document que peut-être vous ne connaissez pas, c'est le suivant : après que j'ai assisté à Londres aux funérailles de Mélanie en 1960, un mois plus tard, on s'est réunis au *British Institut* et on a fait un hommage pour elle et le docteur Hoffer venu de Vienne nous a lu un texte des observations des enfants que Mélanie Klein avait écrit avant d'être psychanalyste et je lui ai demandé une copie ; il me l'a donnée et j'ai donné cette copie à Claudine. Est-ce que ça vous intéresse qu'on le lise ? C'est très court et vous verrez qu'elle était très douée, même si elle critiquait la pédagogie et je vous dirai après pourquoi, je crois, elle critiquait la pédagogie, même si elle était un bon pédagogue et vous verrez son énorme capacité d'écriture et de transmission. C'était en 1915 à peu près, avant la présentation de son premier travail d'analyse.

CBL : La première observation est très courte :

J'ai rencontré un enfant mentalement retardé, un enfant de trois ans et demi, et remarqué qu'il regardait le ventre d'un cheval en se penchant et en regardant vers le haut. À ma question sur ce qu'il regardait, il répondit *les œufs de Pâques*.

SR : C'est une association, tous les analystes font des associations, elle montre donc l'association de son fils à 5 ans

CBL : La deuxième observation :

Le jeune fils d'amis à moi manifesta de l'anxiété pour la première fois à l'âge de 14 mois. Cela arriva lorsqu'il vit un poisson, *fish*, la tête coupée sur la table de la cuisine. Il regarda d'abord le poisson avec un vif intérêt, mais soudain il montra des signes d'anxiété et s'échappa de la cuisine en hurlant ; il revint aussitôt, considéra à nouveau le poisson, hurla et répéta sa conduite antérieure. Depuis ce jour, chaque fois qu'il sortait en commissions avec sa mère, il courait jusqu'à l'endroit où les poissons étaient conservés, montrant le même mélange de plaisir et d'anxiété qu'à sa première rencontre avec le poisson mort. Chez le poissonnier, il se sauvait pour revenir aussitôt et regarder le poisson. Le poisson *fish*, qu'il appelait *dish*, devint son premier objet d'anxiété ; et depuis lors, il appelait tout ce qui lui causait de l'anxiété *dish*. Par exemple, quelques mois plus tard, un soir, il devint anxieux quand les volets furent tirés et les appela *dish*. On pouvait à l'aide de ce même mot exercer son autorité sur l'enfant : si sa mère disait *le dish vient* il se couchait et s'endormait aussitôt et, utilisé à l'occasion, ce mot en faisait aussitôt un enfant obéissant.

SR : C'est très beau elle était très douée vraiment, il y en a une troisième je crois.

CBL : oui :

Lors d'un voyage en train, je fis la connaissance d'un enfant âgé de 4 ans et de sa mère. Le petit sautait beaucoup tout en tenant deux anneaux d'une chaîne en argent avec lesquels il jouait sans arrêt. Le jeu consistait à réunir les anneaux et à les séparer. La mère me dit que depuis quelques semaines l'enfant avait trouvé ces morceaux de chaîne et les gardait toujours avec lui. Leur maniement avait entièrement remplacé le jeu et il ne montrait aucun intérêt pour quelque autre forme de jeu que ce soit ; il était très fier d'être capable de manier la chaîne, se flattait et se vantait auprès d'un autre garçon présent dans le wagon. Quand miss Kein lui demanda ce qui rendait ce jeu si difficile et lui si fier de pouvoir le faire, l'enfant expliqua : *si on cogne un chaînon avec l'autre chaînon, ça fait une étincelle ; et l'étincelle voyage jusque là-haut*, montrant le plafond du wagon, *et voyage dans la lampe et alors le wagon explose*.

SR : merci beaucoup. Ça vous a intéressé ça ? C'est pour montrer que Mélanie était très douée pour transmettre et je vous dirai que, même si ses livres étaient difficiles à lire – Freud était un grand écrivain pas Mélanie Klein – c'est très difficile d'écrire et de communiquer ; moi-même, quand j'écris, c'est un effort agréable parce qu'on apprend beaucoup mais tout le

monde n'est pas doué pour transmettre, surtout par écrit ; Mélanie, elle, pouvait transmettre des choses qu'heureusement j'ai eu la chance d'aller écouter dans ses séminaires parce que, pendant deux ans, j'ai assisté à ses séminaires. Par exemple, un jour, elle a parlé d'une séance psychanalytique de l'un de ses premiers patients enfants. Elle a amené avec elle – c'était dans une salle de l'Institut de psychanalyse de Londres – une boîte de jouets, c'était les jouets de Richard*, c'était à l'époque de la guerre, il y avait des jouets très beaux de l'époque, en bois, un petit avion ; c'était très émouvant de voir comment elle dramatisait une espèce de psychodrame des jouets. Elle dramatisait avec les jouets toute la séance et la mobilisation dans l'espace du transfert. Et donc je me suis dit à moi-même que j'avais bien fait de venir à Londres et d'avoir une image vivante de quelqu'un qui pouvait communiquer personnellement et directement quelque chose qui autrement était très difficile à communiquer.

*. Voir *Le Cas Richard* dans Klein, M. (1973). *Psychanalyse d'un enfant*. Paris : Tchou.

De toute façon, pour devenir psychanalyste ou pour avoir un apport psychanalytique dans les sciences appliquées, je pense qu'il faut vivre l'expérience d'élève ou de patient, je crois qu'apprendre le métier d'élève, c'est une responsabilité de l'élève mais surtout du maître, de l'enseignant, qui peut créer chez l'enfant la capacité – la mathématique, discipline dans laquelle vous étiez professeur à l'origine – c'est une chose que j'avais apprise mais je suis sûr que je n'ai pas eu les profs qui pouvaient déclencher en moi un certain intérêt ou capacité pour que la mathématique soit intéressante et accessible et qu'elle ne soit pas seulement une science de la démonstration mais une science de la compréhension aussi. Dans ce sens, je pense qu'expliquer c'est tout à fait différent, à mon avis, que de déclencher l'apprentissage : c'est pour ça que la notion de transmission, c'est pas une chose sacrée et rituelle comme la traduction, la transmission, non, c'est une chose plus modeste mais plus complexe aussi, c'est une manière de prendre en compte la réceptivité de l'autre et de contribuer à créer les conditions et l'atmosphère adéquate dans lesquelles la réceptivité de l'autre soit accessible à la transmission, de l'un et de l'autre, c'est ça le double sens du transfert, d'un côté à l'autre du canal.

Je parle de Venise : comme plusieurs d'entre vous le savent, j'habite entre Paris et Venise, avec ma femme, qui est ici aussi et c'est curieux : il y a quelques années, j'ai trouvé que le terme pour passer d'un côté à l'autre du canal avait à voir avec le mot *transfert* en psychanalyse : *il tragetto*, c'est passer d'une partie du canal à l'autre et vous savez que le terme *transfert* en allemand, c'est *übertragen*. Or *tragetto*, ça a la même racine ; et donc, *tragen*, *tragetto*, *übertragen*, c'est passer d'un côté à l'autre du canal et vice versa, c'est pour ça que j'utilise la notion de *double transfert*.

[*S'adressant à tout le monde*] : est-ce que c'est clair ? Voilà, il faut la présence de la parole de l'autre quand on parle pour savoir où on va, dans quelle direction je vais avec ma gondole. Plutôt que transfert et contre-transfert, on n'est pas contre le transfert du patient, on a un transfert aussi,

bien que contre-transfert veut dire « ce qu'on ressent par rapport à l'autre » mais ça, on peut le faire si on a vécu et si on a appris le métier d'élève et le métier de patient : c'est un métier très difficile ; et qui, comme la psychanalyse, se fonde sur deux éléments essentiels – pour n'importe quelle école – ce sont les associations libres – qui ne sont pas si libres que ça, il y a un conditionnement de l'inconscient quand même – et le transfert ; et bien sûr, l'interprétation des rêves ; c'est la grande contribution aussi de Freud, avec laquelle j'ai travaillé aussi énormément, parce que j'ai eu la chance d'avoir un psychanalyste, Herbert Rosenfeld, qui était très doué pour l'interprétation des rêves.

Alors, à propos de Venise, je voulais vous dire mais je vois que ça devient un monologue, ça me fait dialoguer avec moi-même et les grecs disaient que le modèle de la pensée de toute façon est un dialogue intérieur, mais on va le traduire en extérieur quand même. Alors vous vous souvenez, quand on a parlé ensemble l'autre jour, je vous ai montré les livres des deux congrès qu'on m'a donné la chance d'organiser à la fondation Cini à Venise, qui est une fondation culturelle internationale : ils ont accepté qu'on fasse d'abord le premier sur « créativité éducation et culture » et ça s'est fait en quelle année ?

CBL : 1978, il me semble

SR : 1978, voilà, et puis plus tard, en 1979, l'année suivante, on a organisé une rencontre sur « éducation et psychanalyse ». À propos de Venise, ce que j'ai fait à cette occasion, j'ai, comme j'étais analyse d'enfants – j'ai déjà parlé de cet intérêt pour l'enfance qui m'habite et l'enfance qui habite en tous mes patients, même adultes, mais je vois aussi quelquefois des enfants – j'ai eu l'idée, en partie suggérée par une prof de sciences de l'éducation de Padoue, la doctora Raffaella Semeraro, de développer l'idée de Piaget qui est la suivante : Piaget a eu l'idée de faire faire sur le sable à certains enfants des itinéraires, par exemple, de la maison à l'école ou de l'école à la maison. J'ai eu l'idée de faire cette expérience mais pas dans le sable, dans la ville de Venise elle-même, c'est-à-dire que j'ai demandé la permission à une école de venir parler avec des enfants d'environ 7 ans, d'établir un dialogue avec eux et de demander « carte blanche » ; j'ai suggéré de faire un dessin qui pourrait s'appeler « de la maison à l'école » et pas « de l'école à la maison », parce que la première séparation, c'est de la maison à l'école et c'est un moment très difficile. Après cela, on a enregistré des dialogues : « *qu'est-ce que tu as senti le premier jour que tu es allé à l'école ?* » « *Ah j'étais très content mais un peu triste aussi quand même, parce que maman m'a accompagnée le premier jour et le deuxième jour non ; puis il fallait m'emmener, après j'ai commencé à marcher toute seule* ». Chacun est différent mais les dessins sont assez intéressants. [affichage du dessin de Cécilia] C'est un enfant de 7 ans que je ne connaissais pas.

CBL : Cécilia

SR : J'ai fait appel à ce qui était publié à l'époque, voilà : c'est un livre assez volumineux auquel plusieurs auteurs ont contribué. Je vous raconterai la conversation que j'ai eue avec Cécilia : ceci représente un dessin de couleurs très vivant, je traduis de l'italien, rouge, noir, bleu, vert, marron, jaune, qui dénote une spécificité linguistique particulière. Venise – sûrement que la plupart d'entre vous, vous connaissez Venise – si vous regardez la carte géographique de Venise, en tout cas moi, je vois une sirène qui dort et qui rêve. Elle m'a inspiré beaucoup pour écrire mon livre sur les rêves mais à

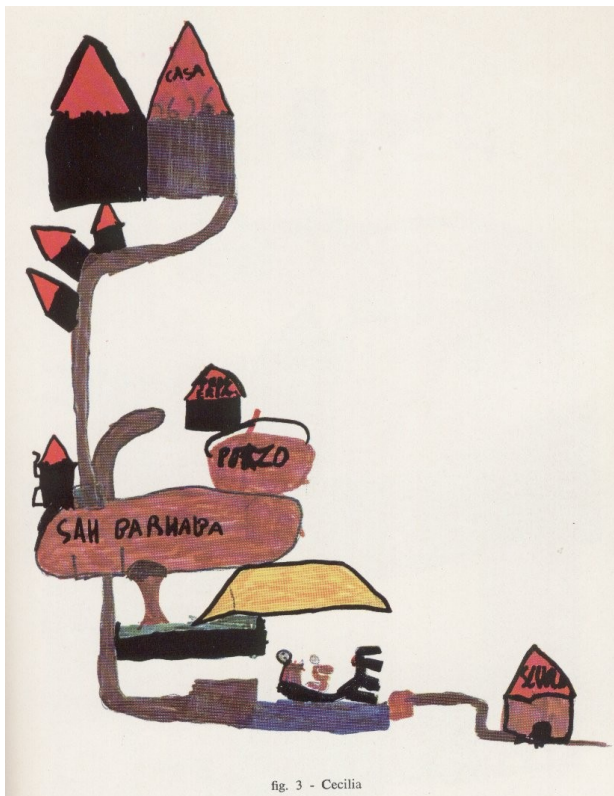


fig. 3 - Cecilia

l'intérieur de cette sirène, il y a des couloirs comme ici et plus qu'ici à la Sorbonne, dans lesquels on se perd bien parce qu'on retrouve des choses très intéressantes si on n'a pas peur d'aller à la rencontre de ce qu'on connaît pas, si on aime l'aventure, si on sort de la routine. Qu'est ce qu'un *campo* ? Elle a dessiné vous voyez ce qui s'en va par là-bas, ça s'appelle un *campo*.

La notion de champ est très importante en pédagogie, en psychanalyse comme vous savez, c'est Kurt Lewin, je vais pas répéter une chose que vous connaissez, qui a introduit la notion et cette notion dérive au fond de Einstein, de ses recherches sur l'électromagnétisme et de la médiation de quelqu'un qui était élève de Einstein et qui connaissait Kurt Lewin, à propos des forces qui se développent dans un champ et qui vont à la rencontre l'une de l'autre.

Comme vous savez, Kurt Levin était un pédagogue, il a observé comment les enfants jouaient dans une cour de récréation dans une école à Berlin et c'est là où il a eu l'idée de décrire un peu les rencontres des forces des enfants l'un avec l'autre, ou contre l'autre, ce qui se déroulait dans un temps donné et ce qui, de cette manière, créait, recréait la nature et la vie du champ même. Venise est pleine de couloirs et de champs (ou *campi*) qui sont les poumons, les lieux respiratoires, parce qu'on se sent – si on est un peu claustrophobe – renfermé dans les couloirs, mais finalement ça vous amène toujours à une « *skéné* », c'est-à-dire à une scène de théâtre : au fond, la *commedia dell'arte* se jouait dans ces *campi*, dans ces espaces, ces scènes naturelles qu'il y a entre les couloirs infinis de Venise. C'est pour ça que, quand j'ai écrit le livre sur les rêves, le modèle de Venise était important, parce que le monde du rêve est aussi un champ infini et le champ analytique et pédagogique aussi, j'imagine, c'est infini. L'important c'est que ce soit un infini ouvert et pas un infini fermé, dans lequel on puisse rentrer et découvrir des perspectives, découvrir des points de vue différents.

On va voir le point de vue de Cécilia pendant qu'elle traverse les couloirs et les espaces ouverts, les *campi*, qui l'amènent à l'école. Cécilia dessine son itinéraire : elle donne une grande importance à cet espèce d'estomac que vous voyez là, du point de vue du schéma corporel, c'est le *campo*, et puis, elle parle d'un puits (*die pozzo*) mais le puits, c'est pas un puits, ça paraît plutôt... [*S'adressant à la salle*] : quelle impression vous avez ? C'est ça, les associations commencent. Voilà, ça peut être aussi un outil de cuisine de la mère, une casserole ?

De la salle : Un panier

SR : Un panier. C'est vrai, parce qu'elle parle aussi d'une boulangerie. En effet, elle parle de la maman qui n'est pas toujours à la maison. Elle travaille, elle est enseignante dans une école. Je demande toujours à l'occasion : « *qu'est-ce que tu as ressenti le premier jour dans ce passage de la maison à l'école ?* » Alors elle se rappelle son premier jour d'école avec beaucoup d'émotion : elle était un peu angoissée, elle décrit son itinéraire ; la maison est toute noire, je dirais que, à propos de noir, c'est la couleur du deuil, c'est un deuil élaboré, c'est un sevrage ; il y a plusieurs sevrages, il y a plusieurs rites de passage dans notre vie qui nous amènent à notre itinéraire inconnu. Cécilia, pour arriver à l'école, elle doit « faire son transfert » : se transférer d'une partie du canal à l'autre, elle doit prendre la gondole ; vous voyez la petite gondole comme elle est belle, j'aimerais bien avoir un jouet comme ça ! Dans la gondole, vous voyez deux personnages, ce sont les gondoliers avec elle, mais qui la guide à l'intérieur d'elle-même vers l'école ? On peut parler déjà d'un personnage intérieur, parce que, ce que Mélanie Klein appelle des objets internes, ce sont des personnages ou des *citoyens* du monde interne, comme disait Willy Baranger, qui est un psychanalyste français éminent – il est mort mais il a fait sa formation à la même époque que moi en Argentine – il parlait de « citoyens de

l'inconscient ». Voilà, il y a un citoyen qui amène une autre citoyenne de Venise dans la gondole pour l'amener à l'école : évidemment la notion de champ, comme je vous l'ai signalé, c'est une ouverture, c'est un espace respiratoire, il ne faut pas oublier que la première introjection de l'enfant, c'est pas le lait de la mère, c'est l'air. L'enfant, pour passer de son espace prénatal, de sa proto-histoire prénatale et rentrer dans l'histoire du monde, il lui faut abandonner l'état parasitique normal fœtal dans lequel la mère va lui donner tous les éléments, oxygène, etc. nécessaires pour respirer à travers le sang, mais elle doit passer à un état dans lequel elle va tomber dans le monde, comme dit Heidegger – on « tombe dans le monde » mais on a besoin de deux bras qui vous attendent au moins – et elle a besoin de découvrir qu'elle a ses poumons, qu'elle a deux champs, deux poumons à l'intérieur, deux champs à travers tout ce petit couloir respiratoire, les bronches, tout ça, je le traduis en termes corporels, cette vie si corporelle, la vie de Venise pour moi. Otto Fenichel, qui était un psychanalyste hongrois de l'école de Ferenczi aussi, parle d'*introjection respiratoire*. Il dit que l'enfant doit se poser dès la naissance déjà une problématique existentielle ou métaphysique : est-ce que je décide de sortir au monde et d'abandonner la caverne, la grotte maternelle pour « tomber » dans la vie, et aspirer l'air et utiliser mes deux champs respiratoires ou non : c'est un moment de décision très important dans lequel quelquefois, le médiateur, le médecin, la personne qui l'aide à venir au monde, doit provoquer l'enfant pour qu'il puisse pleurer, respirer, c'est-à-dire agir avec une anxiété inévitable, ce qu'Otto Rank va appeler dans son livre magnifique le *traumatisme de la naissance*. C'est le noir, la couleur du deuil, ce deuil qu'est la naissance et la renaissance qui se répète à chaque fois où il y a à un nouveau passage dans la vie : passage à l'école, par exemple. Il faut tolérer le noir, pas seulement le noir du deuil, mais le noir de l'inconnu qu'on va retrouver, il faut pouvoir se perdre. Le monde de Cécilia se construit de manière plastique et significative à travers, je dirais, un schéma corporel qui prend corps dans la ville de Venise. L'école est beaucoup plus petite et moins importante que la maison. Il y a deux maisons vous voyez, l'école est petite, la maison est beaucoup plus importante, est-ce qu'il y a des enseignants ici qui ont travaillé avec des enfants à l'école ?

CBL : Qui veut associer ?

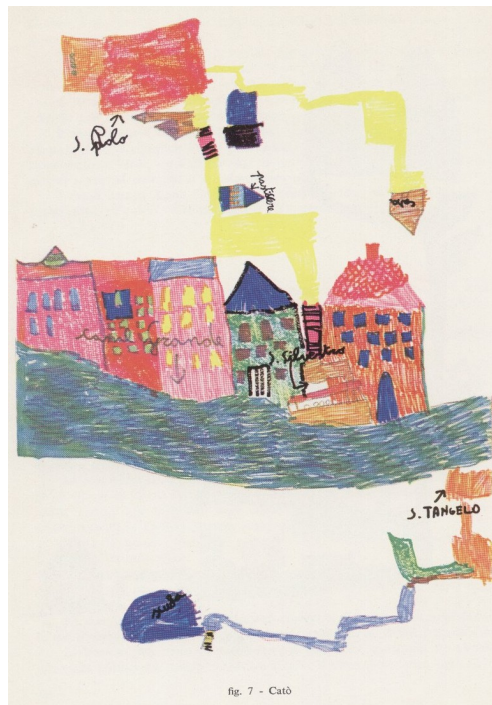
SR : Parce que ça m'intéresse beaucoup votre expérience avec des petits enfants surtout la première année à l'école

De la salle : Merci de ce que vous dites ; je suis très intéressé par la question reliée au thème des sciences de l'éducation du côté de la psychanalyse d'enfants, du soin et de l'éducatif et quand ça se croise ; et je me demandais en vous écoutant : d'après vous, à travers ce double transfert, qu'est-ce qui s'apprend ? Il me semble de par mon expérience d'enseignant et de thérapeute d'enfants que ce n'est justement pas le lien social qui s'apprend, c'est encore autre chose passant par la personne du

thérapeute. Ma question porte sur le croisement du champ de la psychanalyse d'enfants et de l'éducation qui n'est pas à mon avis seulement une affaire de psychologues.

SR : Est-ce que vous vous souvenez vous-même de votre premier jour d'école ? Je vous dirai pour moi : le premier jour à l'école, j'ai trouvé quelqu'un qui n'était pas ma maman, parce qu'à mon époque, il n'y avait pas les écoles maternelles, c'est-à-dire à 6 ans, on allait à l'école, mais avant 6 ans, j'étais à la maison ; je trouve quelqu'un qui n'était pas ma maman et je me souviens qu'elle m'a dit quelque chose, alors je lui ai dit : « *mais vous n'êtes pas ma maman* ». Ce transfert d'identité de la mère à la maîtresse d'école, c'est un moment de passage très difficile ; comme changer de maison, c'est très traumatique, c'est traumatique de changer de maison, comme de maman ou de figure maternelle. Ce premier passage entraîne de grandes anxiétés pour certains enfants, ce premier abîme, pour ainsi dire, car la maison, comme vous voyez pour Cécilia, papa et maman peut-être sont plus importants que l'école. Voilà pourquoi je vois le *campo* maintenant comme un pôle. On peut voir les autres dessins : ça vous intéresse de voir ça ?

[affichage du dessin de Catò] Si vous connaissez Venise, vous verrez que c'est une version tout à fait fidèle, une fenêtre jaune, une fenêtre noire,



marron, et puis le mouvement, c'est très important le mouvement de l'eau, c'est un enfant qui bouge beaucoup évidemment. Catò, 7 ans j'imagine, fait un dessin très riche de couleurs très fort. On va regarder de la maison à l'école. L'école est très petite toujours, avec toutes les vicissitudes et

regardez tous les itinéraires : ils sont de couleur jaune. Elle doit traverser chaque jour le *Canal grande* qui fait la division entre 2 champs, dont l'un est plus important que l'autre et qui contient une maison très petite. Apparemment, on a une maison à l'envers, peut-être c'était l'enfer pour elle de sortir de la maison, de tomber dans l'abîme de la vie et de rentrer à l'école, peut-être que c'était l'enfer, je me dis, parce que c'est un cône à l'envers, non ?

Je ne sais pas si vous vous souvenez, chez Dante, quand il traverse la forêt, la première chose qu'il voit en sortant de la forêt, c'est une espèce de montagne à l'envers comme un cône à l'envers et c'est l'entrée de l'enfer. Le passage de son territoire de vie est marqué par le volume et l'expressivité de ces eaux tumultueuses qui divisent, au fond l'abîme qui sépare la maison de l'école, l'abîme est défini dans la culture chinoise comme une mer sans fond, c'est pas un canal, ça bouge comme une mer, il y a la vraie mer de l'autre côté.

Mais je ne sais pas si c'est nécessaire de relire les choses que j'ai écrites il y a 30 ans presque, mais de voir comment des enfants sont, comme les adultes, et surtout la partie infantile de l'adulte, très marqués par les aspects esthétiques et non esthétiques de la ville. C'est évident qu'un enfant qui est né à Venise où il n'y a pas de voiture, où il est en contact avec la nature, avec l'eau, avec les colombes, avec le ciel, avec les ponts en bois etc. a une culture senso-perceptive tout à fait différente de celle des enfants d'une grande ville.

[après une interruption de l'enregistrement]

Le problème c'est ça : la psychanalyse en pédagogie introduit une dimension nouvelle qui dépasse une pédagogie de la conscience, ce qui signifie une approche dans les sciences de l'éducation à partir de ce qui va au-delà de la conscience, c'est-à-dire ce qu'on ne connaît pas. Moi je définis l'inconscient en psychanalyse comme ce que le patient ne connaît pas et l'analyste non plus ; *a priori* on ne le connaît pas, on le découvre ensemble, à travers des itinéraires qu'on appelle associations libres, dans lesquels on se perd et tout d'un coup, on retrouve une image, l'image s'appelle une association. C'est-à-dire, la psychanalyse, ce n'est pas raconter, ce n'est pas du tout raconter, c'est dissocier, parce qu'associer c'est se dissocier un peu, c'est se permettre de se perdre un peu et c'est pour ça que tout le monde ne peut pas associer d'emblée, il y a des gens plus doués que les autres pour associer d'emblée, mais certains autres ont d'énormes difficultés.

Ce qui m'intéresse, c'est l'aspect esthétique dans tout ça : je trouve très beaux tous ces dessins, c'est le discours des sens, un patient m'a dit : « *vous vous intéressez beaucoup à l'esthétique* », je l'ai interrogé : « *mais comment est-ce que vous le savez ?* » ; il a répondu : « *vous savez, c'est parce que je me rends compte que ce qui vous intéresse, c'est pas ce que je dis, mais c'est le discours des sens, ce que je sens et ce que je vous fais*

sentir » ; en effet, esthétique, *aisthesis*, veut dire discours de sens ; je crois que c'est à ce niveau que se situe la relation thérapeutique ou éducative ou dans l'enseignement des arts visuels ou quel que soit le contexte, la relation des sens, ce qu'on sent et qui produit quelque fois une parole ou un geste expressif qui dit ; en effet, il y a des paroles qui ne disent rien, des *paroles barrières*, il y a des gens qui parlent tout le temps pour construire une barrière entre les uns et les autres.

On va voir peut-être encore un autre ou deux autres dessins que j'aime beaucoup qui sont en couleur.

[*affichage du dessin de Massimo*] Ah ! c'est carré, voilà, ça, je trouve ça très étrange, si on oublie tout ce que dit l'enfant, voilà un espace carré, voyez comment l'espace intérieur se projette sur l'espace du monde, c'est manifeste comme cet enfant a besoin de préserver un espace intérieur apparemment vide, mais attention, le vide n'existe pas – Descartes l'a dit mais Einstein a dit « *Descartes avait raison* » parce qu'avec la découverte de



fig. 9 - Massimo

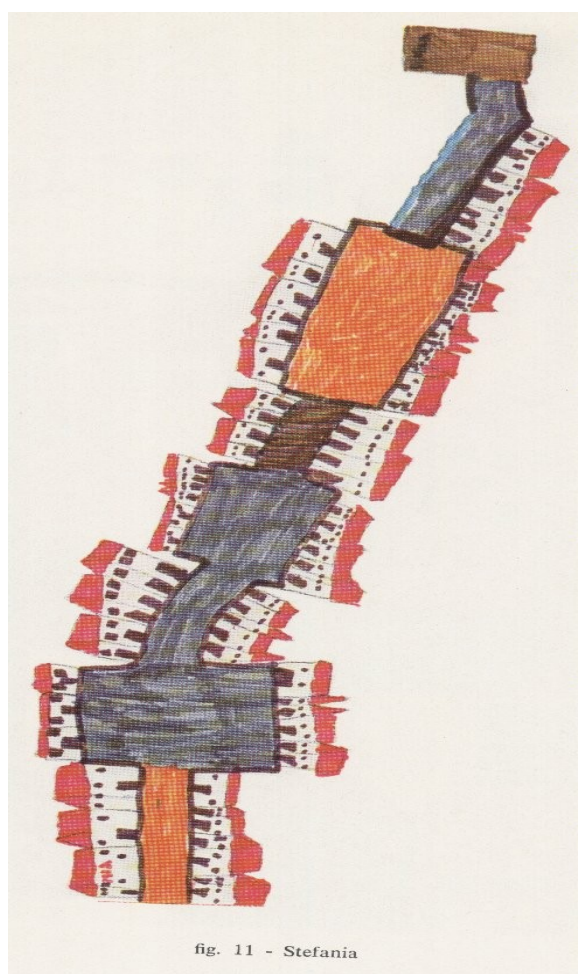
l'électromagnétisme, à nouveau on a découvert que le vide n'existait pas – ce vide qu'il y a à l'intérieur, c'est *un plein de vide*.

L'autre jour, une patiente très malade, schizophrène, m'a dit : « *j'ai rien à dire, je suis vide, je suis triste, persécutée et vide* ». Un silence et après, je lui demande : « *de quelle couleur est votre vide ?* » ; « *noir, noir* ». Je lui dis : « *est-ce que c'est un noir lourd ou léger ?* » ; « *très lourd et plein d'angoisse* ».

Regardez comme ce vide est plein de choses, plein de fantômes et ce garçon, qui s'appelle Massimo, il est polychrome, comme vous voyez, toutes

les maisons sont très belles ; je ne sais pas s'il est de Burano, Burano c'est une île près de Venise. C'est une ville de pêcheurs, j'aimerais bien qu'il soit de Burano, il y a beaucoup de peintres primitifs comme le Douanier Rousseau avec beaucoup de couleurs très expressives. C'est un garçon très ouvert, il y a plein de fenêtres, de fenêtres très ouvertes. Sa maison se trouve dans la partie centrale du dessin avec la porte noire. Je vais faire un saut, je vais sauter de l'autre côté et qu'est-ce que je retrouve, j'ai beaucoup d'imagination ou j'hallucine beaucoup, une espèce de masque de carnaval, pour lui, c'est de la fumée, pour moi il y a deux trous, c'est comme un masque de carnaval, pour moi, c'est comme le Rorschach chacun y voit des choses différentes. Est-ce que ça vous intéresse ou on pense à autre chose ?

CBL : Il y en a encore un autre, Stefania. [affichage du dessin de Stefania]



SR : Alors ça c'est un instrument musical. Je dis rien. On va jouer un peu entre nous ! Qu'est-ce que ça vous fait penser ? Voilà combien de Venise différentes il y a ?

De la salle : Un bandonéon.

SR : Est-ce que vous êtes argentine ? J'ai un bon analyste ! Est-ce que vous aimez le tango ? Bien sûr, un bandonéon, tout à fait, peut-être parce qu'il sait que moi je suis argentin. On va voir de qui il s'agit : c'est le 11 [référence au livre qu'il a en main].

C'est un espace prospectif où il y a des continuités, il n'y a presque pas de pause et c'est musical, ça c'est très intéressant ; pourquoi un enfant a besoin de la musique pour s'exprimer, d'autres ont besoin de la peinture, d'autres ont besoin de jouets ; il y a un biologiste qui disait : « *si on conçoit la cellule comme une note musicale, on peut dire qu'un ensemble de cellules peut construire une mélodie* ».

Vous savez qu'en biologie et en médecine, on parle de la chronobiologie, c'est que chaque système tissulaire ou organe a sa propre mélodie, son propre temps ; l'harmonie des temps différents constitue l'idée d'un organisme plus ou moins harmonique et qui, dans la maladie physique ou psychique, perd de son harmonie. On peut le définir du point de vue musical comme un *trouble de l'harmonie*. Précisément dans le livre que je viens de publier *La biographie de l'inconscient*, qui est une biographie de *ma* relation avec l'inconscient, dans le dernier chapitre, il y a un séminaire que Bion a fait avec moi à Paris – c'est moi qui l'ai invité à Paris – il dit : « *si vous voyez un patient pour la première fois et que vous êtes un musicien, avec quelle note musicale ou mélodie vous allez décrire votre patient ? Si vous êtes un peintre, avec quelle couleur ?* ».

L'autre jour, une petite fille de 15 ans qui a traversé sa puberté avec des grandes difficultés, elle ne parlait pas, elle était en silence mais elle bougeait, elle bougeait sa tête. Je lui dis : « *qu'est-ce que tu regardes ?* » ; « *c'est des couleurs* » ; « *quelle couleur tu as en tête maintenant que tu regardes ?* » ; « *le jaune* » ; « *qu'est-ce que ça te fait penser ?* » ; « *c'est difficile d'être jeune fille* ». Ce sont des éléments associatifs à travers les couleurs : il faut inventer la psychanalyse à chaque fois, il faut inventer la pédagogie à chaque fois, j'imagine, pour quelqu'un qui a de l'imagination et qui est créatif et qui ne croit pas à la répétition dans la routine ; parce que quand un travail devient routinier, c'est la mort. Moi qui travaille depuis 60 ans comme psychanalyste, c'est parce que je ne trouve pas ce travail routinier.

Je pense qu'on a fait déjà une route ensemble, on a ouvert des chemins. Qu'est-ce que ça suscite ? Qu'est-ce que ça déclenche en vous Claudine et chez vous autres ? J'ai une curiosité aussi quand même : de quoi vous avez parlé hier et aujourd'hui ? Sur quels sujets, quelle était la place de la psychanalyse dans votre discussion ?

CBL : Hier, il a été question d'observation. Votre apport sur la manière d'observer de Mélanie Klein nous intéresse. Vous avez de nombreuses formules tout à fait passionnantes, par exemple, votre question du rapport à la routine et à la vie nous intéresse particulièrement. Votre manière de

parler de la routine et des personnes qui confondent routine et vie. Votre rapport à la théorie nous intéresse, votre manière de définir l'interprétation aussi... Beaucoup de choses.

SR : C'est vrai que c'est un colloque avec moi au fond ! Je pense que la routine est un grand avantage, si on est phobique et qu'on a peur de l'inconnu, on va retrouver la même chose mais c'est ennuyeux quand même, c'est lourd la routine, c'est pas stimulant ; pour sortir de la routine, il faut sortir du couloir et retrouver d'autres couloirs inconnus ou d'autres ouvertures, d'autres champs.

C'est là qu'il y a une chose que j'ai répétée plusieurs fois, je crois que c'est d'Henri Maldiney, si un malade mental se perd dans une forêt, il va se perdre sûrement, il peut sortir mais il peut se perdre, mais si un poète, un bon poète, se perd dans la forêt, il va revenir avec une métaphore. Je crois que c'est retrouver ce qui n'est pas écrit, ce qu'il faut inventer. La métaphore que nous prête la nature quelquefois ou le regard de l'autre ou un geste.

Ce qui nous permet de sortir de la routine, pour moi en tout cas, c'est de retrouver chaque fois une chose pareille qui est tout à fait une autre chose. De toute façon, déjà Henri Bergson – voilà que je suis versé dans la littérature psychologique française et voilà pourquoi je suis venu en France... – il disait : « *ce qu'on raconte aujourd'hui, ce qu'on évoque aujourd'hui, ça va se mélanger avec des sensations que je perçois aujourd'hui, c'est pas la même chose que ce que j'essaye d'évoquer* ». Le rêve que je raconte aujourd'hui, ce n'est pas le rêve que j'ai rêvé hier, ça va se mélanger avec toutes les transformations inévitables de ma pensée et des circonstances dans lesquelles je raconte le rêve, par exemple à l'analyste.

Voilà un choix à faire qui pose tout le problème de stimuler la créativité pour ceux qui sont motivés dans le travail qu'ils font. Je pense que tout travail peut être ennuyeux ou peut être créatif, ça dépend de quelle manière on est là-dedans et de quelle manière on se sent guidé par son inconscient pour dire, pour ce qui précède toute histoire et toute connaissance logico-consciente dans le monde de la raison, cette autre raison, si vous voulez.

CBL : Pourquoi êtes-vous très stimulé par le travail en groupe ?

SR : Parce que je suis une *personnalité groupale* : j'ai plein d'idées différentes en jeu qui parfois s'accordent entre elles et qui, parfois, entrent en conflit ; je me dis que je suis une personnalité groupale moi-même. J'aimerais savoir votre avis, parce que vous faites des groupes aussi. En effet, je crois qu'une dimension qu'introduit le groupe – et j'ai dit ça à Mélanie Klein – même si ça ne permet pas d'approfondir certaines choses comme dans un contexte dual classique analytique, le groupe, c'est plus lié à la vie ; par exemple, le livre de Jean-Paul Sartre *Critique de la raison dialectique*, c'est une introduction très importante à mon avis à la dyna-

mique des groupes dans l'histoire ; par exemple, quand il parle de la sérialité. Si vous êtes assis, chacun à votre place, certains d'entre vous se connaissent, certains d'entre vous ne se connaissent pas. Si on va au cinéma, on ne connaît pas la personne qui est à côté, on ne se connaît pas, mais si, pendant le film, quelqu'un dit « *il y a un incendie ici* », dans ce cas, on commence à parler : « *Qu'est-ce qu'on fait ?* ». Si on est dans un bus, par exemple, et le moteur se casse, les gens qui ne se connaissent pas commencent à parler entre eux.

Vous savez comment ça a commencé la psychanalyse de groupe ? Dans une salle d'attente d'un médecin à Boston ; je pense que vous connaissez cela : c'était la salle d'attente d'un médecin phthisiologue qui soignait la tuberculose. Au début du siècle passé, cette maladie était assez importante. Il était surpris que les patients qui ne communiquaient pas beaucoup avec lui quand ils attendaient dans la salle d'attente parlaient énormément entre eux. Comme, dans la tuberculose, l'aspect psychologique était important : « *bon, je reste, là, dans la salle d'attente avec vous et comme ça on va parler* ». C'est comme ça qu'est née aux États-Unis la psychothérapie de groupe.

Je trouve que – vous parlez aussi quand même, on est un grand groupe, un « *large group* » – ce qu'ajoute le groupe sur le contexte dualiste, ou individuel mais plutôt dualiste, c'est *l'opinion publique* : vous savez que, quand Bronislaw Malinowski, qui était un des anthropologues duquel Freud s'est beaucoup inspiré pour *Totem et tabou*, enseignait à Londres – j'ai eu la chance de connaître ses élèves parce que j'ai fait le diplôme d'anthropologie à Londres aussi – quand Malinowski arrivait en Polynésie par exemple, dans une tribu, la première chose qu'il faisait, c'était de trouver quelqu'un qui parlait sa langue, il était polonais, il parlait anglais bien sûr, il venait de Londres et il demandait : « *qu'est-ce qu'on raconte ? Qu'est-ce qu'on raconte dans le village ?* », en anglais *which is gossip ?* « *Quels sont les commérages dans le village ?* »

Le commérage, c'est comme vous savez un élément sociologique très important ; je crois que les commérages dans le groupe, ce qui se commente tacitement ou publiquement à un moment donné, c'est comme une caisse de résonance de tout cet aspect groupal, de cette communauté plus ou moins bien ou mal accordée à l'intérieur de nous, comme un instrument bien ou mal accordé, comme un petit village à l'intérieur de nous, dans lequel le citoyen ou les habitants du village sont plus ou moins d'accord, plus ou moins en désaccord, et dans la schizophrénie, ils sont tout à fait en désaccord, étant donné que Chaslin qui est un des grands psychiatres français – je sais pas s'il y a des psychiatres ici – appelait ce que Bleuler nommait schizophrénie *folie discordante*. C'est la discordance du village, la schizophrénie au fond. Le groupe offre des opportunités. Qu'est-ce que ça vous offre à vous ?

Vous utilisez le Balint, j'ai été présent une seule fois dans une expérience de Balint que je trouvais très intéressante avec des médecins (des *practitioners* comme on les appelle en Angleterre) des médecins généralistes. J'ai utilisé aussi le Balint quelquefois comme vous l'appliquez à la pédagogie en l'appliquant à la psychiatrie, à la présentation de cas psychiatriques mais quelle est votre expérience ? Si ça vous intéresse de discuter avec moi, je ne sais pas, c'est l'occasion.

CBL : Si je vous pose la question « *pourquoi vous êtes stimulé par le groupe ?* », c'est parce que je crois que j'ai appris avec vous (ou bien que vous m'avez transformée) pour être stimulée par le groupe, particulièrement stimulée à travailler avec un groupe.

SR : Mais le groupe Balint, alors vous ne l'avez pas fait avant de me connaître ? je ne me souviens pas.

CBL : Oui bien sûr mais j'ai beaucoup changé mon style.

SR : Ah d'accord je vous ai changée.

CBL : Après vous avoir rencontré, on est très stimulé par la multiplicité des points de vue.

SR : Mais ça c'est personnellement j'aime beaucoup me perdre, comme je l'ai signalé déjà, mais il faut se retrouver quand même de temps en temps, il faut voler quelques idées : c'est ça qu'on appelle *interprétation* mais ça peut être bouleversant aussi les séances de groupe, je sais pas quel type de personnes vous recevez, des enseignants n'est-ce pas ?

CBL : Des professionnels de l'éducation

SR : Donc c'est un travail pionnier que vous faites et je le trouve très important.

Il y avait quelqu'un, madame Abercrombie, c'est une amie de Foulkes qui a travaillé avec des groupes en Angleterre et madame Abercrombie m'a invité un jour à Londres à être observateur d'un groupe de type Balint aussi avec des étudiants d'université en architecture – je pense qu'Abercrombie était la fille ou la petite fille d'un grand architecte Abercrombie, celui qui a construit toute une partie de Londres – elle était biologiste de formation et elle a écrit un livre : *On judgement* [livre : *The Anatomy of Judgement by M. L. J. Abercrombie*]. J'ai parlé d'opinion publique et elle introduit la notion de judgement.

Il y a quelques jours, j'étais à Londres, avec Patrick de Maré, qui est pionnier de la psychothérapie de groupe en Angleterre, il était un de mes grands amis en 58, quand je l'ai connu et il m'a enseigné une chose : il m'a fait remarquer une chose que j'ai trouvée évidente et très intéressante ; il m'a dit « *quand quelqu'un, un patient arrive chez vous, vous ne connaissez pas son histoire, vous n'assistez pas à sa naissance ; l'ensemble des patients ou des enseignants qui sont en face de vous, vous ne connaissez pas leur vie, vous n'avez pas assisté à leur naissance, mais vous allez*

assister à leur naissance dans le groupe » et ça c'est intéressant. Le groupe, avant d'être un groupe, parce que tout ensemble n'est pas un groupe – la théorie des ensembles vous connaissez plus que moi – on assiste donc à une transformation dans laquelle il y a une articulation qui s'opère, pour laquelle il y a un passage à la notion structurale, c'est une *gestalt* au fond le groupe.

Mais, à partir de votre expérience, qu'est-ce que vous pensez de cette notion de Patrick de Maré que je trouve très illuminante, non ?

CBL : Est-ce que quelqu'un veut associer ?

SR : On peut dire d'autres sujets qui vous viennent à la tête, que vous aimeriez dire ou me demander à moi.

CBL : Je sais que, dans le groupe, vous avez une approche phénoménologique du transfert, on pourrait dire, est-ce que vous pourriez nous indiquer un petit peu l'approche que vous en faites qui me semble plutôt phénoménologique ?

SR : Plutôt phénoménologique, oui. Au fond Winnicott faisait de la phénoménologie sans avoir lu Russell par exemple. Il avait l'intuition de... au fond, qu'est-ce que c'est un phénomène ? Bien sûr, en médecine aussi, on étudiait, je me souviens que le talent d'un grand clinicien prof, un prof, c'était de pouvoir voir un patient et de transmettre, de décrire, de porter à la lumière, parce que *phainomenon*, *phainestai* en grec, veut dire lumière, soleil, porter à la lumière du jour, mais c'est une chose qu'on découvre ensemble : il n'y a pas des illuminations sauf les fous en crise, les délires mystiques par exemple, mais il y a des petites illuminations qui se font à partir des choses qui apparaissent tout d'un coup et quelque fois on ne les découvre pas, mais qui nous touchent.

Phénoménologie veut dire être présent à la naissance d'un phénomène ou dans un temps, dans lequel on va assister à sa naissance ; c'est un peu lié – c'est pas par hasard que vous m'avez demandé ça, la phénoménologie – à ce que je viens de décrire en citant Patrick de Maré, qui est aussi médecin et psychiatre comme moi d'orientation psychanalytique et pionnier du groupe, même dans la dernière guerre – il était dans des groupes de soldats comme Bion et Foulkes aussi – il a bien décrit comment on assiste à ces phénomènes de la naissance d'un groupe, la naissance d'une identité nouvelle et cette identité nouvelle, c'est pas simplement numériquement la sommation des 6 ou 7 personnes mais la transformation du numérique en identité, en une *gestalt* nouvelle.

Je ne sais pas si j'ai répondu mais au fond je ne vais pas dire ce que répétait Bion souvent, en répétant une chose qui avait été suggérée par Green que c'est une citation de Blanchot : « *la réponse est le malheur de la question* », c'est trop répété ça mais c'est le cas de toute façon, la question renvoie à une autre question toujours, je pense que c'est ça l'intérêt.

CBL : Vous parlez souvent de l'éthique du transfert comme d'une éthique de relation de personne à personne, ça me frappe beaucoup.

SR : La notion de personne, ce n'est pas une notion originale, par exemple, Marcel Mauss, un des grands sociologues anthropologues français, a écrit un travail magnifique sur la notion de personne dans son livre, *Travaux choisis*. La notion de personne a émergé en moi à partir de mon travail avec des psychotiques et des enfants très perturbés. Parfois on oublie que quand même ce ne sont pas seulement des malades ou des déficients, ce sont des personnes.

Ça, c'est une chose que m'a dit aussi la dernière psychanalyste que j'ai eue en Argentine, avant de quitter le pays. Pour devenir psychanalyste, je me suis analysé en Argentine plusieurs fois et quand j'ai fini ma dernière analyse à Buenos Aires et, dans notre travail comme analyste, il faut s'analyser de temps en temps, c'est comme un instrument qu'il faut parfois, comment on dit ? « accorder », au fond, un analyste est un accordeur aussi, un pédagogue aussi j'imagine, il faut accorder les dissonances. Quand je lui ai dit que j'allais à Londres compléter ma formation avec Mélanie Klein et, comme chez Mélanie Klein, il y a la théorie des relations d'objets, elle m'a dit la chose suivante : « *n'oublie pas que les personnes ne sont pas des objets* ».

C'est-à-dire que c'est pas seulement ça : la théorie du moi américaine, par exemple, pour qui tout devient mécanisme du moi, tout devient relation d'objet, tout devient désir, « l'inconscient c'est l'autre », c'est beaucoup plus complexe et plus intéressant que ça, on n'est pas des objets, on n'est pas seulement des objets de désir, on n'est pas un appareil mental tel que l'utilise Freud lui-même et j'aime pas beaucoup, on est des êtres vivants, même l'inconscient, c'est une matière vivante, parce que la forme d'un corps quand même chez les animaux et chez les êtres humains il existe un système conscient aussi. La notion de personne introduit une dimension sociale et éthique, je dirais, dans le sens que l'autre n'est pas un malade, n'est pas seulement une collection d'objets internes, une série de mécanismes de défense, c'est un citoyen voilà. Un citoyen de la ville, du monde et de ce contexte de transfert qui introduit l'espace de transfert et la notion de champ introduite en psychanalyse aussi maintenant.

Voilà est-ce que certains de vous ont encore ?

CBL : J'avais encore une question sur l'espace : dans l'un de vos livres que je trouve tout à fait utile pour nous sur l'espace mental, vous déclinez la notion d'espace en plusieurs chapitres qui sont d'ailleurs des leçons à l'université, vous aviez des réflexions sur l'espace et le temps.

SR : L'espace et le temps mais c'est difficile. Je travaille tout le temps sur ça mais j'arrive pas à comprendre tout : vous savez que Kant disait que la notion d'espace et de temps est *a priori*. C'est possible que *a priori* on a tout, c'est-à-dire tout ce qui va se développer dans la vie, on l'a *a priori*

mais c'est à développer quand même. Moi je travaille toujours beaucoup sur cet espace entre nous : cet inter-espace qui s'ouvre. Moi je crois, et j'anticipe déjà une notion dont peut-être j'ai parlé déjà, au début, on se demande, quand l'enfant tombe dans le monde et qu'il est pris dans les bras de la mère ou de la nurse ou du père ou du docteur, est-ce que l'enfant qui naît a déjà la notion d'espace ?

Il y a une contribution de Meltzer qui est assez intéressante, un psychanalyste kleinien, qui dit qu'une des raisons qui contribuent à l'accouchement, c'est quand l'enfant ne se rend pas compte que, du point de vue de l'espace corporel, il commence à croître, mais il a une vision persécutrice, sûrement que le mur de l'utérus se rapproche et va l'écraser. Je crois que l'acte de naissance est très persécutoire, avec le sentiment d'être écrasé, parce qu'il ne se rend pas compte qu'ils sont plus près parce qu'il grandit et qu'il se rapproche et qu'en effet ça doit contribuer à aider même la mère avec les contractions qui vraiment se rapprochent du mur de l'utérus pour sortir.

Ça je le sais à partir d'une patiente psychotique qui, à la dernière séance, avait rêvé qu'elle était dans un self-service – si elle avait un analyste, elle devait s'arranger toute seule quand même : self service – et c'était un self-service très particulier parce que les murs bougeaient, les murs étaient d'une nature telle qu'ils bougeaient, elle avait peur en bougeant que l'espace de ce self-service l'écrase. Pour moi, c'était clair qu'elle se percevait comme un fœtus, que c'était le moment d'une nouvelle naissance qui était de quitter l'analyste et qu'en effet, moi je devais l'aider à sortir et à se servir toute seule, si elle était capable d'utiliser dans la vie ce qu'elle avait appris en psychanalyse, mais que moi aussi j'allais l'aider à pousser les murs de cet utérus, ce self-service, pour sortir de cette situation, pour entrer dans une autre, parce que la vie est une succession de rites de passages. Van Gennep a écrit un livre magnifique sur cela. C'était l'époque de Lévy Bruhl.

Je vois que d'une certaine manière Claudine devient porte-parole de la pensée du groupe mais peut-être quelqu'un aimerait encore ajouter quelque chose ?

De la salle : Quel lien faites-vous entre l'art, l'éducation et la psychanalyse pour les enfants en difficulté – je travaille particulièrement avec des enfants des rues au Mexique – dans votre expérience ?

SR : Mais vous savez que déjà au Mexique où j'ai fait mes premières études, Hippocrate le premier grand médecin de la culture grecque, et nous suivons la culture grecque quand même, parlait de l'art de la médecine, je crois qu'il y a aussi l'art de la pédagogie. Il y a l'art quand on arrive à un certain *status*. Tout ça dépend de : qu'est-ce que c'est l'art ? Parce que originellement il y a la *tekhnè* en grec ça voulait dire création mais aussi artisan, je pense que c'est un métier, être enseignant, être prof, être analyste – s'occuper de chaussures c'est un artisanat – c'est un métier

qu'on apprend avec un maître je veux dire je crois, vous savez, tout est un art et l'art d'un certain niveau devient aussi une philosophie et Leonardo da Vinci disait que l'art à un certain niveau est aussi une philosophie, c'est-à-dire une connaissance, une manière de faire connaître aussi, de se découvrir, de se faire connaître et de stimuler une connaissance en soi et chez les autres, parce qu'il y a les spectateurs aussi.

Mais si j'ai bien compris, vous vous occupez de la rééducation à travers l'art ?

De la salle : Oui, je suis psychosociologue et le ministère de l'éducation m'a demandé de proposer un modèle éducatif pour des jeunes qui vivent dans la rue. J'aimerais connaître quelques pistes pour penser cette relation entre l'art et le travail avec les enfants en difficulté.

SR : Le point de départ du temps et aussi de l'espace, c'est le rythme et le rythme est le fondement de la musicalité et de l'harmonie ; dans l'organisme, il y a des rythmes différents et l'important, c'est si on peut accorder ces rythmes différents dans une harmonie globale. Vous savez, il y a des gens qui pensent que l'espace apparaît comme une expérience avant la notion de temps, d'autres pensent l'inverse ; moi je crois que la découverte du rythme de l'organisme, parce qu'on vit déjà dans un rythme avant de naître, est un élément structurant important pour découvrir l'espace et le temps. Au fond, le rythme introduit la notion de *pause* ; qu'est-ce que c'est la pause ? La pause est un espace qui sépare aussi, la pause est un espace qui s'ouvre entre un son et l'autre, ce qu'est une pause dans le temps, c'est aussi un abîme, si on veut ; il y a des gens qui ont peur de marcher dans la rue parce que la prochaine pause peut être un abîme dans lequel on peut tomber, ils disent : « *je peux pas marcher, j'ai peur* » et donc c'est dialectique, quand j'écris en anglais, j'écris *basic gap* pour indiquer la coupure ou la blessure, l'espace originel qui s'ouvre, je crois que dans le sens où toute chose est traumatique, l'expérience de la naissance ou de la gestation de toute chose nouvelle est une expérience de mort et de naissance. C'est une renaissance et Henri Wallon parlait de syncrétisme ; dans le syncrétisme, il y a la notion de continuité. Quand est-ce qu'apparaît la discontinuité ? Je pense que l'apparition de la discontinuité, c'est sûrement l'un des prédécesseurs dérivé de l'abîme, l'abîme dans lequel on peut tomber mais on peut construire aussi un pont, voilà un lien.

Bon, je pense que je suis un peu épuisé et que vous aussi, un peu, mais sauf si vous voulez rajouter, pas en termes de question, dites-moi ce que vous pensez, ce que dans ce que je viens de dire et Claudine aussi, a stimulé en vous comme une manière de vous questionner vous-même...

De la salle : C'est simplement par rapport aux dessins que vous avez montrés tout à l'heure, le dessin où on a vu peut-être un instrument de musique, moi je voulais dire que j'avais vu un mille pattes.

SR : On peut le voir à plusieurs voix. Je crois que si le même paysage ouvre le fantasme de chacun de vous, le même paysage, ça enrichit quand même, c'est la projection c'est-à-dire sur un paysage, sur une objectalité, c'est inévitable, on est des objets de projections, c'est pour ça que les gens des sciences intelligents, un physicien comme Erwin Schrödinger par exemple, un des grands maîtres de la physique mais qui écrit pour des gens qui sont pas des physiciens comme moi, dit des choses très intelligentes à ce sujet, il dit : « *qu'est-ce que ça veut dire être objectif en sciences ou être avant la conviction de la vérité* ». Erwin Schrödinger a dit : « *quand j'observe un phénomène en physique, je me dis que moi je suis l'observateur et que je projette des choses de moi-même sur l'objet de mes observations* » ; et donc l'objet que j'observe, c'est-à-dire cet instrument que j'ai transformé en un bandonéon peut être très bien vu aussi comme un petit animal, ça dépend donc, ça c'est un exemple de la diversité.

Je pense que de la diversité des points de vue peut faire naître ou bien la guerre si c'est un groupe très narcissique avec beaucoup de rivalités ou peut faire naître une chose beaucoup plus intelligente encore parce qu'un seul voit quelque chose mais tous ensemble, si on surmonte l'élément inévitable qu'est la concurrence sociale qui existe partout, entre nous aussi, on peut trouver que chacun peut apporter un point de vue différent sur la même chose et ça vient enrichir, je dirais, l'objet d'observation et donc ça me paraît très bien que chacun puisse voir ou choisir un vertex.

De la salle : Moi j'avais vu un piano.

SR : Un piano désarticulé.

De la salle : Ce que je vais vous dire, c'est que je crois que cette séance a stimulé notre pensée, je crois que c'est une chose très importante, c'est l'idée de vivre l'expérience, vous avez parlé de vivre l'expérience de l'élève, vivre l'expérience du patient, je crois que vous, vous nous avez fait vivre l'expérience d'être participant de ce colloque et de cette séance.

Il y a un mot qui, je crois, a traversé votre dialogue, c'est le mot *couloir*, qui est lié à la transmission, qui est lié au passage et qui est lié aussi à la personne, parce que qui est la personne qui fait le dessin ? Qui est la personne qui fait le chemin ? Qui est la personne qui traverse le fleuve de Venise ? C'est justement la personne, alors je crois que récupérer l'idée de personne, c'est plus important que sujet, c'est plus important qu'élève, c'est plus important qu'enseignant, c'est vraiment très important et très significatif et je veux vous remercier vous, mais aussi Claudine, parce que je crois que vous avez créé un climat, un climat très spécial pour nous transmettre tout ça. Merci

SR : Merci beaucoup à vous, on est sorti de la sérialité, merci beaucoup.

Éléments de Bibliographie

- Delion, P. (2005). *Rencontre avec Salomon Resnik. Culture, fantasme et folie*. Toulouse : Érès.
- Resnik, S. (1984). *La mise en scène du rêve*. Paris : Payot.
- Resnik, S. (1986). *L'expérience psychotique*. Lyon : Cesura.
- Resnik, S. (1994). *Espace mental. Sept leçons à l'université*. Ramonville St.Agne : Érès.
- Resnik, S. (1999). *Personne et psychose. Études sur le langage du corps*. Larmor-Plage : Éditions du Hublot.
- Resnik, S. (1999). *Temps des glaciations. Voyage dans le monde de la folie*. Ramonville St.Agne : Érès.
- Resnik, S. (2006). *Biographie de l'inconscient*. Paris : Dunod.
- Resnik, S. (2010). Le narcissisme destructeur. Ses vicissitudes dans le transfert. *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe*, 55, 29-40.
- Resnik, S. (2011). Réflexion sur autisme et psychose. Hommage à Frances Tustin. *Journal de la psychanalyse de l'enfant*, vol. 1, 209-230.
- Resnik, S. (2014). Bion et moi. *Le Coq-Héron*, 216, 69-75.
- Resnik, S. (2017). L'enfant dans la ville : expériences sur l'espace-temps vénitien avec des enfants d'âge scolaire. Dans L.-M. Bossard, *Clinique d'orientation psychanalytique. Recherches en éducation et formation* (p. 15-45). Paris : L'Harmattan. (Texte original publié en italien en 1978).

Note : Cette conférence a duré près d'une heure et demie. Nous l'avons intégralement retranscrite. Pour sa mise en forme et afin que les propos de Salomon Resnik soient plus facilement accessibles, en particulier pour les personnes qui n'étaient pas présentes, nous avons modifié quelques tournures de phrases. Nous avons cependant veillé à garder l'essentiel du phrasé, de la prosodie et nous espérons avoir préservé quelque chose de l'ambiance bien particulière de ce moment.

Transcription de Louis-Marie Bossard et Claudine Blanchard-Laville

Équipe *Savoir, rapport au savoir et processus de transmission*
CREF, université Paris Nanterre

Pour citer ce texte :

Bossard, L.-M et Blanchard-Laville, C. (2017).
Transcription de la conférence de Salomon Resnik
donnée à la Sorbonne en 2006 lors du 2^e Colloque
Cliopsy. *Cliopsy*, 17, 133-157.

Antoine Kattar

Adolescent dans un
environnement incertain
Une expérience libanaise

Véronique Kannengiesser

Kattar, A. (2016). *Adolescent dans un environnement incertain. Une expérience libanaise*. Paris : L'Harmattan.

Antoine Kattar est maître de conférences habilité à diriger des recherches à l'ESPE d'Amiens, membre du laboratoire CAREF de l'université Picardie Jules Vernes. Son ouvrage reprend et poursuit les travaux menés selon une approche clinique d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation dans le cadre de son doctorat, sous la direction de Claudine Blanchard-Laville alors professeure des universités à Paris Ouest Nanterre La Défense ; travaux dont la thèse intitulée *La « création adolescente » sous l'emprise d'une double menace. Étude clinique des adolescents vivant au Liban* a été soutenue en 2011. Cet ouvrage s'inscrit également dans le projet du chercheur – organisateur du premier colloque intitulé *Adolescence Contemporaine et Environnement Incertain* qui s'est tenu en juin 2015 à Amiens – d'étudier les résonances potentielles entre la réalité des environnements contemporains « incertains » et les turbulences de la vie intrapsychique des adolescent(e)s dont la construction identitaire constitue un déplacement vers le monde adulte.

Antoine Kattar nous invite à un double voyage. Le lecteur est en effet transporté au Liban, son pays natal, « mosaïque » dont on découvre l'histoire jalonnée de guerres multiples qui le secouent et le morcellent. Puis, progressivement, se dévoile l'autre voyage, celui qui nous ramène à notre propre adolescence que nous sommes surpris de reconnaître chez ces jeunes libanais(es) quand bien même des milliers de kilomètres et une ou deux générations nous séparent d'eux. En effet, tout en décryptant une situation très particulière, celle de libanais(es) adolescent(e)s tant préoccupé(e)s par la question de l'émigration comme solution défensive face aux violences qui les entourent, l'auteur montre l'universalité du processus adolescent. Il nous aide à prendre un peu plus conscience de l'intrication entre ce processus et l'environnement social-historique, politique, dans lequel il advient et par là même à comprendre comment sont convoqués les adultes éducateurs dont la présence contenante apparaît indispensable.

Le premier chapitre, intitulé « Mon parcours : Du Liban à ma recherche actuelle sur les adolescents », met au centre les questions de rupture, de continuité et de perte. Antoine Kattar retrace dans l'après coup son histoire d'adolescent qui a grandi au Liban, contraint par la guerre, dès l'âge de douze ans, à une série de déplacements avec sa famille, puis de jeune adulte « émigré forcé ». Il montre comment sa recherche est venue réveiller et donner un nouveau sens à son vécu. Ce faisant, il éclaire et précise l'objet de sa recherche. C'est en effet par la recherche, en prenant conscience des « ruptures »

jusqu'alors tenues sous silence, opérées par l'irruption brutale de la guerre dans son existence et par l'obligation de quitter son pays, qu'il met à jour sa propre quête de « continuité d'existence ». Il emploie cette notion dans le sens que lui a conféré D.W. Winnicott et montre son urgente nécessité lorsque le sujet subit une expérience traumatique. L'auteur explique que cette continuité, il a pu la préserver, d'une part, grâce à un environnement familial « suffisamment bon » et, d'autre part, une fois arrivé en France, en rejoignant l'association des CEMEA (Centre d'Entraînement aux méthodes d'éducation active) où il a pu retrouver le secteur éducatif dans lequel il s'était professionnellement inscrit au Liban et trouver ainsi « une sorte de continuité maternelle en tant qu'institution, contenant [ses] processus de remaniements psychiques » (p. 25).

Mu par « une volonté impérieuse d'afficher une intégration réussie » (*Ibid.*) sans renoncer à sa culture d'origine, il a pu se constituer ce qu'il nomme, en référence aux travaux de Vincent De Gaulejac, une « identité acquise » maintenue distincte de son « identité héritée », évitant ainsi, comprend-il vingt ans plus tard, le trop douloureux travail d'élaboration de la perte consécutive au traumatisme de l'exil.

Cette connaissance intime et refoulée de l'expérience migratoire, rendue consciente notamment par l'élaboration des éprouvés contre-transférentiels du chercheur au cours de la recherche, a été enrichie par la lecture de Philippe Gutton qui use de la métaphore de l'émigré pour

évoquer l'adolescent. Antoine Kattar a pu alors mettre au jour des résonances entre son histoire d'adolescent émigré du pays de son enfance et celle de Français naturalisé émigré de son pays le Liban. Ce travail lui a permis d'apporter une compréhension que je qualifierai d'incarnée du danger ressenti par le sujet en construction lorsque l'environnement ne constitue pas un lieu paisible de subjectivation. Ainsi, le chapitre s'achève sur une série de questions qui précisent la problématique de l'ouvrage en l'infléchissant vers « la compréhension de l'adolescent dans la double dimension de sa subjectivité singulière et de son appartenance groupale, familiale et sociétale » (p. 36). À cette fin, le chercheur clinicien s'est intéressé à une situation singulière dans laquelle sont pris des adolescents et adolescentes libanais(es) qu'il a interrogé(e)s en cherchant à comprendre comment ils-elles font « pour soutenir leur propre processus de création adolescente alors que l'école, le quartier, la famille, le milieu scolaire, les lieux où s'organisent leurs scènes sociales constituent un environnement en permanence instable et inquiétant » (*Ibid.*).

Le deuxième chapitre, intitulé « Le Liban : une mosaïque paradoxale », est un regard clinique porté sur l'environnement dans lequel les adolescent(e)s libanais(es) grandissent, éclairé selon un angle socio-historique. L'auteur cherche à comprendre quelles sont les traces laissées sur les sujets par les guerres qui se sont succédées depuis la guerre civile de 1975.

A la suite de l'historien libanais Ahmad Beydoun, il distingue « quatre strates dans le développement d'une entité libanaise : « l'histoire d'une terre [...] l'histoire d'un État et d'un peuple en formation [...] l'histoire des communautés [...] l'histoire d'une société multiconfessionnelle » (p. 39). Il met tout d'abord en évidence l'absence de consensus entre les différentes communautés qui composent la population libanaise quant à l'origine et l'histoire du pays. Il rappelle que cet État est le fruit d'un découpage opéré par les puissances victorieuses de la Première Guerre Mondiale, qu'il fut placé sous protectorat français de 1920 à 1943 et qu'il n'a jamais cessé d'être convoité par d'autres pays qui ont joué sur les rivalités et conflits d'intérêts internes. Des éléments démographiques nous sont livrés notamment concernant les Libanais expatriés en grand nombre. Enfin, une précieuse cartographie des multiples groupes confessionnels nous aide à dessiner et nous situer dans cette « mosaïque » dont on comprend la fragilité. On saisit l'importance des appartenances confessionnelles à la fois comme repères identitaires pour les individus et comme critère de partage des pouvoirs dans les institutions politiques et administratives, dans un pays qui, contrairement à ses proches voisins, n'a pas de religion officielle et où toutes les religions sont minoritaires.

Enfin, la douloureuse histoire de ce pays « terrain d'affrontements et d'atrocités guerrières » (p. 50) est retracée, montrant que le caractère confessionnel des conflits apparaît dès la moitié du XIXe siècle.

Ce chapitre s'achève sur une analyse synthétique de ce qui structure la scène sociale du Liban, à savoir, les guerres « fratricides », la/le politique et la mosaïque confessionnelle. Cette analyse s'avère précieuse pour l'écoute des discours des adolescent(e)s par la suite.

Les chapitres 3 à 6 nous font rencontrer ces adolescent(e)s qui ont parlé, au cours d'entretiens de recherche, de leur vie au Liban. Antoine Kattar les contacte par divers intermédiaires et se présente comme vivant en France et d'origine libanaise. Deux types de dispositifs cliniques ont été mis en place : des entretiens non directifs individuels et des entretiens en groupe où les thèmes abordés l'ont presque toujours été à l'initiative des adolescent(e)s.

On découvre un adolescent et une adolescente rencontrés individuellement et deux groupes d'adolescent(e)s, l'un à Jezzine, une ville située dans les montagnes dans laquelle l'auteur a passé une partie de son enfance, l'autre dans la ville de Beyrouth où il a vécu et travaillé.

Le chapitre 3 est consacré à Helmi qui revendique rapidement son attachement au Liban et sa volonté d'y rester quoi qu'il arrive, bien que ce soit difficile ; car partir, ce serait laisser sa famille et ses amis. Très intéressé par la question politique, comme beaucoup de Libanais, il évoque la difficile cohabitation des différentes communautés confessionnelles et sa croyance en la possibilité d'une construction paisible. Lorsqu'il s'exprime, il utilise tantôt le « je », tantôt le « nous », ce qui témoigne de l'importance du groupe

dans la construction identitaire du sujet. Helmi parle aussi de sa vie à l'école comme lieu d'enrichissement où il peut faire des choix qui échappent aux désirs parentaux et où il est très actif. Antoine Kattar, à l'écoute de ce discours et en lien avec ce qu'expriment les autres adolescent(e)s au cours de la recherche, émet l'hypothèse que cette agitation pourrait être une conséquence défensive face au contexte incertain des guerres au Liban, où Helmi éviterait de se confronter à des éprouvés trop forts et non métabolisés. Très préoccupé par son orientation professionnelle, Helmi est tiraillé entre son propre désir, celui de son père qu'il idolâtre et celui de sa famille élargie et ce choix est compliqué, d'une part, par le poids de la tradition familiale et, d'autre part, par la question du départ du Liban pour étudier à l'étranger. Antoine Kattar émet alors l'hypothèse que « la menace infligée par le risque de départ forcé peut le pousser à vivre une tension interne proche d'une crise de "la création adolescente" » (p. 77). Aux indices de danger interne de rupture que connaît tout adolescent(e) (notamment avec le père idéalisé pour Helmi) viendrait s'ajouter la menace externe de la rupture consécutive à l'exil nécessaire et non souhaité. Refuser de partir et même de l'envisager, pourrait être la modalité choisie par Helmi pour assurer son sentiment de continuité d'existence.

Le chapitre 4 se penche sur le cas de Hanan qui se heurte à des stéréotypes de la culture libanaise. Son désir la porte à devenir danseuse professionnelle, mais il entre en conflit avec les exigences sociales.

Pour son avenir, elle oscille entre la soumission, le conformisme (la médecine, les relations internationales ou l'économie) et la passion, la singularité (la danse), entre garder le masque de l'uniforme et dévoiler son corps et son identité de femme. Elle évoque une autre possibilité qui serait de prendre une année sabbatique, ce qu'Antoine Kattar interprète comme la recherche « d'un espace de latence de l'action, espace d'élaboration et de maturation des décisions » (p. 88), mais aussi « une stratégie d'évitement qui lui permet de remettre à plus tard ses conflits internes » (p. 92). À ces oscillations internes, s'ajoute l'imprévisibilité, la crise politique que dénonce Hanan, dont le sentiment est d'être emprisonnée à Beyrouth où elle aspire à vivre normalement. Antoine Kattar s'interroge sur la confusion que peut entretenir cette aspiration « dans et malgré un environnement totalement imprévisible et marqué d'anormalité » (p. 93). Hanan qui déplore le manque d'écoute dans le pays pourrait être, selon Antoine Kattar, en demande d'une aide de la part des adultes, pour « décrypter » et « clarifier l'enchevêtrement de ses désirs contradictoires et s'autoriser à devenir elle-même » (*Ibid.*).

Le chapitre 5 s'ouvre sur la présentation du dispositif de l'« entretien clinique en groupe à visée de recherche » dont on comprend que le chercheur l'a construit singulièrement en opérant des choix qui ont été déterminés pour partie par les conditions matérielles de la recherche, mais aussi et surtout en lien avec sa pratique professionnelle de psychosociologue et en congruence, d'une part, avec le

fait que « le travail de “création adolescente” ne peut s’accomplir dans la solitude de l’exercice » (p. 99) et, d’autre part, avec l’objet de la recherche qui interroge les processus inconscients de cette création en lien avec l’environnement des sujets. Ainsi l’auteur écrit-il que « le groupe est un outil privilégié pour accéder aux rapports conscients/inconscients des sujets à leur environnement » (p. 98) et que l’entretien en groupe « peut peut-être autoriser les sujets interviewés à mettre en scène leurs manières de réagir aux effets de l’environnement social et culturel » (*Ibid.*). L’auteur annonce ensuite que l’analyse des discours, consécutive à celle de ses propres mouvements contre-transférentiels, se fera en deux étapes : tout d’abord, selon le postulat que « l’intersubjectivité ne se résume pas à la relation des sujets au chercheur », mais aussi qu’« elle se développe pour partie entre les interviewés » (p. 99), l’analyse s’attachera à saisir « l’évolution du climat émotionnel du groupe au sein des interactions groupales » (p. 98) ; le second temps de l’analyse mettra l’accent « sur l’identification des positions psychiques singulières de chacun-e, notamment par rapport aux affects d’angoisse » (*Ibid.*).

En lien avec le questionnement du chercheur, les thèmes majeurs abordés par le premier groupe d’adolescent(e)s (3 filles et 3 garçons) qui fréquentent le lycée de Jezzine, sont ceux de l’émigration, de la politique et des guerres. L’émigration, dans ce groupe, semble plus préoccuper les adolescents que les adolescentes, ce qui peut s’expliquer par le fait qu’elle est davantage reconnue par les familles comme une potentialité

d’avenir pour les garçons. Ce thème dévoile de fortes émotions et l’émigration apparaît comme une réponse à la difficulté de vivre son adolescence au Liban, tantôt dégagement défensif pour survivre, tantôt arrachement, tantôt rêve impératif. La politique, à laquelle ils portent un intérêt certain, leur semble « vidée de son sens et même ignorée dans son essence par ceux qui l’utilisent » (p. 104) puisque l’action politique des partis et des milices est souvent une action violente « qui ne se situe que dans le registre de la contrainte et de la domination » (p. 105). Enfin, concernant les guerres, même si les adolescent(e)s n’en ont pas la même lecture, on perçoit combien s’enchevêtrent les guerres où l’ennemi est extérieur et les guerres fratricides. L’auteur souligne qu’elles constituent une menace qui mobilise « constamment des dynamiques projectives et introjectives dans des scénarios aussi multiples qu’antagoniques » (p. 107). De cet échange entre les adolescent(e)s, il apparaît que la pluralité confessionnelle n’est plus considérée comme une richesse ni comme la manifestation d’ouverture à l’altérité mais qu’elle est « vécue avec une forte inquiétude et plutôt comme une menace de leur sentiment d’identité et d’existence » (p. 109). L’analyse des positions subjectives de chacun permet d’affiner ces analyses.

Le chapitre 6 présente le travail mené avec un groupe d’adolescent(e)s (3 filles et 3 garçons) qui fréquentent le même lycée à Beyrouth, établissement dans lequel a travaillé l’auteur avant son départ en France. On saisit dans ce chapitre toute l’ambivalence des adolescent(e)s dans leur rapport

à leur environnement, une ambivalence propre à l'adolescence mais qui est ici accentuée par la situation d'insécurité. En effet, la menace externe a pour conséquence que les jeunes peuvent difficilement fréquenter d'autres espaces que leurs domiciles et leur école. Ils considèrent les mesures de sécurité à la fois comme une restriction de leur liberté, une pression infantilisante (notamment de la part des enseignants) et comme une protection. La tension est particulièrement forte entre s'échapper ou se soumettre, entre servitude ou rébellion. Au niveau de l'école, la fonction protectrice de l'établissement scolaire apparaît affaiblie et le baccalauréat devient un « passeport » pour fuir à l'étranger, ce qui n'est pas sans effet sur le rapport au savoir de ces adolescent(e)s. En outre, le regard social est vécu comme omniprésent, intrusif et normatif. Se dégage pour ces jeunes le sentiment qu'on ne leur fait pas confiance. Enfin, dans un contexte de manifestations régulières, commanditées par des partis politiques ou des milices, les adolescent(e)s sentent que pèse sur eux l'obligation de s'intéresser à la politique pour ne pas subir les moqueries ou encore pour comprendre le rôle qu'ils vont pouvoir jouer dans leur patrie. Mais dans ce domaine aussi, ils sentent que la politique tend à les enfermer dans une identité « alors qu'ils ont besoin de diversité, de pluralité » (p. 128). Dans cet environnement menaçant, les espaces dans lesquels grandissent les adolescent(e)s sont assignés par les adultes, l'influence politique et la question de l'émigration accélèrent le processus de maturation en obligeant à procéder prématurément à des

choix. Antoine Kattar en conclut que c'est l'« aire intermédiaire d'expérience », comme lieu de repos pour la création adolescente, qui est écrasée. Ce que propose la société comme perspectives, c'est un avenir subi qui offre le choix entre rester à la maison, ce qui maintient dans l'enfance, et s'arracher à leur pays, leur famille, leurs amis en émigrant. Ces deux solutions ne leur offrent pas de ressources pour grandir et devenir adulte dans leur pays. L'avenir est présenté comme le lieu de jouissance et d'impératif de plaisir, auquel cas l'« Occident se présente comme un mirage séduisant » pour « l'accès au plaisir de devenir soi » (p. 133). Inquiétés à la fois de l'intérieur par les turbulences de la puberté, et de l'extérieur par une situation qui menace de les morceler ainsi que leur pays, les adolescent(e)s libanais(es) utilisent différentes stratégies de défense entre assujettissement à des addictions et désir d'émigration avec, en arrière fond, la question centrale de l'appartenance à un groupe.

Ce sixième chapitre se clôt sur une réflexion *a posteriori* sur la méthodologie de l'entretien clinique en groupe à visée de recherche et les éléments qu'elle a permis de recueillir dans cette recherche.

Parce que le souci de ce chercheur n'est pas uniquement de comprendre ces adolescent(e)s mais aussi de les accompagner, le septième et dernier chapitre pose la question de la responsabilité des professionnels de l'éducation. Pour l'auteur, « il y aurait urgence à ce que la société libanaise, ses institutions et ses professionnels en position d'adultes référents donnent aux adolescents et aux

adolescentes des signes concrets et durables de leur capacité à contenir en les accueillant et réfléchir à la manière de leur faire une place spécifique » (p. 149). Revenant sur le rapport des adolescent(e)s à la scène sociale, à l'émigration et à l'école, il propose quelques pistes de réflexion pour les professionnels engagés auprès des adolescent(e)s. Les adultes doivent « transmettre des représentations subjectives de la scène sociale et du lien social qui cessent d'alimenter, de générations en générations, le cycle infernal des violences internes et externes » (p. 150). L'auteur montre également combien les controverses sans fin sur l'identité et la question identitaire des origines, menées dans une société « qui ne sait pas, elle-même, comment arriver à maturité » (p. 151) peut venir compliquer la quête identitaire au moment de la construction adolescente. Il constate le délitement des rites de passages sociétaux et fait l'hypothèse que « l'émigration se présenterait pour les adolescents libanais comme une "porte" ritualisante » (p. 154). Elle leur offre la possibilité de se séparer en vue de se transformer, à charge pour la société libanaise de veiller à la phase d'agrégation, c'est-à-dire de nourrir le désir de retour. Enfin, l'école en s'offrant comme lieu de subjectivation davantage que comme un lieu où règles et normes génèrent l'anonymat et la conformité, pourrait répondre au besoin de supports identificatoires autres que ceux qui sont actuellement à disposition des adolescent(e)s : l'émigré ou « les figures héroïques, peu ou prou meurtrières » (p. 155). Les adultes, résume l'auteur, ont une triple

responsabilité : « celle de contribuer individuellement et collectivement à créer les conditions permettant aux adolescents de se développer en ayant les possibilités d'élargir leur espace intermédiaire [...] ; celle de favoriser les possibilités d'identifications, ouvrant les voies de la sublimation aux adolescents et celle de construire un cadre souple et étayant, favorable au déploiement des expériences d'apprentissage et d'autonomisation des adolescent(e)s en leur faisant confiance et en contenant leurs anxiétés » (p. 159). Considérant le fait que les adultes sont eux-mêmes confrontés à cet environnement instable et violent, l'analyse clinique des pratiques professionnelles est proposée comme « cadre fécond » pour « élaborer, en commun, les résonances intrapsychiques, intersubjectives et transsubjectives inhérentes à l'exercice de leur métier dans le contexte libanais » (p. 160). Ce dispositif d'accompagnement des professionnels peut les aider à investir une « clinique éducative » au sens que lui confère Joseph Rouzel, pour jouer leur rôle de passeur.

Antoine Kattar souligne le besoin des adolescent(e)s de la présence d'un tiers adulte bienveillant pour que puisse se déployer leur processus de création. Les concepts de « projet identificatoire » proposé par Piera Aulagnier et de « capacité d'être seul » développé par D.W. Winnicott sont particulièrement éclairants dans ce travail.

Le projet identificatoire se dessine, d'une part, si l'adulte exerce la fonction de porte-parole pour l'enfant, ce qui consiste à « formuler des vœux

identificatoires qui concernent son futur » dans le groupe social (Aulagnier, 1979, p. 24) et, d'autre part, s'il est possible à l'enfant « d'investir son propre changement, sa propre altération et, surtout, la modification, la transformation, des objets qui soutiendront son désir » (*Id.*, p. 25). Le travail d'Antoine Kattar permet de mesurer combien un environnement incertain rend difficile le déploiement d'un tel projet pour les adolescent(e)s. En effet, les représentations de l'environnement et du sujet dans le futur, transmises par les adultes, constituent un support identificatoire fragile pour devenir un adulte émancipé au Liban. Le projet est le plus souvent d'être soit attaché, soit arraché.

L'auteur relève par ailleurs, dans son analyse du matériau clinique, l'ambivalence entre recherche et fuite du regard de l'autre, ainsi que la coexistence paradoxale des sentiments d'abandon et d'envahissement. On comprend combien la capacité d'être seul, dont D.W. Winnicott montre qu'elle nécessite d'avoir fait l'expérience « d'être seul en tant que nourrisson et petit enfant en présence de la mère » (Winnicott, 1958, p. 327), est remise au travail à l'adolescence. Ainsi, la crise pubertaire marque un temps où les positions schizo-paranoïde et dépressive décrites par Mélanie Klein, entre sentiments de complétude et de solitude, se rejouent. Elle s'accompagne de la nécessité de la présence discrète de l'adulte pour être seul en création de soi. Comme l'a montré Aurélie Maurin, les adolescent(e)s peuvent eux(elles)-mêmes trouver une solution qui réponde à ces désirs paradoxaux, par exemple en

fréquentant les lieux publics « laissés vacants » (Maurin, 2010). Dans ces lieux, ils sont alors en présence des adultes, potentiellement exposés à leur regard mais sans interaction avec eux. Or, là encore, il semble que la situation menaçante au Liban n'offre pas aux adolescent(e)s cette possibilité, soit parce que la contrainte extérieure n'offre pas de tels lieux, soit parce que psychologiquement les adolescent(e)s sont empêchés de les investir.

Au-delà de la singularité de la situation libanaise et des adolescent(e)s ayant participé à cette recherche, l'auteur, qui postule la transposabilité de certains de ses résultats dans d'autres contextes, nous permet d'envisager de nouvelles pistes de compréhension du processus adolescent dans l'environnement qui est le nôtre, notamment depuis les attentats de janvier 2015.

HDR

Recension par Catherine Yelnik

5 décembre 2016

Recherches cliniques sur l'adolescence contemporaine dans le champ de l'éducation et de la formation. De l'intervenant-psychosociologue au chercheur-clinicien
Antoine Kattar

université Paris 8 Vincennes Saint-Denis

Garante : Laurence Gavarini (université Paris 8 Vincennes Saint-Denis)

Jury : Claudine Blanchard-Laville (université Paris Nanterre), Teresa Carreteiro (université fédérale Fluminense, Rio de Janeiro), Philippe Chaussecourte (université Paris Descartes), Gilles Monceau (université Cergy-Pontoise), Philippe Robert (université Paris Descartes).

Cette Note de synthèse montre la manière dont j'ai inscrit mes travaux de recherche dans le courant d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation. Elle m'a permis de revisiter mon parcours professionnel qui s'est étalé sur une vingtaine d'années depuis mon arrivée du Liban en 1987. Lors de l'écriture de cette Note j'ai pu, en particulier, identifier ce qui a fait continuité pour moi depuis la fonction de psychosociologue qui a été la

mienne pendant 12 ans de 1990 à 2012, jusqu'à celle actuelle de l'enseignant-chercheur clinicien que je suis devenu.

Le texte de cette Note est structuré en deux parties. La première retrace précisément à partir de plusieurs moments clés, mon itinéraire de psychosociologue puis celui de chercheur-clinicien en sciences de l'éducation. Dans la deuxième partie, j'expose les enjeux théoriques et épistémologiques qui sous-tendent mes recherches sur l'adolescence lorsqu'elle est vécue au sein d'un environnement problématique ; j'y montre l'originalité du dispositif méthodologique que j'ai imaginé pour investiguer auprès des adolescents et que j'ai nommé « entretien clinique en groupe à visée de recherche ».

La clinique à référence psychanalytique que je soutiens dans ma pratique, et plus particulièrement avec les adolescents, s'attache à analyser leur rapport à l'environnement et à comprendre les identifications auxquelles ils tiennent et par lesquelles ils tiennent. Par une écoute des processus inconscients à l'œuvre et en prenant soin de leur parole en situation groupale, je cherche à comprendre, au-delà de l'analyse de leurs éprouvés, l'impact des caractéristiques contemporaines de leur environnement sur leur construction identitaire. J'ai tenté de dépasser la rupture entre champ social et domaine psychique et d'ouvrir une nouvelle piste de travail à partir de leur intrication. J'ai pu ainsi revisiter les travaux de recherche que j'ai menés depuis une dizaine d'années et qui se sont poursuivis selon deux axes : l'un concerne de nouveaux terrains de re-

cherche pour appréhender les effets produits par différents environnements, et plus particulièrement par l'environnement scolaire, sur les sujets adolescents d'aujourd'hui ; l'autre porte sur la question de l'accompagnement des professionnels de l'éducation et de la formation pour que ceux-ci puissent adopter une position d'adulte dans la rencontre et fournir un étayage suffisant aux « soi-adolescents » en construction.

Ma compréhension du processus intrapsychique spécifique à l'adolescence se situe dans un modèle « structural » plutôt que dans un modèle à dominante « développementale » avec les notions de crise, de pubertaire au sens de Philippe Gutton, ainsi qu'à celles de dépendance et de ses réaménagements au sens de Philippe Jeammet.

Mon questionnement de recherche vise la compréhension de l'adolescent dans la double dimension de sa subjectivité singulière et de son appartenance groupale, familiale et sociétale. Je cherche à identifier la manière dont l'adolescent accomplit le travail d'élaboration de son identité en intégrant progressivement les différentes dimensions qui y contribuent (environnement familial, groupal, institutionnel, sociétal) dans une construction suffisamment solide et homogène, que je nomme, dans la filiation aux travaux de P. Gutton, un travail de « création de lui-même ». Quels sont les mécanismes psychiques à l'œuvre dans cette création ? Comment peut-on les identifier et comment se manifestent-ils ? Comment les adolescents

sont-ils accueillis dans leur force de vie ?

Partant de ce positionnement théorique, le travail d'analyse du discours des adolescents au cours des entretiens que j'ai conduits me conduit à identifier des positions psychiques entre lesquelles les adolescents oscillent pour tenter de garantir la continuité de leur sentiment d'existence alors qu'ils sont confrontés à un environnement qui vacille. Je soutiens l'idée que ces positions pourraient être interprétées comme des modalités de réponse à l'affect d'angoisse qui les traverse à ce moment-là.

Ma préoccupation est de comprendre comment l'adolescent arrive à prendre appui sur les adultes qui l'entourent quand l'environnement de la réalité externe se dérobe ou devient extrêmement conflictuel et violent, soumis à une crise du symbolique. En utilisant la notion de processus, je fais l'hypothèse qu'il y a ainsi des moments où l'adolescent déjà fragilisé par le travail de la « création de soi », peut traverser des moments de grande vulnérabilité. Ces moments, pouvant déboucher sur des agirs entraînant des ruptures avec les institutions d'appartenance, font pour moi symptômes et n'augurent pas de traits identitaires définitifs. J'affirme ainsi mon refus de la stigmatisation de ces adolescents et mon choix de considérer que la grande majorité d'entre eux n'est pas déviante même si certains des actes posés sont à caractère transgressif. Ces derniers sont plutôt à entendre comme une souffrance difficile à élaborer, donc à conflictualiser.

Par ailleurs, l'élaboration de cette Note de synthèse a été l'occasion pour moi de préciser un ensemble d'invariants dans mon dispositif de recherche. J'ai pu constater que la meilleure situation pour ce type d'investigation est celle où je peux interroger un petit groupe, composé d'un nombre restreint de six adolescents et adolescentes. Dans le cadre des différentes recherches que j'ai engagées, il s'agit d'un groupe homogène dans le sens où les participants partagent les mêmes caractéristiques, ainsi dans une recherche interdisciplinaire en sciences de l'éducation (La recherche sur les élèves adolescents à haut potentiel), l'âge et le fait d'être tous identifiés comme à haut potentiel ; dans une recherche-intervention (Recherche sur l'exclusion ponctuelle de cours), le fait d'être exclus d'un cours ponctuellement. Dans le cadre de ces recherches qui se sont déroulées dans un environnement scolaire, la durée pertinente des entretiens auprès des adolescent(e)s a été celle d'un cours, soit 42 à 43 minutes. Ce ne sont pas des groupes « réels », ils sont construits pour la recherche clinique. Je suis le demandeur et la situation réunit deux générations, les adolescent(e)s et l'adulte animateur-intervieweur. La conduite est similaire à celle d'un entretien clinique en relation duelle. L'accent est mis sur la verbalisation et il n'est pas fait appel à d'autres outils de médiation.

En dernier lieu, mes travaux montrent tous le rôle que les professionnels peuvent jouer pour renforcer et étayer les « soi-adolescents » en construction. Depuis le début de mes

recherches, mon travail clinique est inséparable d'une visée professionnalisante. En effet, lors de mes enseignements ou lors de l'accompagnement des professionnels de l'éducation (CPE, enseignants du second degré, éducateurs), je m'emploie à transmettre ma compréhension des processus psychiques à l'œuvre dans la construction identitaire des adolescents aujourd'hui.

L'enjeu de cette transmission professionnalisante est aujourd'hui important, sinon déterminant. En effet, face à un environnement qui se délite, parfois se fracture, en proie à des scénarios catastrophiques, les professionnels de l'éducation sont confrontés à une triple responsabilité : contribuer individuellement et collectivement à créer les conditions permettant aux adolescent(e)s de se développer en ayant les possibilités d'élargir leur espace intermédiaire, ce champ de l'illusion créatrice entre leur monde interne et le monde externe ; favoriser les possibilités d'identifications, celles qui leur ouvrent les voies de la sublimation ; construire un cadre souple et étayant, contenant leurs anxiétés et ainsi favorable au déploiement de leurs expériences d'apprentissage et d'autonomisation.

Dans les rencontres avec des adolescents, j'ai identifié cette triple responsabilité chez les adultes sur lesquels ils peuvent prendre appui. Ces figures d'adultes sont d'ailleurs convoquées dans les écrits de plusieurs psychanalystes, que ce soit le « personnage tiers » (Kestemberg, 1981), le « passeur » (Gutton, 2012), le « grand autre autorisant le passage adoles-

cent » (Rassial, 2010), ou encore, l'« interprète motivé » (Aulagnier, 1975). En ce qui me concerne, j'opte pour la figure du « répondant » (Kaës, 2012). Tenir une position d'adulte face à l'adolescent et pour l'adolescent consiste à leur proposer une expérience de l'altérité dans cette rencontre établie sur une différence de places et de générations.

La Note a été aussi l'occasion de mettre en lien mes activités de recherche, l'ensemble de mes activités institutionnelles ainsi que mes différents types de responsabilités.

Elle se termine par une mise en perspective de mes travaux de recherche actuels avec ceux que je projette pour un futur proche.

Thèses

Recension par Catherine Yelnik

24 novembre 2016

Des Groupes de Parole Adolescents au collège : étude clinique de discours de collégiens sur leur vécu scolaire pour appréhender les processus psychiques du décrochage scolaire adolescent

Vincent Gevrey

Université Paris 8 Vincennes Saint-Denis

sd. Laurence Gavarini (université Paris 8 Vincennes Saint-Denis)

Jury : Serge Lesourd (université de Nice), Dominique Ottavi (université Paris Nanterre), Bernard Pechberty (université Paris Descartes).

Depuis le début du 21ème siècle, le décrochage scolaire est devenu l'un des principaux problèmes auxquels se confrontent les systèmes éducatifs de nombreux pays occidentaux. Le « décrocheur » est qualifié au départ comme un élève de plus de 16 ans n'ayant pas obtenu de diplôme général ou professionnel. De mon point de vue, les recherches menées jusqu'ici n'interrogent pas suffisamment les liens possibles entre le décrochage scolaire et l'adolescence car elles se focalisent principalement sur les élèves étiquetés comme « décrocheurs ». Entreprendre une enquête auprès d'adolescents et d'adoles-

centes, au sein de collèges, sans sélection préalable, permet d'interroger plus précisément ces liens possibles entre processus de décrochage scolaire et processus adolescent.

Rattachée à une étude plus conséquente, intitulée « S'arrime à quoi ? » et menée par l'équipe clinique du CIR-CEFT de l'université de Paris 8, cette thèse s'inscrit dans une approche clinique d'orientation psychanalytique pour interroger le décrochage scolaire en mettant en place des rencontres avec des collégien-ne-s ; soit au cours de Groupes de Parole Adolescents avec différentes classes, soit lors d'entretiens cliniques non-directifs et individuels.

Il ressort de cette recherche que le processus de décrochage scolaire peut se penser en résonance avec un autre type de décrochage, celui de l'adolescence et à la fois comme un moment de décrochage et de (ré)accrochage de la scène scolaire.

29 novembre 2016

Les enseignants aux prises avec l'étrangeté : approche clinique de l'inclusion des élèves handicapés au collège

Alexandre Ployé

Université Paris 8 Vincennes Saint-Denis

sd. Laurence Gavarini (université Paris 8 Vincennes Saint-Denis)

Jury : Claudine Blanchard-Laville (université Paris Ouest Nanterre La

Défense), Sylvie Canat (université Paul Valéry-Montpellier III), Bernard Pechberty (université Paris Descartes).

La thèse porte sur la question de l'inclusion des élèves handicapés au collège dans le cadre d'une ULIS (unité localisée pour l'inclusion scolaire) et plus particulièrement sur ce qu'éprouvent psychiquement les acteurs de cette inclusion : enseignants et autres adultes de la communauté éducative mais aussi les élèves eux-mêmes. Elle analyse ces éprouvés et leurs conséquences pédagogiques selon une approche clinique d'orientation psychanalytique. En effet, si la question de l'inclusion, devenue centrale depuis la loi de février 2005 sur le handicap, est souvent entrevue sous le jour d'une réflexion sociologique ou pédagogique, il apparaît qu'une telle approche clinique permet d'éclairer les phénomènes subjectifs et intersubjectifs dans lesquels les sujets enseignants principalement sont engagés dans une rencontre avec « l'inquiétante étrangeté » (« *Unheimliche* », Freud, 1919) des élèves handicapés. Une clinique du handicap autorise à comprendre comment les différents acteurs investissent les liens à l'autre, fantasment le handicap et comment ils mettent en œuvre des défenses inconscientes pour réduire l'altérité du sujet handicapé. Ces défenses ont pour effet d'invisibiliser ces élèves dans le collège et de les maintenir sur le seuil de la classe ordinaire, dans une position de liminalité qui correspond aux difficultés que peuvent éprouver psychiquement les enseignants à intégrer leur étrangeté.

L'euphémisation ou le rejet des dispositifs inclusifs est le corollaire de ces difficultés.

10 décembre 2016

Les enjeux identitaires et subjectifs d'une profession genrée, les éducatrices de jeunes enfants : l'accueil de la petite enfance entre naturalisation et professionnalisation

Mej Hilbold

Université Paris 8 Vincennes Saint-Denis

sd. Laurence Gavarini (université Paris 8 Vincennes Saint-Denis)

Jury : Pascale Molinier (université Paris 13), Gilles Monceau (université de Cergy Pontoise), Nicole Mosconi (université Paris Ouest Nanterre), Gérard Neyrand (université Toulouse 3).

Dans le secteur des crèches et de l'accueil de la petite enfance, la dimension identitaire au travail pèse sur les relations et sur le vécu des professionnelles. Cette thèse est centrée sur le groupe professionnel des éducatrices de jeunes enfants (EJE) dont les mutations récentes sont analyseurs de changements profonds du secteur qui abandonne progressivement la logique historique sanitaire pour une approche psychopédagogique. Ce travail propose une lecture critique des théories sociologiques de l'« identité

professionnelle » et de la professionnalisation au prisme des études de genre et de la psychanalyse et rend compte des résultats d'une recherche empirique menée selon une approche clinique d'orientation psychanalytique. L'identité est ici conçue comme un discours performatif, selon les repères donnés par les théories *queer*. L'investigation empirique repose sur des entretiens avec des professionnelles et sur des observations de longue durée de crèches municipales et parentales. Le recrutement toujours massivement « féminin » des éducatrices, ainsi que les formes de souffrance au travail que cette thèse expose de manière inédite, témoignent des limites de la logique de l'« identité professionnelle », celle-ci produisant des divisions et des systèmes d'opposition catégorielle - le « professionnel », opposé au « maternel », au « féminin », à la « parentalité » et à l'« enfance » -, qui acculent les éducatrices dans des impasses et provoquent des rigidités relationnelles. L'imprégnation des éducatrices par les savoirs psychopédagogiques renforce le couple d'opposition mère-professionnelle du fait de l'importance donnée à la relation mère-enfant, toujours naturalisée, et cela malgré la prégnance des discours sur la parentalité.

13 janvier 2017**Être chef d'établissement. Étude clinique auprès de chefs d'établissement ayant participé à un groupe d'analyses des pratiques****Françoise Botté Allain**

Université Paris Nanterre

sd. Philippe Chaussecourte (université Paris Descartes)

Jury : Anne Barrère (université Paris Descartes), Bernard Pechberty (université Paris Descartes), Claudine Blanchard-Laville (université Paris Nanterre), Françoise Bréant (université Paris Nanterre).

Cette thèse porte sur la fonction de chef d'établissement. Le travail s'inscrit dans le cadre d'une approche clinique d'orientation psychanalytique et s'appuie sur la mise en œuvre de six entretiens cliniques auprès de chefs d'établissement ayant expérimenté des dispositifs d'analyse de pratiques professionnelles.

Dans la première partie, l'expérience de la chercheuse elle-même comme chef d'établissement est relatée dans la perspective d'affiner le questionnement à la base de l'étude. Puis, la méthodologie de l'entretien clinique utilisée pour ce travail ainsi que l'approche théorique choisie sont présentées. L'analyse des textes officiels ainsi que celle de plusieurs recherches et témoignages concernant cette fonction de chef d'établissement, sous l'angle de son évolution récente, en fait ressortir les spécificités actuelles.

La deuxième partie est consacrée à l'analyse des six entretiens et à leur mise en perspective. Ces analyses montrent qu'occuper un tel poste influe profondément sur l'identité professionnelle du titulaire, ce dernier se trouvant très mobilisé par l'attention à apporter aux relations humaines dans cette fonction de direction. La question de la formation à mettre en œuvre pour préparer les chefs d'établissement à cette nouvelle situation professionnelle se trouve posée. Enfin, les témoignages des praticiens sur les dispositifs d'analyse de pratiques auxquels ils ont participé permettent d'envisager que ce type de formation puisse leur procurer un accompagnement utile pour négocier au mieux les aspects relationnels de cette profession. Ce dispositif d'analyses de pratiques pourrait ainsi occuper une place plus large au sein de leur formation.

Résumés - abstracts

Du contre-transfert en acte : Sandor Ferenczi et ses avancées

Bernard Pechberty

Résumé

Ce texte montre comment Sandor Ferenczi, élève de Sigmund Freud, a mis en oeuvre des techniques psychanalytiques innovantes pour soigner et comprendre les nouvelles cliniques du traumatisme qu'il aborde. Dans ces évolutions qui concernent le corps, la critique de la situation analytique et la conception de l'enfant dans l'adulte, le contre-transfert du psychanalyste est sans cesse sollicité et utilisé. Ce qui conduit S. Ferenczi à penser pour la première fois la formation des analystes.

Mots clés : empathie et contre-transfert, tact, savoirs, rapport entre adulte enfant.

Abstract

This text shows how Sandor Ferenczi, disciple of Sigmund Freud, has implemented innovative psychoanalytical techniques, to care and understand traumatic clinical phenomena which he approaches. In these evolutions who concern the body, the criticism of the analytical situation, and the conception of links between child in the adult, counter-transference of the psychoanalyst is ceaselessly requested and used. What leads S. Ferenczi to think, for the first time, the training of psychoanalysts.

Keywords: empathy and counter-transference, tactful, knowledges, relationship between adult and child.

Du contre-transfert au travail. Fragments d'un parcours de thérapeute d'orientation psychanalytique

Jacqueline Apprin

Résumé

Après avoir arrêté d'exercer comme psychothérapeute d'orientation psychanalytique, l'auteure revisite son parcours professionnel à la lumière de l'évolution de sa position contre-transférentielle. Parmi les patients qu'elle a reçus au cours de ses vingt années d'activité, elle a choisi de se centrer en

priorité sur l'une d'entre eux dont le travail a duré quasiment tout le temps de son propre exercice professionnel. Cette exploration d'après-coup lui permet de mettre en œuvre des notions comme celles de contre-transfert d'accueil, d'empathie psychanalytique et de double transfert.

Mots clés : thérapie à orientation psychanalytique, contre-transfert, transfert d'accueil, système paradoxal, double-transfert.

Abstract

Having ceased her profession as a psychotherapist with analytical direction, the writer reviews her professional career in the light of the evolution of her counter-transference position. Among all the patients that she saw during her twenty years of activity, she chose to center first and foremost on one of them for whom the work lasted almost as long as her own professional activity. This exploration concerning the retroaction allows her to implement notions such as first impression counter-transference, psychoanalytical empathy and double transference.

Keywords: psychoanalytical therapy, counter-transference, first impression counter-transference, paradoxical system, double-transference.

Mise à l'épreuve du contre-transfert de l'entraîneur dans la relation entraîneur-joueuse de tennis de haut niveau

Gérard Pestre

Résumé

Le contexte structurel spécifique de l'entraînement des joueuses de tennis de haut niveau risque de renforcer les effets contre-transférentiels chez l'entraîneur dans sa relation à la joueuse. À partir d'un fait rendu public, le passage à l'acte répété d'un entraîneur vis-à-vis d'une joueuse, l'auteur explore ce contexte général et se questionne sur les éléments, somme toute « ordinaires », constitutifs d'une telle relation pédagogique avec ses composantes d'emprise et de risque de dérive perverse. Il approfondit, notamment, la question du regard, premier « outil » habituel de l'entraîneur, qui peut constituer un déclencheur inopiné de la l'excitation pulsionnelle. Cette excitation, liée à la fréquence et à l'intensité des efforts demandés ainsi qu'aux enjeux relatifs aux résultats des compétitions, vient complexifier les modalités du contre-transfert de l'entraîneur. L'auteur évoque la prise de conscience progressive des responsables politiques et sportifs pour proposer une prise en compte des risques psychiques d'une telle relation.

Mots clés : contre-transfert, emprise, dérive perverse, regard, excitation.

Abstract

The structural characteristics of high-level female tennis players are likely to strengthen the effects of 'counter-transference' in the coach's relationship with female players. Against the background of a case that was made public, the repeated acting out of a coach with a young player, the author explores the general context of this particular event and shows how it enlightens the "ordinary" elements of the pedagogical relationship between coach and female player, with its gripping components and its perverse drift. The author looks deeper into what he considers as a coach's first normal 'tool', the look, which can unexpectedly trigger off 'instinctive excitement'. This kind of excitement linked to the frequency and intensity of the expected exertions as well as the competition results, can further complicate the 'counter-transference' process experienced by the trainer. The author draws attention to the need, on the part of political leaders in charge and sport administrators, for a stronger awareness of the psychological risks of such a relationship.

Keywords: counter-transference, influence, physical abuse, excitement, self-esteem, coach-player relationship, unconditionally positive look.

Vous avez dit « contre-transfert » ? À propos des mouvements contre-transférentiels dans l'animation d'un groupe clinique d'analyse des pratiques professionnelles

Claudine Blanchard-Laville

Résumé

Dans cet article, est examiné le fonctionnement de l'auteure comme animatrice de groupes cliniques d'analyse des pratiques professionnelles au regard des notions respectives de contre-transfert et de contre-attitudes, et plus largement, en lien avec la question du champ au sein d'un espace groupal et de ses transformations.

Est soulignée la proximité de base du dispositif proposé par l'auteur avec le dispositif imaginé par Michaël Balint pour faire élaborer aux professionnels leur « contre-transfert », au sens où cet auteur le décrivait. Puis est montré en quoi ce dispositif peut être considéré comme un *dispositif clinique* au sens de René Roussillon et peut être qualifié de *dispositif à médiation*. Enfin sont interrogés certaines de ses spécificités en lien avec la position psychique de l'animatrice en séance, en faisant appel plus particulièrement aux réflexions de Sophie de Mijolla, Michel de M'Uzan et Antonino Ferro.

Mots clés : contre-transfert, contre-attitudes, dispositif clinique groupal à médiation, champ, fonction alpha.

Abstract

This article examines the author's work as a facilitator of clinical professional practice analysis groups with regard to the respective notions of counter-transference and counter-attitudes and, more broadly, related to the notion of 'field' within a group space and its transformations.

An underlining is made on the basic proximity between the device proposed by the author and the device devised by Michael Balint to make professionals develop their 'counter-transference', in the sense in which the author described it. Then is shown how this device can be considered as a *clinical device* in the sense of René Roussillon and can be described as a *mediated device*. Finally, some of its specificities are discussed in relation to the psychic position of the facilitator during the session, with particular reference to the reflections of Sophie de Mijolla, Michel de M'Uzan and Antonino Ferro.

Keywords: counter-transference, counter-attitudes, group-mediated clinical device, field, alpha function.

Le contre-transfert comme boussole et le transfert à la psychanalyse comme équipement pour tenir la place du répondant en situation clinique

Laurence Gavarini

Résumé

Issue d'une réflexion collective menée durant plus d'une dizaine d'années, la discussion dont l'auteure rend compte porte sur l'usage du contre-transfert dans les recherches d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation. A partir d'une expérience clinique - animation de groupes de parole - auprès d'adolescents pour la plupart dits « en grande difficulté scolaire » et « décrocheurs », elle montre que le contre-transfert peut être une boussole pour la recherche, pour autant qu'on reconnaisse sa source et sa nature inconscientes, ses effets d'après-coup, de refoulement et les limites de son usage en situation. Pouvant orienter l'interprétation, sa prise en compte n'échappe pas au risque d'imaginarisation, alors que l'enjeu est de tenir la place de *répondant* (Gavarini et Pirone ; Kaës) face aux mécanismes de résistance, d'*indivision* (Borgel) à l'œuvre dans les groupes d'adolescents et, de façon plus générale, dans les relations intersubjectives que la clinique actualise. Retournant à l'exigence freudienne d'un travail psychanalytique personnel, et donc à la nécessité de la cure pour pouvoir entendre quelque chose de l'Inconscient chez soi et chez l'autre, l'auteure étaye théoriquement son propos sur la notion de transfert à la psychanalyse, puis sur la relecture critique lacanienne et post-lacanienne (Guyomard, Green) dégageant une éthique

singulière, un *désir de l'analyste*, une fonction tiercéisante qu'elle juge nécessaires au travail clinique.

Mots clés : transfert, contre-transfert, recherche clinique d'orientation psychanalytique, groupes de parole, adolescents.

Abstract

Cliopsy Arising out of a decade-long collective reflection, the discussion addressed by the author deals with the use of countertransference in psychoanalytically-oriented research in educational studies. Drawing from her clinical experience, hosting talking workshops with adolescents described as "struggling in school" or "in the process of dropping out," she shows how countertransference can be a compass for research, as long as its unconscious origin and nature, its deferred actions, its repression, and its limits in any given situation, are acknowledged. Apt to orient interpretation, its taking into account comes with risks of imaginization, while the key aim is to play the part of a *respondent* (Gavarini & Pirone; Kaës) in the face of resistance or *indivision* mechanisms (Borgel) incumbent in adolescent groups and, more generally, in the intersubjective relationships actualized by the clinic. Returning to the Freudian call for a personal psychoanalytical work, and hence to the necessity of the cure in order to apprehend something of one's own and of the other's Unconscious, the author bases her comments on the notion of transference to psychoanalysis, and on a critical Lacanian and post-Lacanian (Guyomard, Green) reading suggesting a singular ethics, a *desire of the analyst*, a third-party function deemed necessary in clinical work.

Keywords: transference, countertransference, clinical and psychoanalytic devices, talking workshops, teenagers.

Autour de la question du « contre-transfert du chercheur » dans les recherches cliniques d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation

Philippe Chaussecourte

Résumé

Dans cet article, l'auteur explicite la compréhension qui est actuellement la sienne de la question des phénomènes contre-transférentiels chez le chercheur lors d'une recherche clinique d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation. Il interroge en particulier les échos entre les notions d'implication et de contre-transfert. Il revient ensuite sur le livre *princeps* de G. Devereux *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement* et s'étonne du petit nombre de références psychanalytiques sur la notion de contre-transfert qui y figure. À l'aide de propositions issues d'un article d'Ophélie Avron, il précise sa position et illustre ensuite son point de vue en deux temps :

une vignette clinique où son implication par rapport à une méthodologie de recherche mise en œuvre est explicitée sur un plan très personnel et dans laquelle il montre comment cette visibilisation enrichit la compréhension du pourquoi d'une telle méthodologie. Et, en contrepoint, le récit d'un travail élaboratif qui a été nécessaire à l'aboutissement d'un travail de recherche dont pourtant aucun élément n'a été mentionné jusqu'à présent, puisque cette visibilisation, si elle avait été effectuée, n'aurait rien apporté sur un plan de compréhension scientifique de l'objet d'étude.

Mots clés : contre-transfert-du-chercheur, implication, Devereux, approche clinique d'orientation psychanalytique.

Abstract

In this article, the author details his current position on the question on counter-transference phenomena as they affect those involved in clinical research with a psychoanalytical orientation relating to the fields of education and of training. He gives particular attention to the inter-relations between the notions of engagement and counter-transfer. He also revisits G. Devereux' *princeps* article *From Anguish to Method in the Behavioral Sciences*, expressing surprise at the limited number of psychoanalytical references cited with respect to the notion of the counter-transfer. Using propositions from an article by Ophélie Avron, he defines and illustrates his own position. Firstly, this involves recounting a clinical episode in which the very personal implications that come into play in the application of a research methodology are revealed. Having presented the episode, he then proposes an enriched comprehension the methodology's implications. Finally, in counterpoint to the research being presented, the author brings to light what was necessary to carry the research out and which he had previously left unmentioned, since exposing it would not have added in any way to the scientific understanding of the object of study.

Keywords: researcher's counter-transfer, engagement, Devereux, clinical approach with a psychoanalytical orientation

