

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-tranférentielle 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 collègue, 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 sexualité 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 immanquablement 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 stigmatisée 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 méconnaissent 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 dire 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.

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.

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.

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 efficacité 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

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 malêtre 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.